

L'égalité de traitement dans les conceptions enseignantes de la justice scolaire : quelle influence sur la pratique déclarée de la différenciation pédagogique ?

Une étude quantitative au degré primaire en Suisse romande

Schüpbach, Antonie

Travail de Master

Fribourg 2026

<https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2026.031>

© Antonie Schüpbach, 2026



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0) : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

L'égalité de traitement dans les conceptions enseignantes de la justice scolaire : quelle influence sur la pratique déclarée de la différenciation pédagogique ?

**Une étude quantitative au degré primaire en Suisse
romande**

Antonie Schüpbach

Sion (VS)

Mémoire de Master présenté à la

Faculté des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Fribourg
(Suisse)

Département des sciences de l'éducation

Master of Science en sciences de l'éducation

Réalisé sous la supervision de Prof. Tania Ogay et Dr. David Jan

Fribourg, février 2026

Résumé

Face à une hétérogénéité croissante des élèves, les enseignant·e·s sont confronté·e·s à une tension entre la valeur d'égalité et la nécessité d'adapter leurs pratiques aux besoins des élèves. La différenciation pédagogique apparaît comme une réponse aux enjeux d'équité, mais sa mise en œuvre demeure complexe.

Ce travail de Master analyse la place accordée par les enseignant·e·s à la valeur d'égalité de traitement dans leurs conceptions de la justice scolaire et examine son influence sur leur attitude face à la différenciation pédagogique. S'appuyant sur un cadre théorique mobilisant la justice scolaire et la gestion de la diversité, cette recherche adopte une méthodologie quantitative, fondée sur un questionnaire administré à des enseignant·e·s primaires en Suisse romande.

Les résultats indiquent que l'égalité de traitement reste une valeur fortement ancrée, sans être le principe dominant de la justice scolaire. Cette valeur n'apparaît pas comme un frein significatif à la mise en œuvre déclarée de la différenciation pédagogique. L'équité et l'égalité des acquis visant un socle commun émergent comme des leviers favorisant cette pratique. Toutefois, les analyses révèlent une confusion persistante entre différenciation pédagogique et individualisation, source de difficultés professionnelles. Enfin, aucune caractéristique individuelle des enseignant·e·s n'influence significativement leurs conceptions de justice scolaire.

Mots-clés : différenciation pédagogique, justice scolaire, égalité de traitement, équité, conceptions enseignantes

Table des matières

Résumé.....	1
Introduction	6
1 Problématique	8
2 Contextualisation.....	10
3 Cadre théorique	13
3.1 Principes de justice scolaire	13
3.1.1 Egalité des chances	14
3.1.2 Egalité de traitement	14
3.1.3 Egalité des acquis.....	16
3.2 Le système scolaire face à la diversité des élèves	18
3.3 L'homogénéisation comme première réponse institutionnelle	20
3.4 L'école à visée inclusive comme nouvelle réponse institutionnelle	23
3.4.1 Carré dialectique de la différence culturelle.....	24
3.4.2 Défis dans la mise en place	28
3.5 Différenciation pédagogique comme pratique inclusive.....	29
3.5.1 Définitions	29
3.5.2 Niveaux de différenciation pédagogique.....	30
3.5.3 Périodes de différenciation pédagogique	31
3.5.4 Effets positifs.....	32
3.5.5 Défis dans la mise en œuvre.....	33
3.6 Rôle des enseignant-e-s.....	34
3.6.1 Effet enseignant	34

3.6.2	Obstacles exprimés par les enseignant·e·s	35
4	Objectifs et questions de recherche	40
4.1	Objectifs de recherche	40
4.2	Hypothèse et questions de recherche	40
5	Méthodologie.....	42
5.1	Cadre méthodologique.....	42
5.2	Collecte des données	42
5.2.1	Création du questionnaire	42
5.2.2	Passation du questionnaire	44
5.3	Participant·e·s	45
5.4	Méthode d'analyse des données.....	47
5.5	Description des variables étudiées.....	48
6	Construction des facteurs.....	50
6.1	Analyse factorielle exploratoire	50
6.1.1	Principes de justice scolaire	50
6.1.2	Types de gestion de la diversité	52
6.2	Création des autres variables quantitatives.....	54
6.2.1	Mise en œuvre de la différenciation.....	54
6.2.2	Bénéfices et difficultés associées à la différenciation pédagogique	55
6.3	Tableau de corrélations.....	56
7	Résultats	59
7.1	QR 1 : Quelle place les enseignant·e·s accordent-ils-elles à la valeur d'égalité de traitement dans leur rôle professionnel ?	59

7.1.1	Niveau d'adhésion à l'égalité de traitement	59
7.1.2	Place relative parmi les principes de justice	60
7.1.3	Comparaison entre les types de gestion de la diversité.....	61
7.1.4	Lien entre l'égalité de traitement et les types de gestion de la diversité.....	63
7.1.5	Résumé des résultats	63
7.2	QR2 : Comment la valeur d'égalité de traitement influence-t-elle leur attitude face à la différenciation pédagogique ?	64
7.2.1	Place de la différenciation pédagogique dans les pratiques enseignantes	64
7.2.2	Lien entre l'égalité de traitement et la mise en œuvre de la différenciation pédagogique	65
7.2.2.1	Comparaison avec les autres principes de justice et types de gestion de la diversité	67
7.2.3	Lien entre l'égalité de traitement et les bénéfices et difficulté de la mise en place de la différenciation pédagogique	68
7.2.3.1	Comparaison avec les autres principes de justice et types de gestion de la diversité	69
7.2.4	Analyse de fréquence	70
7.2.5	Résumé des résultats	74
7.3	QR3 : Dans quelle mesure les caractéristiques des enseignant·e·s (genre, âge, ancienneté et degré scolaire) jouent-elles un rôle dans leurs conceptions de justice scolaire et dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique ?	76
7.3.1	Influences sur les conceptions de justice scolaire	76
7.3.2	Influence sur les types de gestion de la diversité	78
7.3.3	Influence sur la mise en œuvre de la différenciation pédagogique	79
7.3.4	Résumé des résultats	81

8	Discussion.....	82
8.1	Place de l'égalité de traitement dans le rôle professionnel	82
8.1.1	Parmi les principes de justice.....	82
8.1.2	Face aux types de gestion de la diversité.....	83
8.2	Attitudes face à la différenciation pédagogique	85
8.2.1	Influence sur la mise en œuvre de la différenciation pédagogique	85
8.2.2	Influence sur les bénéfices et la difficulté perçus.....	86
8.3	Caractéristiques individuelles influençant les conceptions	88
9	Limites et implications de la recherche	90
9.1	Limites de la recherche	90
9.2	Implications de la recherche	91
	Conclusion	93
	Liste de références.....	95
	Annexes	106
	Questionnaire	106
	Autorisation pour la collecte des données.....	112
	Tableaux de régression multiple	114
	Déclaration sur l'honneur.....	121

Introduction

Un des défis majeurs auxquels le système éducatif suisse est confronté actuellement est de garantir la réussite scolaire de tous·tes les élèves dans un contexte marqué par une hétérogénéité croissante (CSRE, 2023). Les classes sont de plus en plus diversifiées avec des élèves de différents parcours, rythmes d'apprentissage, ressources culturelles et sociales et besoins éducatifs. Dans ce contexte, la question de la justice scolaire occupe une place centrale, tant dans les politiques éducatives que dans la recherche en Sciences de l'éducation (Crahay, 2010). Elle interroge la capacité de l'institution scolaire à réduire les inégalités, ou au contraire à les reproduire, à travers son organisation, ses pratiques pédagogiques et ses finalités.

Définir ce qu'est une école juste est un enjeu central de l'institution scolaire, dans la mesure où les conceptions de la justice orientent les finalités assignées à l'école ainsi que les modalités d'organisation des pratiques pédagogiques. Ces définitions ont évolué au fil du temps (Crahay, 2012b). Une école juste a longtemps été associée à l'égalité des chances, entendue comme le fait d'offrir à tous·tes les élèves ayant des capacités égales les mêmes chances de réussir. L'école a ensuite été pensée à travers le principe d'égalité de traitement, qui postule que tous·tes les élèves doivent recevoir la même qualité de traitement. Toutefois, les recherches en sciences de l'éducation ont montré que ces conceptions, bien qu'indispensables sur le plan de l'accès et des droits, ne suffisent pas à réduire les inégalités scolaires et peuvent même contribuer à leur reproduction lorsqu'elles ignorent les différences entre les élèves (Felouzis et Charmillot, 2017; Hachfeld et al., 2015). Par exemple, proposer le même support de lecture à l'ensemble de la classe au nom de l'égalité de traitement peut pénaliser les élèves allophones, transformant une intention de justice en un obstacle à l'apprentissage. Dans ce contexte, les paradigmes éducatifs ont progressivement évolué vers une volonté d'une prise en compte plus explicite de la diversité, notamment à travers le développement de l'école à visée inclusive (Bauer et Borri-Anadon, 2021).

La différenciation pédagogique s'inscrit au cœur de cette évolution (Forget, 2018). Présentée comme une réponse privilégiée à la diversité des élèves, elle est largement valorisée dans les discours institutionnels et scientifiques comme un levier essentiel de justice scolaire. En ajustant les contenus, les processus, les modalités d'évaluation ou l'organisation de la classe en fonction des besoins des élèves, la différenciation pédagogique vise à créer des conditions d'apprentissage plus équitables, en lien avec le principe d'égalité des acquis. Elle constitue ainsi un outil central du paradigme inclusif, qui permet de remplacer des logiques d'homogénéisation et de ségrégation des élèves (Felouzis, 2024a).

Cependant, malgré son importance reconnue et son inscription dans les référentiels de compétences en Suisse romande, la différenciation pédagogique reste difficile à mettre en œuvre de manière systématique et durable dans les classes (Forget et Lehraus, 2015). De nombreuses recherches soulignent les défis organisationnels, professionnels et éthiques qu'elle pose, ainsi que les résistances qu'elle suscite chez les enseignant·e·s (G. Bergeron et al., 2021; Prud'homme et al., 2011). L'identification des facteurs expliquant les difficultés rencontrées par les enseignant·e·s dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique constitue un enjeu central de la recherche en sciences de l'éducation, dans la mesure où elle vise à mieux comprendre les conditions favorables à l'implémentation de cette pratique.

C'est dans cette perspective que s'inscrit ce travail. Il ne vise ni à juger ni à culpabiliser les enseignant·e·s, mais à comprendre les logiques de pensée qui sous-tendent leurs pratiques et leurs conceptions face à la différenciation pédagogique. Plus précisément, ce travail s'intéresse aux valeurs de justice scolaire mobilisées par les enseignant·e·s du primaire et à la manière dont celles-ci influencent leur rapport à la différenciation pédagogique. Sans prétendre analyser l'ensemble des facteurs expliquant les difficultés de mise en œuvre de cette pratique pédagogique, cette recherche se concentre volontairement sur une facette encore peu explorée : le rôle de la valeur d'égalité de traitement dans les conceptions enseignantes.

Afin de développer cette réflexion, ce travail s'articule, tout d'abord, autour de la présentation de la problématique, de la contextualisation, du cadre théorique et des questions de recherche. La deuxième partie présente la démarche méthodologique adoptée dans le cadre de cette recherche quantitative, expose les résultats issus de l'analyse des données recueillies, puis en discute les principaux éléments. En guise de conclusion, les limites et implications de ce travail sont soulignées.

1 Problématique

La différenciation pédagogique occupe aujourd'hui une place centrale dans les politiques éducatives en Suisse romande et dans les discours de la recherche en Sciences de l'éducation (Forget, 2018). Elle est largement promue comme un levier de justice scolaire. Elle est présentée comme une réponse à l'hétérogénéité croissante des classes en se basant sur l'équité, en variant les moyens d'enseignement plutôt qu'en les appliquant de manière uniforme. Inscrite dans le paradigme de l'école à visée inclusive, la différenciation pédagogique vise à garantir à chaque élève des conditions d'apprentissage adaptées à ses besoins, dans une perspective d'égalité des acquis.

Cependant, bien que cette pratique soit étudiée depuis plus d'un siècle, la différenciation pédagogique n'a toujours pas une place suffisante dans les classes (G. Bergeron et al., 2021; Forget, 2018; Moldoveanu et al., 2016). La littérature scientifique a documenté les obstacles à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, notamment en termes de contraintes structurelles, soit un manque de temps, une charge de travail ou une formation insuffisante. Toutefois, un autre aspect semble moins étudié : la part des conceptions enseignantes de la justice scolaire dans la mise en œuvre de cette pratique pédagogique. Il s'agit d'une dimension éthique, car ce type d'obstacle est lié à une tension conflictuelle entre des valeurs professionnelles divergentes : l'égalité de traitement et l'égalité des acquis. Un·e enseignant·e peut ressentir un malaise moral, par exemple, en accordant plus de temps à un·e élève en difficulté. Cette action, bien que conforme à la différenciation pédagogique, peut être vécue comme un sentiment de privilégier un·e élève en négligeant les autres, si l'enseignant·e reste attachée une norme d'uniformité.

La différenciation pédagogique, qui repose sur le principe d'égalité des acquis, peut entrer en tension avec une valeur historiquement présente dans les conceptions enseignantes : l'égalité de traitement. Différencier l'enseignement implique en effet de proposer des ajustements pédagogiques en fonction des besoins, ce qui conduit à traiter les élèves de manière « inégale » dans les moyens mobilisés. Toutefois, cette inégalité de traitement est mise au service de l'égalité des acquis : il s'agit de fournir diverses ressources pour que chaque élève, en fonction de ses besoins, puisse atteindre le socle commun de compétences visé par l'institution scolaire (Crahay, 2012b). A l'inverse, l'égalité de traitement préconise d'offrir les mêmes opportunités d'apprentissage pour chaque élève sans distinction, considérant le traitement différencié comme une forme d'inégalité. Si elle est pensée comme un impératif moral, considérant que tous·tes les élèves sont tout autant dignes et égaux en droit, elle peut entrer en tension avec la logique d'équité qui fonde la différenciation pédagogique. En

éducation, l'équité se définit comme une valeur qui reconnaît la diversité des profils des élèves pour leur offrir des conditions d'apprentissage différenciées, dans le but d'assurer une égalité des acquis pour tous·tes (Haenni Hoti et al., 2015). Par conséquent, ces deux principes de justice, l'égalité de traitement et l'égalité des acquis, par leurs visions opposées, génèrent de vives tensions dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives, telles que la différenciation pédagogique.

Cette incompatibilité constitue le point de départ de ce travail. D'un côté, la différenciation pédagogique demande de traiter les élèves de manière équitable, soit non identique. De l'autre côté, le principe de justice de l'égalité de traitement, une conception enseignante toujours persistante (Boraita, 2015), conçoit de traiter les élèves de manière égale, soit identique. Cette tension entre ces deux principes de justice est susceptible de fragiliser la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Si la base idéologique sur laquelle la pratique repose est en contradiction avec les valeurs professionnelles de l'enseignant·e, son application concrète risque d'être entravée.

Bien que ces deux principes de justice soient opposés sur le plan théorique, il existe peu d'analyses empiriques interrogeant spécifiquement l'influence de ces conceptions de justice sur les pratiques déclarées de différenciation pédagogique. Face à ce constat, une hypothèse de recherche émerge : si la différenciation pédagogique a du mal à être généralisée comme pratique pédagogique, cela pourrait s'expliquer, en partie, par la prégnance de la valeur d'égalité de traitement dans les représentations professionnelles des enseignant·e·s. En effet, une adhésion profonde à l'égalité de traitement pourrait entrer en conflit avec la logique d'équité nécessaire à la différenciation pédagogique, fragilisant l'application de cette dernière.

Vérifier cette hypothèse permettrait de mieux comprendre les tensions éthiques ressenties par les enseignant·e·s et potentiellement d'ouvrir des pistes de réflexion pour la formation initiale et continue pour soutenir les enseignant·e·s dans un changement de paradigme qui implique une redéfinition de leurs valeurs professionnelles.

2 Contextualisation

L'étude des conceptions de la justice scolaire chez les enseignant·e·s s'inscrit dans un paysage éducatif romand en pleine évolution, caractérisé par une hétérogénéité croissante des profils d'élèves et une tendance renforcée des politiques éducatives en faveur de l'inclusion. Cette transformation du contexte scolaire constitue aujourd'hui une réalité marquante de l'école obligatoire suisse et influence directement les attentes adressées aux enseignant·e·s dans l'exercice de leur métier.

Le contexte scolaire est en effet de plus en plus hétérogène, marqué par une diversité sociale, linguistique, culturelle et de compétence croissante (Potvin, 2014). Cette hétérogénéité est rendue plus visible par l'augmentation de la fréquence de certains diagnostics. À titre d'exemple, entre 2018 et 2022, la prévalence de jeunes (14-15 ans) ayant des troubles de l'attention est passée de 4.2% à 7% (HBSC, 2023). À cette diversité de besoins s'ajoute une pluralité linguistique et culturelle importante. Dans le canton de Fribourg, durant l'année scolaire 2020/2021, sur les 29'180 élèves en primaire, environ 25 % suivent une scolarité en langue allemande, tandis qu'environ 75% la suivent en langue française (Service de la statistique, 2023). Ces deux pourcentages peuvent encore être divisés en fonction de la langue première (L1) des élèves (environ 25% ont une L1 différente du français ou de l'allemand) ou même de leur pays d'origine (environ 25% ne sont pas d'origine suisse). Ces données, bien que limitées à un canton, illustrent une réalité largement partagée en Suisse romande et soulignent l'ampleur de la diversité à laquelle les enseignant·e·s sont confronté·e·s au quotidien.

Face à ce constat, le concept d'inclusion s'est progressivement imposé comme un cadre de référence central dans les politiques éducatives. Depuis la Conférence internationale de Salamanque en 1994, l'inclusion est présentée comme un levier essentiel pour répondre à cette diversité des élèves (Bovey et al., 2025; Jacobs, 2018). En Suisse, cette orientation s'est renforcée à partir de 2008 avec la mise en œuvre de la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons, qui a confié à ces derniers la responsabilité financière de la pédagogie spécialisée (CSRE, 2023). Cette réforme a encouragé un passage progressif de modèles ségrégatifs vers des dispositifs intégratifs, dans lesquels l'école ordinaire est appelée à accueillir l'ensemble des élèves.

Toutefois, le paradigme inclusif ne se limite pas à l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers dans des structures ordinaires. Il implique un changement de perspective plus profond, selon lequel c'est l'école qui doit s'adapter à la diversité des élèves, et non l'inverse (Bovey et al., 2025). Ce changement de paradigme se déploie de manière différenciée selon

les cantons, à travers des politiques éducatives spécifiques. Le canton de Vaud constitue à cet égard un exemple emblématique, notamment avec la mise en place du concept 360°, qui vise une approche globale et coordonnée des besoins des élèves.

Dans d'autres cantons romands, cette évolution demeure plus ambivalente. Par exemple, dans le canton de Fribourg, les autorités affichent une ambition en phase avec cette idéologie, la Direction de la formation et des affaires culturelles (2023) ayant affirmé que « l'école a le devoir d'accueillir tous les élèves et de tout mettre en œuvre pour que chacun et chacune puisse suivre et acquérir l'entier de la formation obligatoire » (paragr. 1). Cependant, cette volonté politique d'ouverture est confrontée à une tension légale persistante (Noël, 2022). En effet, les établissements scolaires fribourgeois demeurent régis par un cadre légal centré sur l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers. Malgré les diverses recommandations, voire injonctions, visant le développement d'une école plus inclusive, le canton de Fribourg ne s'est pas encore engagé au-delà de l'intégration scolaire et n'a pas inscrit le concept d'éducation à visée inclusive dans son cadre légal. Une situation comparable peut être observée dans le canton du Valais, où la loi sur l'enseignement primaire adopte une vision intégrative avec une section sur l'enseignement spécialisé pour les élèves ayant « des besoins scolaires et/ou éducatifs particuliers » (Canton du Valais, 2013, acte 60).

Dans ce contexte institutionnel marqué par des attentes accrues en matière d'inclusion, la différenciation pédagogique occupe une place centrale dans les prescriptions adressées aux enseignant·e·s. Elle est explicitement mentionnée dans les référentiels des compétences attendues des enseignant·e·s et les cahiers des charges professionnels. Dans le canton de Fribourg, cela est présent dans le référentiel de formation à l'enseignement primaire : « Compétence C. Prendre en compte la diversité des élèves dans son enseignement : a) Dans l'élaboration de situations d'apprentissage, mettre en place divers types de différenciation afin de prendre en compte les besoins diversifiés des élèves » (HEP Fribourg, 2022, p. 2). La différenciation pédagogique apparaît aussi dans le référentiel des compétences attendues des enseignant·e·s, créé par la Direction de la formation et des affaires culturelles :

C. Compétences méthodologiques et didactiques. [...] C7. Prise en compte de la diversité des élèves : Différencier son enseignement afin que chaque élève progresse, favoriser l'intégration des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, rechercher les informations pertinentes auprès des personnes ressources, travailler en réseau. (Direction de la formation et des affaires culturelles, 2022, p. 1)

Dans le canton de Vaud, le référentiel de la HEP Vaud ne comprend pas directement le terme « différenciation », mais cela peut être sous-entendu dans ce point :

Compétence clé n°4 : Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études. [...]

4.4. Prendre en considération les acquis, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêts particuliers des élèves dans l'élaboration et l'animation des situations d'enseignement-apprentissage. [...]

4.5. Choisir ou élaborer des approches didactiques variées et appropriées. (HEP Vaud, 2024, p. 12-13)

En Valais, aucun référentiel de compétence n'est accessible, du moins publiquement. Mais, dans le cahier des charges d'un·e enseignant·e, la différenciation pédagogique est explicitement demandée : « B. Enseignement et apprentissage [...] 5. différencier les démarches pédagogiques et didactiques » (Département de l'économie et de la formation, 2025, p. 3).

Ainsi, les enseignant·e·s évoluent dans un contexte où la différenciation pédagogique apparaît à la fois comme une exigence institutionnelle et comme un moyen privilégié de répondre aux enjeux d'équité et d'inclusion. Toutefois, cette pratique peut entrer en tension avec des valeurs professionnelles historiquement ancrées, telles que l'égalité de traitement. C'est dans ce cadre que s'inscrit la présente recherche, qui vise à analyser la place accordée à cette valeur dans les conceptions enseignantes et à examiner son influence sur leur rapport à la différenciation pédagogique.

3 Cadre théorique

3.1 Principes de justice scolaire

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'un questionnement sur les valeurs de justice à l'école et leur influence sur les pratiques pédagogiques. Pour comprendre la distinction entre la valeur comprise comme égalité de traitement ou comme égalité des acquis, notamment dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, plusieurs auteur·trice·s ont proposé des typologies des principes de justice en éducation (Crahay, 2012b; Dubet et Duru-Bellat, 2004; Dupriez et Dumay, 2009; Felouzis, 2024b). Ces typologies retracent le changement des différentes idéologies à travers la démocratisation de l'éducation depuis le XIXe siècle, période où l'école est devenue obligatoire. Malgré différentes dénominations selon les auteur·trice·s, trois principes de la justice scolaire ressortent : l'égalité des chances, l'égalité de traitement et l'égalité des acquis (Crahay, 2012b; Dupriez et Verhoeven, 2007).

Avant d'analyser ces principes, il est primordial de clarifier la distinction entre trois concepts fondamentaux : la différence, l'inégalité et l'injustice. Selon Renaut (2014), la différence est un fait qui est « le produit de la nature ou de l'histoire » (p. 98). Cette différence se transforme en inégalité dès lors qu'elle est hiérarchisée par rapport à une norme de référence, tandis que l'injustice résulte d'une évaluation de l'inégalité au regard des principes de justice de l'institution. Comme le soulignent Dubet et Duru-Bellat (2004), « une école juste n'est pas une école sans différence et toute différence n'est pas une injustice » (p. 112). En effet, chaque élève est différent·e et toute différence ne crée pas nécessairement d'inégalité. Par exemple, les compétences musicales d'un élève constituent une différence neutre dans un cours de mathématiques. En revanche, une différence peut se transformer en inégalité dès lors qu'elle interfère avec les attentes scolaires : des compétences musicales apportent un avantage significatif à un·e élève en cours de musique. De plus, toute inégalité n'est pas nécessairement injuste, selon qu'elle est acceptable ou non pour l'institution scolaire et sa fonction de répartition des positions sociales, mais aussi pour les individus vivant cette inégalité (Crahay, 2012a; Dubet, 2020; F. Gremion et Gremion-Bucher, 2023). Par exemple, cela semble acceptable qu'un·e enfant polyhandicapé·e n'atteigne pas les mêmes résultats scolaires qu'un·e enfant neurotypique. Cette distinction est essentielle, car elle permet de comprendre que les injustices scolaires apparaissent lorsque certaines différences produisent des inégalités jugées inacceptables. Par conséquent, l'enjeu de la justice scolaire est d'empêcher que les différences initiales ne se cristallisent en injustices.

3.1.1 Égalité des chances

Premièrement, l'égalité des chances se définit comme un principe selon lequel tous·tes les élèves ayant des capacités égales ont les mêmes chances de réussir (Crahay, 2012b). Cela sous-entend que seules les compétences de l'élève doivent expliquer les différences de résultat, et non ses caractéristiques socio-économiques. Ainsi, plusieurs mesures, telles que la gratuité et l'obligation scolaire, sont entreprises dès le XIX^e siècle pour faciliter l'accès à l'éducation de base et, par la suite, aux différentes filières de l'enseignement supérieur aux plus méritant·e·s (Crahay, 2012b; Felouzis, 2024b).

Cela peut être considéré comme un réel idéal de justice, comme en parle Felouzis (2024b) avec la notion d'« égalisation » des chances, c'est-à-dire le fait de rendre équitable les chances d'accès. Cependant, cette seule approche de justice est irréalisable dans une réalité non-méritocratique : le mérite n'est pas la seule raison pour laquelle un·e élève réussit ou non à l'école. Avec une conception naturaliste de l'intelligence, cette idéologie met en avant la volonté comme critère de réussite, tout en omettant des facteurs environnementaux (Dubet et Duru-Bellat, 2004).

Toutefois, l'impact de l'origine sociale sur la réussite scolaire demeure perceptible. Par exemple, les filières à niveaux du secondaire I dans le canton de Fribourg révèle une répartition à tendance inégalitaire des élèves, avec une surreprésentation des classes sociales favorisées dans les exigences les plus élevées (Felouzis et Charmillot, 2017). Cela souligne l'effet Matthieu de l'égalité des chances, les élèves provenant d'un milieu plus privilégié reçoivent plus de l'école, à l'inverse de ceux·celles n'ayant pas ce privilège (Crahay, 2012b). Par conséquent, cette valeur méritocratique, c'est-à-dire basée sur le mérite de chaque élève, de l'égalité des chances ne permet pas d'avoir une école juste. À l'inverse, elle cherche justement à créer des inégalités justes, en fonction du mérite (Dubet et al., 2021). Néanmoins, malgré sa tendance inégalitaire, celle-ci reste toujours présente dans certaines réflexions actuelles de la part du corps enseignant (Boraita, 2015; Crahay, 2012b).

3.1.2 Égalité de traitement

Deuxièmement, l'égalité de traitement cherche à compléter l'idéologie de l'égalité des chances. L'égalité de traitement se définit comme un principe selon lequel tous·tes les élèves doivent recevoir la même qualité de traitement. Cette approche de la justice s'est imposée après avoir posé l'hypothèse que les inégalités scolaires trouvent leur origine dans la qualité variable de l'enseignement causée par des facteurs institutionnels, tels que le manque de ressources (Crahay, 2012b; Felouzis, 2024b). Par conséquent, l'uniformisation des dispositifs institutionnels permettrait de réduire ces discriminations. Une mesure consiste à unifier

l'enseignement, comme en France avec la loi Haby et le Collège unique avec un même curriculum pour tous·tes les élèves jusqu'à 15 ans. Cependant, cette perspective, en supposant que tous·tes les élèves sont égaux en droits, ignore les différences de contextes dans lesquels évoluent les élèves, et ainsi les inégalités d'opportunités d'apprentissage qui en découlent.

Cela est illustré par la notion d'« indifférence aux différences » développée par Bourdieu : en négligeant les disparités sociales et culturelles qui distinguent les élèves, on risque de reproduire ou d'accentuer les inégalités. Cette problématique se reflète particulièrement dans la thématique de l'interculturalité avec la notion de « colorblindness » dans l'enseignement, qui consiste à ignorer l'origine des élèves, par exemple, au nom d'une égalité commune (Cooper Stoll, 2015; Hachfeld et al., 2015; Magno et al., 2024; van Tartwijk et al., 2009). Ce concept souligne le fait qu'en considérant tous·tes les élèves comme égaux face au contexte culturel de l'école, ceux·celles dont les références culturelles sont éloignées de celui-ci sont défavorisé·e·s. En effet, ils·elles doivent fournir davantage d'efforts pour appréhender le fonctionnement du contexte scolaire, ce qui diminue leurs chances de réussite. Par exemple, un·e élève issu·e d'un milieu socioéconomique élevé a environ 7 % de chances en plus d'intégrer une filière avec des exigences plus élevées au secondaire I, par rapport à un·e élève issu·e d'un milieu socioéconomique défavorisé (CSRE, 2023). Toutefois, ces inégalités scolaires ne peuvent être appréhendées à partir d'une seule caractéristique.

En effet, l'hétérogénéité des élèves englobe plusieurs dimensions, présentées ci-dessus, qui s'entrecroisent et se renforcent mutuellement. Cette approche est au cœur du concept d'intersectionnalité, qui prend en considération l'interaction entre plusieurs différences (Collins et Bilge, 2020). L'accumulation de facteurs de vulnérabilité peut ainsi complexifier les parcours scolaires, tandis que des facteurs de protection peuvent, à l'inverse, les faciliter. Par exemple, un·e élève issu·e d'un milieu défavorisé et allophone est susceptible de rencontrer davantage de difficultés scolaires qu'un·e élève issu·e d'un milieu similaire mais maîtrisant la langue d'instruction. Le système éducatif est ainsi confronté à une hétérogénéité « croisée », dans laquelle certaines combinaisons de caractéristiques augmentent le risque d'inégalités scolaires.

Si l'approche intersectionnelle met en évidence les limites d'un traitement identique des élèves face à une hétérogénéité des situations scolaires, le principe d'égalité de traitement demeure néanmoins fortement présent dans les conceptions enseignantes de la justice scolaire. Plusieurs recherches quantitatives menées dans différents pays mettent en évidence une adhésion élevée à ce principe. En Belgique francophone, Dupriez et Dumay (2008) ont interrogé 815 enseignant·e·s par questionnaire sur leur niveau d'adhésion aux principes de

justice. Les résultats montrent des scores moyens particulièrement élevés pour les items relatifs à l'égalité de traitement, notamment concernant l'idée que tous·tes les élèves doivent bénéficier de ressources comparables (M = 5.24 sur 6) et d'un traitement équivalent à l'école (M = 5.04 sur 6). L'indice global associé à ce principe atteint 4.84 sur 6. Des résultats similaires sont observés en Allemagne, où Hachfeld et al. (2015) relèvent, par questionnaire examinant les croyances culturelles de 433 enseignant·e·s novices, un niveau d'adhésion élevé à celles dites « colorblind », correspondant à une logique d'égalité de traitement (M = 4.71 sur 6). Cette tendance se retrouve également en Suisse romande. À Genève, Boraita (2015) a analysé les croyances des futur·e·s enseignant·e·s (N = 592) sur le redoublement et les principes de justice à l'aide d'un questionnaire. Ils·elles se déclarent plutôt favorables à l'égalité de traitement (M = 4.26 sur 6), notamment à travers l'adhésion à l'idée selon laquelle « l'enseignant doit accorder à chacun la même attention » (Boraita, 2015, p. 498). Ces résultats suggèrent que, malgré les critiques adressées à l'égalité de traitement, ce principe demeure une référence centrale dans les conceptions de la justice scolaire.

L'une des raisons possibles de la persistance de ce principe de justice dans l'éducation est l'importance mise sur cette valeur d'égalité dans la société européenne, où la Déclaration universelle des droits de l'Homme affirme que « tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits » (Nations Unies, 1948). Cependant, bien que tous·tes les élèves soient tout autant dignes et égaux en droit, ils·elles ne sont pas pour autant égaux face au contexte scolaire, et, plus généralement, dans la société. Omettre ce fait contribue à la reproduction des inégalités scolaires, ce qui doit être combattu pour parvenir à une égalité entre les élèves (Garcia, 2021).

3.1.3 Egalité des acquis

Troisièmement, l'approche la plus récente de la justice en contexte scolaire, l'égalité des acquis, se définit comme un principe selon lequel tous·tes les élèves doivent atteindre les mêmes objectifs, à savoir un socle commun de compétences (Crahay, 2012b; Felouzis, 2024b). Dubet (2020) illustre cela en utilisant le terme de « SMIC scolaire », qui renvoie à un niveau minimal de savoirs et de compétences que chaque élève devrait maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire. Cependant, dans la mesure où les élèves n'entrent pas à l'école avec des ressources, des parcours et des conditions d'apprentissage équivalents, la poursuite d'objectifs communs implique nécessairement une différenciation des moyens mis à disposition. C'est dans cette logique que s'inscrit ce principe de justice compensatoire, selon lequel « il faut donner plus à ceux qui ont moins » (Dupriez et Dumay, 2009, p. 143).

Cette conception de la justice scolaire s'oppose ainsi à l'égalité de traitement en reconnaissant les différences entre les élèves et n'acceptant pas que celles-ci soient une source d'inégalités de résultats. En effet, si la finalité visée est l'égalité des acquis, la valeur d'équité en constitue le moyen d'action privilégié (Felouzis, 2024b). Celle-ci se définit comme « l'idée d'une compensation contextualisée et sensible à la diversité (et de ce fait relative) des inégalités existantes » (Haenni Hoti et al., 2015, p. 14). Comme le souligne Felouzis (2024b), concevoir l'équité dans l'éducation implique de « prendre en compte et de compenser, autant que faire se peut, les inégalités de départ entre élèves ainsi que les discriminations potentielles dont peuvent faire l'objet certains groupes sociaux ou certaines populations » (p. 17). Cette logique suppose la mise en place de stratégies différenciées dans les pratiques enseignantes, en fonction des besoins des élèves, afin de permettre l'atteinte de cette finalité de justice scolaire. Il n'est plus question de discrimination négative, mais positive, c'est-à-dire instaurer des inégalités de moyens et/ou de traitement dans le but de produire davantage d'égalité au niveau des résultats scolaires (Crahay, 2012b).

Toutefois, deux principales critiques sont adressées à l'encontre de ce principe de justice : l'effet « Robin des Bois » et l'effet de nivellement par le bas (Crahay, 2012b). Le premier effet consisterait à pénaliser les meilleur·e·s élèves au profit de ceux·celles qui en ont le plus besoin. Cependant, cette vision est contestée par les études montrant que l'équité et l'efficacité des systèmes scolaires sont corrélées positivement (Crahay et Lafontaine, 2012; Felouzis et Charmillot, 2017; Monseur et Lafontaine, 2012). À ce titre, l'analyse du système genevois par Felouzis et al. (2013) est éclairante. En comparant les résultats d'élèves (N = 1'700) provenant d'établissements avec et sans filières, les auteur·trice·s démontrent que le système sans filière permet de réduire significativement les inégalités sociales de compétences (écart de 50 points contre 81 dans le système avec filière) sans pour autant faire baisser le niveau moyen des élèves. Ainsi, l'hétérogénéité des classes ne pénalise pas l'efficacité globale du système mais favorise une plus grande équité.

Le deuxième effet critiqué consiste à négliger le droit à l'épanouissement des potentialités personnelles au profit du droit à acquérir une base commune pour tous·tes. Cependant, « plaider en faveur de l'égalité des acquis de base ne revient guère à lisser les profils - hétérogènes par définition - des élèves : l'enjeu consiste à définir les différences d'acquis jugées acceptables » (Forget, 2018, p. 29). D'ailleurs, ce principe de justice est un idéal d'inclusivité pour l'enseignement obligatoire. Il n'est pas envisageable pour le post-obligatoire car son organisation même consiste à différencier les élèves en fonction des domaines et de leurs compétences (Felouzis, 2024b). Toutefois, bien que l'égalité des acquis semble être une approche visant à combattre les inégalités scolaires, « la volonté d'offrir aux élèves des

conditions d'apprentissage adaptées pour que chacun puisse atteindre la maîtrise des objectifs fondamentaux ne va pas encore de soi au 21^{ème} siècle » (Forget, 2018, p. 29).

Ainsi, pour compenser les injustices dans un système scolaire, il semble nécessaire d'envisager les trois principes de justice dans leur complémentarité, chacun corrigeant les limites des autres (Dubet et Duru-Bellat, 2004). L'égalité des chances constitue l'idéal d'un accès ouvert à tous·tes, mais elle repose sur une vision méritocratique qui ne tient pas compte des inégalités préexistantes. L'égalité de traitement garantit les mêmes droits pour chacun·e, mais risque d'ignorer la diversité réelle des élèves et de reproduire les injustices au nom d'une neutralité apparente. Enfin, l'égalité des acquis vise l'atteinte d'un socle commun de compétences pour tous·tes les élèves, ce qui suppose de compenser les différences par des pratiques relevant de l'équité, tout en soulevant des enjeux de mise en œuvre. Dès lors, comme le soulignent Dubet et Duru-Bellat (2004), une conception plus complète de la justice scolaire repose sur une combinaison équilibrée de ces trois logiques. En considérant que tous·tes les élèves ont les mêmes droits à s'épanouir, le but demeure une égalisation des chances d'accès à l'éducation et un socle commun de connaissances. Mais pour atteindre ce but sans retomber dans une vision strictement méritocratique, la manière la plus juste, selon la perspective de la justice compensatoire (Crahay, 2012b; Felouzis, 2024b), consiste à mettre en place des pratiques sensibles aux besoins des élèves, dont la différenciation pédagogique. Dans cette perspective, ce travail examinera, dans un premier temps, comment ces différents principes se manifestent dans les conceptions des enseignant·e·s, en s'appuyant sur les études antérieures et la littérature existante (Boraita, 2015; Crahay, 2012b; Dupriez et Dumay, 2008).

Toutefois, ces principes de justice ne s'appliquent pas dans un cadre neutre ou abstrait. Ils s'inscrivent dans un système scolaire historiquement et socialement construit, dont l'organisation, les normes et les références culturelles influencent la manière dont la diversité des élèves est prise en compte (Bauer et Radhouane, 2021; Ogay et Edelman, 2011). Dès lors, pour comprendre les tensions observées entre les principes de justice et les pratiques éducatives, il est nécessaire d'examiner le fonctionnement du système scolaire face à la diversité des élèves.

3.2 Le système scolaire face à la diversité des élèves

Les conceptions de la justice scolaire présentées précédemment prennent une importance particulière lorsqu'elles sont confrontées au fonctionnement concret du système scolaire. Celui-ci est marqué par une diversité sociale, linguistique, culturelle et de compétence croissante (Potvin, 2014). Si l'école accueille aujourd'hui une population d'élèves caractérisée

par une telle diversité, elle demeure structurée par des normes, des valeurs et des références historiquement construites (Bauer et Radhouane, 2021; Ogay et Edelman, 2011). Cette tension entre la diversité des élèves et l'ancrage culturel de l'institution scolaire constitue un enjeu central pour la compréhension des inégalités éducatives.

Dans ce contexte hétérogène, l'école est appelée à remplir plusieurs fonctions essentielles, à savoir l'éducation, entendue comme la formation de personnes capables de réflexion et d'analyse, la socialisation, visant l'adaptation des individus à la société, et la répartition des positions sociales, qui consiste à attribuer des qualifications en fonction des besoins du marché du travail (Crahay, 2012a). Cependant, dans un contexte de diversité des élèves, la mise en œuvre de ces fonctions constitue un défi majeur car elles ont tendance à favoriser les classes sociales privilégiées (Bauer et Radhouane, 2021; Dubet et al., 2021). En effet, les pratiques éducatives, et ainsi ces trois fonctions, reposent sur un ensemble de normes, de valeurs et de références culturelles qui ne sont pas neutres.

Comme le montrent Conus et al. (2020) dans leur étude par questionnaire menée auprès de cadres fribourgeois·e·s (N = 152), l'institution scolaire est gérée et orientée par un groupe social spécifique. Ces cadres scolaires présentent un profil social et scolaire relativement homogène : ils-elles sont de nationalité suisse, ont vécu leur scolarité comme une expérience positive dans un établissement de la région, et appartiennent souvent à des catégories socioprofessionnelles intermédiaires ou supérieures. En utilisant et en transmettant des références culturelles propres à ce groupe, l'institution scolaire tend à universaliser des normes qui lui sont propres. Cette dynamique, qualifiée d' « ethnocentrisme institutionnel » (Conus et al., 2020), complique la tâche des élèves dont les références culturelles familiales sont éloignées de la norme scolaire, ce qui peut entraîner des difficultés d'apprentissage et de comportement (Jacobs, 2018).

Cette non-neutralité du contexte scolaire tend toutefois à rester largement invisibilisée, tant pour les institutions que pour les acteur·trice·s qui y évoluent. L'étude qualitative menée par Cooper Stoll (2015) dans une banlieue de Chicago aux Etats-Unis illustre bien ce phénomène. Bien que cette recherche vise initialement à analyser l'influence des privilèges sociaux des enseignant·e·s sur les pratiques de lutte contre le racisme, elle met surtout en évidence les mécanismes d'aveuglement au privilège majoritaire. À travers le discours d'une enseignante blanche (précision importante dans ce contexte), l'autrice montre comment certaines normes culturelles dominantes sont perçues comme neutres ou universelles. L'enseignante interrogée affirme ainsi qu'elle n'inscrirait probablement pas son propre enfant dans un programme scolaire centré sur la culture afro-américaine (African-Centered Curriculum), qu'elle juge trop focalisé sur une seule culture et susceptible d'en invisibiliser d'autres. Toutefois, cette position

ne prend pas en compte le fait que le curriculum scolaire général, qu'elle considère comme neutre, est lui-même profondément ancré dans une culture blanche euro-américaine. Si cette enseignante perçoit le caractère potentiellement excluant d'un programme centré sur une culture spécifique, elle peut, en tant que membre du groupe culturel majoritaire, choisir de s'en distancier en optant pour le curriculum général. Cependant, cette possibilité de choix n'existe pas pour les élèves issus de groupes culturels minoritaires. Ceux-ci sont, au contraire, contraints de s'adapter à un curriculum présenté comme neutre, mais largement ancré dans des références culturelles majoritaires, ce qui peut constituer un obstacle supplémentaire à leur engagement et à leur réussite scolaire (Jacobs, 2018).

Ce type de décalage entre la prétendue neutralité de l'école et ses ancrages culturels implicites renvoie au concept de « curriculum caché ». Selon Perrenoud (1993), ce concept désigne l'ensemble des connaissances implicites, non mentionnées dans les programmes officiels, mais pourtant conditionnant fortement la réussite scolaire. Il résulte de l'écart entre le « curriculum formel » (les programmes scolaires écrits) et le « curriculum réel » (l'expérience vécue par les élèves). En imposant des normes de comportement et des références culturelles implicites sans jamais les nommer comme telles, l'école favorise ceux qui les possèdent déjà par leur socialisation familiale, tout en maintenant l'illusion d'une neutralité. En ce sens, l'invisibilisation des références culturelles dominantes contribue à reproduire les inégalités sociales en les transformant en inégalités scolaires (Felouzis, 2024a), en désavantageant les élèves dont les références culturelles sont plus éloignées de la norme scolaire. Celles-ci sont visibles dans les résultats d'enquêtes internationales telles que PISA : les élèves des classes défavorisées ont en moyenne de moins bons résultats scolaires que ceux des classes favorisées (Monseur et Lafontaine, 2012).

Face à ce constat d'inégalités persistantes et l'augmentation de cette hétérogénéité au sein des systèmes scolaires, les institutions ont développé des politiques éducatives cherchant à gérer ces problématiques. Une première réponse mise en œuvre consiste précisément à tenter de neutraliser la diversité en regroupant les élèves par des dispositifs d'homogénéisation.

3.3 L'homogénéisation comme première réponse institutionnelle

Une première réponse institutionnelle possible à cette hétérogénéité est l'homogénéisation des classes d'élèves par la différenciation structurelle. Cela signifie que le regroupement des élèves est effectué en fonction de leur niveau scolaire que ce soit par l'enseignement spécialisé en primaire ou par des filières au secondaire I (Felouzis, 2024a). Cette différenciation structurelle est justifiée par l'efficacité de l'enseignement : pour optimiser les

pratiques enseignantes, il semble préférable de créer des classes homogènes en termes de niveau. Cependant, cette manière de regrouper les élèves s'avère inefficace et même productrice d'inégalités scolaires, comme le démontrent plusieurs auteur·trice·s (Cayouette-Remblière et Moulin, 2019; Felouzis, 2024a; Monseur et Lafontaine, 2012; Verhoeven et Dubois Shaik, 2021).

Tout d'abord, cette homogénéisation ne relève pas uniquement de facteurs pédagogiques, mais est également liée à une ségrégation scolaire selon le milieu socio-économique et culturel de l'élève (Felouzis, 2024a). Les élèves issu·e·s de milieux défavorisés se retrouvent surreprésenté·e·s dans les filières les moins valorisées, à l'inverse de ceux·celles dont le contexte culturel est proche de l'école (Cayouette-Remblière et Moulin, 2019). Cette ségrégation scolaire est dénoncée depuis 1966 par le rapport Coleman pour ses effets inégalitaires sur les résultats des élèves (Crahay et Felouzis, 2012; Dumay et al., 2010). En cherchant à évaluer l'égalité des chances des élèves américain·e·s, ce rapport a mis en avant la différence de résultats en fonction de la ségrégation scolaire. Cela signifie que l'homogénéisation contribue à transformer les inégalités sociales déjà existantes en inégalités scolaires. Cela est principalement causé par des effets d'agrégation, c'est-à-dire « les conséquences liées au fait de rassembler dans une même classe ou un même établissement des élèves de telle ou telle caractéristique » (Felouzis, 2024a, p. 74).

Ces effets d'agrégation sont majoritairement négatifs pour les élèves regroupés dans des filières moins valorisées. Premièrement, la qualité des enseignements et les attentes des enseignant·e·s tendent à diminuer (Felouzis, 2024a; Verhoeven et Dubois Shaik, 2021). Felouzis (2024a) l'explique par la concentration d'élèves socialement et scolairement défavorisé·e·s dans une même classe, ce qui complique la mise en place d'une dynamique pédagogique conforme aux normes scolaires attendues. Ces normes, en étant culturellement ancrées, ne sont pas également maîtrisées par l'ensemble des élèves, ce qui conduit les enseignant·e·s à consacrer une part importante de leur activité à la gestion des conditions d'enseignement, au détriment du temps d'enseignement effectif. À cela, Felouzis (2024a) ajoute une surreprésentation des enseignant·e·s les moins expérimenté·e·s dans ces filières, ce qui ne crée pas des conditions d'enseignement favorables. De plus, face à ces contextes, les enseignant·e·s tendent à adapter leurs pratiques en simplifiant les contenus et en abaissant leurs exigences, selon un processus de « minoration des savoirs » (Felouzis, 2024a, p. 76) enseignés. Cette baisse des attentes est aussi en partie alimentée par des stéréotypes enseignants concernant le potentiel académique des élèves, qui influencent les anticipations de leurs capacités d'apprentissage (Verhoeven et Dubois Shaik, 2021).

Deuxièmement, l'apprentissage des élèves est également affecté par ce mode de regroupement à travers un effet de composition (Dumay et al., 2010; Felouzis, 2024a). Dumay et al. (2010) définissent ce concept comme « l'influence directe et indirecte exercée sur un élève par les autres élèves de son école » (p. 462), soulignant ainsi le rôle du contexte de la classe dans la progression individuelle. Le niveau moyen d'une classe influence les progrès scolaires, car les apprentissages entre pairs se développent davantage dans des groupes regroupant des élèves présentant des compétences élevées que dans des groupes composés d'élèves avec un niveau globalement plus faible (Felouzis, 2024a). En effet, lorsque l'homogénéisation conduit à regrouper des élèves disposant d'un faible capital culturel et des acquis plus limités, les interactions entre pairs offrent peu d'occasions d'apprentissage mutuel. À cela, Felouzis (2024a) ajoute l'idée d'un effet de stigmatisme susceptible d'affecter le rapport au savoir et la motivation des élèves. Le fait d'être assigné à une filière peu valorisée peut conduire à l'intériorisation d'un sentiment d'échec, renforçant ainsi un effet de Pygmalion inversé, dans lequel les faibles attentes institutionnelles et pédagogiques contribuent à limiter les progrès scolaires.

Cependant, si ces effets d'agrégation sont négatifs pour ces élèves regroupés dans des filières peu valorisées, l'inverse se produit pour le regroupement des « meilleur·e·s » élèves : la gestion de ces classes est plus simple, les attentes sont élevées, l'apprentissage entre pairs est présent, ainsi qu'un sentiment de valorisation. Il s'agit de l'effet Matthieu : les élèves disposant de ressources favorables (origine socio-économique, niveau scolaire, langue de scolarisation, ...) seront encore plus avantagé·e·s, tandis que les élèves moins doté·e·s seront désavantagé·e·s (Crahay et Felouzis, 2012; Felouzis, 2024a; Ticon et Winz-Wirth, 2020).

Cette différenciation structurelle est principalement adoptée par les systèmes scolaires au niveau du secondaire I, avec des filières segmentées comme dans le canton de Fribourg. Toutefois, malgré l'absence de filière dans le degré primaire, une partie des élèves est dirigée vers l'enseignement spécialisé. Ceux·celles-ci représentent une partie des élèves à besoins éducatifs particuliers, défini·e·s comme : « les élèves dont il est établi qu'ils présentent un risque d'échec et/ou des difficultés qui compromettent leur développement et/ou des troubles d'apprentissage et qui sont en situation de handicap » (Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide, 2024, paragr. 1). En Suisse romande, le taux d'élèves en degré primaire qui sont séparé·e·s du cursus ordinaire varie entre 6% (canton du Jura) à moins de 1% (canton du Valais) (CSRE, 2023). Cependant, le retour dans une classe ordinaire est plutôt rare pour ces élèves, qui se retrouvent ainsi presque aussitôt condamnés à un parcours scolaire ségrégatif (Cayouette-Remblière et Moulin, 2019; Haenni Hoti et al., 2015). De plus, il est à souligner qu'en Suisse, le pourcentage d'élèves d'origine étrangère dans

l'enseignement spécialisé est important (45,8 % durant l'année scolaire 2015/2016), en comparaison à leur pourcentage représentatif dans la part totale des élèves (26,8 %) (OFS, 2025). Ainsi, si la différenciation structurelle vise à répondre à l'hétérogénéité des élèves, elle contribue paradoxalement à renforcer les logiques de ségrégation, s'apparentant à une forme de discrimination institutionnelle (Verhoeven et Dubois Shaik, 2021) qui limitent les perspectives de réussite des élèves les plus vulnérables.

En définitive, le problème de la différenciation structurelle réside précisément dans ce paradoxe : elle reconnaît la diversité des élèves sans pour autant prendre en compte les inégalités qui en découlent. Si elle est souvent justifiée au nom de l'efficacité pédagogique, la littérature montre qu'elle produit des effets largement contre-productifs du point de vue de la justice scolaire (Felouzis, 2024a). En renforçant les logiques de ségrégation sociale et scolaire, elle contribue à transformer des différences initiales en inégalités durables, notamment à travers des effets d'agrégation, de stigmatisation et de reproduction des avantages et des désavantages. Ce constat met en évidence les limites d'une gestion de la diversité fondée sur la séparation et la hiérarchisation des élèves. Il invite dès lors à interroger d'autres manières de penser l'organisation scolaire, non plus comme un moyen de neutraliser la diversité, mais comme un levier pour la prendre en compte de manière plus équitable. C'est dans cette perspective que s'inscrit l'école à visée inclusive, qui cherche à concilier reconnaissance de la diversité des élèves et réduction des inégalités scolaires (Bauer et Radhouane, 2021; Crahay, 2012b).

3.4 L'école à visée inclusive comme nouvelle réponse institutionnelle

Face aux limites et aux effets inégalitaires de la logique de l'homogénéisation des niveaux, un changement de paradigme s'impose dans les systèmes éducatifs. Ce passage d'une école qui trie à une école qui accueille nécessite de reconsidérer fondamentalement la place de la diversité au sein de la classe. Cette nouvelle réponse institutionnelle consiste à faire de l'hétérogénéité un principe organisateur de l'enseignement plutôt qu'un problème à neutraliser : « en gérant la composition des groupes scolaires et, plus particulièrement, en favorisant leur hétérogénéité, on maximise l'égalité de réussite au sein d'un système éducatif » (Crahay et Felouzis, 2012, p. 113).

Dans cette perspective, l'hétérogénéité des élèves ne constitue plus le problème initial qu'il faut résoudre par la séparation, mais devient la condition même d'une réduction des inégalités. En effet, la présence d'élèves aux compétences variées dans une même classe produit des bénéfices avérés (Crahay et Chapelle, 2009; Crahay et Lafontaine, 2012; Monseur et Lafontaine, 2012). Cette hétérogénéité favorise les interactions entre pairs et les dynamiques

d'entraide menant à un « nivellement par le haut » des performances scolaires. De plus, les classes hétérogènes tendent à présenter une variance plus faible des résultats, traduisant une meilleure répartition des réussites et un apprentissage plus équitable. Ainsi, l'hétérogénéité passe du statut de problème à gérer à celui de ressource pédagogique pouvant contribuer à la réduction des inégalités scolaires.

Actuellement, la politique éducative qui s'inscrit le plus clairement dans cette logique est le paradigme de l'inclusivité. Il vise à remplacer la différenciation structurelle par la différenciation pédagogique. Ainsi, l'école à visée inclusive s'inscrit dans une logique de gestion de l'hétérogénéité selon le troisième principe de justice : l'égalité des acquis et sa valeur d'équité (Bauer et Radhouane, 2021; Potvin, 2014). L'école inclusive ne repose plus sur le paradigme d'intégration qui demande à l'élève de s'adapter à l'école, mais sur l'idée que c'est l'école qui doit s'adapter à l'élève (Noël, 2022).

De plus, cette approche dépasse la simple idée que cela profite seulement aux élèves en situation de handicap. Dans une approche interculturelle, elle englobe toute la diversité (sociale, culturelle, linguistique, de compétence, ...) et les besoins qui en découlent (Potvin, 2014). Dans cette perspective, chaque élève est reconnu·e comme ayant des besoins éducatifs variables selon les contextes et les moments d'apprentissage, ce qui invite à concevoir les mesures spécifiques non plus comme une exception, mais comme une dimension ordinaire et constitutive des pratiques éducatives.

Si le paradigme de l'école à visée inclusive repose sur la reconnaissance de la diversité comme ressource pédagogique et sur la recherche d'une plus grande égalité des acquis, sa mise en œuvre concrète soulève néanmoins des tensions normatives importantes. En effet, prendre en compte les différences entre élèves sans renoncer à des exigences communes implique de concilier des valeurs qui peuvent apparaître comme opposées : l'égalité et la diversité. Afin de penser ces tensions de manière dialectique, Ogay et Edelman (2011, 2016) proposent le carré dialectique de la différence culturelle.

3.4.1 Carré dialectique de la différence culturelle

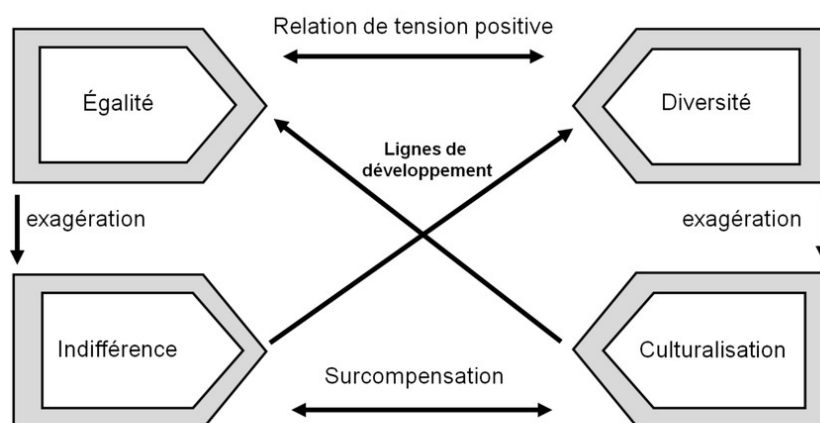
Comme évoqué précédemment, l'école à visée inclusive repose sur une gestion équitable de la diversité. Cela signifie qu'il est nécessaire de « rejoindre les besoins de chaque élève, tout en faisant en sorte que les adaptations mises en œuvre soient intégrées aux dispositifs ordinaires » (Noël et Ogay, 2017, p. 214). Pour comprendre les tensions inhérentes à cette visée, le modèle du carré dialectique de la différence culturelle (Ogay et Edelman, 2011, 2016) s'avère pertinent. Ce dernier postule que la prise en compte de la différence nécessite

une mise en tension dialectique entre deux valeurs opposées mais fondamentales : l'égalité et la diversité.

D'un côté, la valeur d'égalité renvoie au principe de justice selon lequel toutes les personnes sont égales en dignité et en droits (Noël et Ogay, 2017; Ogay et Edelmann, 2011). Dans le contexte scolaire, elle se traduit par la nécessité de leur offrir un traitement commun, soit l'égalité de traitement. De l'autre côté, la valeur de diversité invite à reconnaître les spécificités de chaque élève. Ainsi, une gestion équitable de la diversité ne consiste pas à choisir l'une contre l'autre, mais à maintenir un juste équilibre entre la garantie de l'égalité et la reconnaissance de la diversité, car « pour être constructive, toute valeur doit être contrebalancée par son contraire » (M. Gremion et al., 2013, p. 56).

Figure 1

Carré dialectique de la différence culturelle (Ogay et Edelmann, 2011, p. 59)



[Sources: Helwig 1967; Schulz von Thun 1997; Edelmann 2007]

Outre la définition des composantes d'une gestion équitable de la diversité, ce modèle permet d'illustrer les risques inhérents qui surviennent lorsqu'une valeur est exagérée au détriment de l'autre (Ogay et Edelmann, 2011). Le premier risque est lié à l'excès de la valeur d'égalité. Si les pratiques éducatives se limitent à garantir l'égalité de traitement, elles finiront par faire l'impasse sur les différences et par glisser vers l'« indifférence aux différences », évoquée précédemment. En ne souhaitant pas prendre en compte les particularités des élèves au nom d'un traitement identique, l'école peut paradoxalement reproduire les inégalités. À l'inverse, le deuxième risque est lié à l'exagération de la valeur de diversité. Si celle-ci est trop accentuée, l'élève est enfermé et réduit aux spécificités qui lui sont propres. Dans le carré dialectique de la différence culturelle, Ogay et Edelmann (2011) parlent de culturalisation. Une relation horizontale relie les deux pôles d'exagération : la « surcompensation » (Ogay et Edelmann,

2011, 2016). Il s'agit d'une sorte d'évitement d'une valeur d'exagération par l'utilisation de sa valeur négative opposée.

Toutefois, ces exagérations peuvent être remédiées. Ce cheminement est représenté dans le modèle par les « lignes de développement » (Ogay et Edelman, 2011, 2016). Selon Ogay et Edelman (2011, 2016), pour corriger une exagération, par exemple l'indifférence, il ne suffit pas de diminuer la valeur d'égalité, mais il faut développer activement la valeur opposée, soit la diversité, afin de retrouver une tension positive.

Ce modèle du carré dialectique de la différence culturelle a fait l'objet d'adaptations pour répondre aux évolutions du champ éducatif. Dans le domaine de la pédagogie spécialisée, la notion d'« handicapation » est reprise pour désigner cette exagération de la valeur de diversité : l'élève est réduit à son handicap (M. Gremion et al., 2013; Noël, 2014; Noël et Ogay, 2017). Cela peut se traduire par le risque de catégorisation stigmatisante engendré par l'attribution du statut d'« élève à besoins éducatifs particuliers » lors de la réalisation d'un diagnostic (L. Bergeron et al., 2024).

De plus, afin de mettre en correspondance ces dynamiques avec une conception générique de la diversité de l'école à visée inclusive, une révision a été effectuée par Bauer et Borri-Anadon (2021) dans une optique plus critique et intersectionnelle. Pour pouvoir analyser les processus de construction du rapport à la diversité, elles ont remplacé l'égalité par la dénormalisation, la diversité par la reconnaissance, l'indifférence par l'invisibilisation et la culturalisation par la désignation. L'apport intersectionnel est visible par l'ajout de flèche dans les extrémités des lignes de développement. Avec cela, Bauer et Borri-Anadon (2021) mettent en évidence « que la reconnaissance met souvent en lumière une seule facette de l'expérience (par exemple, la situation d'un élève à partir d'un seul marqueur), mais invisibilise du même coup les autres marqueurs la traversant » (p. 51).

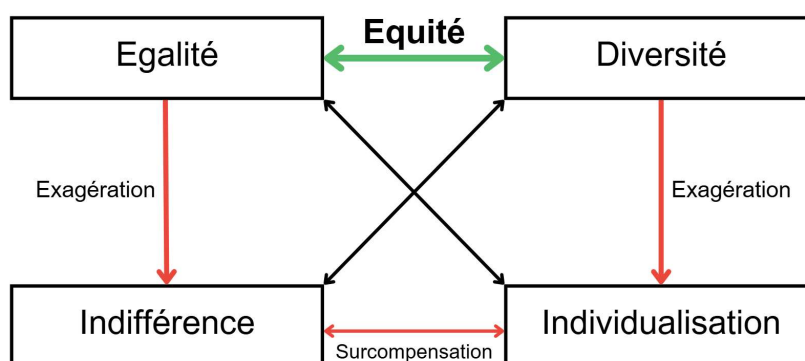
Toutefois, si la notion d'« handicapation » permet de cibler les dérives spécifiques au champ de la pédagogie spécialisée (M. Gremion et al., 2013; Noël, 2014; Noël et Ogay, 2017), et que le modèle de Bauer et Borri-Anadon (2021) offre une grille de lecture intersectionnelle du rapport à la diversité, ces modèles ne couvrent pas, selon moi, entièrement l'angle d'analyse visé dans ce travail. En effet, le terme « handicapation » reste ancré dans une vision déficitaire et rend plus complexe de prendre la diversité dans sa globalité, car il est historiquement et sémantiquement lié à la pédagogie spécialisée, et non à la pédagogie inclusive (M. Gremion et al., 2013). Utiliser un terme dérivé de « handicap » risque de perpétuer cette vision catégorielle et médicale, alors que l'enjeu de l'école inclusive est de déplacer le regard vers les barrières pédagogiques et l'environnement scolaire (Bovey et al.,

2025; Cassagne, 2020). Concernant l'adaptation de Bauer et Borri-Anadon (2021), celle-ci privilégie l'analyse des processus de construction du rapport à la diversité plutôt que des valeurs qui sont au fondement de ce travail de Master. De plus, le remplacement de la valeur d'égalité par le processus de dénormalisation déplace la focale vers la lutte contre les normes sociales, ce qui ne reflète plus la conception spécifique de l'égalité de traitement que je souhaite étudier dans la pratique enseignante.

C'est pourquoi, afin d'analyser les tensions des pratiques professionnelles en classe, il m'apparaît nécessaire de conserver la structure originelle du carré dialectique (égalité et diversité) tout en l'adaptant aux réalités pédagogiques de l'école à visée inclusive.

Figure 2

Carré dialectique de la gestion de la diversité adapté d'Ogay et Edelman (2011)



Pour désigner l'exagération de la valeur de diversité, je choisis d'utiliser le terme « individualisation », entendu comme pratique pédagogique qui isole l'élève du groupe. Ce choix semble s'articuler aux réflexions de Noël et Ogay (Noël, 2014; 2017) qui identifient elles-mêmes l'« individualisation excluante » comme l'une des formes majeures de l'handicapisation. En m'appuyant sur ce terme, je cherche à porter l'analyse sur les risques inhérents à cette pratique pédagogique. Ce concept est d'ailleurs largement mobilisé dans la littérature scientifique pour décrire les dangers d'une gestion de l'hétérogénéité mal comprise (Bauer et Borri-Anadon, 2021; Baugey, 2024; Crahay et Wanlin, 2012; Feyfant, 2016; Prud'homme et al., 2011). L'individualisation renvoie à une manière de gérer la diversité en adaptant l'enseignement où chaque élève est pris isolément, comme s'il s'agissait d'un parcours individuel distinct du reste du groupe. Comme le souligne Baugey (2024), si elle est souvent perçue comme un prérequis à la prise en compte de la diversité, elle risque de se transformer en une pratique où l'élève suit un chemin solitaire, coupé des interactions de la classe.

Cette pratique constitue une exagération de la diversité, car elle rompt l'équilibre avec la valeur d'égalité (le collectif), en se focalisant excessivement sur les spécificités de l'élève (références culturelles, handicap, langue, ...) (Feyfant, 2016). Cette dérive affaiblit les dynamiques collectives de la classe, importantes pour l'apprentissage des élèves. Lorsque l'ajustement pédagogique devient strictement individuel, les élèves avancent de manière séparée, sans bénéficier des échanges avec leurs pairs. Cette logique tend à accentuer les écarts dans la classe : les élèves les plus rapides progressent plus rapidement, tandis que ceux-celles rencontrant des difficultés progressent plus lentement, en ne profitant plus de l'apport des autres. Par conséquent, cette pratique risque d'accentuer les inégalités scolaires, au même titre que l'homogénéisation de la différenciation structurelle. Ce terme me paraît d'autant plus important à utiliser dans le carré dialectique, car il est souvent confondu avec la différenciation pédagogique ou utilisé comme son synonyme (Crahay et Wanlin, 2012; Feyfant, 2016; Prud'homme et al., 2011). Cependant, l'apport du collectif a une place centrale dans la différenciation pédagogique, à l'inverse de l'individualisation.

Ainsi, le terme « individualisation » m'apparaît le plus approprié pour décrire la dérive liée à l'exagération de la valeur de diversité dans mon adaptation du carré dialectique de la gestion de la différence culturelle (Ogay et Edelmann, 2011, 2016). Cette terminologie souligne le risque d'une prise en compte excessive et fragmentée des besoins individuels, au détriment du fonctionnement collectif de la classe. Cette adaptation me permettra dans la suite de mon analyse de mettre en lumière non seulement les valeurs en jeu dans la gestion de la diversité, mais aussi les dérives pédagogiques potentielles qui surviennent lorsque l'équilibre entre le collectif et le singulier est rompu.

3.4.2 Défis dans la mise en place

Comme vu précédemment, l'école à visée inclusive est une politique éducative basée sur la valeur d'équité. Cette visée nécessite, comme le modélise le carré dialectique de la différence culturelle (Ogay et Edelmann, 2011), un équilibre délicat et constant entre les pôles d'égalité et de diversité afin d'éviter les dérives idéologiques ou pratiques qui risqueraient de compromettre les objectifs éducatifs.

Cependant, cette politique éducative n'est pas encore totalement ancrée dans les systèmes éducatifs de la Suisse romande, comme présenté précédemment (c.f Contextualisation). Comme le montrent Bovey et al. (2025), la transition vers l'école à visée inclusive ne s'opère pas comme une substitution linéaire du modèle intégratif, mais plutôt comme une superposition de dispositifs, créant un effet de « millefeuille » institutionnel. Ce phénomène renvoie à la coexistence de normes, de pratiques et de structures parfois contradictoires,

issues de différentes phases historiques de la politique scolaire. À cet égard, Cassagne (2020) souligne que le système scolaire, notamment dans le contexte vaudois, porte un héritage historique en contradiction totale avec l'idéologie inclusive. La longue tradition de séparation, caractérisée par une frontière étanche entre l'école ordinaire et spécialisée, rend la transition particulièrement difficile et freine l'avènement d'une école à visée inclusive.

Cette superposition s'éclaire à la lumière du phénomène de « dépendance au chemin » (path dependence) qui met en évidence le poids des choix institutionnels passés sur les configurations présentes (Bovey et al., 2025). Les décisions politiques et structurelles antérieures, telles que la mise en place de la différenciation structurelle, produisent une forme d'inertie organisationnelle qui limite la marge de manœuvre des réformes actuelles. En raison des coûts qu'impliquerait une rupture radicale avec ces structures existantes, qu'ils soient financiers, organisationnels ou encore identitaires, le système scolaire tend à maintenir les dispositifs hérités tout en y superposant de nouvelles injonctions inclusives. Ce mécanisme permet de comprendre pourquoi il est question aujourd'hui d'une école à visée inclusive plutôt que d'une école pleinement inclusive, soulignant ainsi le caractère progressif, souvent inachevé, de cette transformation.

Dans ce contexte de « millefeuille » institutionnel, l'école à visée inclusive repose largement sur les pratiques effectives des enseignant·e·s (Fortier et al., 2018). Dès lors, ce travail examinera, dans un deuxième temps, la manière dont les enseignant·e·s gèrent l'hétérogénéité, en adoptant une vision générale de la diversité, et ce, en s'appuyant sur les études antérieures et la littérature existante (Hachfeld et al., 2015; Ramos Santana et al., 2021; Thijs et al., 2025).

3.5 Différenciation pédagogique comme pratique inclusive

3.5.1 Définitions

L'école à visée inclusive implique un changement profond dans la manière de concevoir l'enseignement. Alors que les approches intégratives traditionnelles demandaient à l'élève de s'ajuster au cadre scolaire, l'inclusion repose sur l'idée inverse : c'est l'école qui doit s'organiser en fonction de la diversité des élèves. Cette transformation suppose des évolutions structurelles, dont l'abandon de la différenciation structurelle, mais elle doit aussi se concrétiser dans des pratiques pédagogiques capables de gérer l'hétérogénéité. C'est dans cette perspective que s'inscrit la différenciation pédagogique. Celle-ci est discutée actuellement dans les recherches en Sciences de l'éducation (G. Bergeron et al., 2021). Même si un consensus a été trouvé pour la définir dans les grandes lignes comme une pratique inclusive consistant « à ajuster l'enseignement aux différents besoins des élèves » (Forget,

2018, p. 7), les précisions varient inévitablement en fonction des auteur·trice·s. Il est d'ailleurs plus facile de définir la différenciation par ce qu'elle n'est pas, à savoir : « ni un enseignement individualisé, ni une prise en compte des différences s'ajoutant à une manière traditionnelle d'agir, ni une méthode particulière ou une stratégie d'enseignement à laquelle l'enseignant recourt par moments » (M. Gremion et al., 2013, p. 64).

Il est toutefois nécessaire de regrouper les différentes caractéristiques proposées permettant de créer une seule définition. Rousseau et al. (2015) parlent à ce titre moins d'une pratique pédagogique strictement définie que d'une vision de l'enseignement, dans laquelle la flexibilité dans la manière d'apprendre est prise en compte. Il est également question de partir de la diversité (différences et similitudes) présente chez les élèves pour, ensuite, ajuster les méthodes pédagogiques (Cariou et al., 2020; Forget, 2018; Garcia, 2021; Jacobs, 2018). Toutefois, ces dernières doivent être envisagées dans un contexte de collectivité, pour ne pas risquer de tomber dans de l'individualisation (exagération du pôle diversité dans la carré dialectique de la gestion de la diversité) (Bauer et Jacobs, 2024; Feyfant, 2016). De plus, la différenciation pédagogique n'est pas une fin en soi mais un outil nécessaire pour contribuer à une école à visée inclusive (G. Bergeron et al., 2021; Forget, 2018; Jacobs, 2018).

En définitive, la différenciation pédagogique, essentielle pour proposer une école inclusive, est une approche qui s'appuie sur la diversité des élèves afin d'ajuster les méthodes d'enseignement tout en préservant une démarche collective. Dans la perspective du carré dialectique de la gestion de la diversité, cette pratique pédagogique incarne ainsi la relation de tension positive à maintenir : elle permet de conjuguer la reconnaissance de la valeur de diversité avec celle de l'égalité.

3.5.2 Niveaux de différenciation pédagogique

Pour mettre en application la différenciation pédagogique, différentes méthodes sont regroupées en quatre niveaux principaux : la différenciation des contenus, des processus, des productions et des structures (Feyfant, 2016; Forget, 2018).

Le premier niveau consiste à ajuster le contenu des apprentissages en fonction des besoins des élèves. Cela peut, par exemple, prendre la forme de variation des textes en fonction du niveau de lecture. Cependant, ce niveau de différenciation présente le risque de faire baisser les attentes. Cela peut devenir une pédagogie différenciatrice, amplificatrice des inégalités, à la place de la pédagogie différenciée (Crahay et Wanlin, 2012; Feyfant, 2016). Il est donc important de concevoir un curriculum de compétences en couches, avec une première couche considérée comme le socle commun à atteindre pour tous les élèves et d'autres couches permettant d'approfondir la matière.

Le deuxième niveau consiste à ajuster les conditions d'appropriation des apprentissages. Cela touche au type de soutien accordé à l'élève, les outils utilisés et les stratégies d'enseignement (socioconstructivistes, de travail individuel ou magistrales) (Feyfant, 2016). Deux exemples typiques sont le tutorat (relation asymétrique avec un·e élève tuteur·trice) et l'apprentissage coopératif (relation symétrique entre les élèves) (Buchs et al., 2012). Ces deux stratégies ont été testées et ont montré des effets positifs sur l'apprentissage, notamment une amélioration des performances scolaires pour tous les élèves. Cependant, pour que ces stratégies soient efficaces, il est nécessaire d'instaurer une variation des rôles entre tuteur·trice et tutoré·e afin d'éviter tout effet de stigmatisation. Dans le cadre de l'apprentissage coopératif, il est également essentiel de prendre le temps d'apprendre aux élèves à coopérer.

Le troisième niveau consiste à ajuster les moyens par lesquels les élèves attestent de leurs apprentissages (Feyfant, 2016; Forget, 2018). Par exemple, les élèves dysorthographiques pourraient bénéficier de cette méthode en réalisant des exposés oraux à la place des écrits dans les matières où l'écriture n'est pas au cœur de l'apprentissage. Cependant, il est à souligner que les élèves ne doivent pas uniquement effectuer des travaux selon les moyens qu'ils·elles leur conviennent, mais aussi apprendre à en appréhender d'autres.

Le dernier niveau consiste à varier l'organisation de l'environnement de travail. Un exemple de cette différenciation de structuration est le groupe de besoins (Crahay et Wanlin, 2012; Feyfant, 2016). Il s'agit de regrouper ponctuellement des groupes d'élèves de manière homogène pour travailler sur certaines matières en fonction de leurs besoins. Cependant, pour éviter toute homogénéisation des niveaux, il est nécessaire que la majorité du temps, les élèves travaillent en classe hétérogène, que la répartition des groupes se fasse en fonction de compétences spécifiques et non générales, et que les groupes soient régulièrement réorganisés.

3.5.3 Périodes de différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique ne se limite pas seulement aux périodes d'enseignement, mais débute avant la séquence d'apprentissage et se prolonge après l'évaluation (Feyfant, 2016; Forget et Lehraus, 2015). En effet, elle commence par une évaluation des prérequis des élèves ou une réactivation de leurs connaissances. Cela permet à l'enseignant·e d'identifier les besoins des élèves et d'adapter ses pratiques enseignantes parmi les quatre niveaux de différenciation présentés ci-dessus. La différenciation effectuée en amont est souvent perçue comme une démarche préventive, qui consiste à anticiper les difficultés afin d'offrir un environnement d'apprentissage maximisant les chances de progresser.

Pendant l'enseignement, la différenciation pédagogique se traduit par une flexibilité dans les méthodes utilisées (Feyfant, 2016; Forget et Lehraus, 2015). Par exemple, le travail en groupes de besoins prévoit des moments spécifiques durant lesquels les élèves d'une classe hétérogène rejoignent des groupes de niveaux homogènes (Crahay, 2010). Il est à préciser, pour ne pas tomber dans les problématiques de l'homogénéisation, que le temps passé en groupes homogènes doit être bien en dessous que celui passé en classe hétérogène et qu'ils doivent être flexibles. Il est aussi possible de créer des groupes hétérogènes avec le même statut pour un apprentissage coopératif ou des pairs de statut asymétrique avec le tutorat entre pair·e·s (Buchs et al., 2012). De plus, une évaluation formative permet de suivre les progrès des élèves et d'adapter les méthodes pédagogiques utilisées si nécessaire.

Après l'enseignement, une évaluation sommative permet de vérifier les apprentissages des élèves (Feyfant, 2016; Forget et Lehraus, 2015). Celle-ci est adaptée selon les besoins et les possibilités de modulation. Par exemple, une photocopie agrandie peut être donnée pour un·e élève malvoyant·e ou du temps supplémentaire pour un·e élève dyslexique. De plus, cette évaluation ne marque pas la fin du processus d'enseignement, mais constitue une étape de remédiation possible, en fonction de l'analyse des résultats, pour identifier les besoins restants des élèves. Ainsi, ces différents temps permettent d'inscrire la différenciation pédagogique dans un processus global et dynamique.

3.5.4 Effets positifs

La recherche scientifique sur la différenciation pédagogique montre qu'elle est une approche associée à de nombreux effets positifs. Elle a un impact sur les performances scolaires, le climat de classe, la motivation et l'estime de soi des élèves (Buchs et al., 2012; Moldoveanu et al., 2016).

Ces effets positifs sont créés par des discriminations positives (Crahay, 2012b; Crahay et Wanlin, 2012). À l'inverse des discriminations négatives, qui suivent la pédagogie différenciatrice et qui amplifient les inégalités scolaires, les discriminations positives ont pour finalité une différenciation pédagogique qui compense ces inégalités. Cette approche est justement fondée sur le principe d'égalité des acquis. Ainsi, il semble utile de reprendre les critiques concernant ce principe de justice (effets « Robin des Bois » et de nivellement par le bas) pour les discuter à la lumière de la différenciation pédagogique.

Premièrement, la méthode du tutorat entre pair·e·s est l'exemple même que l'approche ne cherche pas à pénaliser les meilleur·e·s élèves, soit l'effet « Robin des Bois ». En plus d'améliorer les performances du et de la tuteur·e, le·la tuteur·trice est valorisé·e dans son rôle et ses performances sont aussi bonnes (Buchs et al., 2012). Les effets sont même meilleurs

avec une alternance dans les statuts tutoré·e-tuteur·trice, par exemple, en fonction des matières. Cela souligne également une idée importante de la différenciation pédagogique, qui consiste à proposer à tout·e élève un soutien particulier lorsqu'il·elle en a besoin, sans pour autant stigmatiser qui que ce soit (L. Bergeron et al., 2024).

Deuxièmement, concernant le risque de nivellement par le bas, la métaphore du conservatoire de Perrenoud (1996) illustre le postulat selon lequel la différenciation pédagogique et des attentes élevées ne sont pas des concepts incompatibles. Considéré comme un programme élitare, un conservatoire de musique se doit d'être exigeant dans ses attentes, sans pour autant privilégier certains types d'élèves par son enseignement. Cela signifie qu'il faut distinguer un programme élitare, caractérisé par des attentes élevées, d'un enseignement élitare, qui ne bénéficie qu'à certain·e·s élèves. Il est donc possible, et même souhaitable, d'avoir des exigences élevées tout en mettant en place une pédagogie différenciée. Il existe justement le risque de ne pas suivre cette idée avec la différenciation des contenus si le curriculum du socle commun est trop modulé au point de créer des exigences différentes selon les élèves. Il est de ce fait essentiel de veiller à ce que les adaptations réalisées n'amointrissent pas les exigences communes et ne compromettent pas le but d'un socle commun tous·tes les élèves.

3.5.5 Défis dans la mise en œuvre

Si la différenciation pédagogique s'inscrit dans une idéologie visant à réduire les inégalités scolaires, sa mise en œuvre se heurte néanmoins à plusieurs défis. Les recherches menées sur le sujet soulignent en effet un ensemble d'obstacles possibles (G. Bergeron et al., 2021; F. Gremion et al., 2023; Moldoveanu et al., 2016). Parmi ceux-ci, la formation des enseignant·e·s est souvent jugée insuffisante pour permettre une compréhension approfondie des principes de l'équité et une maîtrise des dispositifs différenciés. Un autre défi réside dans l'alourdissement de la charge de travail, la planification différenciée exigeant du temps supplémentaire pour analyser les besoins, concevoir des activités variées et ajuster l'enseignement en continu. À cela s'ajoute la question des ressources disponibles, qu'il s'agisse de matériel pédagogique, de soutien institutionnel ou de conditions de travail favorables.

La principale origine de ces difficultés réside dans l'important changement de paradigme lié à l'émergence de l'école à visée inclusive. Ce changement implique une redéfinition de la conception de la justice scolaire, désormais centrée sur l'équité (Fortier et al., 2018). Une telle évolution nécessite non seulement une réorganisation structurelle et pratique, mais aussi une

transformation progressive des représentations professionnelles. Or un changement de mentalité ne s'opère ni rapidement ni uniformément au sein du corps enseignant.

Dans ce contexte, ce travail vise à analyser les conceptions enseignantes associées aux pratiques de la différenciation pédagogique ainsi qu'au principe de justice scolaire qui les sous-tend. L'objectif est notamment de mettre en lumière un défi supplémentaire dans la mise en œuvre de la différenciation : le décalage potentiel entre la conception de la justice scolaire chez les enseignant·e·s, centrée sur l'égalité de traitement, et celle requise par l'école à visée inclusive, fondée sur l'équité. Examiner ces représentations apparaît donc essentiel pour comprendre les tensions auxquelles les pratiques de la différenciation pédagogique peuvent être confrontées. Ce recentrage sur le rôle des enseignant·e·s fait l'objet de la partie suivante.

3.6 Rôle des enseignant·e·s

Comme montré dans les parties précédentes, la différenciation pédagogique est largement reconnue par la recherche et les politiques éducatives comme un levier majeur pour réduire les inégalités scolaires (Forget, 2018; Moldoveanu et al., 2016). Toutefois, son efficacité dépend étroitement de la manière dont les enseignant·e·s se l'approprient et la traduisent dans leurs pratiques. C'est pourquoi il est nécessaire d'examiner plus précisément le rôle central qu'ils·elles occupent dans sa mise en œuvre.

3.6.1 Effet enseignant

Lorsqu'il est question de la réussite scolaire d'un·e élève, plusieurs facteurs entrent en jeu : les caractéristiques individuelles de l'élève, mais aussi les effets établissement, classe et enseignant (Benetti et al., 2024; Cayouette-Remblière et Moulin, 2019; Cusset, 2011; Duru-Bellat, 2022; Losego et Durler, 2023). Dans ce travail, l'attention est portée plus spécifiquement sur les enseignant·e·s, et donc sur l'effet enseignant (aussi appelé « effet-maître »).

L'effet enseignant existe « lorsque les résultats d'un élève dépendent de l'enseignant [...] auquel il est affecté » (Cusset, 2011, p. 2). Les recherches à ce sujet montrent qu'il peut expliquer jusqu'à 15% de la variance des performances scolaires et a même un impact plus déterminant que l'effet établissement, comprenant notamment les modalités de regroupement homogène ou hétérogène des élèves (Cusset, 2011). Ce poids important s'explique en grande partie par la nature des interactions quotidiennes entre enseignant·e et élèves : celles-ci façonnent les opportunités d'apprentissage offertes, les exigences formulées, la qualité du soutien apporté et l'accès aux ressources pédagogiques.

Cependant, ces interactions ne sont jamais neutres. Elles sont notamment influencées par les conceptions que l'enseignant·e se fait de la justice scolaire et du rôle qu'il·elle attribue à l'école dans la réduction ou la reproduction des inégalités. Autrement dit, la manière dont un·e enseignant·e comprend le mérite, l'égalité ou encore l'équité affecte directement ses choix pédagogiques : organisation de la classe, type de tâches proposées, niveau d'exigence, flexibilité dans les approches d'enseignement, modalités de remédiation, ... Ainsi, l'effet enseignant ne renvoie pas uniquement à la maîtrise de techniques pédagogiques, mais également à un ensemble de croyances et de représentations qui structurent les pratiques.

Ces dimensions subjectives de l'effet enseignant ont été mises en lumière par les travaux de Diamond et al. (2004). Les auteurs montrent que les attentes et le sentiment de responsabilité des enseignants sont façonnés autant par leurs croyances individuelles que par les dynamiques organisationnelles de leur établissement. En interaction avec la composition sociale et raciale de l'école, ces dynamiques peuvent favoriser soit une lecture potentielle des élèves, centrée sur leurs ressources et leur capacité à progresser, soit une lecture déficitaire attribuant les difficultés à des facteurs externes à l'école. Ces orientations contrastées influencent ensuite la volonté de différencier l'enseignement, d'innover pédagogiquement ou, au contraire, de proposer des activités peu exigeantes.

L'effet enseignant n'est donc pas seulement pédagogique, mais également idéologique : il repose sur la manière dont l'enseignant·e conçoit son rôle dans la réduction des inégalités scolaires. Ainsi, l'effet enseignant constitue un facteur décisif où se joue la possibilité de compenser les inégalités sociales ou, au contraire, de les reproduire en inégalités scolaires. La conception de justice adoptée par l'enseignant·e, qu'il·elle privilégie l'égalité de traitement ou l'équité, structure la manière dont il·elle accompagne les élèves dans leurs apprentissages et met en place la différenciation pédagogique.

3.6.2 Obstacles exprimés par les enseignant·e·s

Bien que, sur le plan institutionnel (c.f Contextualisation), les enseignant·e·s soient invité·e·s à recourir à la différenciation pédagogique, les recherches montrent un décalage entre ces attentes officielles et la réalité du terrain (Prud'homme et al., 2011). Un exemple est une étude exploratoire menée dans le canton de Vaud auprès d'enseignant·e·s du primaire et du secondaire (N = 106) (Forget et Lehraus, 2015). Celle-ci révèle en effet que, si une large majorité (environ 80%) des enseignant·e·s primaires (N = 50) affirme différencier durant la phase d'enseignement, cette pratique reste beaucoup plus rare aux autres moments du processus pédagogique : seuls environ 5% différencient avant l'enseignement, lors de l'évaluation des prérequis, et environ 15% après l'enseignement, dans les phases d'évaluation

sommative. De plus, la différenciation pédagogique est souvent destinée aux élèves ayant des besoins spécifiques, alors qu'elle devrait concerner l'ensemble de la classe (Forget et Lehraus, 2015; Fournier, 2025). Ces résultats suggèrent que la différenciation pédagogique est encore envisagée de manière ponctuelle, ciblée sur certains moments ou certain·e·s élèves, plutôt que comme un dispositif continu et intégré à l'ensemble du processus pédagogique.

Comme le soulignent plusieurs auteur·trice·s, l'application de la différenciation pédagogique se heurte à de nombreux obstacles exprimés par les enseignant·e·s (Baugey, 2024; G. Bergeron et al., 2021; Fournier, 2025; F. Gremion et al., 2023; Moldoveanu et al., 2016; Prud'homme et al., 2011). Ces freins peuvent être regroupés en trois catégories : organisationnels, professionnels et éthiques. L'identification de ces obstacles permet de mettre en lumière les raisons invoquées par les enseignant·e·s pour expliquer la lente mise en place de la différenciation pédagogique.

Concernant les obstacles organisationnels, les contraintes temporelles et logistiques sont omniprésentes dans le discours des enseignant·e·s (G. Bergeron et al., 2021; Fournier, 2025; Moldoveanu et al., 2016). Ces dernier·ère·s partagent que le manque de temps est une barrière centrale à la différenciation pédagogique. Selon eux·elles, le manque de temps entrave la connaissance approfondie des besoins spécifiques des élèves, alourdit considérablement la charge de travail liée à la logistique pédagogique et entre en conflit avec les impératifs des échéanciers institutionnels. De plus, le nombre d'élèves par classe, jugé souvent trop élevé, est perçu comme un obstacle direct à la qualité des pratiques pédagogiques. Enfin, le manque de ressources matérielles accentue leur sentiment de ne pas avoir les moyens de mettre en place correctement la différenciation pédagogique.

Sur le plan professionnel, l'isolement est une difficulté majeure. Les enseignant·e·s déplorent un manque de soutien et de collaboration au sein de l'école (F. Gremion et al., 2023; Moldoveanu et al., 2016). Ils·elles expriment également une insécurité quant à leur capacité à prendre en charge la diversité de la classe, soulignant un manque d'expérience pour gérer les besoins complexes. Cette insécurité est souvent attribuée par les enseignant·e·s à une formation initiale jugée lacunaire, trop théorique ou déconnectée des réalités d'une classe hétérogène, ne fournissant pas les modèles concrets nécessaires à l'action (Fournier, 2025; Prud'homme et al., 2011).

Cette critique envers la formation se manifeste notamment par la persistance de fausses conceptions de la différenciation pédagogique chez les enseignant·e·s (G. Bergeron et al., 2021; Prud'homme et al., 2011). Une partie d'entre eux·elles assimilent encore la différenciation pédagogique à un enseignement individualisé. Cela alimente la perception

qu'elle serait irréalisable en pratique, ce qui est vrai, mais cela n'est pas le but de la différenciation pédagogique. Elle cherche justement à prendre en considération la collectivité dans les pratiques enseignantes (Fortier et al., 2018). À l'inverse, cette fausse conception met la différenciation pédagogique dans le pôle droit du carré dialectique (cf. Figure 2), soit avec la problématique de l'individualisation, discuté ci-dessus.

Cette représentation erronée de la différenciation pédagogique peut être considérée comme un obstacle épistémologique, c'est-à-dire un blocage situé au niveau des croyances fondamentales sur la nature de l'enseignement et du savoir (Prud'homme et al., 2011). Un exemple de ce type d'obstacle est le fait que, dans de nombreux systèmes éducatifs industrialisés, une perspective de transmission traditionnelle du savoir demeure dominante (F. Gremion et al., 2023; Prud'homme et al., 2011), ce qui rend difficile l'intégration de pratiques différenciées, telles que l'apprentissage coopératif. De plus, il est observé qu'une partie des enseignant·e·s semble se focaliser exclusivement sur l'efficacité immédiate des résultats, et n'arrivent pas à avoir une vision pédagogique plus sur le long terme.

Sur le plan éthique, une préoccupation fréquente concerne la crainte de négliger des élèves considéré·e·s comme fort·e·s, en focalisant leur attention sur les élèves en difficulté, ce qui freinerait le développement des plus performant·e·s, soit l'effet « Robin des Bois » (G. Bergeron et al., 2021; Moldoveanu et al., 2016). Par exemple, une étude qualitative menée au Québec a interrogé des enseignant·e·s du secondaire (N = 12) sur leur perception de la différenciation pédagogique (G. Bergeron et al., 2021). En plus des difficultés présentées ci-dessus, il y a justement l'impression d'agir de manière inégale envers les élèves, certain·e·s bénéficiant de plus de temps avec l'enseignant·e, ce qui peut les avantager face aux autres qui, par conséquent, ne semblent pas poussé·e·s à leur maximum. De plus, les enseignants craignent un conflit avec la réalité, redoutant que la différenciation pédagogique ne prépare pas adéquatement les élèves aux exigences de la « vraie vie », du marché du travail ou des études supérieures. De mêmes discours se retrouvent dans une recherche exploratoire qualitative, menée aussi au Québec mais avec des enseignant·e·s du degré primaire (N = 24) (Moldoveanu et al., 2016). Finalement, un autre obstacle éthique est une résistance avouée au changement face à la nécessité de modifier des routines pédagogiques acquises (Fournier, 2025). L'efficacité à court terme est souvent privilégiée par rapport à une vision plus lointaine du changement. (F. Gremion et al., 2023).

Pris ensemble, ces obstacles éthiques semblent témoigner d'une tension profonde ressentie par les enseignant·e·s. Cependant, la cause de ce malaise est peu explorée dans la littérature, ce qui constitue l'intérêt de ce travail. L'hypothèse est que cette tension semble causée par une adhésion persistante à la valeur d'égalité de traitement, pôle gauche du carré dialectique

(cf. Figure 2). Cette valeur semble être toujours présente dans les idéologies enseignantes pour gérer la diversité des élèves, comme le montre le discours d'un enseignant primaire : « on doit faire, déjà de base, avec l'égalité de traitement, donc c'est déjà une manière, si vous voulez, de limiter ces différences » (F. Gremion et Gremion-Bucher, 2023, p. 6). Ce discours fait justement partie d'une recherche qualitative menée en Suisse auprès de différents groupes d'enseignant·e·s de la scolarité obligatoire pour analyser comment ces dernier·ère·s mobilisent les notions d'égalité et d'équité dans la prise en charge des élèves avec des besoins particuliers. Cependant, cette conception, illustrée par le discours par cet enseignant, entre en contradiction avec la logique même de la différenciation pédagogique, qui vise précisément à traiter « inégalement » les élèves dans le but d'assurer l'égalité des acquis, car celle-ci est basée sur une valeur d'équité (Baugey, 2024). Ainsi, les obstacles exprimés par les enseignant·e·s semblent révéler un décalage entre une valeur d'égalité de traitement encore dominante dans leurs conceptions professionnelles et la valeur d'équité, tension dialectique entre égalité et diversité, qui fonde l'école à visée inclusive. Une recherche qualitative récente effectuée au Texas auprès de futur·e·s enseignant·e·s (N = 764) montre que la valeur d'égalité de traitement reste associée à un traitement juste (Kwok et al., 2025). Par conséquent, il semble pertinent d'explorer cette thématique des valeurs de justice en Suisse romande et auprès d'enseignant·e·s primaires.

Il est d'autant plus important d'analyser les conceptions personnelles des enseignant·e·s, que celles-ci ont un impact sur leurs pratiques pédagogiques (Crahay et al., 2010). Le concept d'«intersectionnalité stratégique» permet d'approfondir cette influence en liant l'identité de l'enseignant·e à sa vision du monde (Cooper Stoll, 2015). En effet, selon l'autrice, la position sociale façonne les perspectives sur la réalité sociale : un·e enseignant·e possédant des identités plus marginalisées (genre, origine, ...) bénéficie souvent d'un « avantage d'identité multiple » (Cooper Stoll, 2015, p. 72). Ce dernier lui permet d'être plus enclin à percevoir les inégalités scolaires et à vouloir les contester. Cette sensibilité accrue aux injustices devient alors un levier pour la mise en œuvre de l'école inclusive car, comme le soulignent Fortier et al. (2018, p. 13), « l'adoption de valeurs et attitudes soutenant l'éducation inclusive par les enseignants serait une condition essentielle au développement de l'inclusion » Ainsi, ces obstacles éthiques avec des valeurs incompatibles à celles préconisées par la différenciation pédagogique peuvent compliquer sa mise en œuvre. Alors que l'école à visée inclusive demande un changement de paradigme pour l'égalité des acquis, d'autres conceptions de l'école, telles que l'égalité de traitement et l'égalité des chances, semblent être encore présentes dans la pratique des enseignant·e·s (Boraita, 2015; Dupriez et Dumay, 2008). Cependant, la différenciation pédagogique repose sur une logique équitable et non

égalitariste, ce qui crée une forme d'incompatibilité avec les conceptions encore largement fondées sur l'égalité de traitement.

C'est précisément dans cette tension que s'inscrit l'hypothèse de ce travail : si la différenciation peine à être pleinement mise en œuvre, c'est parce que la valeur d'égalité de traitement demeure fortement ancrée dans les conceptions pédagogiques des enseignant·e·s. Autrement dit, la force de l'adhésion à l'égalité de traitement influence directement la manière dont la différenciation est perçue, comprise et appliquée. Dès lors, l'analyse des conceptions enseignantes apparaît comme un levier central pour comprendre les obstacles à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique et, plus largement, les conditions nécessaires au développement effectif d'une école à visée inclusive.

4 Objectifs et questions de recherche

4.1 Objectifs de recherche

Afin d'explorer les obstacles à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, cette recherche propose d'examiner le rôle que jouent les conceptions de la justice scolaire dans les pratiques enseignantes. Plus précisément, l'objectif est de comprendre dans quelle mesure la valeur d'égalité de traitement, lorsqu'elle est mobilisée implicitement par les enseignant·e·s, peut entrer en tension avec les exigences d'une pédagogie différenciée fondée sur l'équité.

Dans cette perspective, ce travail vise à :

- Décrire la manière dont les enseignant·e·s du primaire en Suisse romande conçoivent les principes de justice scolaire.
- Analyser l'influence de la valeur d'égalité de traitement sur leur rapport à la différenciation pédagogique.
- Identifier les tensions entre les attentes institutionnelles et les représentations professionnelles des enseignant·e·s.
- Contribuer à la compréhension des obstacles à la mise en œuvre effective de la différenciation pédagogique afin d'alimenter la réflexion sur la formation initiale et continue.

Ces objectifs structurent l'approche adoptée et orientent l'analyse des données recueillies.

4.2 Hypothèse et questions de recherche

Ce travail repose sur une hypothèse centrale : la lente mise en œuvre de la différenciation pédagogique est liée à la présence de la valeur d'égalité de traitement dans les conceptions enseignantes.

Afin de vérifier cette hypothèse, ce travail s'appuie sur trois questions de recherche complémentaires. Celles-ci permettent de saisir à la fois la place accordée à l'égalité de traitement, son influence sur la différenciation pédagogique et l'éventuel rôle de caractéristiques individuelles dans ces conceptions.

1. Quelle place les enseignant·e·s accordent-ils-elles à la valeur d'égalité de traitement dans leur rôle professionnel ?
2. Comment la valeur d'égalité de traitement influence-t-elle leur attitude face à la différenciation pédagogique ?

3. Dans quelle mesure les caractéristiques des enseignant·e·s (genre, âge, ancienneté et degré scolaire) jouent-elles un rôle dans leurs conceptions de justice scolaire ?

Ces questions guident l'ensemble du dispositif de recherche. Pour y répondre, la partie suivante présente le cadre méthodologique, ainsi que les modalités de collecte et d'analyse des données.

5 Méthodologie

5.1 Cadre méthodologique

Ce travail de Master s'inscrit dans une approche quantitative visant à décrire et expliquer le lien entre la valeur d'égalité de traitement et la mise en œuvre de la différenciation pédagogique (Howell, 2024; Lamoureux, 2000). Ce type d'approche vise à décrire et expliquer des phénomènes sociaux à partir de données mesurables, en s'appuyant sur des outils standardisés et des analyses statistiques.

Dans cette perspective, la recherche adopte une posture épistémologique post-positiviste (Fortin et Gagnon, 2016), visant à expliquer les relations entre certaines conceptions enseignantes et les pratiques déclarées de différenciation pédagogique à partir de données quantitatives. Cette posture reconnaît que les connaissances produites sont nécessairement partielles, contextualisées et dépendantes des choix théoriques et méthodologiques, sans pour autant renoncer à une démarche explicative fondée sur l'analyse empirique.

La démarche adoptée dans ce travail suit une logique hypothético-déductive (Howell, 2024; Lamoureux, 2000). Cela signifie que le cadre d'analyse ne découle pas des données, mais qu'il est construit a priori à partir du cadre théorique. De plus, ce mémoire mobilise une méthode corrélationnelle (Howell, 2024; Lamoureux, 2000), visant à examiner les liens existants entre l'adhésion à certaines valeurs de justice scolaire et les pratiques déclarées de différenciation pédagogique, sans prétendre établir de relation causale directe. Cela permet de tester l'hypothèse de ce travail, présenté ci-dessus.

Concernant le rapport à l'objet et au terrain d'étude, cette recherche adopte une posture d'extériorité par rapport aux enseignant·e·s interrogé·e·s. L'objet de recherche a été construit à partir de la littérature scientifique mobilisée, et non à partir d'une expérience professionnelle personnelle du terrain. Cette position vise à limiter les biais liés à l'implication personnelle et à favoriser une analyse distanciée des conceptions enseignantes, tout en reconnaissant que les choix théoriques et méthodologiques influencent la construction de l'objet de recherche.

5.2 Collecte des données

5.2.1 Création du questionnaire

Les données de ma recherche ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire (cf. Annexes) standardisé, composé de quatre sections principales. Les items ont été soit adaptés de questionnaires validés dans des recherches antérieures (Boraita, 2015; Hachfeld et al., 2015;

Ramos Santana et al., 2021), soit construits spécifiquement pour cette étude sur la base de la littérature scientifique (G. Bergeron et al., 2021; Crahay, 2012b; Forget et Lehraus, 2015; Moldoveanu et al., 2016; Thijs et al., 2025).

Dans la première section, il s'agit de recueillir les représentations des enseignant·e·s de la justice scolaire. Des items fermés évaluent le degré d'adhésion aux principes d'égalité des chances, d'égalité de traitement, d'égalité des acquis. Il y a cinq items par principe. Les affirmations sont évaluées sur une échelle de Likert (0 = Pas du tout d'accord à 10 = Tout à fait d'accord).

La deuxième section questionne les représentations des enseignant·e·s de la gestion de la diversité. Des items fermés explorent le degré d'adhésion aux différentes pratiques d'indifférence, d'individualisation et d'équité. Il y a cinq items par type de gestion. Les items sont également formulés sous forme d'affirmations avec une échelle de Likert (0 = Pas du tout d'accord à 10 = Tout à fait d'accord).

La section suivante teste le rapport des enseignant·e·s à la différenciation pédagogique. Les items fermés portent sur la mise en place, les bénéfices perçus et les difficultés rencontrées. Les items sont formulés sous forme d'affirmations avec une échelle de Likert de fréquence (0 = Jamais à 10 = Toujours) pour la mise en place (9 items) et une échelle d'accord (0 = Pas du tout d'accord à 10 = Tout à fait d'accord) pour les bénéfices et les difficultés (5 items chacun). De plus, deux questions ouvertes sont posées avant les affirmations concernant les bénéfices et les difficultés pour recueillir les propositions des enseignant·e·s, en plus des items proposés par la suite.

Finalement, le questionnaire se termine avec la récolte des données sociodémographiques : le genre, l'âge, les formations initiale et continue, les années d'expérience et le degré enseigné.

Afin de réduire les biais de désirabilité sociale et de confirmation, le questionnaire a été conçu pour ne pas rendre directement explicite l'hypothèse principale (lien entre valeur d'égalité de traitement et différenciation pédagogique). Ainsi, les principes de justice scolaire et les pratiques de gestion de la diversité ne sont pas définis dans le questionnaire, afin de laisser émerger les représentations propres aux participant·e·s. De plus, les items sont randomisés pour limiter les effets d'ordre ou de regroupement sémantique. La thématique générale du questionnaire est communiquée dans l'introduction : les perceptions et les pratiques des enseignant·e·s en lien avec leur valeur d'égalité et leur gestion de la diversité en classe.

Un travail sur mon questionnaire a été réalisé durant le séminaire des Pratiques de recherche du 11 avril 2025 auprès des étudiant·e·s du Master en Sciences de l'éducation pour valider la clarté et la pertinence des items. Après leur avoir présenté mon travail de master et ses objectifs, ils-elles ont commencé par regrouper les items dans les bonnes parties du questionnaire. Cela avait pour but d'affiner la validité en s'assurant que les items décrivent correctement leur section correspondante. Ensuite, chaque étudiant·e a rempli le questionnaire en évaluant la pertinence et la clarté de chaque item sur une échelle de quatre (de « non pertinent/pas clair » à « très pertinent/clair »). Les items évalués négativement ont pu être repris et discutés avec l'ensemble du groupe afin de les améliorer. Cet atelier m'a permis d'améliorer mon questionnaire avant sa version finale, en vue de sa passation effective.

5.2.2 Passation du questionnaire

La passation du questionnaire, d'une durée d'environ 20 minutes, s'est déroulée auprès d'enseignant·e·s primaires en Suisse romande, et plus spécifiquement auprès d'enseignant·e·s exerçant dans les cantons de Fribourg, du Valais et de Vaud. En premier lieu, mon travail devait se concentrer sur le canton de Fribourg. Cependant, pour obtenir un nombre suffisant de participant·e·s pour mon analyse, j'ai dû élargir mon champ d'étude à d'autres cantons.

Le canton de Fribourg a fait l'objet d'une demande officielle d'autorisation tandis que la participation d'enseignant·e·s d'autres cantons romands a été obtenue grâce à un partage du questionnaire via mon réseau personnel (WhatsApp, LinkedIn et Facebook). Ce mode de diffusion repose sur un recrutement de type informel et par effet de réseau, ce qui implique une connaissance partielle du contexte professionnel et géographique des répondant·e·s. Il constitue ainsi une limite méthodologique en termes de contrôle de l'échantillon.

Comme il s'agit d'un questionnaire en ligne auto-administré (via LimeSurvey), la passation a duré du 28 août, date à laquelle l'autorisation du Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF) de Fribourg a été obtenue (c.f., au 10 octobre 2025). Le SEnOF m'a donné accès à sept écoles et a transmis le questionnaire aux directeur·rice·s concerné·e·s. Malgré l'obtention de l'autorisation officielle dans le canton de Fribourg, le nombre de réponses récoltées par cette voie s'est avéré insuffisant. C'est pour pallier ce manque de retours qu'une seconde phase de recrutement a été lancée, consistant à élargir l'échantillon par une diffusion via mon réseau personnel. De plus, une relance a été faite le 24 septembre 2025 auprès des directeur·rice·s des écoles fribourgeoises.

La participation au questionnaire était anonyme. Avant de remplir le questionnaire, les participant·e·s ont été informé·e·s des objectifs de la recherche et de l'utilisation des données

à des fins strictement académiques. Le consentement éclairé a été obtenu implicitement par le fait de compléter et de soumettre le questionnaire.

Conformément aux principes éthiques de la transparence du processus de recherche et la valorisation de la contribution des participant·e·s, une synthèse des résultats de ce travail sera rédigée et transmise par courrier électronique au SenOF et aux répondant·e·s ayant manifesté leur intérêt en fin de questionnaire.

5.3 Participant·e·s

Au total, 172 questionnaires ont été recueillis. Cependant, seulement 98 questionnaires sont complets. Il y a 24 questionnaires partiellement complétés qui ont dû être écartés. En effet, l'absence de données sociodémographiques empêchait de confirmer que ces répondant·e·s correspondaient aux critères d'inclusion de l'étude. Les 50 autres questionnaires ont été supprimés, car ils étaient vides ou avec des scores aberrants (EX : des scores de 10 partout).

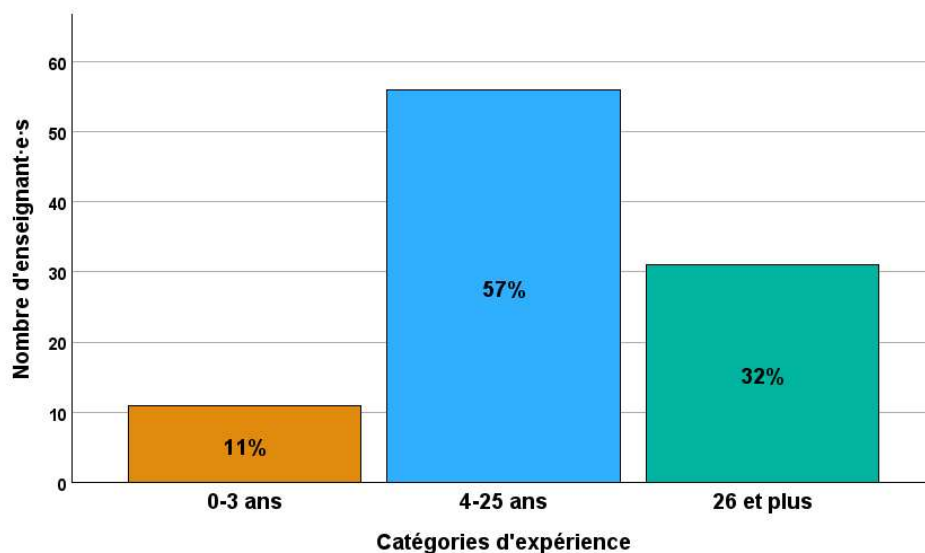
Parmi l'échantillon (N = 98), il y a 86 femmes, 10 hommes et deux personnes qui n'ont pas souhaités répondre. L'âge moyen des participant·e·s est de 41.97 ans, avec des âges s'échelonnant de 21 à 66 ans.

La grande majorité (91%) a suivi une formation enseignante dans une Haute École Pédagogique (n = 61) ou, anciennement, une École Normale cantonale (n = 32). Deux personnes ont été formées dans une faculté universitaire en Sciences de l'éducation. D'autres formations ont été évoquées, comme la pédagogie curative ou le travail social. De plus, 34% de l'échantillon disent avoir suivi des formations continues sur la différenciation pédagogique. Selon les réponses fournies, cela peut aller d'« une conférence » (sujet 48) à une « formation en emploi sur trois ans » (sujet 44). Toutefois, ces variables relatives aux formations ne sont pas intégrées dans les analyses, car la distribution n'est pas homogène pour la formation initiale et la variabilité des types de formation est trop grande pour la formation continue.

L'ancienneté moyenne dans l'enseignement est de 18.71 ans, avec une expérience allant de 1 à 42 ans. Le graphique ci-dessous répartit l'échantillon selon trois périodes distinctes de la carrière d'un·e enseignant·e·s : 0 à 3 ans (période de forte progression des compétences professionnelles), 3 à 25 ans (phase de stabilisation, avec une légère amélioration) et 26 ans et plus (période où la qualité tend parfois à décroître) (Schüpbach, 2024).

Figure 3

Répartition des enseignant·e·s (N = 98) selon les catégories d'expérience professionnelle

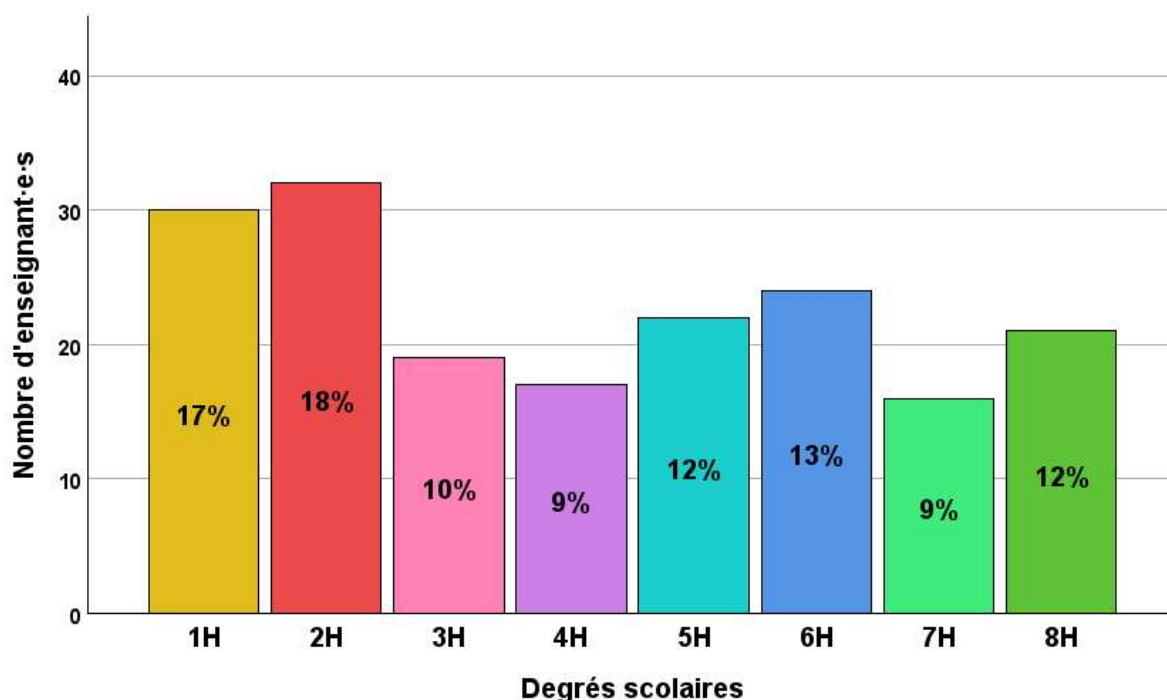


Selon la Figure 3, une majorité de l'échantillon (57.1%) se trouve dans la deuxième catégorie (n = 56), 31.6% dans la troisième (n = 31) et 11.2% dans la première (n = 11).

La répartition des enseignant·e·s dans les différents degrés scolaires est plus ou moins homogènes, malgré un plus grand nombre d'enseignant·e·s travaillant dans les degrés 1H et 2H.

Figure 4

Répartition des enseignant·e·s (N = 98) selon le(s) degré(s) scolaire(s) enseigné(s) (1H-8H)



Dans la Figure 4, le nombre total d'enseignant·e·s ($n = 181$) est plus élevé que la taille de l'échantillon, car ils-elles pouvaient cocher plusieurs réponses possibles à la question : « A quel degré scolaire travaillez-vous actuellement ? ».

Le seul critère de description de l'échantillon qui manque est le canton dans lequel les enseignant·e·s exercent leur métier. Il n'a pas pu être recueilli, car le questionnaire a d'abord été conçu pour les enseignant·e·s fribourgeois·e·s uniquement. Lorsqu'il a été question d'élargir la population analysée, il n'était plus possible de modifier le questionnaire en cours.

5.4 Méthode d'analyse des données

Les données recueillies ont été traitées à l'aide des logiciels SPSS 31 et Jamovi. Une première étape a consisté à vérifier la qualité des données, à exclure les réponses incomplètes et à coder les variables issues des questions ouvertes (les bénéfices de la différenciation pédagogique et les difficultés rencontrées). Cette étape visait à garantir la fiabilité des données avant toute interprétation en lien avec les objectifs de recherche.

Dans une deuxième étape, des analyses descriptives (moyennes, fréquences, pourcentages) ont été effectuées pour dresser le profil de l'échantillon (données socio-démographiques) et décrire les tendances générales. Ces analyses permettent d'apporter un premier éclairage sur la composition du groupe d'enseignant·e·s et sur les représentations majoritaires, en lien avec la première question de recherche qui porte sur la place accordée à la valeur d'égalité par les enseignant·e·s.

Ensuite, pour tester la validité de la structure du questionnaire, une analyse factorielle exploratoire a été effectuée pour les deux premières parties du questionnaire (valeurs de justice scolaire et gestion de la diversité). De plus, l'alpha de Cronbach a été calculé pour chaque variable créée pour tester la cohérence interne des items entre eux. Ces analyses visent à s'assurer que les dimensions mesurées correspondent bien aux concepts théoriques mobilisés dans le cadre théorique et les questions de recherche.

Comme quatrième étape, des analyses de corrélation ont été réalisées pour explorer les relations entre les principes de justice et la gestion de la diversité, et tester l'existence de liens entre l'adhésion à la valeur d'égalité de traitement et les représentations et pratiques en matière de différenciation pédagogique. Cette étape permet ainsi de répondre directement à la deuxième question de recherche, qui porte sur le lien entre l'adhésion à la valeur d'égalité de traitement et les pratiques déclarées de différenciation pédagogique.

Finalement, des tests paramétriques (t de Student, ANOVAs et régressions) ont été utilisés pour comparer les scores moyens entre différents groupes (selon le genre, l'âge, l'ancienneté ou le degré enseigné) afin d'identifier d'éventuelles variations significatives dans les représentations ou les pratiques. Ces analyses permettent d'examiner les variations intergroupes et de répondre à la troisième question de recherche traitant de l'effet de variables socio-démographiques sur les conceptions des enseignant·e·s.

5.5 Description des variables étudiées

Avant de présenter les résultats, cette section décrit les principales variables mobilisées dans les analyses, afin de clarifier les concepts mesurés et de faciliter la lecture des résultats.

En premier lieu, les conceptions de la justice scolaire et les types de gestion de la diversité ont été opérationnalisés par des scores d'adhésion issus d'une analyse factorielle exploratoire. Pour chacune de ces dimensions, la cohérence interne est mesurée par la corrélation entre les deux items les composant. Les principes de justice se déclinent en trois variables : l'égalité de traitement ($r = .70$; $p < .01$), l'égalité des acquis ciblée sur la logique compensatoire ($r = .55$; $p < .01$), et l'égalité des acquis visant l'établissement d'un socle commun ($r = .49$; $p < .01$).

Un procédé identique a été appliqué pour mesurer les trois formes de gestion de la diversité, à savoir l'indifférence ($r = .45$; $p < .01$), l'équité ($r = .56$; $p < .01$) et l'individualisation ($r = .55$; $p < .01$).

La mise en œuvre de la différenciation pédagogique a été appréhendée à travers plusieurs variables portant sur la régularité des pratiques déclarées. Des scores distincts ont été construits pour les pratiques mises en place avant l'enseignement ($\alpha = .65$), pendant l'enseignement ($\alpha = .60$) et après l'enseignement ($r = .42$; $p < .01$), ainsi qu'un score global ($\alpha = .78$) rendant compte de l'ensemble des huit items utilisés du processus de différenciation pédagogique.

De plus, l'étude examine les bénéfices perçus et les difficultés liées à ces pratiques. En raison d'une cohérence interne insuffisante ($\alpha = .50$, les items relatifs aux bénéfices en termes d'équité (progression adaptée, discrimination positive et inclusion) ne sont pas regroupés, mais traités comme des indicateurs isolés. Ce choix permet de préserver la spécificité de chaque item, notamment celui portant sur la discrimination positive, central dans le cadre théorique. À l'inverse, les difficultés rencontrées font l'objet d'un indice d'adhésion unique ($r = .62$; $p < .01$), regroupant les items 3 et 5 relatifs au sentiment d'agir de manière inégale ou de privilégier certain·e·s élèves

Concernant les variables socio-démographiques, la variable « Genre » a fait l'objet d'un recodage dichotomique (« Femme » et « Homme »). Cette transformation a été rendue nécessaire par la présence d'effectifs nuls ou trop faibles ($n < 3$) dans les autres modalités initialement proposées. Par conséquent, il convient de préciser que les tests statistiques impliquant spécifiquement la variable « Genre » portent sur un effectif réduit à 96 répondant·e·s, tandis que les autres analyses conservent l'intégralité de l'échantillon initial ($N = 98$).

6 Construction des facteurs

6.1 Analyse factorielle exploratoire

Afin d'évaluer la validité de construit du questionnaire, une analyse factorielle exploratoire (AFE) a été réalisée pour les items des deux premières parties. Dans le questionnaire, les items relatifs aux principes de justice scolaire et aux types de gestion de la diversité avaient été randomisés et regroupés, ce qui nécessitait de réexaminer empiriquement leur structure. La troisième partie, portant sur la différenciation pédagogique, n'est pas concernée par cette procédure.

6.1.1 Principes de justice scolaire

Avec des conditions méthodologiques remplies (test de sphéricité de Bartlett significatif ($p < .01$) et KMO = .64) (Howell, 2024; Lamoureux, 2000), une extraction forcée à trois facteurs a d'abord été effectuée dans Jamovi, en cohérence avec la structure théorique du questionnaire. Cependant, les résultats obtenus n'étaient pas satisfaisants, ne validant pas la structure attendue. Premièrement, plusieurs items présentaient des contributions inférieures à .50 et se retrouvaient dans plusieurs facteurs. De plus, le nouveau regroupement des items différait de celui de base. Et, la variance expliquée demeurait faible (36.6 %).

Ces résultats ont conduit à abandonner l'hypothèse d'une structure à trois facteurs identiques à celle prévue initialement, et à procéder à une analyse plus exploratoire. Une nouvelle AFE a permis d'identifier trois facteurs cohérents, mais différents de la structure théorique, présenté ci-dessous dans le Tableau 1. La variable « égalité de traitement » reste mais est réduite à deux items qui la définissent. La variable théorique de « égalité des chances » disparaît, tandis que la dimension « égalité des acquis » se scinde en deux sous-dimensions qui définissent ce principe de justice. La première se concentre sur la discrimination positive. Toutefois, afin d'éviter toute confusion avec une autre variable, celle-ci sera associée au terme de « logique compensatoire ». L'autre dimension se concentre sur l'objectif d'avoir un socle commun pour tous·tes les élèves.

Tableau 1*Résultats de l'analyse factorielle des items concernant les principes de justice scolaire*

Items des principes de justice scolaire	Contributions		
	1	2	3
Facteur 1 : Égalité de traitement			
1. Il est juste de consacrer la même énergie à tous·tes les élèves, sans distinction.	.79	-0.13	0.02
4. Il est juste d'accorder à chaque élève la même attention.	.88	0.07	-0.01
Facteur 2 : Égalité des acquis (logique compensatoire)			
2. L'école doit être compensatoire, c'est-à-dire donner plus à ceux·celles qui ont le plus besoin.	0.04	.76	0.03
4. Il est juste d'accorder plus d'attention aux élèves en difficulté.	-0.09	.71	-0.02
Facteur 3 : Égalité des acquis (socle commun)			
1. Il est juste de s'assurer prioritairement de l'acquisition par tous·tes les élèves d'un socle commun de compétences.	0.06	0.13	.69
5. Il est juste de mettre en place différentes stratégies d'enseignement pour que tous·tes les élèves acquièrent un socle commun de compétence.	-0.05	-0.10	.71

Note. Test de sphéricité de Bartlett significatif ($p < .01$). KMO = .57

Les résultats montrent une amélioration sur le plan statistique avec une augmentation de la variance expliquée totale (59.5 %). De plus, des corrélations internes significatives soutiennent la cohérence de ces nouveaux regroupements (cf. Description des variables étudiées).

Concernant la normalité de distribution de ces nouvelles variables, les variables « égalité de traitement » et « égalité des acquis SOCLE » présentent des problèmes d'asymétrie. Ces

derniers s'expliquent vraisemblablement par un niveau élevé d'accord des enseignant·e·s sur ces dimensions. Des valeurs extrêmes présentes dans les deux variables « égalité des acquis » ont été conservées, après vérification qu'il ne s'agissait pas d'erreurs de saisie, mais bien d'avis de la part d'enseignant·e·s.

6.1.2 Types de gestion de la diversité

La même procédure a été faite pour les types de gestion de la diversité. Comme pour les dimensions précédentes, avec des conditions méthodologiques remplies (test de sphéricité de Bartlett significatif ($p < .01$) et KMO = .74) (Howell, 2024; Lamoureux, 2000), une extraction à trois facteurs, correspondant à la structure du questionnaire (indifférence, équité, individualisation), a d'abord été testée dans Jamovi. Toutefois, les résultats n'étaient aussi pas concluants. Premièrement, plusieurs items présentaient des contributions inférieures à .50 et se retrouvaient dans plusieurs facteurs. De plus, le nouveau regroupement des items différait de celui de base. Et, la variance expliquée demeurait assez faible (41.3 %).

Ces résultats m'ont aussi obligée à passer à une analyse exploratoire et de créer de nouvelles variables que celles prévues au départ. Toutefois, la structure exploratoire aboutit à trois facteurs correspondant globalement aux types théoriques de gestion de diversité, mais reposant sur un nombre d'items réduit, soit deux items par variable (cf. Tableau 2).

Tableau 2*Résultats de l'analyse factorielle des items concernant les types de gestion de la diversité*

Items des types de gestion de la diversité	Contributions		
	1	2	3
Facteur 1 : Indifférence			
4. Les pratiques pédagogiques ne doivent pas changer en fonction de la diversité présente dans la classe.	.60	-0.10	-0.19
5. La diversité présente chez les élèves n'a pas d'impact sur leurs apprentissages.	.76	0.05	0.09
Facteur 2 : Équité			
1. Il est nécessaire de proposer différentes méthodes d'enseignement afin de tenir compte de la diversité des élèves.	0.01	.91	-0.03
3. Il est nécessaire de prendre en compte la diversité des élèves dans son enseignement.	-0.07	.51	0.18
Facteur 3 : Individualisation			
1. Il est nécessaire d'élaborer des plans d'apprentissage personnalisés pour aider les élèves.	-0.03	-0.06	.70
2. Il est nécessaire d'adapter le contenu des ressources pour que chaque élève progresse à son rythme.	0.02	0.05	.81

Note. Test de sphéricité de Bartlett significatif ($p < .01$). KMO = .70

Les résultats montrent une amélioration sur le plan statistique avec une augmentation de la variance expliquée totale (57.1 %). De plus, des corrélations internes significatives soutiennent la cohérence de ces nouveaux regroupements (cf. Description des variables étudiées).

Concernant la normalité de distribution de ces variables, les variables « équité » et « indifférence » présentent des problèmes d'asymétries. Comme précédemment, les asymétries

semblent refléter un niveau d'accord élevé ou non plus ou moins attendu chez les enseignant·e·s. De plus, après vérification, les sujets extrêmes présents dans ces deux variables ont été aussi conservés car ils correspondaient à des avis authentiques.

6.2 Création des autres variables quantitatives

À la suite des analyses factorielles exploratoires et en vue des analyses statistiques ultérieures, différentes variables quantitatives ont été créées afin de représenter les scores d'adhésion aux différents ensembles d'items. La fidélité interne de ces nouveaux regroupements a été évaluée à l'aide de l'alpha de Cronbach pour les variables composées de trois items ou plus. Lorsque les variables ne comportaient que deux items, la corrélation de Pearson a été utilisée afin d'évaluer la cohérence du regroupement. De plus, tous les sujets extrêmes présents dans les variables ont été conservés après vérification de leur authenticité.

6.2.1 Mise en œuvre de la différenciation

La variable « Mise en œuvre AVANT » regroupe les trois items initiaux correspondant aux pratiques de différenciation avant l'enseignement, soit

- Item 1 : « Avant mon enseignement, je teste les prérequis des élèves. »
- Item 2 « Avant mon enseignement, je réactive chez les élèves les notions utiles pour l'activité à venir. »
- Item 3 « Avant mon enseignement, je prépare les élèves en leur fournissant des repères sur l'activité à venir. »

Ce regroupement a été conservé, l'alpha étant jugé acceptable compte tenu du nombre limité d'items ($\alpha = .65$). De plus, cette variable présente une distribution normale avec un sujet extrême.

La variable « Mise en œuvre PENDANT » repose également sur les trois items initiaux, soit

- Item 4 : « Pendant mon enseignement, je soutiens les élèves de manière plus ou moins rapprochée en fonction de leur niveau de compétence. »
- Item 5 : « Pendant mon enseignement, j'adapte les conditions de réalisation d'une tâche (aménagement des supports, de la consigne, des exigences, de la quantité de travail ou du temps mis à disposition). »
- Item 6 : « Pendant mon enseignement, j'évalue de manière formative. »

Malgré une fidélité interne juste satisfaisante ($\alpha = .60$), la variable a été conservée afin de maintenir la cohérence temporelle entre les phases « avant », « pendant » et « après ». De plus, elle présente une légère asymétrie avec un sujet extrême.

Pour la variable « Mise en œuvre APRÈS », l'alpha de Cronbach calculé sur les trois items initiaux était insuffisant ($\alpha = .53$). L'analyse a montré que l'item 9 (« Après mon enseignement, j'évalue en adaptant les conditions de réalisation et/ou les critères des évaluations. ») diminuait cette cohérence interne. Cet item a donc été supprimé. Le regroupement final avec une distribution normale repose sur ces deux items avec un lien positif modéré ($r = .42$; $p < .01$) :

- Item 7 : « Après mon enseignement, je donne des exercices adaptés au degré d'automatisation des élèves. »
- Item 8 : « Après mon enseignement, je revois les éléments non acquis en ciblant les difficultés réelles des élèves. »

Une variable globale « Mise en œuvre TOTALE » a été créée en regroupant l'ensemble des huit items précédents. Celle-ci se distribue normalement et est à une fidélité interne satisfaisante ($\alpha = .78$)

6.2.2 Bénéfices et difficultés associées à la différenciation pédagogique

La variable « Bénéfices » visait à regrouper trois items en lien avec l'équité, soit

- Item 1 : « La différenciation pédagogique favorise une progression adaptée à tous·tes les élèves. »
- Item 3 : « La différenciation pédagogique contribue à la discrimination positive, c'est-à-dire instaurer des inégalités de moyens et/ou de traitement dans le but de produire davantage d'égalité au niveau des résultats scolaires. »
- Item 5 : « La différenciation pédagogique contribue à inclure les élèves à besoins spécifiques. »

Cependant, sa fidélité interne n'était pas satisfaisante ($\alpha = .50$) et les corrélations de Pearson entre deux items, bien que significatives, présentaient des liens positifs faibles à modérés. En conséquence, ces items n'ont pas été regroupés dans une variable et ont été conservés comme indicateurs distincts.

La variable « Difficulté », avec un effet positif fort ($r = .62$; $p < .01$) et une légère asymétrie, regroupe deux items en lien avec l'égalité de traitement parmi la liste de difficulté proposée, soit :

- Item 3 : « Il est compliqué de mettre en place la différenciation pédagogique, à cause du sentiment d’agir de manière inégale. »
- Item 5 : « Il est compliqué de mettre en place la différenciation pédagogique, à cause du sentiment de privilégier certain·e·s élèves. »

6.3 Tableau de corrélations

Le Tableau 3 présente une vue d'ensemble des corrélations de Spearman entre les différentes variables de ce travail.

Conformément aux choix méthodologiques expliqués précédemment, la variable relative au genre n'est pas incluse dans ce tableau de corrélations. Étant donné que son effectif est réduit ($n = 96$), son intégration aurait nui à la cohérence statistique du tableau établi sur l'ensemble des 98 participant·e·s.

Enfin, une attention particulière doit être portée à l'interprétation des scores de la variable « Mise en œuvre TOTALE ». Ce score ayant été calculé directement à partir des trois variables des phases de la différenciation (avant, pendant et après), il est tout à fait normal que ces dimensions soient très fortement liées entre elles dans le tableau, puisqu'elles font partie du même calcul global.

Tableau 3*Statistiques descriptives et corrélations pour les variables de cette recherche*

Variable	n	M	ET	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Égalité de traitement	98	6.74	2.71	-															
Égalité des acquis (compensatoire)	98	5.86	2.35	-.25*	-														
Égalité des acquis (socle)	98	8.40	1.57	.22*	.17	-													
Indifférence	98	2.49	2.04	.13	-.08	-.17	-												
Équité	98	8.87	1.32	.05	.15	.40**	-.28**	-											
Individualisation	98	7.14	1.99	.14	.12	.29**	-.24**	.57**	-										
Mise en œuvre AVANT	98	7.60	1.36	.07	.18	.28**	-.11	.36**	.24*	-									
Mise en œuvre PENDANT	98	8.19	1.21	.20*	.11	.29**	-.12	.45**	.32**	.52**	-								

Mise en œuvre APRÈS	98	7.24	1.43	.18	.02	.11	-.06	.21*	.20	.38**	.39**	-							
Mise en œuvre TOTALE	98	7.82	1.08	.17	.15	.35**	-.13	.40**	.32**	.86**	.76**	.64**	-						
Progression	98	8.56	1.51	.02	.23*	.32**	-.24*	.48**	.44**	.31**	.43**	.29**	.41**	-					
Discrimination positive	98	6.31	2.81	.08	.22*	.18	-.08	.23*	.18	.27**	.36**	.26*	.35**	.33**	-				
Inclusion	98	8.29	1.87	.07	.13	.27**	-.25*	.62**	.40**	.34**	.43**	.08	.37**	.50**	.28**	-			
Difficulté	98	2.54	2.34	.15	-.02	-.24**	.21*	-.49**	-.37**	-.22*	-.27**	.02	-.22*	-.17	-.08	-.31**	-		
Âge	98	41.97	10.10	.09	-.01	.08	.09	.00	-.06	.19	.05	.15	.20*	.12	.23*	-.04	-.16	-	
Expérience	98	18.71	11.05	.08	.00	.16	.10	.01	-.04	.19	.04	.10	.19	.18	.22*	-.02	-.12	.94**	-

Note. M = moyenne. ET = écart-type

* $p < .05$. ** $p < .01$.

7 Résultats

7.1 QR 1 : Quelle place les enseignant·e·s accordent-ils·elles à la valeur d'égalité de traitement dans leur rôle professionnel ?

Cette première question de recherche vise à décrire la place accordée par les enseignant·e·s à la valeur d'égalité de traitement et à la situer par rapport à d'autres principes de justice scolaire et types de gestion de la diversité.

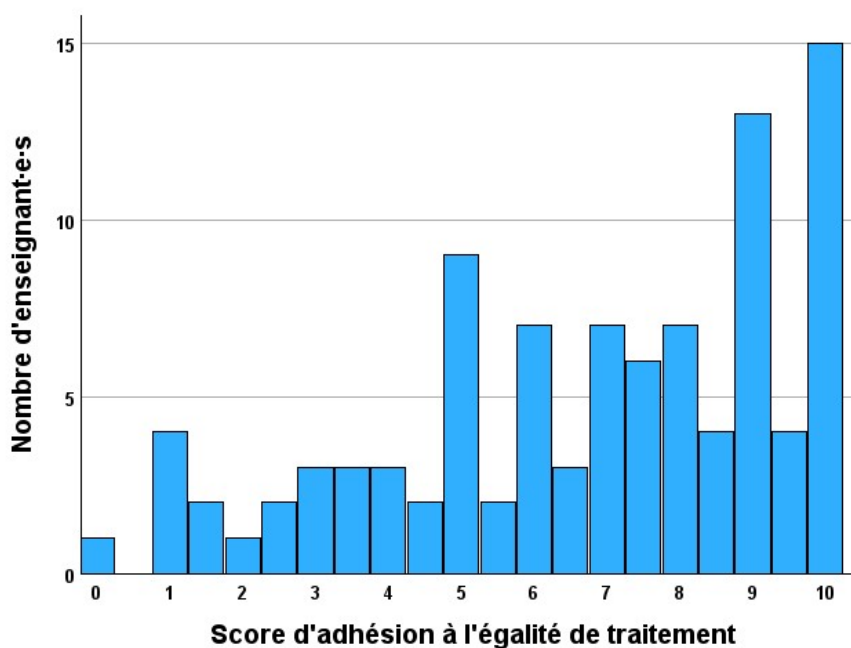
7.1.1 Niveau d'adhésion à l'égalité de traitement

Les analyses descriptives indiquent que les enseignant·e·s présentent un niveau d'adhésion relativement élevé à la valeur d'égalité de traitement ($M = 6.74$, $ET = 2.71$).

Les enseignant·e·s ont un score d'adhésion à la valeur d'égalité de traitement supérieur à la moyenne ($M = 6.74$). De plus, elle présente la dispersion assez élevée ($ET = 2.71$) : les réponses couvrant l'intégralité de l'échelle de 0 à 10. La distribution des scores révèle une asymétrie positive, avec une concentration importante des réponses vers les valeurs élevées de l'échelle, le score maximal d'adhésion étant le plus fréquemment observé (cf. Figure 5).

Figure 5

Distribution de la variable « Egalité de traitement »



7.1.2 Place relative parmi les principes de justice

Les moyennes des scores d'adhésion aux différents principes de justice semblent révéler une hiérarchie. L'égalité de traitement se situe entre les deux principes d'égalité des acquis. Le principe visant l'établissement d'un socle commun obtient le score le plus élevé ($M = 8.40$, $ET = 1.57$), tandis que celui ciblant la logique compensatoire recueille l'adhésion la moins forte ($M = 5.86$, $ET = 2.35$).

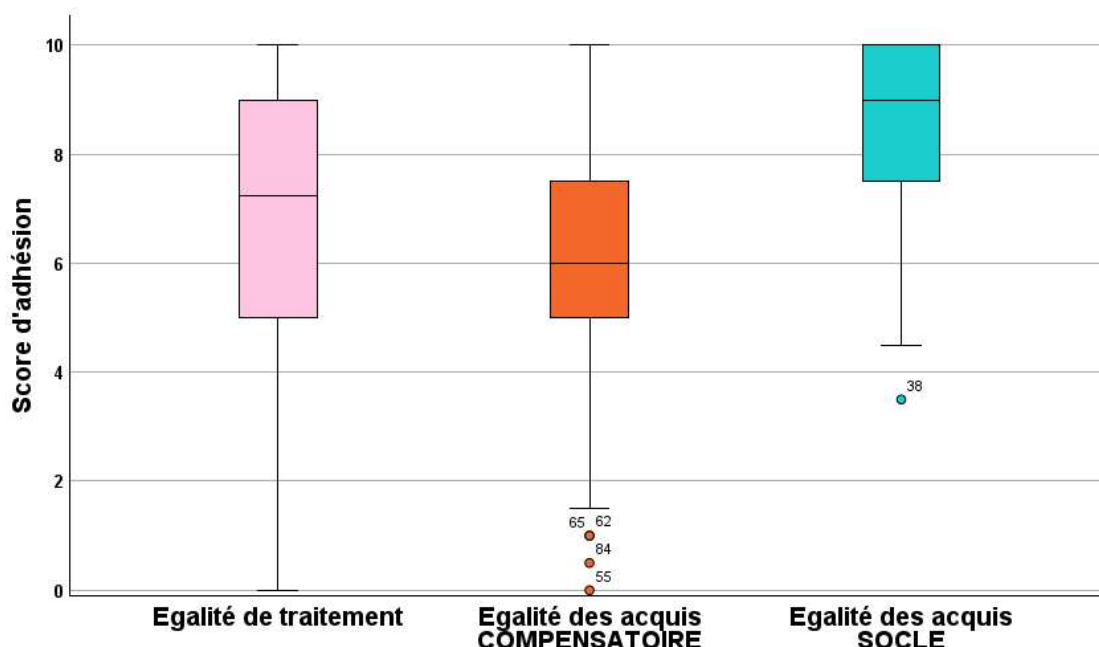
Afin de situer cette valeur parmi les autres principes de justice scolaire, une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées a été réalisée. Celle-ci permet de comparer les moyennes des scores d'adhésion aux différents principes de justice, mesurées chez les mêmes participant·e·s (Howell, 1998). En effet, chaque enseignant·e a évalué successivement les différents principes de justice scolaire, ce qui implique des groupes dépendants et possiblement une variance intragroupe.

Concernant les conditions d'application de l'analyse, la distribution des variables quantitatives, comme présenté ci-dessus, n'est pas optimale. De plus, la condition de sphéricité testée avec le test de Mauchy ($p < .01$) n'est pas respectée, montrant que la variance intragroupe n'est pas homogène. Par conséquent, l'ajustement de Greenhouse-Geisser, qui modifie les degrés de liberté (Howell, 1998), a été appliqué. Les résultats mettent en évidence une différence significative entre les principes de justice, $F_{1.52, 147.01} = 30.97$; $p < .01$.

Cette significativité permet de préciser l'analyse en faisant des comparaisons paire par paire. Celles-ci montrent que les enseignant·e·s accordent une importance significativement plus élevée à l'égalité des acquis visant un socle commun qu'à l'égalité de traitement ($p < .01$). En revanche, l'égalité de traitement est davantage valorisée que l'égalité des acquis lié à la logique compensatoire ($p < .05$). De plus, les enseignant·e·s accordent significativement plus d'importance à l'égalité des acquis lié au socle commun qu'à la logique compensatoire ($p < .01$). Ces résultats de l'ANOVA à mesures répétées sont illustrés avec la Figure 6 ci-dessous.

Figure 6

Représentation graphique des moyennes des scores d'adhésion aux principes de justice



Cette Figure 6 illustre que l'égalité de traitement est bien encore présente dans les perceptions des enseignant·e·s, en occupant une position intermédiaire dans la hiérarchie des principes de justice scolaire. De plus, des corrélations de Spearman plus ou moins modérées permettent de préciser les liens entre ces principes de justices. La tendance montre que plus les enseignant·e·s adhèrent à l'égalité de traitement, moins ils·elles adhèrent à l'égalité des acquis liée à la logique compensatoire, $\rho = -.25$; $p < .05$. En outre, un score d'adhésion à l'égalité de traitement corrèle positivement avec celui de l'égalité des acquis visant à un socle commun, $\rho = .22$; $p < .05$. Il n'y a pas de corrélation significative entre les deux types d'égalité des acquis, $\rho = .17$; NS.

7.1.3 Comparaison entre les types de gestion de la diversité

Comme vu dans le cadre théorique, un excès de la valeur d'égalité de traitement pousse à une gestion indifférente de la diversité (Ogay et Edelmann, 2011). Ainsi, il est question de tester ce lien aussi dans ce travail. Toutefois, afin de mieux appréhender les analyses qui permettent de situer l'égalité de traitement face aux différents types de gestion de la diversité, il est nécessaire de décrire ces derniers et leur lien entre eux. Une première description des variables montre un score d'adhésion moyen à l'indifférence ($M = 2.49$, $ET = 2.04$) inférieur aux autres moyennes. L'équité recueille l'adhésion la plus forte ($M = 8.87$, $ET = 1.32$).

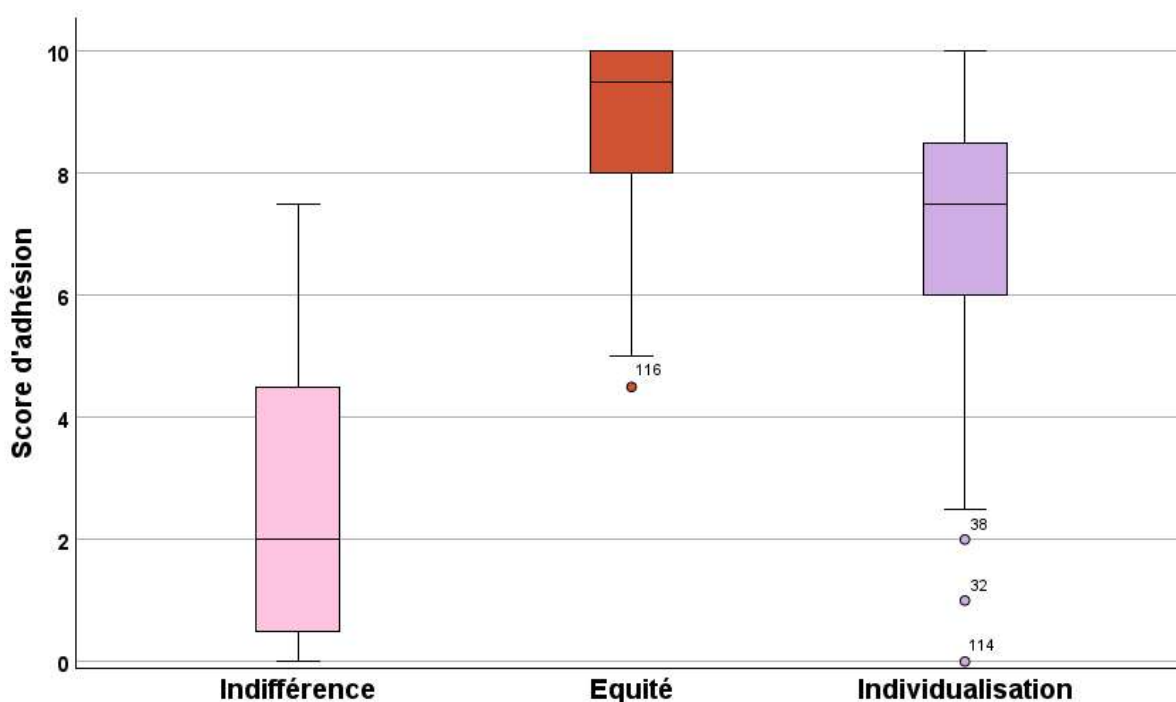
L'individualisation se place en deuxième position avec une moyenne de 7.14 et un écart-type de 1.99.

Une seconde ANOVA à mesures répétées a permis d'examiner la place relative de différents types de gestion de la diversité. L'ajustement de Greenhouse-Geisser a aussi été utilisé, pour les mêmes raisons que la première ANOVA : des distributions plutôt anormales et le test de sphéricité de Mauchy significatif ($p < .01$). Les résultats révèlent également une différence significative entre les types de gestion, $F_{(1.48, 143.16)} = 322.75$; $p < .01$.

Les comparaisons paire par paire précisent cette différence. Premièrement, les enseignant·e·s accordent plus d'importance à l'équité qu'à l'indifférence ($p < .01$). Deuxièmement, les enseignant·e·s accordent plus d'importance à l'individualisation qu'à l'indifférence ($p < .01$). Finalement, les enseignant·e·s accordent plus d'importance à l'équité qu'à l'indifférence ($p < .01$). Ces résultats sont illustrés grâce à la Figure 7, ci-dessous.

Figure 7

Représentation graphique des moyennes des scores d'adhésion aux types de gestion de la diversité



De plus, des corrélations de légèrement modérées à fortes détaillent la force des liens entre les trois types de gestion. Celles-ci montrent significativement que plus les enseignant·e·s adhèrent à l'indifférence, moins ils·elles adhèrent à l'équité ($\rho = -.28$; $p < .01$) et à l'individualisation ($\rho = -.24$; $p < .05$). De plus, une corrélation positive forte lie l'équité et

l'individualisation ($\rho = .57$; $p < .01$). Ces résultats peuvent être retrouvés dans le Tableau 3 dans la partie 6.3 Tableau de corrélations.

7.1.4 Lien entre l'égalité de traitement et les types de gestion de la diversité

Après avoir analysé les liens entre les différents types de gestion de la diversité, il est possible de tester si l'égalité de traitement est associée ou non à ces derniers, avec une attention particulière à l'indifférence, comme présenté ci-dessus. Cependant, les analyses de corrélation de Spearman n'indiquent aucun lien significatif entre l'égalité de traitement et les trois types de gestion de la diversité, les coefficients étant faibles et non significatifs (ρ compris entre .04 et .16 ; NS). Cela est présenté ci-dessous dans le Tableau 3.

Au vu de la dispersion de la variable « égalité de traitement », une comparaison entre les enseignant·e·s présentant une forte adhésion à l'égalité de traitement et ceux·celles avec une faible adhésion a été réalisée. Afin de constituer ces deux groupes, une dichotomisation de la variable a été effectuée sur la base de la médiane : les participant·e·s dont le score est inférieur ou égal à la médiane ont été classé·e·s dans le groupe « faible adhésion », tandis que ceux·celles dont le score est supérieur à la médiane ont été classé·e·s dans le groupe « forte adhésion ». Cette analyse complémentaire est nécessaire, car, si l'analyse de corrélations permet d'identifier l'existence et la direction des liens, le test de Student permet d'illustrer des différences dans les profils (Howell, 1998). Concernant les conditions d'application du t de Student, l'homogénéité des variances intergroupes n'est pas respectée pour les variables « indifférence » et « équité » (tests de Levene, $p < .05$). Ainsi, dans SPSS, la ligne « hypothèse de variances inégales » a été utilisée pour analyser les résultats.

Conformément à l'hypothèse directionnelle formulée, soit le lien entre l'excès de la valeur d'égalité de traitement et une gestion indifférente de la diversité, les enseignant·e·s présentant une forte adhésion à l'égalité de traitement montrent un niveau d'indifférence significativement plus élevé que ceux présentant une faible adhésion, $t_{(94,68)} = -1.93$; $p < .05$. Le test de Levene indiquant une inégalité des variances ($p < .05$), Toutefois, cette différence reste isolée et ne se retrouve pas pour les autres types de gestion, soit l'équité, $t_{(73,24)} = -1.06$; NS, et l'individualisation, $t_{(96)} = -.20$; NS.

7.1.5 Résumé des résultats

Pour répondre à cette première question de recherche, les résultats montrent que les enseignant·e·s interrogé·e·s adhèrent globalement à la valeur d'égalité de traitement, avec un score moyen supérieur au point médian de l'échelle. Toutefois, cette valeur ne constitue pas le principe de justice le plus fortement mobilisé : l'égalité des acquis visant un socle commun

apparaît comme la valeur la plus fortement valorisée, tandis que l'égalité des acquis liée à la logique compensatoire est moins priorisée.

De plus, les types de gestion de la diversité se distinguent nettement dans les conceptions des enseignant·e·s, l'équité et l'individualisation étant largement privilégiées par rapport à une posture d'indifférence. Néanmoins, l'adhésion à l'égalité de traitement ne présente pas de lien significatif avec ces différents types de gestion.

7.2 QR2 : Comment la valeur d'égalité de traitement influence-t-elle leur attitude face à la différenciation pédagogique ?

Dans la continuité de la première question de recherche, cette deuxième partie vise à analyser le lien entre l'adhésion à la valeur d'égalité de traitement et les pratiques déclarées ainsi que les attitudes des enseignant·e·s à l'égard de la différenciation pédagogique.

Toutefois, avant d'examiner le lien entre l'égalité de traitement et les attitudes face à la différenciation pédagogique, il convient d'analyser la place qu'occupe cette dernière de manière générale dans les pratiques déclarées des enseignant·e·s.

7.2.1 Place de la différenciation pédagogique dans les pratiques enseignantes

Selon l'avis des enseignant·e·s, la différenciation pédagogique est globalement mise en œuvre de manière fréquente, avec des scores moyens élevés sur l'ensemble des dimensions. La mise en œuvre pendant l'enseignement présente la moyenne la plus élevée ($M = 8.19$, $ET = 1.21$), suivie de la mise en œuvre avant ($M = 7.60$, $ET = 1.36$) et après l'enseignement ($M = 7.24$, $ET = 1.43$). Le score total confirme une utilisation rapportée globalement importante de la différenciation pédagogique ($M = 7.82$, $ET = 1.08$).

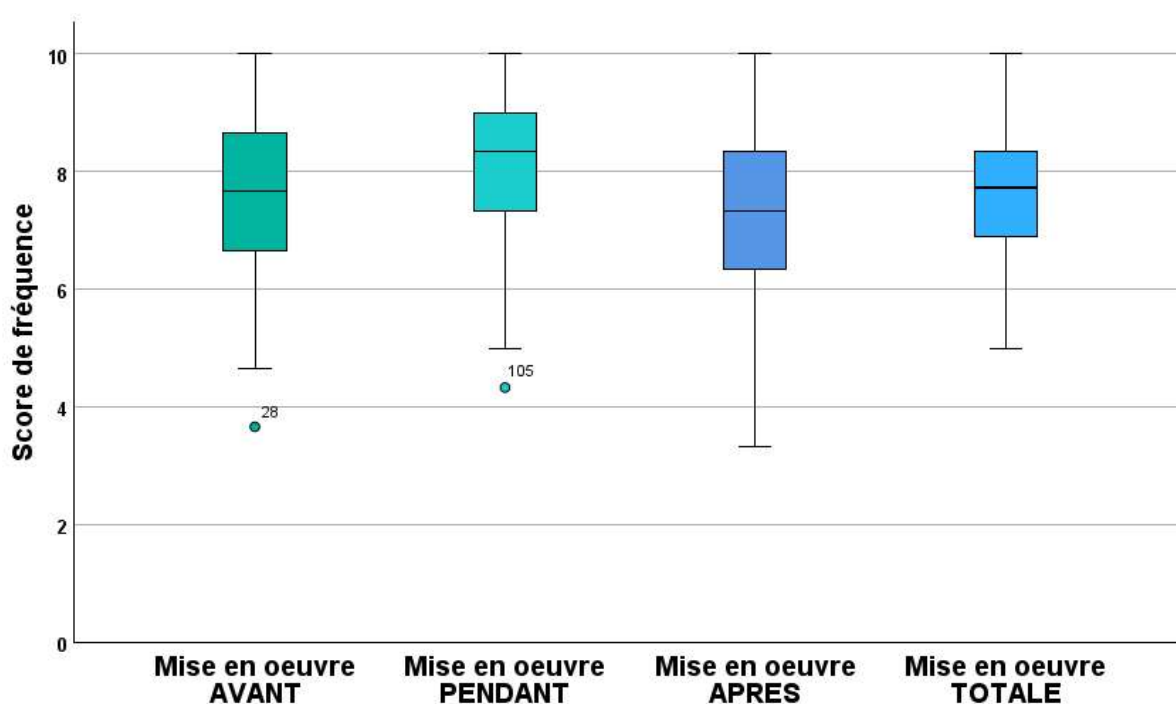
Étant donné que les mêmes participant·e·s ont fourni des scores pour les trois moments de mise en œuvre (avant, pendant et après l'enseignement), une ANOVA à mesures répétées a été réalisée afin de comparer ces moyennes dépendantes (Howell, 1998). Concernant les conditions d'application, le test de sphéricité de Mauchly s'est révélé non significatif ($p = NS$).

Les résultats mettent en évidence une différence significative entre les moments de mise en œuvre de la différenciation pédagogique, $F_{(2, 194)} = 21.45$; $p < .01$. Les comparaisons paire par paire montrent que la mise en œuvre pendant l'enseignement est significativement plus fréquente que celle réalisée avant ($p < .01$) et après l'enseignement ($p < .01$). Une différence significative est également observée entre la mise en œuvre avant l'enseignement et après

celui-ci : plus d'enseignant·e·s pratiquent la différenciation pédagogique avant l'enseignement qu'après celui-ci. Ces résultats sont illustrés dans la Figure 8 ci-dessous.

Figure 8

Représentation graphique des moyennes des scores de fréquence de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique



En suivant la logique, tous les moments de mise en œuvre corréleront positivement et très fortement avec le score total de différenciation pédagogique (ρ entre .64 et .86 ; $p < .01$). Il convient de souligner à nouveau que ce dernier est calculé directement à partir des trois phases d'enseignement, ce qui explique cette très forte corrélation. Cela est présenté dans le Tableau 3 de la partie 6.3.

7.2.2 Lien entre l'égalité de traitement et la mise en œuvre de la différenciation pédagogique

Afin d'examiner le lien entre la valeur d'égalité de traitement et la différenciation pédagogique, des analyses de corrélation de Spearman ont été réalisées (cf. 6.3 Tableau de corrélations).

Les résultats montrent que l'égalité de traitement est faiblement et positivement corrélée à la mise en œuvre de la différenciation pendant l'enseignement ($\rho = .20$; $p < .05$). En revanche,

aucune corrélation significative n'est observée avec la mise en œuvre avant ($\rho = .07$; NS) ou après l'enseignement ($\rho = .18$; NS), ni avec le score total de différenciation pédagogique ($\rho = .17$; NS). Ces coefficients observés sont faibles et non significatifs.

Des régressions linéaires simples (cf. ont été menées pour compléter ces analyses et déterminer si des liens de prédiction peuvent être établis entre l'égalité de traitement et la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Cependant, elles indiquent que l'égalité de traitement explique entre 0 % et 5 % de la variance des différentes dimensions de la différenciation pédagogique. Seule la mise en œuvre pendant l'enseignement est faiblement prédite, soit 5%, par l'égalité de traitement, $R^2 = .05$, $F_{(1,96)} = 5.25$; $p < .05$, avec un score de pondération de $\beta = .23$; $p < .05$.

Tableau 4

Régression linéaire simple prédisant la mise en œuvre déclarées de différenciation pédagogique pendant l'enseignement à partir de l'égalité de traitement

Prédicteur	B	ES	β	p
Constante	7.50	.32		.00
Égalité de traitement	.10	.04	.23	.02

Note. B = coefficient non-standardisé. ES = erreur standard. β = coefficient standardisé.

Les autres moments de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique et le score total ne sont pas significatifs : mise en œuvre AVANT ($F_{(1,96)} = 0.08$; NS), mise en œuvre APRÈS ($F_{(1,96)} = 3.22$; NS), mise en œuvre TOTALE ($F_{(1,96)} = 2.47$; NS). Ces analyses complémentaires tendent à confirmer le caractère limité du lien entre l'adhésion au principe d'égalité de traitement et les pratiques déclarées de différenciation pédagogique.

Tableau 5

Régressions linéaires simples prédisant les mises en œuvre déclarées de différenciation pédagogique à partir de l'égalité de traitement

Variable dépendante	B	ES	β	p
Mise en œuvre AVANT	.01	.05	.03	.78
Mise en œuvre APRÈS	.09	.05	.18	.08
Mise en œuvre TOTALE	.06	.04	.16	.12

Note. B = coefficient non-standardisé. ES = erreur standard. β = coefficient standardisé. Chaque ligne représente un modèle de régression simple avec la même variable indépendante (égalité de traitement).

De plus, toujours au vu de la dispersion de la variable « égalité de traitement », des tests t de Student ont été réalisés afin de comparer les pratiques de différenciation pédagogique entre les enseignant·e·s présentant une adhésion forte à l'égalité de traitement et ceux·celles avec une faible adhésion. Les conditions d'application étant respectées (tests de Levene non significatifs), les résultats montrent que les différences sont significatives pour la mise en œuvre après l'enseignement ($t_{(96)} = -2.05$; $p < .05$) et pour le score total de différenciation pédagogique ($t_{(96)} = -1.86$; $p < .05$). Cependant, pour ces deux résultats significatifs, contrairement à l'hypothèse de ce travail, les enseignant·e·s présentant une forte adhésion à l'égalité de traitement déclarent une mise en œuvre (après l'enseignement et générale) plus fréquente de la différenciation pédagogique.

7.2.2.1 Comparaison avec les autres principes de justice et types de gestion de la diversité

Pour analyser l'influence de l'égalité de traitement sur la différenciation pédagogique, cette valeur est mise en perspective avec les autres principes de justice et les types de gestion de la diversité qui en découlent.

Concernant l'égalité des acquis liée à la logique compensatoire, toutes les corrélations avec les différentes variables de la mise en œuvre sont non significatives. Cependant, À l'inverse, l'égalité des acquis visant un socle commun est modérément et significativement corrélée à la mise en œuvre de la différenciation, notamment avant ($\rho = .28$; $p < .01$) et pendant $\rho = .29$; $p < .01$) l'enseignement ainsi que de manière générale ($\rho = .35$; $p < .01$). Cela signifie que plus les enseignant·e·s adhèrent à ce principe de justice, plus ils·elles mettent en place la différenciation pédagogique, à une exception près : la mise en œuvre après l'enseignement ($\rho = .11$; NS).

De plus, les corrélations les plus fortes sont observées avec le type de gestion de la diversité par l'équité, qui est significativement et positivement associée à l'ensemble des dimensions de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, soit la mise en œuvre avant ($\rho = .36$; $p < .01$), la mise en œuvre pendant ($\rho = .45$; $p < .01$), la mise en œuvre après ($\rho = .21$; $p < .05$), la mise en œuvre totale ($\rho = .40$; $p < .01$). D'ailleurs, l'équité est positivement corrélée à l'égalité des acquis visant un socle commun ($\rho = .40$; $p < .01$), soulignant un lien modéré entre ce type de gestion et cette valeur de justice. Cependant, l'individualisation est aussi positivement corrélée à la mise en œuvre en générale de la différenciation pédagogique ($\rho = .32$; $p < .01$) et aux différentes temporalités (avant : $\rho = .24$; $p < .05$, pendant : $\rho = .32$; $p < .01$), sauf celle après l'enseignement ($\rho = .20$; NS). À l'inverse, il est à souligner que l'indifférence ne présente aucune corrélation significative avec les différentes variables de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique.

7.2.3 Lien entre l'égalité de traitement et les bénéfices et difficulté de la mise en place de la différenciation pédagogique

Afin d'examiner le lien entre la valeur d'égalité de traitement et les bénéfices et la difficulté reposant sur ce principe de justice, des analyses de corrélation de Spearman ont été reprises du Tableau 3 (cf. 6.3 Tableau de corrélations).

Selon l'hypothèse de ce travail, des corrélations négatives devraient être observées avec les bénéfices et une corrélation positive avec la difficulté. Cependant, les résultats montrent aucune corrélation significative entre l'égalité de traitement et la perception des bénéfices de la différenciation pédagogique liés à la valeur d'équité, qu'il s'agisse de la progression adaptée à tous·tes les élèves ($\rho = .02$; NS), de la discrimination positive ($\rho = .08$; NS) ou de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques ($\rho = .07$; NS). De même, l'égalité de traitement ne se corrèle pas à la variable « difficulté » regroupant des items spécifiquement liés à ce principe de justice ($\rho = .15$; NS).

Les analyses de régression vont dans le sens de ces résultats (cf. Tableau 6). La variable « égalité de traitement » ne prédit pas significativement la perception des bénéfices de la différenciation pédagogique (progression adaptée ($F_{(1,96)} = .02$; NS), discrimination positive ($F_{(1,96)} = 1.00$; NS), inclusion ($F_{(1,96)} = .13$; NS)) ni la difficulté associée à l'égalité de traitement ($F_{(1,96)} = 3.11$; NS).

Tableau 6

Régressions linéaires simples prédisant les bénéfices et la difficulté de la mise en place de la différenciation pédagogique à partir de l'égalité de traitement

Variable dépendante	B	ES	β	p
Progression adaptée	-.01	.06	-.01	.89
Discrimination positive	.10	.10	.10	.32
Inclusion	.02	.07	.04	.72
Difficulté	.15	.09	.18	.08

Note. B = coefficient non-standardisé. ES = erreur standard. β = coefficient standardisé. Chaque ligne représente un modèle de régression simple avec la même variable indépendante (égalité de traitement).

De plus, les tests t de Student ne révèlent aussi aucune différence significative entre les enseignant·e·s présentant une forte adhésion à la valeur d'égalité de traitement et ceux·celles dont l'adhésion est plus faible.

7.2.3.1 Comparaison avec les autres principes de justice et types de gestion de la diversité

Dans le même esprit que la partie précédente, une comparaison est effectuée entre les autres principes de justice et les types de gestion de la diversité.

Concernant l'égalité des acquis centrée sur la logique compensatoire, celle-ci présente des corrélations positives mais limitées. Elle est significativement corrélée aux bénéfices liés à la perception d'une progression adaptée à tous·tes les élèves ($\rho = .23$; $p < .05$) ainsi qu'à la discrimination positive ($\rho = .22$; $p < .05$), toutefois limité pour dire qu'il s'agit des mêmes concepts utilisés. En revanche, aucun lien significatif n'est observé avec le bénéfice de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques ($\rho = .12$; NS) ni avec la variable « difficulté » ($\rho = -.02$; NS).

Quant à l'égalité des acquis visant à un socle commun, elle est positivement corrélée aux bénéfices liés à la progression adaptée ($\rho = .32$; $p < .01$), à l'inclusion ($\rho = .27$; $p < .01$), mais pas celui lié à la discrimination positive ($\rho = .18$; NS). Cependant, une corrélation positive modérée existe avec la variable « difficulté » ($\rho = .24$; $p < .05$), alors que l'hypothèse de ce travail soulignerait l'inverse, car cette difficulté est en lien avec l'égalité de traitement.

À l'inverse, les résultats relatifs au type de gestion de la diversité par l'équité suivent exactement l'hypothèse de ce travail qui relie l'équité à la différenciation pédagogique. L'équité est fortement et négativement corrélée à la variable « difficulté » ($\rho = -.49$; $p < .01$), tout en étant fortement et positivement associée aux bénéfices liés à la progression adaptée ($\rho = .48$; $p < .01$), à l'inclusion des élèves à besoins particuliers ($\rho = .62$; $p < .01$) et, plus modérément, à la discrimination positive ($\rho = .23$; $p < .05$).

Enfin, le type de gestion par l'indifférence se distingue par un profil inverse, dans la même logique de l'hypothèse de travail. Elle est négativement corrélée aux bénéfices liés à la progression adaptée ($\rho = -.24$; $p < .05$) et à l'inclusion ($\rho = -.25$; $p < .05$), tout en étant positivement associée aux difficultés perçues ($\rho = .21$; $p < .05$). Cependant, aucun lien significatif n'est observé avec la discrimination positive ($\rho = -.08$; NS).

7.2.4 Analyse de fréquence

Afin de mieux comprendre l'absence de relations statistiques significatives entre l'égalité de traitement et les bénéfices et difficultés liés à la différenciation pédagogique, une analyse de fréquence des thèmes évoqués dans les réponses ouvertes a été réalisée (Bardin, 2013). Cette dernière permet d'identifier les éléments les plus saillants du discours enseignant et de mettre en évidence les dimensions mobilisées spontanément par les participant·e·s, au-delà des catégories mesurées avec les tests statistiques.

Les catégories d'analyse ont été construites de manière déductive à partir du cadre théorique mobilisé dans ce travail. De plus, une catégorie « autres » a été conservée dans les deux

tableaux de fréquences afin de prendre en compte les réponses qui ne s'inscrivent pas explicitement dans ces dimensions théoriques.

Concernant les bénéfices de la différenciation pédagogique perçus par les enseignant·e·s, trois catégories représentent plus de 60% des fréquences : la progression adaptée (22%), l'estime de soi de l'élève (21%) et l'amélioration des performances scolaires (18%). Ainsi, le bénéfice lié à la progression adaptée testé quantitativement est bien présent dans le discours des enseignant·e·s. Cependant, les deux autres bénéfices (inclusion et discrimination positive) sont moins représentés dans le discours des enseignant·e·s, ce qui pourrait expliquer un l'absence de significativité dans les résultats. Le tableau de fréquences est présenté ci-dessous.

Tableau 7

Tableau de fréquence des bénéfices perçus par les enseignant·e·s

Catégorie	N	% des réponses	Exemple de verbatim
Progression adaptée	42	22%	« Les élèves peuvent avancer à leur rythme » « Progresser à leur rythme » « Zone proximale de développement »
Estime de soi	40	21%	« Mettre en confiance les élèves » « Meilleur sentiment des enfants » « La confiance en soi »
Performances scolaires	34	18%	« Lutte contre l'échec scolaire » « Meilleurs résultats » « Atteindre les objectifs du PER »
Inclusion	29	15%	« Prise en compte des besoins de chaque élève » « Quel que soit leur profil » « Postulat d'éducabilité »
Motivation / engagement	17	9%	« Les motiver » « Motivant pour les élèves »

Discrimination positive	17	9%	« Aide pointue » « Adapter l'accompagnement » « Disponibilité pour s'occuper des élèves qui en ont besoin »
Climat de classe	10	5%	« Chacun se sent valorisé dans le groupe classe » « Coopération » « Moins de problème de comportement »
Autres	2	1%	« Égalité des chances » « Développe les compétences de l'enseignant-e »
TOTAL	191	100%	

Le tableau de fréquence des difficultés perçues par les enseignant·e·s, ci-dessous, confirme les résultats statistiques précédents. Les catégories des difficultés en lien avec l'égalité de traitement, soit les sentiments de négligence et d'actions inégales, ne représentent que 7% du total des fréquences. Les difficultés principalement rencontrées par les enseignant·e·s sont plutôt l'effectif des classes (24%), la charge de travail (17%) et le manque de temps (15%).

Tableau 8

Tableau de fréquence des difficultés perçues par les enseignant·e·s

Catégorie	N	% des réponses	Exemple de verbatim
Effectifs de classe	53	24%	« Hétérogénéité de la classe » « Trop d'élèves dans une même classe » « Fossé entre les élèves »
Charge de travail	39	17%	« Accumuler du matériel / des fiches à corriger » « Beaucoup de temps de préparation »

Manque de temps	34	15%	« Manque de temps » « Temps de préparation insuffisant »
Manque de ressources	22	10%	« Manque de supports » « Manque de budget » « Ressources et matériel » « Moqueries »
Manque de soutien humain	19	8%	« Aides insuffisantes mises à disposition de l'enseignant·e » « Manque d'unité d'enseignement spécialisé » « Manque de personne dans la classe »
Capacités professionnelles insécures	14	6%	« Difficile d'observer les élèves » « Difficile de répondre à tous les besoins pédagogiques » « Impossible pour toutes les branches »
Sentiment d'actions inégales	13	6%	« Certain·e·s élèves peuvent ressentir des formes d'injustices selon ce qui est proposé par l'enseignant·e » « Dévaloriser l'élève en difficulté » « Trouver cela injuste »
Formation lacunaire	10	5%	« Formation » « Faire de l'individualisation » « Prise en compte individualisée »
Conflit avec le cadre institutionnel	8	4%	« Programme à respecter » « Exigences cantonales » « Mêmes objectifs à atteindre »
Résistance au changement	5	2%	« Dicté par la société » « Ecole trop inclusive » « Sortir des habitudes »
Sentiment de négligence	3	1%	« Dimension relationnelle » « Nivellement par le bas » « Plus concentrée à aller aider les élèves n'arrivent pas »

Conflit avec la réalité future	3	1%	« Passage CO »
Autres	3	1%	« Relation école-famille » « Temps d'attente pour les bilans chez les spécialistes »
Total	226	100%	

Cette faible occurrence de la difficulté liée à l'égalité de traitement dans le discours enseignant pourrait ainsi expliquer la non-significativité des analyses statistiques.

7.2.5 Résumé des résultats

Pour répondre à cette deuxième question de recherche traitant l'influence de l'égalité de traitement sur la mise en place de la différenciation pédagogique, les résultats montrent tout d'abord que la différenciation pédagogique occupe une place importante dans les pratiques enseignantes déclarées. Elle est mise en œuvre de manière fréquente à tous les moments de l'enseignement, avec une prédominance marquée de la mise en œuvre pendant l'enseignement, suivie de celle réalisée avant, puis après l'enseignement. Les analyses confirment des différences significatives entre ces moments, soulignant que la différenciation pédagogique est principalement mobilisée dans l'action pédagogique immédiate.

En ce qui concerne le lien entre l'égalité de traitement et la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, les analyses statistiques mettent en évidence des associations globalement faibles. Une corrélation positive faible mais significative est observée uniquement avec la mise en œuvre pendant l'enseignement. Les autres variables (avant, après et score total) ne présentent pas de liens significatifs. Les analyses de régression confirment ce constat : l'égalité de traitement explique une part très limitée de la variance des pratiques de différenciation, et ne constitue un prédicteur significatif que pour la mise en œuvre pendant l'enseignement, avec un pouvoir explicatif faible. Les comparaisons entre enseignant-e-s à forte et faible adhésion à l'égalité de traitement révèlent néanmoins certaines différences significatives, notamment pour la mise en œuvre après l'enseignement et pour le score global de différenciation. Toutefois, ces résultats révèlent une tendance paradoxale par rapport à l'hypothèse formulée : les enseignant-e-s adhérant davantage à l'égalité de traitement déclarant une mise en œuvre plus fréquente de la différenciation pédagogique. Il convient de

rappeler qu'il s'agit ici de données auto-rapportées, mesurant la perception que les enseignant·e·s ont de leur propre pratique plutôt que l'activité réelle en classe.

La mise en perspective avec les autres principes de justice permet de relativiser ces résultats. Contrairement à l'égalité de traitement, l'égalité des acquis visant un socle commun est modérément et significativement associée à plusieurs dimensions de la différenciation pédagogique, en particulier avant et pendant l'enseignement, ainsi qu'au score global. De manière encore plus marquée, le type de gestion de la diversité fondé sur l'équité apparaît comme le plus fortement lié à la différenciation pédagogique, avec des corrélations positives significatives sur l'ensemble des dimensions analysées. À l'inverse, l'indifférence ne montre aucune association significative avec les pratiques de différenciation.

Concernant les attitudes des enseignant·e·s à l'égard des bénéfices et la difficulté perçus, les résultats indiquent l'absence de relations significatives avec l'égalité de traitement. Les analyses de régression ainsi que les tests de comparaison de groupes confirment l'absence significative de lien prédictif ou différentiel. En revanche, l'égalité des acquis visant un socle commun et, surtout, le type de gestion par l'équité présentent des associations cohérentes avec les bénéfices perçus de la différenciation et une diminution d'adhésion à la variable « difficulté », tandis que l'indifférence se caractérise par un profil inverse.

Enfin, l'analyse qualitative exploratoire des discours enseignants permet d'éclairer ces résultats quantitatifs. Elle montre que les bénéfices et les difficultés spontanément évoqués par les enseignant·e·s ne correspondent que partiellement aux dimensions associées à l'égalité de traitement. Les discours se concentrent davantage sur des bénéfices liés à la progression adaptée, à l'estime de soi et aux performances scolaires, ainsi que sur des contraintes organisationnelles et professionnelles telles que les effectifs de classe, le manque de temps et la charge de travail. Les dimensions directement liées aux difficultés spécifiques de l'égalité de traitement apparaissent marginales dans les verbatims, ce qui contribue à expliquer l'absence de relations statistiques significatives observées dans les analyses quantitatives.

7.3 QR3 : Dans quelle mesure les caractéristiques des enseignant·e·s (genre, âge, ancienneté et degré scolaire) jouent-elles un rôle dans leurs conceptions de justice scolaire et dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique ?

Afin d'examiner dans quelle mesure les caractéristiques des enseignant·e·s influencent leurs conceptions de justice scolaire, plusieurs régressions linéaires multiples ont été conduites en fonction du genre, de l'âge, de l'ancienneté et du degré scolaire enseigné, et ce pour l'ensemble des principes de justice, des types de gestion de la diversité et de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Ces analyses permettent aussi de tester l'intersectionnalité de ces variables.

Concernant la variable « Genre », les analyses ont nécessité un ajustement ponctuel de l'échantillon ($N = 96$), excluant les deux participant·e·s n'ayant pas répondu selon la catégorisation binaire « Femme / Homme ».

De plus, préalablement à l'interprétation des modèles, les conditions d'application de la régression linéaire multiple ont été vérifiées (Howell, 2024; Lamoureux, 2000). L'examen des indicateurs de multicolinéarité a mis en évidence une redondance statistique critique entre certaines variables indépendantes (notamment entre l'âge et l'ancienneté, ainsi qu'entre les degrés 1H et 2H). Conformément aux standards méthodologiques, il a été nécessaire d'exclure les variables à l'origine de cette instabilité pour ne conserver que les prédicteurs distincts dans les tests où cela était problématique. Cette procédure garantit que les coefficients observés dans le modèle final ne sont pas biaisés par des corrélations internes aux variables explicatives.

7.3.1 Influences sur les conceptions de justice scolaire

Des régressions multiples, intégrant simultanément le genre, l'âge, l'ancienneté et le degré scolaire, ont été effectuées afin de tester les effets de prédictions sur les principes de justice.

Ces analyses ne confirment pas de prédictions significatives des caractéristiques des enseignant·e·s sur les différents principes de justice scolaire (cf. Tableau 9). Les résultats ne sont pas significatifs : égalité de traitement ($F_{(9, 86)} = .47$; NS), égalité des acquis COMPENSATOIRE ($F_{(9, 86)} = .43$; NS) et égalité des acquis SOCLE ($F_{(9, 86)} = 1.90$; NS). De plus, les prédicteurs n'expliquent qu'une part limitée de la variance (R^2 compris entre .04 (égalité des acquis COMPENSATOIRE) et .17 (égalité des acquis SOCLE)).

Tableau 9

Récapitulatif des régressions linéaires multiples prédisant les principes de justice à partir du genre, de l'âge, de l'ancienneté et des degrés scolaires

Prédicteurs	β traitement	β compensatoire	β socle
Genre	.00	-.14	-.19
Âge	.07	-.05	-
Ancienneté	-	-	.12
1H	-	-	-.30*
2H	-.10	.04	-
3H	-.14	.14	-.18
4H	-.08	.05	-.07
5H	-.05	.05	-.10
6H	-.05	.01	-.07
7H	-.04	.03	-.04
8H	.04	-.05	-.24*

Note. β = coefficient standardisé.

* $p < .05$.

Les résultats détaillés des trois modèles de régression sont présentés en Annexes (cf. Tableaux de régression multiple).

7.3.2 Influence sur les types de gestion de la diversité

Concernant les variables relatives à la gestion de la diversité, la même démarche analytique que pour les différents principes de justice scolaire a été adoptée. Les variables « âge » et « 2H » n'ont pas été utilisées dans les trois régressions multiples, par souci de multicollinéarité.

Les résultats ne montrent pas aussi de prédictions significatives des caractéristiques des enseignant·e·s sur les différents types de gestion de la diversité (cf. Tableau 10).

Les résultats ne sont pas significatifs : indifférence ($F_{(9, 86)} = .90$; NS), équité ($F_{(9, 86)} = .31$; NS) et individualisation ($F_{(9, 86)} = .50$; NS). De plus, les prédicteurs n'expliquent qu'une part limitée de la variance (R^2 compris entre .03 (équité) et .09 (indifférence)).

Tableau 10

Récapitulatif des régressions linéaires multiples prédisant les types de gestion de la diversité à partir du genre, de l'ancienneté et des degrés scolaires

Prédicteurs	β	β	β
	indifférence	équité	individualisation
Genre	-.09	-.02	-.01
Ancienneté	.14	-.03	-.07
1H	.03	-.04	.12
3H	.00	-.10	.41
4H	-.16	.01	.61
5H	.18	.10	.60
6H	-.13	.00	.43
7H	.07	-.10	.21
8H	.00	-.01	.73

Note. β = coefficient standardisé. Aucun coefficient n'est significatif.

Les résultats détaillés des trois modèles de régression sont présentés en Annexes (cf. Tableaux de régression multiple).

7.3.3 Influence sur la mise en œuvre de la différenciation pédagogique

Concernant les variables relatives à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, la même démarche analytique que pour les autres dimensions a été adoptée.

Le modèle est globalement significatif pour la mise en œuvre avant l'enseignement, expliquant 22 % de la variance, $R^2 = .22$, $F_{(9, 86)} = 2.73$; $p < .01$. Toutefois, la distance de Mahalanobis dépasse le seuil de 15 (38.62). Parmi les variables introduites, seul le genre ressort comme un prédicteur significatif ($\beta = -.34$; $p < .01$) (cf. Tableau 11). Toutefois, ce résultat doit être interprété avec précaution compte tenu de la distribution déséquilibrée du genre dans l'échantillon.

Tableau 11

Régression linéaire multiple prédisant la mise en œuvre de la différenciation pédagogique avant l'enseignement à partir du genre, de l'ancienneté et des degrés scolaires

Prédicteurs	B	ES	β	p
Constante	8.82	.60		.00
Genre	-1.47	.46	-.34	.00
Ancienneté	.01	.01	.11	.28
1H	-.43	.32	-.15	.18
3H	.26	.37	.08	.48
4H	.28	.39	.08	.46
5H	.52	.36	.16	.15
6H	-.52	.35	-.17	.15
7H	.29	.38	.08	.44
8H	-.64	.37	-.19	.09

Note. B = coefficient non-standardisé. ES = erreur standard. β = coefficient standardisé.

Concernant les autres temps de mise en œuvre de la différenciation pédagogique et le score total, les résultats sont non-significatifs : mise en œuvre PENDANT ($F_{(9, 86)} = 1.40$; NS), mise en œuvre APRÈS ($F_{(9, 86)} = 1.51$; NS) et mise en œuvre TOTALE ($F_{(9, 86)} = 1.84$; NS). De plus, les prédicteurs n'expliquent qu'une part limitée de la variance (R^2 compris entre .13 (mise en œuvre PENDANT) et .16 (mise en œuvre TOTALE)). Pour suivre les conditions d'applications du test de régression linéaire multiple (Howell, 2024; Lamoureux, 2000), la variable « Ancienneté » n'a pas été utilisée dans ces trois analyses.

Tableau 12

Récapitulatif des régressions linéaires multiples prédisant la mise en œuvre de la différenciation pédagogique à partir du genre, de l'âge et des degrés scolaires

Prédicteurs	β PENDANT	β APRÈS	β TOTALE
Genre	-.15	.02	-.28*
Âge	.08	.14	.14
1H	-	-	-.05
2H	.08	.12	-
3H	.00	.09	.06
4H	-.01	.12	.05
5H	.08	.20	.16
6H	-.27*	-.22	-.23
7H	.20	-.20	.05
8H	.04	.27*	-.01

Note. β = coefficient standardisé.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Les résultats détaillés des trois modèles de régression sont présentés en Annexes (cf. Tableaux de régression multiple).

7.3.4 Résumé des résultats

Pour conclure cette troisième question de recherche, aucune analyse statistique n'a permis d'expliquer l'influence des caractéristiques individuelles des enseignant·e·s sur leur perception de la justice scolaire et leur gestion de la diversité.

Concernant la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, le genre serait un facteur de prédiction sur celle effectuée avant l'enseignement. Cependant, la taille de l'échantillon fragilise la validité des résultats. Les autres analyses ne sont pas significatives.

8 Discussion

Cette discussion vise à interpréter les principaux résultats de cette recherche à la lumière de la littérature scientifique utilisée dans le cadre théorique. Les trois questions de recherche structurent la partie, soit premièrement « Quelle place les enseignant·e·s accordent-ils·elles à la valeur d'égalité de traitement dans leur rôle professionnel ? », ensuite « Comment cette valeur influence-t-elle leur attitude face à la différenciation pédagogique ? », et la troisième question « Dans quelle mesure les caractéristiques des enseignant·e·s (genre, âge, ancienneté et degré scolaire) jouent-elles un rôle dans leurs conceptions de justice scolaire ? »

8.1 Place de l'égalité de traitement dans le rôle professionnel

Les résultats de cette première question de recherche permettent d'éclairer la place qu'occupe l'égalité de traitement dans les conceptions de la justice scolaire et de la gestion de la diversité des enseignant·e·s, et plus largement dans leur représentation du rôle professionnel.

8.1.1 Parmi les principes de justice

L'analyse des principes de justice scolaire met en évidence une adhésion globalement élevée à l'égalité de traitement. La moyenne observée indique que ce principe reste important aux yeux des enseignant·e·s et conserve une place centrale dans leur système de valeurs professionnelles. L'égalité de traitement reste présente, malgré les apports de la littérature scientifique soulignant les limites de ce principe (Crahay, 2012b; Ogay et Edelmann, 2011). Toutefois, cette adhésion s'accompagne d'une dispersion relativement marquée des réponses, révélant une pluralité de conceptions et une moindre homogénéité par rapport à d'autres principes. L'égalité de traitement apparaît ainsi moins consensuelle que l'égalité des acquis orientée vers le socle commun, qui constitue le principe recueillant l'adhésion la plus forte et la plus stable. La hiérarchisation des principes de justice confirme cette lecture. L'égalité de traitement se situe dans une position intermédiaire, ce qui indique qu'elle ne constitue tout de même pas le principe dominant structurant les conceptions de justice scolaire des enseignant·e·s.

Le principe dominant est l'égalité des acquis visant un socle commun, se distinguant des autres valeurs par une forte adhésion et une faible dispersion. Ce résultat met en évidence un principe de justice légitimé sur le plan professionnel. Cependant, la différence de moyenne avec l'autre caractéristique (logique compensatoire) du principe de l'égalité des acquis suggère l'existence d'une variabilité d'adhésion autour d'un même principe de justice scolaire. Cela est souligné par l'absence de lien entre les deux caractéristiques. Cet autre principe de

justice, soit l'égalité des acquis associée à la logique compensatoire, se caractérise par une moyenne plus faible et une dispersion importante des réponses, traduisant un caractère plus controversé. Ainsi, cette conception semble faire l'objet de positions divergentes : certain·e·s enseignant·e·s y adhérant fortement, tandis que d'autres s'en distancient nettement.

Ces résultats soulignent que le fait d'avoir distingué ces deux caractéristiques de l'égalité des acquis apparaît dès lors particulièrement pertinent, car il permet de rendre compte plus finement des points de consensus et de tension au sein d'un même principe de justice. L'égalité des acquis, prise dans son ensemble, semble bien être présente dans les conceptions de la justice scolaire des enseignant·e·s. Toutefois, pas toutes ses caractéristiques font consensus. Si la finalité d'un socle commun pour tous·tes les élèves est admise par une majorité d'enseignants, l'idée de compensation, passant par de la discrimination positive, pour y parvenir l'est moins. Cela peut s'expliquer par la forte présence de l'égalité de traitement dans les conceptions des enseignant·e·s, qui, justement, va à l'encontre de cette compensation en souhaitant agir de la même façon pour tous·tes les élèves (Crahay, 2012b). Cela peut donc indiquer une tension dialectique entre valeurs d'égalité et de diversité (Ogay et Edelmann, 2011, 2016). Cela est illustré par les corrélations entre l'égalité de traitement et les deux principes d'égalité des acquis : plus les enseignant·e·s adhèrent à l'égalité de traitement, plus ils·elles adhèrent à l'égalité des acquis visant à un socle commun, mais moins ils·elles adhèrent à l'égalité des acquis liée à la discrimination positive.

Finalement, les résultats montrent que l'égalité de traitement demeure fortement présente et valorisée, tout en apparaissant moins consensuelle que d'autres conceptions de la justice scolaire. De plus, cette présence de ce principe dans les conceptions des enseignant·e·s impacte l'adhésion à l'égalité des acquis liée à la logique compensatoire.

8.1.2 Face aux types de gestion de la diversité

Tout d'abord, l'analyse entre les différents types de gestion de la diversité permet de compléter l'analyse de la place de l'égalité de traitement dans le rôle professionnel et d'éclairer, par la suite, la manière dont celle-ci se traduit dans les postures pédagogiques adoptées par les enseignant·e·s. Les résultats montrent une hiérarchisation nette des types de gestion, avec une valorisation marquée de l'équité et, en deuxième position, de l'individualisation. Les enseignant·e·s adhèrent fortement à ces deux dimensions. Cependant, celles-ci sont également étroitement liées, comme en témoigne la forte corrélation positive observée entre elles. Cette association suggère que l'équité et l'individualisation se mélangent dans les conceptions des enseignant·e·s. Bien que l'équité soit le type de gestion la plus valorisée, son lien avec l'individualisation peut être considéré comme problématique dans le but de gérer de

la diversité, étant donné que l'individualisation est définie comme une exagération de la valeur de la diversité qui ne permet pas un juste équilibre avec la valeur d'égalité (Crahay et Wanlin, 2012; Ogay et Edelman, 2011).

Le type de gestion de la diversité auquel les enseignant·e·s adhèrent le moins est l'indifférence. Cette pratique est même faiblement valorisée ($M = 2.49$) et loin des scores des deux autres types de gestion. Ce résultat est particulièrement important, car il pousse à considérer que l'égalité de traitement n'est pas assimilée à une posture indifférenciée, étant donné la différence de score d'adhésion entre ces deux variables. Autrement dit, traiter les élèves de manière égale ne serait pas associée, pour les enseignant·e·s, à ignorer la diversité des profils, des besoins et des parcours scolaires. Ainsi, la problématique de l'« indifférence aux différences » semble être peu présente dans les conceptions des enseignant·e·s pour gérer la diversité, mais plutôt une gestion équitable, voire individualisante.

Cette interprétation est renforcée par l'analyse des corrélations. Contrairement à certaines attentes théoriques, l'égalité de traitement ne présente aucune corrélation significative avec les différents types de gestion de la diversité. Elle n'est ni positivement associée à l'indifférence, ni négativement liée à l'équité ou à l'individualisation, comme soutenu par le concept théorique du carré dialectique de la gestion de la diversité adapté d'Ogay et Edelman (2011). Ce résultat suggère que l'égalité de traitement relève d'une valeur relativement indépendante des postures pédagogiques adoptées face à la diversité des élèves.

Toutefois, les analyses avec les *t*-tests montrent un résultat significatif associant une forte adhésion à l'égalité de traitement et une gestion indifférente de la diversité. Bien que cette différence soit significative, celle-ci ne semble pas permettre de conclure à un effet impactant de l'égalité de traitement sur les conceptions de la gestion de la diversité, étant donné que les corrélations sont non-significatives. L'influence de ce principe semble ainsi être présente dans certains contextes analytiques seulement, sans qu'il soit possible de prouver que l'égalité de traitement constitue un cadre dominant de l'action pédagogique.

En somme, les résultats de cette première question de recherche montrent que l'égalité de traitement occupe toujours une place importante et durable dans les conceptions de justice scolaire des enseignant·e·s, sans pour autant constituer le principe central influençant leur rapport à la diversité. Elle apparaît comme une valeur professionnelle fortement intériorisée mais dont l'application concrète semble aujourd'hui limitée face à des conceptions plus différenciées de la justice scolaire. Bien que l'égalité de traitement reste fortement valorisée sur le plan des principes, les enseignant·e·s semblent lui préférer, dans la gestion de la diversité, des approches davantage orientées vers l'équité et l'individualisation.

8.2 Attitudes face à la différenciation pédagogique

Cette deuxième question de recherche visait à examiner dans quelle mesure l'adhésion à l'égalité de traitement influence les attitudes des enseignant·e·s face à la différenciation pédagogique, tant en ce qui concerne sa mise en œuvre que les bénéfices et les difficultés qui lui sont attribués. Les résultats montrent que l'influence de ce principe est globalement limitée, ce qui conduit à nuancer l'hypothèse de ce travail selon laquelle l'égalité de traitement constituerait un frein majeur à la différenciation pédagogique.

8.2.1 Influence sur la mise en œuvre de la différenciation pédagogique

Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que l'adhésion à l'égalité de traitement n'influence quasiment pas la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Les corrélations observées sont soit non significatives, soit faibles, et les analyses de régression confirment un pouvoir prédictif très limité de cette valeur.

Cependant, contrairement aux attentes théoriques, il serait réducteur de conclure définitivement que l'égalité de traitement ne constitue pas un frein. Ces résultats doivent être lus à la lumière de la nature des données auto-rapportées. En effet, l'absence de lien négatif pourrait résulter d'une compréhension approximative des concepts par les répondant·e·s. De plus, il est possible que certain·e·s enseignant·e·s, tout en étant fortement attaché·e·s à l'égalité de traitement, surestiment leur pratique de la différenciation pédagogique ou la confondent avec une aide ponctuelle. Une observation similaire peut être faite pour l'indifférence, dont l'adhésion n'en constitue pas non plus un frein clair et significatif, malgré que la littérature scientifique souligne ces effets négatifs sur la scolarité des élèves (Cooper Stoll, 2015; Hachfeld et al., 2015).

En plus de ces résultats non significatifs, les données des tests de Student indiquent que les enseignant·e·s valorisant fortement l'égalité de traitement ne différencient pas moins que les autres : dans certaines dimensions, ils-elles déclarent même différencier davantage. Ce résultat remet en question l'hypothèse de ce travail selon laquelle l'égalité de traitement serait incompatible avec la différenciation pédagogique.

S'il n'est pas possible de prouver que l'égalité de traitement est un frein à l'adoption de la différenciation pédagogique, les analyses statistiques permettent de montrer les conceptions des enseignant·e·s qui constituent des leviers le favorisant. Le principe de justice de l'égalité des acquis visant un socle commun et une gestion équitable de la diversité sont significativement liés à la différenciation pédagogique. Avec des liens positifs et modérés, ces deux conceptions, aussi corrélées positivement entre elles, influence significativement

l'attitude et les pratiques de différenciation pédagogique. Ces résultats suivent les apports du cadre théorique associant la différenciation pédagogique à la valeur d'équité et l'égalité des acquis (Crahay, 2012b; Forget, 2018).

Toutefois, deux résultats méritent une attention particulière, car ils permettent d'affiner l'interprétation des liens entre les conceptions des enseignant·e·s et la différenciation pédagogique, en cohérence avec les analyses développées dans la première question de recherche.

Premièrement, à l'inverse de l'égalité des acquis visant un socle commun, celle associée à la logique compensatoire, soit la discrimination positive, n'a pas de lien significatif avec la différenciation pédagogique. Ce constat prolonge l'interprétation, formulée précédemment, selon laquelle l'adhésion à l'égalité des acquis ne fait pas consensus chez les enseignant·e·s. Cela est d'autant plus questionnant que la différenciation pédagogique se base directement sur la discrimination positive dans son fonctionnement (Crahay, 2012b; Crahay et Wanlin, 2012).

Deuxièmement, la corrélation positive significative observée entre l'individualisation et la mise en œuvre de la différenciation pédagogique souligne la problématique identifiée dans les résultats de la première question. Si ce type de gestion peut favoriser la différenciation pédagogique jusqu'à un certain degré, ces résultats soulèvent également des questions quant à l'équilibre entre la prise en compte de la diversité de chaque élève et la poursuite d'une dynamique collective nécessaire à la réalisation de cette pratique éducative (Bauer et Jacobs, 2024; Feyfant, 2016). De plus, cela pourrait expliquer le reproche des enseignant·e·s estimant que la différenciation pédagogique est chronophage, si ces dernier·ère·s l'associent à l'individualisation (Noël et Ogay, 2017).

Finalement, cette analyse ne peut pas mettre en évidence que l'adhésion au principe d'égalité de traitement constitue un frein à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique, mais, à l'inverse, peut souligner le lien entre l'équité et cette pratique éducative. De plus, cette première partie de cette question de recherche commence à mettre en évidence d'autres pistes d'interprétation possibles expliquant les problématiques en lien avec la différenciation pédagogique.

8.2.2 Influence sur les bénéfices et la difficulté perçus

La deuxième partie de cette question de recherche, soit l'analyse de l'influence de l'égalité de traitement sur les bénéfices et les difficultés attribués à la différenciation pédagogique, suit la tendance des résultats précédents. Les hypothèses étaient que l'égalité de traitement corrèle

négativement avec les bénéfices en lien avec l'équité et positivement avec la difficulté qui est directement lié à ce principe de justice, soit un sentiment d'agir inégalement, retrouvé dans différentes études (G. Bergeron et al., 2021; Moldoveanu et al., 2016). Cependant, aucune analyse statistique significative n'est observée entre l'égalité de traitement et ces variables, qu'il s'agisse de liens corrélatifs, prédictifs ou de différences entre les enseignant·e·s avec des score d'adhésion fort ou faible. Ainsi, il n'est pas possible de prouver que l'adhésion à l'égalité de traitement influence la manière dont les enseignant·e·s évaluent les effets positifs ou les obstacles liés à la différenciation pédagogique.

Une explication possible pour cette absence de significativité peut se trouver dans le discours des enseignant·e·s. Ces dernier·ère·s perçoivent peu la difficulté liée à l'égalité de traitement comme un obstacle à la différenciation pédagogique : le score d'adhésion est faible et le tableau de fréquence confirme que ce thème est quasiment absent de leur discours spontané.

En revanche, certains résultats sont plus conformes aux attentes théoriques lorsque les types de gestion de la diversité sont considérés. Premièrement, l'indifférence suit les hypothèses formulées (corrélations négatives avec les bénéfices et positive avec la difficulté). Cela souligne les résultats de la première question de recherche qui ne permettent pas d'associer cette gestion de la diversité avec l'égalité de traitement. Deuxièmement, les analyses liées à l'équité prouvent, en étant significatives, la dynamique inverse, comme attendu dans les hypothèses de recherche.

Il semble que ce soit grâce aux tableaux de fréquence des questions ouvertes qu'il est possible de donner une interprétation à ces résultats. Les discours des enseignant·e·s sont principalement centrés sur les bénéfices liés à la progression adaptée des élèves et à l'estime de soi, ainsi que sur des difficultés d'ordre organisationnel et professionnel, telles que l'effectif de classe et la charge de travail. Ainsi, avec un nombre limité de réponses en lien avec des difficultés d'ordre éthique, cela explique l'absence de relations significatives avec l'hypothèse de ce travail, tout en proposant une autre piste d'explication de la difficulté dans la mise en place de la différenciation pédagogique. Celle-ci se trouve sur l'autre pôle du carré dialectique de la gestion de la diversité : l'individualisation comme exagération de la valeur diversité semble mettre à mal les enseignant·e·s dans leurs pratiques.

Cette interprétation peut être approfondie en mettant en lien la place centrale de l'individualisation dans les conceptions des enseignant·e·s, sa relation étroite avec l'équité, et son influence sur la mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Les résultats montrent en effet que l'individualisation est à la fois fortement valorisée dans les conceptions des enseignant·e·s, positivement corrélée à l'équité, et significativement associée à la

différenciation pédagogique. Or, cette conception de la gestion de la diversité semble également être au cœur des difficultés organisationnelles et professionnelles exprimées par les enseignant·e·s. Si différencier est pensé avant tout comme individualiser les parcours, les tâches ou les rythmes pour chaque élève (Crahay et Wanlin, 2012; Feyfant, 2016), il devient alors compréhensible que l'effectif de classe apparaisse comme un obstacle majeur et que la charge de travail augmente considérablement.

Cette tension se reflète dans les réponses recueillies par rapport aux difficultés perçues par les enseignant·e·s, où la différenciation pédagogique et l'individualisation sont fréquemment mobilisées comme des notions synonymes : « Le nombre important d'élèves rend difficile une prise en compte individualisée des besoins » ou « On ne peut pas faire de l'individualisation en étant seule dans une classe à 20 élèves c'est totalement utopique ». Ce phénomène a déjà été souligné dans plusieurs travaux antérieurs (G. Bergeron et al., 2021; Prud'homme et al., 2011). De plus, ces mêmes auteur·trice·s renvoient cette confusion à une formation perçue comme lacunaire sur la question de la mise en place de la différenciation pédagogique. Cela appuie l'importance du soutien nécessaire aux enseignant·e·s pour le changement de paradigme de l'inclusivité et de sa mise en œuvre, d'autant plus que les cadres institutionnels semblent peu explicites sur le sujet. En effet, les directives officielles, présentées dans le cadre théorique, ne proposent pas de définition claire et partagée de la différenciation pédagogique, laissant possiblement une marge d'interprétation importante aux enseignant·e·s.

En définitive, l'égalité de traitement n'est ni rejetée par les enseignant·e·s, ni mobilisée comme un cadre central de décision pédagogique en matière de différenciation pédagogique. Les résultats mettent davantage en évidence les valeurs qui soutiennent les pratiques différenciées que celles qui les freinent. Contrairement à l'hypothèse initiale, la valeur d'égalité de traitement ne constitue pas un prédicteur significatif de l'attitude des enseignant·e·s face à la différenciation pédagogique. Son influence apparaît limitée et indirecte, suggérant que ce sont plutôt des conceptions inverses en lien avec la diversité qui ont un impact effectif sur la mise en œuvre de la différenciation pédagogique.

8.3 Caractéristiques individuelles influençant les conceptions

Les analyses réalisées dans le cadre de la troisième question de recherche ne mettent en évidence aucun effet significatif des caractéristiques individuelles considérées sur les différentes conceptions de la justice scolaire. Qu'il s'agisse du genre, de l'âge, de l'ancienneté professionnelle ou du degré d'enseignement, aucune de ces variables ne permet d'expliquer de manière significative les niveaux d'adhésion aux principes de justice étudiés, et ce pour l'ensemble des analyses menées.

Ce résultat suggère que les conceptions de la justice scolaire apparaissent relativement indépendantes des profils individuels des enseignant·e·s. Elles ne varient ni en fonction de l'expérience professionnelle ni selon les caractéristiques sociodémographiques, ce qui invite à les considérer moins comme des dispositions individuelles que comme des normes professionnelles partagées selon d'autres facteurs possibles.

L'absence d'effet de l'âge et de l'ancienneté professionnelle est également notable, au regard des hypothèses initiales de ce travail. Il était attendu que les enseignant·e·s plus expérimenté·e·s adhèrent davantage à une conception de l'égalité de traitement, tandis que les plus jeunes seraient plus sensibles aux principes d'équité ou d'égalité des acquis, en lien avec l'évolution des discours institutionnels et des directives récentes, enseignées dans la formation initiale. Les résultats ne confirment pas cette hypothèse, ce qui suggère que la formation initiale n'a pas d'influence significative sur les conceptions de la justice scolaire. Cela questionne les limites possibles de la formation actuelle dans l'accompagnement des enseignant·e·s face aux évolutions conceptuelles de la justice scolaire. Il est à souligner que la variable sur la formation continue n'a pas pu être utilisée dans les analyses, car la façon dont cela a été questionné n'a pas permis, finalement, d'utiliser les données reçues. Cela peut être considéré comme un manquement pour répondre à la troisième question de recherche de ce travail, étant donné la non-significativité des autres variables, mais aussi comme une ouverture possible pour d'autres travaux de recherche visant à approfondir le sujet.

De manière similaire, l'absence de différences selon le degré d'enseignement indique que ces conceptions sont partagées transversalement entre les niveaux scolaires. Les principes de justice mobilisés ne semblent donc pas dépendre du contexte spécifique d'enseignement, mais relèvent d'un socle de valeurs commun à la profession enseignante dans son ensemble.

En définitive, ces résultats suggèrent que les variables individuelles retenues dans ce travail ne constituent pas des prédicteurs significatifs des conceptions de la justice scolaire chez les enseignant·e·s. Cette absence d'effet ouvre la voie à d'autres pistes explicatives, telles que, potentiellement, le rôle des cultures d'établissement, des dispositifs de formation ou encore des cadres institutionnels. Ces facteurs, plus contextuels et collectifs, pourraient offrir une compréhension plus fine des mécanismes structurant les conceptions de justice chez les enseignant·e·s.

9 Limites et implications de la recherche

9.1 Limites de la recherche

Ce travail présente un certain nombre de limites qu'il convient de prendre en compte afin de nuancer l'interprétation des résultats, discuté ci-dessus. Les limites présentées ci-dessous concernent principalement l'échantillon, l'instrument de mesure utilisé et la nature des données recueillies.

Tout d'abord, une première limite concerne la taille et la composition de l'échantillon. Bien que le questionnaire ait suscité un nombre de réponses initialement élevé, seules 98 réponses complètes ont pu être intégrées aux analyses. Les autres avaient des parties manquantes. Cette taille de l'échantillon limite la puissance statistique de certains tests et la généralisation des résultats. Par ailleurs, la composition de l'échantillon ne reflète pas parfaitement la population enseignante du primaire, notamment en ce qui concerne le genre, avec une sous-représentation des hommes ($n = 10$). Cette distribution déséquilibrée a restreint certaines comparaisons intergroupes et souligne le besoin d'interpréter certains résultats avec prudence. De plus, le mode de diffusion via les réseaux sociaux (WhatsApp, LinkedIn et Facebook) induit une limite quant à la traçabilité du contexte d'enseignement. En l'absence de question précise sur le lieu de travail, il est impossible de certifier la provenance géographique exacte des enseignant·e·s. Par conséquent, l'étude ne peut garantir une répartition équilibrée entre les différents cantons romands, ni contrôler d'éventuels biais liés à des politiques éducatives spécifique.

Une deuxième limite concerne l'instrument de mesure. Le questionnaire a dû être partiellement construit spécifiquement pour cette recherche, sur la base de la littérature scientifique, faute d'outils entièrement validés correspondant aux objectifs de l'étude. Cela s'explique par le fait que ce travail regroupe deux thématiques souvent traités séparément : les principes de justice et la différenciation pédagogique. Les analyses factorielles exploratoires ont mis en évidence certaines limites dans la structure initialement envisagée, conduisant à une restructuration des variables, avec un nombre plus restreint d'items par facteur. Cela fragilise la validité de la structure interne du questionnaire (Bandalos, 2018), car le nombre limité d'items par variable diminue la précision de celle-ci.

Finalement, il est à garder en tête que les données sont basées sur des réponses auto-déclarées, ce qui peut constituer un biais à prendre en compte. Les enseignant·e·s ont pu être influencé·e·s par un biais de désirabilité sociale en répondant à ce questionnaire, étant donné qu'il s'agit de prises de position en lien avec des valeurs de justice scolaire. De plus, les

questions portant sur la mise en œuvre de la différenciation pédagogique peuvent tout autant être influencées par ce biais, étant donné que cette pratique pédagogique fait l'objet d'attentes institutionnelles. Il est ainsi possible que les pratiques déclarées reflètent davantage des normes professionnelles ou des prescriptions perçues par les enseignant·e·s que les pratiques effectivement mises en œuvre en classe.

9.2 Implications de la recherche

Au-delà des limites identifiées, ce travail permet de dégager plusieurs implications, tant sur le plan scientifique que sur le plan de la formation et des attentes institutionnelles. Même si l'hypothèse initiale n'a pas pu être confirmée ou infirmée, les résultats obtenus apportent des éléments de compréhension importants et ouvrent de nouvelles pistes de réflexion.

Sur le plan scientifique, l'absence de confirmation ou d'infirmerie de l'hypothèse selon laquelle l'adhésion à la valeur d'égalité de traitement freinerait la mise en œuvre de la différenciation pédagogique constitue un résultat en soi. Les résultats indiquent que l'adhésion à l'égalité de traitement n'est pas statistiquement associée de manière significative à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique telle qu'elle est rapportée par les enseignant·e·s, que ce soit dans un sens négatif ou positif. Toutefois, des résultats inverses ont été trouvés concernant les analyses de lien avec l'équité, qui, elle, influence significativement cette mise en œuvre. Cela suit ce qui est postulé dans la littérature scientifique. Par conséquent, ces résultats soulignent la nécessité de poursuivre les recherches sur les conceptions de justice scolaire et leur lien avec la différenciation pédagogique, en dépassant le seul cadre des données auto-rapportées. Les futures études gagneraient, par exemple, à intégrer des dispositifs d'observation directe en classe, afin de confronter les pratiques déclarées aux pratiques effectives.

Par ailleurs, cette recherche met en évidence l'importance de la dimension de l'individualisation dans les représentations et les pratiques enseignantes. Les analyses suggèrent que les tensions ne se situent peut-être pas principalement entre égalité de traitement et différenciation pédagogique, mais davantage dans la manière dont les enseignant·e·s articulent l'individualisation dans leurs pratiques pédagogiques. Cette observation ouvre une piste de recherche alternative, invitant à approfondir le rôle de l'individualisation dans les problématiques liées à la mise en place difficile de la différenciation pédagogique.

Les résultats de cette recherche présentent également des implications pour la formation initiale et continue des enseignant·e·s. Le fait que l'adhésion à l'individualisation soit fortement

associée à celle de l'équité souligne un flou et un mélange avec le concept de différenciation pédagogique. Ainsi, il pourrait être intéressant d'interroger la manière dont ces notions sont abordées dans les dispositifs de formation, et de souligner l'importance de les dissocier. De même, un questionnement sur la clarté de ces notions au sein des attentes institutionnelles apparaît indispensable, dans la mesure où ces documents constituent le cadre de référence sur lequel les enseignant·e·s s'appuient pour structurer leurs pratiques pédagogiques.

Conclusion

Ce travail de Master avait pour objectif d'examiner la place de l'égalité de traitement dans les conceptions de justice scolaire des enseignant·e·s du degré primaire et d'analyser la manière dont cette valeur influence leur attitude face à la différenciation pédagogique. Il s'agissait également d'interroger le rôle joué par certaines caractéristiques individuelles dans la structuration de ces conceptions. En articulant une approche quantitative et qualitative, cette étude visait avant tout à comprendre les logiques professionnelles sous-jacentes aux pratiques et aux discours enseignants.

La première question de recherche portait sur la place accordée à l'égalité de traitement dans le rôle professionnel des enseignant·e·s. Les résultats montrent que cette valeur demeure fortement présente et largement partagée, témoignant de son ancrage durable dans les normes professionnelles enseignantes. Toutefois, elle n'apparaît pas comme le principe central structurant les conceptions actuelles de la justice scolaire. L'égalité de traitement se situe dans une position intermédiaire parmi les principes étudiés, derrière l'égalité des acquis visant un socle commun, qui constitue le principe le plus consensuel. La distinction opérée entre les deux caractéristiques de l'égalité des acquis s'est révélée pertinente, mettant en évidence un consensus autour de la finalité du socle commun, mais des positions plus divergentes concernant la logique compensatoire. Ces résultats suggèrent que l'égalité de traitement coexiste avec d'autres conceptions de la justice scolaire, sans pour autant dominer les représentations professionnelles.

La deuxième question de recherche visait à examiner l'influence de l'égalité de traitement sur l'attitude des enseignant·e·s face à la différenciation pédagogique. Contrairement à l'hypothèse initiale, les résultats ne permettent pas de conclure que cette valeur constitue un frein significatif à la différenciation pédagogique telle qu'elle est rapportée par les participant·e·s. En effet, aucune corrélation significative n'émerge entre l'adhésion à l'égalité de traitement et la mise en œuvre déclarée de la différenciation, ni avec les bénéfices et difficultés qui lui sont attribués. À l'inverse, ce sont principalement l'équité et l'égalité des acquis visant un socle commun qui émergent comme des leviers favorisant la différenciation pédagogique. Les résultats mettent également en lumière une confusion persistante entre différenciation pédagogique et individualisation, cette dernière étant fortement valorisée. Cette tension semble constituer un enjeu central dans la mise en œuvre effective de la différenciation, davantage que l'égalité de traitement elle-même.

La troisième question de recherche portait sur le rôle des caractéristiques individuelles des enseignant·e·s dans leurs conceptions de justice scolaire. Les analyses ne mettent en

évidence aucun effet significatif du genre, de l'âge, de l'ancienneté professionnelle ou du degré d'enseignement. Ces résultats suggèrent que les conceptions de la justice scolaire relèvent moins de dispositions individuelles que de normes professionnelles partagées, construites au sein du collectif enseignant et possiblement influencées par la formation et les cadres institutionnels.

En conclusion, ce travail met en évidence que l'égalité de traitement demeure une valeur fortement intériorisée par les enseignant·e·s. Toutefois, tel que déclaré par ces dernier·ère·s, elle ne constitue ni le principe dominant de la justice scolaire ni un obstacle significativement majeur à la différenciation pédagogique. Il met plutôt en lumière les tensions liées à l'individualisation dans la mise en œuvre de cette pratique pédagogique. Ces résultats invitent à renforcer la clarification conceptuelle et le soutien institutionnel autour de la différenciation pédagogique, notamment par la formation initiale et continue, afin d'accompagner les enseignant·e·s dans la mise en œuvre de pratiques équitables et réalistes, car il est certain que des pratiques individualisantes ne sont pas possibles et non bénéfiques dans un contexte scolaire actuel avec des effectifs de classe grands et hétérogènes.

Liste de références

- Bandalos, D. L. (2018). *Measurement theory and applications for the social sciences*. The Guilford Press.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Bauer, S. et Borri-Anadon, C. (2021). De la reconnaissance à l'invisibilisation : une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle*, 10(2), 45-55.
<https://doi.org/10.7202/1084912ar>
- Bauer, S. et Jacobs, M. (2024). Le rapport à la différence à l'école vaudoise : enjeux et écueils du développement du paradigme inclusif. *Revue Education et formation*, 323, 133-148.
- Bauer, S. et Radhouane, M. (2021). Les apports de la perspective fraserienne pour comprendre les enjeux de justice sociale en éducation. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 11(1), 42-59. <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e473>
- Baugey, C. (2024). La différenciation pédagogique du point de vue des enseignants du premier degré exerçant en éducation prioritaire. *Education & Formation*, 323, 16-28.
- Benetti, A. C., D'Addona, C. et Mottet, G. (2024). L'enseignant, l'élève : deux regards complémentaires pour comprendre les représentations de la justice en classe au cœur de la différenciation. *Education & Formation*, 323, 150-164.
- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (59).
<https://doi.org/10.4000/edso.13814>

- Bergeron, L., Bergeron, G. et Lacerte, J. (2024). Le concept de besoin : essai de synthèse. *Education & Formation*, 323, 88-102.
- Boraita, F. (2015). Les croyances de futurs enseignants sur le redoublement au regard de leurs connaissances sur ses effets et de leurs conceptions psychopédagogiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 483-508. <https://doi.org/10.7202/1035314ar>
- Bovey, L., Durler, H., Losego, P., Angelucci, V. et Sotirov, A. (2025). *Au nom de l'inclusion : les contradictions d'une ambition scolaire*. Épistémé.
- Buchs, C., Lehraus, K. et Crahay, M. (2012). Coopération et apprentissage. Dans *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (vol. 2, p. 421-454). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01.0421>
- Canton du Valais. Loi sur l'enseignement primaire. , 411.0 RS (2013). https://lex.vs.ch/app/fr/texts_of_law/411.0
- Cariou, D., Goletto, L. et Henry, A. (2020). Il faut différencier ! Dans *Enseigner, ça s'apprend* (p. 33-47). Retz.
- Cassagne, J.-M. (2020). Institution scolaire et idéologie inclusive. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 30(2), 183-195. <https://doi.org/10.3917/nrp.030.0183>
- Cayouette-Remblière, J. et Moulin, L. (2019). Comment évoluent les inégalités de performances scolaires au collège ? Un suivi longitudinal des élèves entre la 6e et la 3e. *Population*, 74, 551-586.
- Collins, P. H. et Bilge, S. (2020). *Intersectionality*. Polity Press.
- Conus, X., Borruat, S., Ogay, T. et Ballif, L. (2020). Qui fait l'école ? L'ouverture de l'institution scolaire à la diversité à l'épreuve de l'homogénéité de ses cadres. Enquête dans une

- administration scolaire en Suisse. *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle*, 9(2), 105-118. <https://doi.org/10.7202/1082532ar>
- Cooper Stoll, L. (2015). Teachers' Perspectives On Race And Racial Inequality. Dans *Intersectionality in Educational Research* (p. 71-92). Taylor & Francis Group.
- Crahay, M. (2010). *Une école juste et efficace, est-ce possible ?* S. Forster (dir.), Ecole et impératif de qualité : oui mais comment... ?, Neuchâtel (p. 9-26).
- Crahay, M. (2012a). Les défis de l'école démocratique. Dans *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (vol. 2e éd., p. 9-36). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01.0009>
- Crahay, M. (2012b). Quelle justice pour l'école de base ? Dans *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (vol. 2e éd., p. 37-90). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01.0037>
- Crahay, M. et Chapelle, G. (2009). Pour une différenciation pédagogique sans stigmatisation ! Dans *Réussir à apprendre* (p. 11-29). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.labad.2009.01.0011>
- Crahay, M. et Felouzis, G. (2012). École et classes sociales. Dans *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (vol. 2e éd., p. 91-140). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01.0091>
- Crahay, M. et Lafontaine, D. (2012). En conclusion, pistes pour une école juste et efficace. Dans *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (vol. 2e éd., p. 455-480). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01.0455>
- Crahay, M. et Wanlin, P. (2012). Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ? Dans *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (vol. 2e éd., p. 301-362). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01.0301>

- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- CSRE. (2023). *L'éducation en Suisse - Rapport 2023*.
- Cusset, P.-Y. (2011). Que disent les recherches sur l'“effet enseignant” ? *La note d'analyse*, (232), 1-12.
- Département de l'économie et de la formation. (2025). Cahier des charges du personnel enseignant de la scolarité obligatoire. Canton du Valais.
- Diamond, J. B., Randolph, A. et Spillane, J. P. (2004). Teachers' Expectations and Sense of Responsibility for Student Learning: The Importance of Race, Class, and Organizational Habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98. <https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.1.75>
- Direction de la formation et des affaires culturelles. (2023, 9 novembre). *Elèves à besoins particuliers*. Etat de Fribourg. <https://www.fr.ch/formation-et-ecoles/osso/eleves-a-besoins-particuliers>
- Dubet, F. (2020). Peut-on produire des inégalités justes dans un monde de promotion de l'égalité ? *Éducation et socialisation*, 58, 1-20. <https://doi.org/10.4000/edso.12892>
- Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue française de pédagogie*, 146(1), 105-114. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3099>
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., Woollven, M., Henri-Panabière, G., Vanhée, O. et Bonnéry, S. (2021). Perspective culturelle, perspective scolaire. Dans *Inégalités culturelles : retour en enfance* (p. 189-253). Ministère de la Culture - DEPS. <https://doi.org/10.3917/deps.octob.2021.01.0189>

- Dumay, X., Dupriez, V. et Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue française de sociologie*, 51(3), 461-480. <https://doi.org/10.3917/rfs.513.0461>
- Dupriez, V. et Dumay, X. (2008). L'égalité à l'école : qu'en pensent les enseignants du primaire en Belgique francophone ? *Revue française de pédagogie*, (163), 77-89.
- Dupriez, V. et Dumay, X. (2009). Chapitre 9. Les conceptions de la justice des enseignants du primaire. Dans *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 141-157). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.durub.2009.01.0141>
- Dupriez, V. et Verhoeven, M. (2007). Du droit à l'éducation à l'égalité des résultats : Les avatars de la démocratisation scolaire. Dans M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse : Une réalité qui reste à inventer* (p. 19-44). Presses universitaires de Louvain.
- Duru-Bellat, M. (2022). Les inégalités sociales à l'école ,en parler sans démobiliser : articuler sociologie et psychologie sociale. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 55(2), 11-27. <https://doi.org/10.3917/lse.552.0011>
- Felouzis, G. (2024a). Comment se construisent les inégalités scolaires ? Dans *Les inégalités scolaires* (3^e éd., p. 65-93). Presses Universitaires de France.
- Felouzis, G. (2024b). Inégalités scolaires et conceptions de l'égalité. Dans *Les inégalités scolaires* (3^e éd., p. 7-18). Presses Universitaires de France.
- Felouzis, G. et Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.22019/SC-2017-00001>
- Felouzis, G., Charmillot, S. et Fouquet-Chauprade, B. (2013). Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire?: Une politique publique et son analyse dans le

- canton de Genève. *Revue suisse de sociologie*, 39(2), 225-243.
<https://doi.org/10.5169/seals-814994>
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 116, 1-32.
- Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Forget, A. et Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants? *Formation et profession*, 23(3), 70-84.
<https://doi.org/10.18162/fp.2015.287>
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39.
<https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. professeure en sciences infirmières. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Education.
- Fournier, F. (2025). *L'école à visée inclusive en Valais* [mémoire de master, Université de Fribourg]. Folia. <https://folia.unifr.ch/global/documents/333177>
- Garcia, S. (2021). Différenciations adaptatives, palliatives et différenciations égalisatrices : l'exemple de l'apprentissage de la lecture. *Éducation et socialisation*, 59, 1-17.
<https://doi.org/10.4000/edso.13911>
- Gremion, F., Carron, P., Meia, J.-S. et Zappella, D. (2023). L'expérience de facilitation à la différenciation pédagogique en formation initiale : quels apports pour l'inclusion

scolaire ? *L'éducation en débats : analyse comparée*, 13(1), 47-68.
<https://doi.org/10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1200>

Gremion, F. et Gremion-Bucher, L. (2023). Perception de l'égalité et de l'équité dans la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 13(02), 2-8. <https://doi.org/10.57161/r2023-02-01>

Gremion, M., Noël, I. et Ogay, T. (2013). Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée: tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 53-69. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4901>

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. et Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>

Haenni Hoti, A., Baeriswyl, F., Buholzer, A., Edelmann, D., Eser Davolio, M., Fibbi, R., Imdorf, C., Kappus, E.-N., Krompàk, E., Lötscher, H., Makarova, E., Nidegger, C., Naguib, T., Sahrai, D., Scherr, A., Schüpbach, M., Soussi, A. et Wicht, B. (dir.). (2015). *Équité - discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale*. CDIP.

HBSC. (2023, 10 octobre). Prévalence des troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH, TDA). <https://doi.org/10.58758/hbsc.ch.diagn.05>

HEP Vaud. (2024). Référentiel de compétences professionnelles. HEP Vaud.

Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. De Boeck Supérieur.

Howell, D. C. (2024). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.

- Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants. *Recherche et formation*, 89, 57-69. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4423>
- Kwok, M., Su-Keene, E. et Rios, A. (2025). Preservice Teachers' Conceptualizations of Equity and Equality: Tensions Between Technical and Humanizing Approaches. *Journal of Teacher Education*, 76(2), 1-15. <https://doi.org/10.1177/00224871251314883>
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Etudes vivantes.
- Losego, P. et Durler, H. (2023). *Former contre les inégalités. Pratiques et recommandations pour la formation des enseignant·e·s*. Alphil. <https://doi.org/10.33055/ALPHIL.00553>
- Magno, C., Becker, A. et Imboden, M. (2024). Educational practice in Switzerland: Searching for diversity-engaged leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(3), 740-756. <https://doi.org/10.1177/17411432221086225>
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 745-769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>
- Monseur, C. et Lafontaine, D. (2012). Structure des systèmes éducatifs et équité : un éclairage international. Dans *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (vol. 2e éd., p. 185-220). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01.0185>
- Nations Unies. (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme. Nations Unies.
- Noël, I. (2014, 15 avril). *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi* [Université de Fribourg]. Folia. <https://folia.unifr.ch/global/documents/303878>

- Noël, I. (2022). Prendre en compte la diversité des élèves dans les établissements scolaires : les directions d'école entre tensions et innovations. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation : revue ERADE*, 5(1), 47-64.
<https://doi.org/10.7202/1098481ar>
- Noël, I. et Ogay, T. (2017). Penser et gérer la tension entre les valeurs d'égalité et de diversité : point d'appui au développement d'une école plus inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78(2), 211-228.
<https://doi.org/10.3917/nras.078.0211>
- OFS. (2025, février). *Statistique des élèves et étudiants*. Office fédéral de la statistique.
<https://www.bfs.admin.ch/content/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire.html>
- Ogay, T. et Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : L'incontournable dialectique de la différence. Dans A. Lavancyh, F. Dervin et A. Gajaro (dir.), *Anthologies de l'interculturalité* (p. 47-71). L'Harmattan.
- Ogay, T. et Edelmann, D. (2016). 'Taking culture seriously': implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 388-400.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1157160>
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). ESF.
- Perrenoud, P. (1996). Culture scolaire, culture élitaine ? Dans *La pédagogie à l'école des différences*. ESF.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et Sociétés*, 33(1), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>

- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>
- Ramos Santana, G., Pérez Carbonell, A., Chiva Sanchis, I. et Moral Mora, A. M. (2021). Validation of a scale of attention to diversity for university teachers. *Educación XX1*, 24(2), 121-142. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28518>
- Renaut, A. (2014). Différences, inégalités, injustice. Une grille conceptuelle de la démocratie. Dans *Inégalités et justice sociale* (p. 97-107). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.dubet.2014.01.0097>
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans *La pédagogie de l'inclusion scolaire, 3e édition : Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 5-48). Presses de l'Université du Québec.
- Schüpbach, A. (2024). Plus on a d'expérience, mieux on enseigne. Dans *Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits* (p. 78-82). Labo PAA.
- Service de la statistique. (2023). *Annuaire statistique du canton de Fribourg - Edition 2023*.
- Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide. (2024, 5 juin). *Élèves à besoins éducatifs particuliers*. Etat de Fribourg. <https://www.fr.ch/formation-et-ecoles/osso/eleves-a-besoins-particuliers/eleves-a-besoins-educatifs-particuliers>
- Thijs, J., Krijnen, M., van Vemde, L., Hornstra, L., Mainhard, T. et Wansink, B. (2025). The diversity teaching beliefs scale: Addressing cultural diversity, communalities between cultures, and the national culture in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 153, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104846>
- Ticon, J. et Winz-Wirth, K. (2020). L'égalité dans l'enseignement. *L'Éducateur*, (3), 3-18.

van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I. et Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 453-460. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.005>

Verhoeven, M. et Dubois Shaik, F. (2021). L'éducation inclusive à l'épreuve de la discrimination institutionnelle : le cas de la Belgique francophone. Dans F. Lorcerie (dir.), *Éducation et diversité : Les fondamentaux de l'action* (p. 133-147). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.147220>

Annexes

Questionnaire

Conception de la valeur d'égalité chez les enseignant·e·s

Chères enseignantes et chers enseignants,

Dans le cadre de mon travail de Master en Sciences de l'éducation à l'Université de Fribourg, je mène une recherche sur **les perceptions et les pratiques des enseignant·e·s par rapport à la diversité et à sa gestion en classe**.

Votre participation à ce questionnaire est précieuse : elle permettra de mieux comprendre les représentations des enseignant·e·s au sujet de l'hétérogénéité des élèves et d'analyser les pratiques mises en place pour y répondre. L'objectif est d'apporter un éclairage sur les défis rencontrés et d'identifier des pistes d'accompagnement adaptées aux réalités du terrain.

Il vous faudra **environ 20 minutes** pour répondre au questionnaire. Celui-ci est anonyme et les données recueillies seront utilisées uniquement dans un cadre de recherche académique.

Votre expérience est essentielle pour enrichir cette réflexion. Merci pour votre temps et votre précieuse contribution à cette étude !

Antonie Schüpbach (antonie.schuepbach@unifr.ch)

Principes de justice scolaire

Face aux inégalités présentes à l'école, différentes conceptions de la justice scolaire sont possibles pour les enseignantes et les enseignants.

Sur une échelle de Likert (0 = pas du tout d'accord et 10 = tout à fait d'accord), indiquez à quel point vous êtes en accord avec ces énoncés concernant les principes de **justice scolaire** :

1. Tous·tes les élèves ayant des capacités égales ont les mêmes chances de réussir.
2. Il est juste que les élèves les plus méritant·e·s reçoivent plus de soutien que les autres.
3. Il est juste que chaque élève reçoive des opportunités d'apprentissage proportionnelles à ses capacités.
4. Il est juste que l'école pousse au maximum les élèves qui ont le potentiel d'apprentissage le plus élevé, peu importe l'origine sociale de ceux·celles-ci.
5. Les différences de résultats scolaires s'expliquent par les différents efforts fournis par les élèves.

6. Il est juste de consacrer la même énergie à tous·tes les élèves, sans distinction.
7. C'est en donnant à tous·tes les élèves les mêmes opportunités d'apprentissage que l'on réalise une école juste.
8. Les élèves devraient tous·tes recevoir le même enseignement, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles.
9. Il est juste d'accorder à chaque élève la même attention.
10. L'école doit offrir les mêmes opportunités d'apprentissage à tous·tes les élèves.
11. Il est juste de s'assurer prioritairement de l'acquisition par tous·tes les élèves d'un socle commun de compétences.
12. L'école doit être compensatoire, c'est-à-dire donner plus à ceux·celles qui ont le plus besoin.
13. L'enseignement doit compenser les inégalités de départ.
14. Il est juste d'accorder plus d'attention aux élèves en difficulté.
15. Il est juste de mettre en place différentes stratégies d'enseignement pour que tous·tes les élèves acquièrent un socle commun de compétence.

Gestion de la diversité présente dans la classe

Dans ce questionnaire, la diversité est entendue dans une vision générale comprenant toutes les différences possibles, telles que sociales, culturelles, physiques, linguistiques, de compétence, etc.

Sur une échelle de Likert (0 = pas du tout d'accord et 10 = tout à fait d'accord), indiquez à quel point vous êtes en accord avec ces énoncés concernant la gestion de la diversité en classe :

1. Il est nécessaire de mettre en avant les similitudes entre les élèves, au lieu de leurs différences.
2. Il est nécessaire d'enseigner de la même façon à tous·tes les élèves, quelles que soient leurs spécificités.
3. Tous·tes les élèves doivent s'adapter aux exigences scolaires demandées.
4. Les pratiques pédagogiques ne doivent pas changer en fonction de la diversité présente dans la classe.
5. La diversité présente chez les élèves n'a pas d'impact sur leurs apprentissages.
6. Il est nécessaire de proposer différentes méthodes d'enseignement afin de tenir compte de la diversité des élèves.
7. Il est nécessaire d'utiliser l'apprentissages coopératif pour promouvoir l'apprentissage des élèves.
8. Il est nécessaire de prendre en compte la diversité des élèves dans son enseignement.

9. La diversité entre les élèves enrichit les apprentissages de toute la classe.
10. Il est nécessaire de répondre aux besoins individuels des élèves tout en gardant une dynamique collective de classe.
11. Il est nécessaire d'élaborer des plans d'apprentissage personnalisés pour aider les élèves.
12. Il est nécessaire d'adapter le contenu des ressources pour que chaque élève progresse à son rythme.
13. Il est nécessaire d'utiliser des approches différenciées pour évaluer les apprentissages des élèves.
14. Les élèves doivent pouvoir choisir de quelles manières ils-elles produisent leurs apprentissages
15. Il est nécessaire de proposer des activités éducatives qui mettent en avant la diversité des élèves en classe.

Différenciation pédagogique

Dans ce questionnaire, la différenciation pédagogique est définie comme une approche s'appuyant sur la diversité des élèves pour ajuster les méthodes d'enseignement, tout en préservant une dynamique collective de classe.

Sur une échelle de Likert (0 = jamais et 10 = toujours), indiquez à quel point vous êtes en accord avec ces énoncés concernant **votre mise en place** de la différenciation pédagogique :

1. Avant mon enseignement, je teste les prérequis des élèves.
2. Avant mon enseignement, je réactive chez les élèves les notions utiles pour l'activité à venir.
3. Avant mon enseignement, je prépare les élèves en leur fournissant des repères sur l'activité à venir.
4. Pendant mon enseignement, je soutiens les élèves de manière plus ou moins rapprochée en fonction de leur niveau de compétence.
5. Pendant mon enseignement, j'adapte les conditions de réalisation d'une tâche (aménagement des supports, de la consigne, des exigences, de la quantité de travail ou du temps mis à disposition)
6. Pendant mon enseignement, j'évalue de manière formative.
7. Après mon enseignement, je donne des exercices adaptés au degré d'automatisation des élèves.

8. Après mon enseignement, je revois les éléments non acquis en ciblant les difficultés réelles des élèves.
9. Après mon enseignement, j'évalue en adaptant les conditions de réalisation et/ou les critères d'évaluation selon les besoins individuels.

Selon vous, quels sont les bénéfices de la mise en place de la différenciation pédagogique ?

Sur une échelle de Likert (0 = pas du tout d'accord et 10 = tout à fait d'accord), indiquez à quel point vous êtes en accord avec ces énoncés concernant les **bénéfices** de la différenciation pédagogique :

1. La différenciation pédagogique favorise une progression adaptée à tous·tes les élèves.
2. La différenciation pédagogique augmente la motivation des élèves.
3. La différenciation pédagogique contribue à la discrimination positive, c'est-à-dire instaurer des inégalités de moyens et/ou de traitement dans le but de produire davantage d'égalité au niveau des résultats scolaires.
4. La différenciation pédagogique augmente les relations positives dans la classe.
5. La différenciation pédagogique contribue à inclure les élèves à besoins spécifiques.

Selon vous, quelles sont les difficultés rencontrées pour la mise en place de la différenciation pédagogique ?

Sur une échelle de Likert (0 = pas du tout d'accord et 10 = tout à fait d'accord), indiquez à quel point vous êtes en accord avec ces énoncés concernant les difficultés rencontrées avec la différenciation pédagogique :

1. Il est compliqué de mettre en place la différenciation pédagogique, à cause de la gestion du temps.
2. Il est compliqué de mettre en place la différenciation pédagogique, à cause du nombre élevé d'élèves en classe.
3. Il est compliqué de mettre en place la différenciation pédagogique, à cause du sentiment d'agir de manière inégale.
4. Il est compliqué de mettre en place la différenciation pédagogique, parce que cela prépare moins bien les élèves aux exigences scolaires et professionnelles futures.
5. Il est compliqué de mettre en place la différenciation pédagogique, à cause du sentiment de privilégier certain·e·s élèves.

Questions socio-démographiques

Avant de terminer ce questionnaire, merci de compléter quelques questions socio-démographiques.

Êtes-vous ? (Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous. Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes)

- une femme
- un homme
- non binaire / autre identité
- Je préfère ne pas répondre

Quelle est votre année de naissance ? _____

Quelle formation initiale avez-vous suivie pour devenir enseignant·e ? (Cochez tout ce qui s'applique. Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent)

- HEP (Haute École Pédagogique)
- Faculté universitaire en Sciences de l'éducation
- Autre : _____

Avez-vous suivi des formations continues sur la différenciation pédagogique ? (Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous. Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes)

- Oui
- Non
- Je ne sais pas / je ne me souviens pas

Si oui, pouvez-vous préciser le nom de la/les formation(s), le lieu et la durée ?

Combien d'années d'expérience avez-vous ? _____

A quel degré scolaire travaillez-vous actuellement ? (Cochez tout ce qui s'applique. Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent)

- 1H
- 2H

- 3H
- 4H
- 5H
- 6H
- 7H
- 8H

Merci beaucoup pour votre temps et votre engagement !

Vous êtes arrivé·e·s au terme de ce questionnaire.

Il vous est possible de rajouter ci-dessous des remarques concernant vos réponses ou autres.

Si vous avez des questions ou souhaitez obtenir plus d'informations, n'hésitez pas à me contacter à antonie.schuepbach@unifr.ch.

Remarques : _____

Si vous souhaitez connaître les résultats de ce travail, vous pouvez inscrire votre adresse email ci-dessous : _____

Vos réponses ont été transmises.

Bonne continuation !

Autorisation pour la collecte des données



ETAT DE FRIBOURG
STAAT FREIBURG

Service de l'enseignement obligatoire de langue française
Rue de l'Hôpital 1, 1701 Fribourg

Monsieur
Antonie Schüpbach
Route de Préjeux 17
1967 Bramois

Service de l'enseignement obligatoire de langue
française SE_{En}OF
Amt für französischsprachigen obligatorischen
Unterricht FOA

Rue de l'Hôpital 1, Case postale, 1701 Fribourg

T +41 26 305 12 68, F +41 26 305 12 13
www.fr.ch/senof

Réf : FW/ mc/ cl. enquêtes 25/26/ 009
Courriel : Francois.Wohlhauser@fr.ch

Fribourg, le 28 août 2025

Demande d'autorisation pour mener une enquête

Monsieur,

Votre courriel concernant l'autorisation pour mener votre enquête m'est bien parvenu et a retenu toute mon attention. Dans le cadre de votre Travail de Master auprès de l'Université de Fribourg, vous souhaitez organiser une enquête avec comme thème : « Conception de la valeur de l'égalité chez les enseignant.e.s et son influence sur la différenciation pédagogique ».

Après analyse de votre dossier, le Service de l'enseignement obligatoire de langue française vous donne son accord pour mener cette enquête selon les modalités énoncées (hormis le déplacement à domicile qui n'est pas autorisé) dans votre demande et les directives ci-jointes. Nous attirons aussi votre attention sur la protection des données récoltées et l'anonymat requis pour ce genre d'enquête. Si vous souhaitez enregistrer vos entretiens, veuillez vous assurer d'obtenir l'autorisation de vos interlocuteurs. Au terme de votre étude, nous serions très heureux de la recevoir pour découvrir les résultats de votre enquête.

Etablissements pour lesquels l'autorisation est délivrée	Cercle scolaire de Delley – Portalban - Gletterens Madame la directrice d'établissement Sarah Catano dir.ep.gletterens@edufr.ch +41 26 667 90 41
	Cercle scolaire de Courtepin Madame la directrice d'établissement Nesrine Noorjan dir.ep.courtepin@edufr.ch +41 26 684 85 06
	Cercle scolaire de Corminboeuf Madame la directrice d'établissement Lindsay Schorro dir.ep.corminboeuf@edufr.ch +41 79 137 77 35

Direction de la formation et des affaires culturelles **DFAC**
Direktion für Bildung und kulturelle Angelegenheiten **BKAD**

Etablissements pour lesquels l'autorisation est délivrée	Cercle scolaire de Gibloux – Rossens Madame la directrice d'établissement Alexandra Gremaud dir.ep.gibloux.rossens@edufr.ch +41 79 509 12 76
	Cercle scolaire de Vuisternens-dt-Romont Madame la directrice d'établissement Sonia Piccand dir.ep.vuist-dt-romont@edufr.ch +41 26 655 03 22
	Cercle scolaire d'Echarlens – Marsens – Sorens Monsieur le directeur d'établissement Serge Gobet dir.ep.emas@edufr.ch +41 79 951 52 78
	Cercle scolaire de La Jogne Monsieur le directeur d'établissement Stéphane Challande dir.ep.lajogne@edufr.ch +41 26 927 29 57

En vous souhaitant plein succès dans votre Travail de Master, je vous prie d'agréer, Monsieur, mes salutations les meilleures.



François Wohlhauser
Collaborateur pédagogique

Copies à

Personnes de contact

Direction de la formation et des affaires culturelles **DFAC**
Direktion für Bildung und kulturelle Angelegenheiten **BKAD**

Tableaux de régression multiple

Tableau 13

Régression linéaire multiple prédisant l'égalité de traitement à partir du genre, de l'âge et des degrés scolaires

Prédicteur	B	ES	β	p
Constante	6.54	1.95		.00
Genre	-.04	1.05	.00	.97
Âge	.02	.03	.07	.53
2H	-.57	.68	-.10	.41
3H	-.94	.83	-.14	.26
4H	-.60	.86	-.08	.49
5H	-.32	.81	-.05	.70
6H	-.33	.79	-.05	.67
7H	-.29	.85	-.04	.74
8H	.30	.84	.04	.73

Note. B = coefficient non-standardisé. ES = erreur standard. β = coefficient standardisé.

Tableau 14

Régression linéaire multiple prédisant l'égalité des acquis COMPENSATOIRE à partir du genre, de l'âge et des degrés scolaires

Prédicteur	B	ES	β	p
Constante	6.92	1.70		.00
Genre	-1.05	.91	-.14	.25

Âge	-.01	.03	-.05	.69
2H	.19	.59	.04	.75
3H	.81	.72	.14	.26
4H	.34	.75	.05	.65
5H	.30	.71	.05	.68
6H	.07	.68	.01	.92
7H	.19	.74	.03	.80
8H	-.31	.74	-.05	.68

Note. B = coefficient non-standardisé. ES = erreur standard. β = coefficient standardisé.

Tableau 15

Régression linéaire multiple prédisant l'égalité des acquis SOCLE à partir du genre, de l'ancienneté et des degrés scolaires

Prédicteur	B	ES	β	<i>p</i>
Constante	9.79	.72		.00
Genre	-.94	.55	-.19	.09
Ancienneté	.02	.01	.12	.25
1H	-.99	.38	-.30	.01
3H	-.69	.44	-.18	.12
4H	-.27	.46	-.07	.55
5H	-.37	.43	-.10	.39
6H	-.24	.42	-.07	.56

7H	-.14	.45	-.04	.75
8H	-.91	.44	-.24	.04

Note. B = coefficient non-standardisé. ES = erreur standard. β = coefficient standardisé.

Tableau 16

Régression linéaire multiple prédisant l'indifférence à partir du genre, de l'ancienneté et des degrés scolaires

Prédicteur	B	ES	β	<i>p</i>
Constante	2.52	.99		.01
Genre	-.61	.76	-.09	.42
Ancienneté	.03	.02	.14	.22
1H	.12	.52	.03	.82
3H	-.02	.61	.00	.97
4H	-.85	.64	-.16	.18
5H	.86	.60	.18	.15
6H	-.62	.58	-.13	.29
7H	.36	.62	.07	.57
8H	.02	.62	.00	.98

Note. B = coefficient non-standardisé. ES = erreur standard. β = coefficient standardisé.

Tableau 17

Régression linéaire multiple prédisant l'équité à partir du genre, de l'ancienneté et des degrés scolaires

Prédicteur	B	ES	β	<i>p</i>
Constante	9.17	.63		.00
Genre	-.10	.48	-.02	.83
Ancienneté	.00	.01	-.03	.77
1H	-.11	.33	-.04	.74
3H	-.31	.38	-.10	.42
4H	.02	.40	.01	.95
5H	.29	.38	.10	.44
6H	.01	.37	.00	.98
7H	-.32	.40	-.10	.42
8H	-.03	.39	-.01	.94

Note. B = coefficient non-standardisé. ES = erreur standard. β = coefficient standardisé.

Tableau 18

Régression linéaire multiple prédisant l'individualisation à partir du genre, de l'ancienneté et des degrés scolaires

Prédicteur	B	ES	β	<i>p</i>
Constante	7.21	.92		.00
Genre	-.07	.71	-.01	.92
Ancienneté	-.01	.02	-.07	.52

1H	.49	.49	.12	.32
3H	.46	.56	.10	.41
4H	.30	.59	.06	.61
5H	.29	.56	.07	.60
6H	-.43	.54	-.10	.43
7H	.73	.58	.15	.21
8H	-.20	.57	-.04	.73

Note. B = coefficient non-standardisé. ES = erreur standard. β = coefficient standardisé.

Tableau 19

Régression linéaire multiple prédisant la mise en œuvre de la différenciation pédagogique pendant l'enseignement à partir du genre, de l'âge et des degrés scolaires

Prédicteur	B	ES	β	<i>p</i>
Constante	8.30	.81		.00
Genre	-.57	.43	-.15	.19
Âge	.01	.01	.08	.47
2H	.19	.28	.08	.49
3H	-.01	.34	.00	.97
4H	-.03	.36	-.01	.94
5H	.23	.34	.08	.49
6H	-.74	.32	-.27	.03

7H	.62	.35	.20	.08
8H	.12	.35	.04	.74

Note. B = coefficient non-standardisé. ES = erreur standard. β = coefficient standardisé.

Tableau 20

Régression linéaire multiple prédisant la mise en œuvre de la différenciation pédagogique après l'enseignement à partir du genre, de l'âge et des degrés scolaires

Prédicteur	B	ES	β	<i>p</i>
Constante	6.05	.97		.00
Genre	.08	.52	.02	.87
Âge	.02	.02	.14	.20
2H	.36	.34	.12	.29
3H	.30	.41	.09	.46
4H	.44	.43	.12	.30
5H	.67	.40	.20	.10
6H	-.70	.39	-.22	.08
7H	-.74	.42	-.20	.08
8H	.93	.42	.27	.03

Note. B = coefficient non-standardisé. ES = erreur standard. β = coefficient standardisé.

Tableau 21

Régression linéaire multiple prédisant la mise en œuvre totale de la différenciation pédagogique à partir du genre, de l'âge et des degrés scolaires

Prédicteur	B	ES	β	p
Constante	8.08	.71		.00
Genre	-.96	.38	-.28	.01
Âge	.02	.01	.14	.19
1H	-.12	.26	-.05	.65
3H	.16	.30	.06	.59
4H	.13	.31	.05	.69
5H	.40	.30	.16	.18
6H	-.55	.29	-.23	.06
7H	.14	.31	.05	.65
8H	-.01	.31	-.01	.96

Note. B = coefficient non-standardisé. ES = erreur standard. β = coefficient standardisé.

Déclaration sur l'honneur



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

Faculté des sciences de l'éducation et de la formation
Fakultät für Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Déclaration sur l'honneur / Ehrenwörtliche Erklärung Déclaration sur l'utilisation de l'IA / Erklärung zur Verwendung von KI

Déclaration sur l'honneur / Ehrenwörtliche Erklärung

Je déclare sur l'honneur avoir accompli mon mémoire de Master seul·e et sans aide ou ☒ Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine Masterarbeit allein und ohne unerlaubte fremde Hilfe oder Hilfsmittel erstellt habe.

Déclaration sur l'utilisation de l'IA / Erklärung zur Verwendung von KI

Je déclare n'avoir utilisé aucune forme d'intelligence artificielle (tel ChatGPT ou autres chatbots) dans la réalisation de mon mémoire de Master. ☐ Ich erkläre, dass ich keine Form von künstlicher Intelligenz (wie ChatGPT oder andere Formen von Chatbots) bei der Erstellung meiner Masterarbeit verwendet habe.

OU

ODER

Avec accord préalable de ma superviseuse ou de mon superviseur, je déclare avoir utilisé l'intelligence artificielle lors de la réalisation de mon mémoire de Master. J'indique ci-dessous les outils d'IA utilisés, la manière dont ils ont été mobilisés et les parties du travail concernées par leur utilisation :

☒ Mit vorheriger Zustimmung meiner Betreuerin oder meines Betreuers erkläre ich, dass ich bei der Erstellung meiner Masterarbeit eine Form von künstlicher Intelligenz verwendet habe. Im Folgenden sind die verwendeten KI-Tools, die Art und Weise ihres Einsatzes sowie die von ihrer Verwendung betroffenen Teile der Arbeit aufgeführt:

Chat GPT a été utilisé dans toutes les parties du travail pour la correction de l'orthographe

Lieu et date / Ort und Datum: Fribourg, 10 février 2026

Signature manuscrite / handschriftliche Unterschrift:

Antonie Schubach

Base légale :

- Lignes directrices du 27 août 2025 concernant le dépôt du mémoire de Master à la Faculté des sciences de l'éducation et de la formation

Rechtsgrundlage:

- Leitlinien vom 27. August 2025 über die Einreichung der Masterarbeit an der Fakultät für Erziehungs- und Bildungswissenschaften

La déclaration sur l'honneur et la déclaration concernant l'utilisation de l'IA (suivies d'une signature manuscrite dans chaque exemplaire) doivent apparaître à la dernière page du mémoire de Master.

Die ehrenwörtliche Erklärung sowie die Erklärung zur Verwendung von KI (jeweils mit eigenhändiger Unterschrift in jedem Exemplar) müssen auf der letzten Seite der Masterarbeit abgebildet sein.