Éducation comparée / nouvelle série, n°26-2, 127-156

QUELLE PLACE POUR LES PRATIQUES DE DIFFÉRENCIATION ET D'ÉVALUATION EN CONTEXTE PANDÉMIQUE ?
RÉSULTATS DE DEUX ENQUÊTES CONDUITES AUPRÈS D'ENSEIGNANTS EN BELGIQUE FRANCOPHONE

Natacha Duroisin,
Romain Beauset,
Laurie Simon,
Chloé Tanghe,

Service d'EDUcation et des Sciences de l'Apprentissage – EDUSA – Université de Mons, Belgique

RÉSUMÉ

Le 12 mars 2020, les autorités belges ont décidé de suspendre l'ensemble des cours en présentiel étant donné la crise sanitaire de la Covid-19. Cet article s'intéresse aux pratiques relatives à la différenciation et à l'évaluation mises en œuvre par les enseignants belges francophones du début du secondaire dans un contexte d'enseignement à distance. Au travers de deux enquêtes, une première portant sur un échantillon élargi d'enseignants (N = 149) et une seconde destinée à des enseignants impliqués dans une expérience pilote promouvant la différenciation et l'accompagnement personnalisé (N = 36), les pratiques des enseignants sont présentées et comparées.

MOTS CLÉS

Pandémie – Différenciation pédagogique – Évaluation – Enseignement à distance

ABSTRACT

On 12 March 2020, the authorities decided to suspend face-to-face classes in Belgian schools in order to comply with the containment measures linked to the Covid-19 health crisis. This article examines the differentiation and assessment teaching practices implemented by Belgian teachers at the start of secondary education given this constraint. Two surveys were carried out. The first was addressed to a larger sample of teachers (N = 149) and the other was for some teachers involved in a pilot experiment linked to the development of these practices (N = 36). This article presents and compares the practices of teachers.

KEYWORDS

Pandemic – Differentiated instruction – Assessment – Distance learning

Introduction

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB – Belgique francophone), la différenciation pédagogique constitue une pratique attendue de la part des enseignants (Décret Missions, 1997). Plus récemment, en 2015, sous l'impulsion de la réforme systémique de l'enseignement obligatoire, nommée « Pacte pour un enseignement d'excellence », une place plus importante est faite à la différenciation pédagogique et à son opérationnalisation sur le terrain. Cette réforme prévoit, entre autres, la mise en œuvre progressive d'un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire de la maternelle jusqu'à la troisième année du secondaire (élèves de 3 à 15 ans) ainsi que la prise en charge de l'hétérogénéité renforcée des classes (Avis n°3 du Groupe Central, 2017, p. 3-4). À terme, une des ambitions de cette réforme est de diminuer la pratique de redoublement dans le système éducatif belge (Galand, Lafontaine, Baye, Dachet & Monseur, 2019, p.1). Pour y parvenir, des moyens financiers et humains sont fournis pour implémenter des pratiques de différenciation pédagogique et renforcer l'accompagnement personnalisé des élèves. En 2018, le Parlement a adopté, le décret relatif à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé (AP) au sein du tronc commun.

En vue de préparer l'implémentation de ces dispositifs à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles, le décret a notamment prévu, en amont, la mise en place d'une expérience pilote (Expérience pilote « Différenciation et Accompagnement Personnalisé » (D&AP)) menée dans certains établissements de l'enseignement secondaire de FWB (Circulaire 7046, 2009). Débutée à la rentrée scolaire 2019-2020 et s'étendant sur deux années, cette expérience pilote vise l'accompagnement de plusieurs équipes enseignantes par des équipes de recherche dans la mise en place de pratiques de différenciation et d'accompagnement personnalisé. Lors de cet accompagnement, une place importante est laissée à l'évaluation diagnostique et formative au bénéfice des élèves du premier degré secondaire (grade 7-8).

Alors que l'accompagnement des équipes enseignantes s'est réalisé normalement jusqu'en mars 2020, la suite de l'expérience pilote s'est vue bouleversée par la crise sanitaire. En effet, le 12 mars de cette année, le gouvernement fédéral et les entités fédérées ont pris, à l'issue du

premier Conseil National de Sécurité, une série de mesures afin de freiner la propagation de la Covid-19 en Belgique. Parmi celles-ci, il a été décidé de suspendre les cours en présentiel dans toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles à partir du 16 mars 2020.

Dans cet article, les auteurs s'interrogent sur les pratiques mises en œuvre par les enseignants du premier degré secondaire au cours de cette période, en se focalisant sur les dispositifs de différenciation et d'évaluation. Pour ce faire, deux enquêtes quantitatives ont été réalisées. La première enquête était destinée aux enseignants du premier degré de la FWB. La seconde enquête était proposée exclusivement aux enseignants du premier degré secondaire impliqués dans l'expérience pilote « D&AP ». L'article présente tout d'abord la situation de l'enseignement en FWB durant la pandémie afin d'identifier les défis auxquels ont été confrontés les enseignants. S'en suit un cadrage théorique sur la notion de différenciation et son lien avec les pratiques d'évaluation. Les deux enquêtes réalisées sont successivement présentées et les résultats obtenus sont décrits, comparés puis discutés.

Contexte : L'enseignement en FWB en temps de pandémie

Suite à la décision du Conseil National de Sécurité, constitué du gouvernement fédéral et des entités fédérées, les cours en présentiel ont été suspendus dans toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) à partir du 16 mars 2020. A la suite de cette décision, plusieurs circulaires ont été rédigées à l'intention des acteurs des établissements scolaires afin de transmettre les règles et recommandations en vigueur. La circulaire 7508 (du 13 mars 2020) communique plusieurs recommandations faisant suite à la fermeture des établissements. A ce stade, il n'est pas demandé aux enseignants de prévoir du travail à réaliser à domicile et les absences des élèves sont considérées comme justifiées.

Émise quelques jours plus tard, la circulaire 7515 (du 17 mars 2020) complète la précédente en apportant des informations nouvelles au sujet de la manière d'organiser la continuité des apprentissages. Cette nouvelle circulaire annonce que des travaux à réaliser à domicile peuvent être envoyés aux élèves malgré le fait que les cours en

présentiel soient toujours suspendus. Ces derniers ne peuvent en aucune manière porter sur de nouveaux apprentissages, c'est-à-dire sur des contenus qui n'auraient pas été abordés préalablement en classe. Les tâches proposées aux élèves doivent donc s'inscrire dans une logique de « Remédiation-Consolidation-Dépassement » (RCD). Il est demandé aux enseignants de veiller à ce que les travaux proposés aux élèves soient proportionnés dans le contenu et le temps et réalisables de manière autonome. De plus, la circulaire précise que ces travaux peuvent être évalués uniquement de manière formative et ne peuvent donc pas faire l'objet d'une évaluation sommative. Il est également attendu des enseignants qu'ils s'assurent que leurs élèves aient accès aux documents proposés, que ce soit en ligne ou en version papier. Par ailleurs, cette circulaire insiste sur l'importance du maintien du lien social avec les élèves, en incitant à mobiliser notamment des moyens technologiques (Duroisin, Beauset & Tanghe, 2021).

Environ un mois plus tard, la circulaire 7541 (du 16 avril 2020) informe les directions et enseignants des établissements scolaires de l'annulation des épreuves externes certificatives (EEC), en ce compris l'épreuve du CE1D réalisée à l'issue du premier degré de l'enseignement secondaire. Cette circulaire souligne également que les établissements scolaires ne seront pas autorisés à organiser des sessions d'évaluations sommatives en fin d'année pour l'ensemble des niveaux de l'enseignement obligatoire. Cette décision a été prise dans le but de favoriser au maximum la poursuite des apprentissages jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Quelques jours plus tard, la circulaire 7550 (du 25 avril 2020) est transmise aux établissements scolaires. Celle-ci fait suite à la décision du Conseil National de Sécurité d'adopter un plan de déconfinement. D'une part, cette nouvelle circulaire complète la décision d'annulation des EEC en ajoutant que les conditions de réussite des élèves devront donc être étudiées par les équipes éducatives ou les jurys et conseils de classe. D'autre part, il est mentionné qu'une majorité d'écoles peuvent rouvrir, au moins en partie, leurs portes ; cela afin de recréer du lien avec les élèves et de proposer les cours en présentiel selon certaines modalités. Ainsi, la réouverture des écoles est organisée de manière progressive en deux phases. Débutant le 18 mai 2020, la première phase permet le retour partiel (2 jours/semaine) à l'enseignement en présentiel

de la dernière année de l'enseignement primaire et secondaire (niveaux scolaires jugés prioritaires). La deuxième phase débute, quant à elle, à partir du 25 mai 2020 et permet à d'autres élèves de reprendre le chemin de l'école. Au premier degré secondaire, seuls les élèves de 2ème année sont concernés à raison de deux jours maximum par semaine pour chaque classe. Au-delà des ouvertures spécifiques à certains niveaux scolaires, les équipes éducatives sont invitées à identifier, pour chacun de leur groupe-classe, tous niveaux confondus, les élèves qui doivent faire l'objet d'un suivi spécifique en raison de difficultés scolaires ou de besoins d'apprentissage particuliers. Les élèves en plus grande difficulté peuvent être invités à se rendre dans leur école pour renouer le contact avec leur(s) enseignant(s).

La différenciation et son lien avec les pratiques d'évaluation

Bien que les auteurs peinent à s'accorder sur la nature du concept de différenciation (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau & Martineau, 2005 ; Jobin & Gauthier, 2008 ; Forget & Lehraus, 2015), il est possible de souligner que sa mise en place s'inscrit dans une volonté de gestion de l'hétérogénéité (Hubert, 1999 ; Caron, 2007) et de réponse aux besoins d'apprentissage des élèves (Feyfant, 2016). La différenciation peut être associée à une pratique au cours de laquelle les enseignants mettent en œuvre et adaptent des stratégies d'enseignement pour faire en sorte que chacun des apprenants puisse atteindre le but d'apprentissage fixé (Astolfi, 1997 ; Grangeat, 1999 ; Lautrey, 2014 ; Leroux & Malo, 2015 ; Prud'homme, Bergeron & Fortin, 2015 ; Dubois, 2016 ; Torres, 2016). Les pratiques de différenciation sont multiples et variées. Elles peuvent s'appliquer sur les contenus, les processus, les productions, les structures, les environnements affectifs et physiques (Caron, 2007 ; Leroux & Malo, 2015 ; Feyfant, 2016 ; Cnesco, 2017) ou encore sur les natures d'interactions entre élèves (Boucenna, 2011).

Si l'enseignant peut se baser sur les réactions momentanées de l'élève pour mettre en place de la différenciation, celle-ci peut également être anticipée en prenant appui sur les résultats d'évaluations formatives ou diagnostiques (Fagnant, Duroisin & Van Nieuwenhoven, 2014). En ce sens, l'évaluation apparait comme un levier important permettant la mise en œuvre de pratiques de différenciation. Pour offrir des interventions pédagogiques adaptées aux apprenants, Tomlinson

(2004) identifie d'ailleurs que la prise en considération de données précises sur le niveau d'acquisition et de maitrise de prérequis liés aux contenus d'apprentissage enseignés est plus importante que la prise en considération de caractéristiques générales de l'élève (caractéristiques psychologiques, cognitives, motivationnelles ou encore affectives). Chanquoy, Tricot et Sweller (2007) indiquent d'ailleurs que de nombreuses études vont dans ce sens. Le lien entre différenciation et évaluation, en plus d'être relevé au sein de la littérature (Feyfant, 2016) apparait également depuis un certain temps dans les prescrits légaux belges. Dans le Décret missions (1997), la différenciation et l'évaluation, particulièrement l'évaluation formative, étaient déjà présentées comme des pratiques allant de pair pour viser une progression des apprentissages au rythme de chaque élève. Dans l'avis n°3 du Pacte d'excellence (Groupe Central, 2017), l'évaluation est également décrite comme un support majeur permettant « d'identifier les besoins en remédiation et les possibilités de dépassement des élèves » (p.13). Si elles sont pertinentes pour la mise en place de dispositifs RCD, les évaluations courtes et régulières ont également une valeur éducative qui est souvent négligée par les enseignants (Duroisin, 2019a ; 2019b).

Méthodologie

L'objectif de cet article est d'identifier les pratiques de différenciation et d'évaluation des enseignants du premier degré secondaire en Belgique francophone lors de l'enseignement à distance et de relever les éventuels changements provoqués par la crise sanitaire. Il s'agit également de comparer les éventuelles différences observées entre un échantillon plus large d'enseignants non-initiés aux pratiques de différenciation pédagogique et un échantillon restreint d'enseignants impliqués dans l'expérience pilote « D&AP ». L'hypothèse posée est que les enseignants ayant été préalablement sensibilisés à la pratique de la différenciation et des évaluations formative et diagnostique ont davantage mis en œuvre ces pratiques évaluatives durant l'enseignement à distance que les enseignants n'ayant pas été sensibilisés au travers de l'expérience pilote.

En se basant sur deux échantillons de convenance d'enseignants, le but est de réaliser un inventaire aussi exhaustif que possible des

pratiques enseignantes de différenciation et d'évaluation mises en œuvre durant le confinement.

Première enquête à destination d'un échantillon d'enseignants du premier degré secondaire

La première enquête s'adressait à un échantillon de convenance d'enseignants exerçant au premier degré secondaire en Belgique francophone. L'enquête a été réalisée en ligne à l'aide du logiciel Limesurvey® et était accessible sur appareil électronique (ordinateur, tablette ou smartphone). Celle-ci a été diffusée en fin d'année scolaire 2019-2020 via les réseaux sociaux (Facebook®, Twitter®, Linkedin®, Instagram®) mais également via les adresses courriels des établissements scolaires de FWB[1]. Composée de questions à choix multiples ou ouvertes, l'enquête aborde différentes thématiques parmi lesquelles figurent la mise en place d'actions spécifiques liées à l'enseignement à distance, les caractéristiques des activités proposées (place de la différenciation et des nouveaux apprentissages, …) et les pratiques liées à l'évaluation (Tableau 1). Le temps estimé pour répondre à l'enquête était d'environ 20 minutes.

Ont été retenus dans l'échantillon les questionnaires complétés à plus de 50% par les enseignants exerçant au premier degré de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (tous réseaux confondus[2]), soit 149 questionnaires. Cet échantillon est composé d'enseignants du premier degré secondaire, dont 79,2% sont des femmes. Concernant les tranches d'âge des répondants, 59,7% des enseignants ont entre 30 et 49 ans, 22,2% ont moins de 30 ans et 18,1% ont 50 ans ou plus.

Les résultats relatifs aux pratiques liées à la différenciation mises en œuvre pendant la crise sanitaire sont d'abord présentés. Les pratiques liées à l'évaluation en cette période sont ensuite décrites. En supplément des données quantitatives présentées, des exemples de

1 Les chercheurs ont été particulièrement attentifs à la protection des données des répondants (RGPD).

2 Il existe, en Belgique francophone, différents réseaux d'enseignement (réseaux publics et réseaux privés subventionnés). Voir Demeuse, Duroisin et Soetewey (2012) pour un descriptif plus complet du système éducatif belge.

verbatims issus des questions ouvertes posées viennent compléter les propos afin de comprendre les raisons des choix de pratiques réalisés par les enseignants.

Tableau 1 : Exemples de questions posées dans la première enquête

Questions sur les pratiques de différenciation :
- En temps normal, cherchez-vous activement à mettre en place de la "différenciation pédagogique" ? o Non o Oui, parfois o Oui le plus souvent - Mettiez-vous en place, lors du confinement, des actions spécifiques liées à l'enseignement à distance ? o Oui o Non - Dans la situation de l'enseignement à distance, cherchiez-vous activement à mettre en place de la "différenciation pédagogique" ? o Non o Oui, parfois o Oui le plus souvent - La différenciation pédagogique mise en place a consisté … (plusieurs réponses possibles) □ A travailler avec des groupes d'élèves ayant (à peu près) les mêmes besoins □ A travailler avec des groupes d'élèves choisis avec d'autres critères (décomposition classe multi-niveaux ; selon les contra □ A travailler avec des groupes d'élèves plutôt hétérogènes □ A travailler en individuel avec les élèves
Questions sur les pratiques d'évaluation :
- Lors du confinement, pratiquiez-vous l'évaluation des élèves ? o Oui o Non - Pourquoi ? [question ouverte] - Avez-vous réalisé/ Réaliserez-vous une évaluation non-certificative à la fin de l'année scolaire 2019-2020 ? o Oui o Non

Deuxième enquête à destination des enseignants participant à l'expérience pilote « D&AP »

Pour anticiper la mise en œuvre progressive du Décret relatif à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé (AP) au sein du futur tronc commun (2018), une expérience pilote a été entamée à la rentrée scolaire 2019 dans certains établissements de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (Circulaire 7046, 2019). Au cours de celle-ci, des moyens tels que l'apport de NTPP (« Nombre Total de Périodes Professeurs ») nécessaires à la mise en œuvre de temps de concertation hebdomadaires entre enseignants d'une même équipe disciplinaire (équipes de 3 à 5 enseignants) étaient attribués aux

établissements participants à l'expérience. L'expérience prévoyait que chacune de ces équipes disciplinaires soit encadrée par une équipe de chercheurs afin d'offrir un appui scientifique, d'opérer un suivi et d'évaluer les pratiques enseignantes mises en place sur le terrain.

Lors de la première année de l'expérience pilote, l'équipe de recherche de l'Université de Mons (UMONS) et de la Haute Ecole provinciale en Hainaut Condorcet (HEPH-C)[3] a pris en charge plusieurs équipes pédagogiques issues d'établissements de la FWB. Du mois de septembre au mois de mars, c'est-à-dire avant le début de la pandémie en Belgique, un travail a été réalisé par l'équipe de recherche auprès des enseignants du projet en vue de 1) récolter leurs perceptions à l'égard du concept de différenciation, 2) apporter un soutien théorique (capsules vidéo[4]) et pratique (répertoire d'outils), 3) proposer un accompagnement dans la création et la mise en œuvre d'activités impliquant la différenciation. Dès lors, les enseignants ont tous été invités à mettre en œuvre des pratiques de différenciation dans leur classe dans le cadre de l'expérience pilote. Du mois de mars au mois de juin, c'est-à-dire durant la période de confinement, l'équipe de recherche a accompagné les enseignants du projet en leur suggérant des pistes et des outils pour mettre en œuvre l'enseignement à distance, en ce compris des activités en ligne intégrant la différenciation.

La deuxième enquête était destinée aux enseignants du premier degré secondaire participant à cette expérience pilote. Cette enquête s'inscrit dans la même dynamique que la première enquête et vise les mêmes objectifs. Cependant, le nombre de questions de la seconde enquête est plus restreint. Le Tableau 2 présente quelques-unes des questions posées. Cette enquête a été mise en ligne à l'aide du logiciel

3 Trois autres équipes de recherche participent à l'expérience et encadrent d'autres équipes enseignantes.

4 Les capsules vidéo élaborées pour guider les enseignants du projet sont accessibles au lien suivant : https://www.capte.be/?p=246

Limesurvey® et son lien a été transmis en fin d'année scolaire 2019-2020 par courriel aux enseignants.

Tableau 2 : Exemples de questions posées dans la deuxième enquête

Questions sur les pratiques de différenciation :
- Mettiez-vous en place, lors du confinement, des actions spécifiques liées à l'enseignement à distance ? o Oui o Non - Malgré la distance, adaptez-vous les activités en fonction des élèves ? o Oui, toujours o Oui, souvent o Oui, parfois o Non - Si non, pourquoi ? [question ouverture]
Questions sur les pratiques d'évaluation :
- Lors du confinement, pratiquiez-vous l'évaluation des élèves ? o Oui o Non - Si non, pourquoi ? [question ouverture] - Envisagez-vous de réaliser une évaluation non-certificative à la fin de l'année scolaire 2019-2020 ? o Oui o Non o Je ne sais pas encore - Pourquoi ? [question ouverture]

Au total, 36 questionnaires ont été complétés. Ces 36 répondants sont issus de 18 établissements de Belgique francophone. Parmi eux, 74% sont des femmes et 26% sont des hommes. La tranche d'âge la plus représentée est celle de 30 à 49 ans (69,4% des répondants). Cinq enseignants (13,9%) sont plus jeunes que cette tranche d'âge et six enseignants (16,6%) sont plus âgés.

Les résultats de cette deuxième enquête sont présentés en suivant la même structure que pour la première enquête. L'analyse des résultats de cette enquête permettra d'identifier d'éventuelles différences par rapport aux résultats de la première enquête, menée à plus large échelle

auprès d'un public d'enseignants ne faisant pas partie de l'expérience pilote.

Résultats

Première enquête

- **Au niveau des pratiques de différenciation**

Pour ce qui est de la première enquête, concernant les pratiques de différenciation, 22 des 149 répondants (soit 14,8%) affirment ne pas avoir mis en place d'actions spécifiques liés à l'enseignement à distance. Pour ces répondants, il ne sera donc pas possible de s'intéresser aux pratiques de différenciation mises en place. Les raisons principales avancées par ces enseignants[5] qui n'ont pas proposé d'enseignement à distance sont le manque de connaissances pédagogiques, d'outils et de formations (quatre occurrences) et la fracture numérique des élèves (élèves non équipés de matériel numérique, ce qui les empêche de travailler) (quatre occurrences). Viennent ensuite les raisons suivantes : le manque d'investissement des élèves (deux occurrences), l'interdiction provenant de la direction de proposer des activités aux élèves (deux occurrences) et la complexité d'organiser de telles activités dans le contexte actuel (deux occurrences). Enfin, d'autres raisons sont également évoquées : l'interdiction d'aborder de la nouvelle matière imposée au sein de la circulaire n°7515 (une occurrence), la fracture numérique des enseignants (une occurrence), le manque de temps pour les enseignants (une occurrence) et un manque d'envie (une occurrence). Des enseignants ont précisé qu'ils mettaient en place des actions mais qu'elles n'étaient pas spécifiquement liées à l'enseignement à distance (i.e. envoi d'exercices) (quatre occurrences). Deux n'ont pas justifié leur choix.

Alors que la circulaire 7550 permet des mesures spéciales pour les élèves en difficultés (i.e. possibilité d'un retour à l'école), les enseignants ayant proposé des activités spécifiques d'enseignement à distance ont été questionnés sur l'apport de soutien aux élèves en difficultés scolaires dans un contexte de différenciation des apprentissages. À la question « Avez-vous le sentiment d'avoir pu aider les élèves en difficultés scolaires ? », il apparait que seulement 15,1%

5 Plusieurs raisons pouvaient être évoquées par un même enseignant.

des enseignants estiment avoir trouvé des moyens convenables pour y parvenir. 57,1% des répondants disent avoir mis en place des actions en les jugeant tout de même insuffisantes. Enfin, 27,8% ont admis que l'apport d'aide pour les apprenants en difficultés était jugé impossible dans la situation d'enseignement à distance.

L'ensemble des enseignants a également été invité à se positionner par rapport aux contenus des circulaires 7541 et 7550 qui visaient l'interdiction d'aborder de nouveaux contenus et l'obligation de se focaliser uniquement sur les activités de « Remédiation-Consolidation-Dépassement » depuis le mois de mars jusqu'au mois de mai. Sur cette thématique, les enseignants devaient sélectionner les affirmations avec lesquelles ils étaient en accord (Tableau 3). On y constate qu'au mois de mars, soit au début du confinement, 33,8% des enseignants auraient préféré poursuivre leurs enseignements en proposant de nouveaux contenus aux élèves. Seuls 42,8% des répondants ont déclaré ne proposer que des activités de RCD. Quelques jours/semaines après le début du confinement, 56,4% des enseignants ont éprouvé des difficultés à poursuivre dans la voie du RCD. A partir du mois de mai, 40,2% des enseignants ont déclaré avoir continué les activités de RCD.

Tableau 3 : Positionnement par rapport à l'interdiction d'aborder de nouveaux contenus

Les circulaires relatives aux mesures de confinement (ex : N° 7541, N°7550) annonçaient l'interdiction d'aborder de nouveaux contenus avec les élèves et demandent de pratiquer des activités de Remédiation-Consolidation-Dépassement (RCD) uniquement.	
Affirmations	Fréquences des enseignants en accord avec l'affirmation
A partir de mars, comment vous positionniez-vous par rapport à cette mesure ? (N = 133)	
Je ne proposais à mes élèves que des activités de RCD	42,8%
J'aurais préféré continuer les apprentissages en proposant de nouveaux contenus	33,8%
Au bout de quelques jours/semaines, j'ai eu l'impression d'avoir proposé toutes les activités RCD que j'avais à disposition et j'éprouvais des difficultés à poursuivre dans cette voie	56,4%
A partir de mai, comment vous positionniez-vous par rapport à cette mesure ? (N = 132)	
Je poursuivais les activités de RCD avec mes élèves	40,2%

Les enseignants ont également été questionnés sur la place laissée à la différenciation pédagogique. Une première question, portant sur la mise en place active de différenciation pédagogique en temps normal, a été adressée à l'ensemble des répondants alors que la deuxième, se focalisant sur cette mise en place lors de l'enseignement à distance en

temps de pandémie, a été proposée exclusivement aux enseignants ayant mis en place des actions spécifiques liées à l'enseignement à distance.

Le Tableau 4 présente et compare les résultats à ces deux questions. On y constate que la part des enseignants affirmant ne pas mettre en œuvre de différenciation pédagogique a nettement augmenté puisqu'elle passe de 9,4% en temps normal à 34,4% en temps de pandémie.

La part des enseignants cherchant « parfois » à mettre en place la différenciation a diminué lors de la crise sanitaire et il en est de même pour la part des enseignants cherchant à la mettre en place « le plus souvent ».

Tableau 4 : Place accordée à la pratique de la différenciation en temps normal et en période de pandémie

Cherchez-vous activement à mettre en place de la "différenciation pédagogique" ?		
	En temps normal (N = 149)	**En période de pandémie (N = 125)**
Oui, le plus souvent	34,9 %	20,0 %
Oui, parfois	55,7 %	45,6 %
Non	9,4 %	34,4 %

En s'intéressant à l'évolution de la place accordée à la différenciation, entre la première à la deuxième question, on constate que 36,2% des enseignants ont conservé la même réponse.

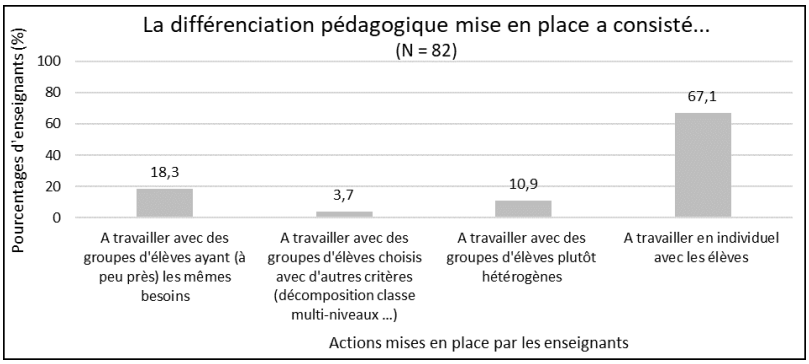
La part des enseignants ayant diminué leurs pratiques de différenciation (i.e. passage de « Oui, le plus souvent » en temps normal, à « Oui parfois » en période de pandémie) atteint le même pourcentage, soit 36,2%. 11,4% des enseignants ont tout de même déclaré avoir augmenté la place laissée à la différenciation.

Pour le reste des répondants, il n'est pas possible de se positionner sur l'évolution de la place accordée à la différenciation puisque ces derniers ont précisé ne pas avoir mis en place d'activités spécifiques liées à l'enseignement à distance.

En se concentrant sur les actions concrètes de différenciation mises en place au moins ponctuellement par les enseignants qui ont recouru, on remarque, comme le montre la Figure 1, que 67,1% des enseignants ont

mis en place une différenciation qui a consisté à travailler individuellement avec les élèves.

Figure 1 : Actions concrètes mises en place en tant que différenciation pédagogique



Interrogés sur ce qu'ils retiraient de la période d'enseignement à distance, 73,4% des répondants disent avoir découvert de nouveaux moyens d'enseigner ou pris de nouvelles habitudes qu'ils envisagent de conserver quand la situation retournera à la normale. Il apparait que 17,0% déclarent vouloir continuer à « mieux différencier les apprentissages ».

- **Au niveau des pratiques d'évaluation**

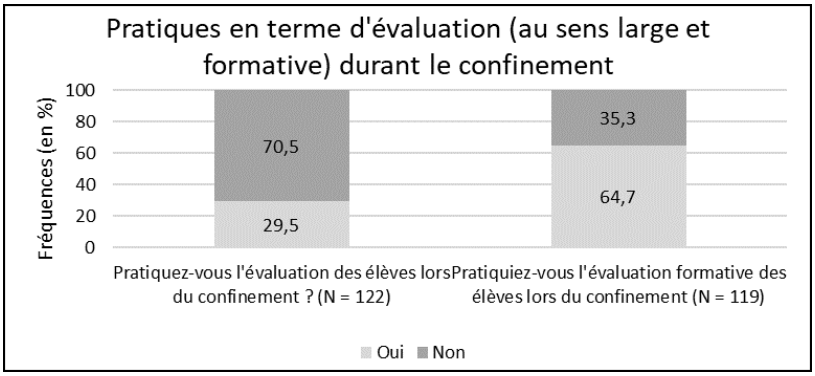
Les enseignants qui ont proposé des activités lors de l'enseignement à distance ont été questionnés sur leurs pratiques d'évaluation pendant la période pandémique.

À la question, « Lors du confinement, pratiquiez-vous l'évaluation des élèves ? », il apparait que seuls 29,5% ont répondu « oui ». Lorsqu'on questionne les enseignants spécifiquement sur la pratique de l'évaluation formative, ce taux augmente à 64,7%, comme l'illustre la Figure 2.

L'évaluation formative ne semble donc pas être incluse dans l'évaluation « au sens large » pour de nombreux enseignants puisqu'ils sont légèrement moins de deux-tiers à avoir pratiqué l'évaluation

formative alors qu'ils sont moins d'un tiers à considérer avoir pratiqué l'évaluation.

Figure 2 : Pratiques d'évaluation au sens large et d'évaluation formative



Pour aller plus loin et tenter de comprendre les raisons qui poussent les enseignants à ne pas mettre en place d'évaluation, les réponses données à la question « Pourquoi ? » adressée à ceux ayant répondu par la négative à la question « Pratiquez-vous l'évaluation des élèves lors du confinement ? » ont été analysées. Le Tableau 5 présente les raisons

mises en avant par les répondants. Certains répondants ont utilisé plusieurs raisons pour justifier leur choix.

Tableau 5 : Récapitulatif des raisons relatives à la non mise en place de pratiques d'évaluation (au sens large)

Raisons		Occurrences (N = 84)
Interdiction	Sans précision de l'origine de l'interdiction	20
	En précisant que l'origine de l'interdiction est la circulaire / la FWB / du gouvernement	11
	En précisant que l'origine de l'interdiction est l'établissement/le chef d'établissement	10
Justification par la mise en œuvre d'autres pratiques (notamment du formatif, des corrections individuelles, feedbacks sur des productions, de l'auto-évaluation)		22
Par équité / Pour éviter les inégalités		13
Inadéquation avec la situation actuelle (ex : impossibilité de vérifier le bon déroulement et la passation individuelle, trop peu de retour d'élèves, manque de matériel de certains élèves, …)		11
Parce que jugés moins prioritaires en cette période que d'autres éléments (ex : maintien du lien social, consolidation des apprentissages, …)		9
Par manque d'intérêt, de nécessité, de sens		6
Parce que cela ajoute un stress supplémentaire aux élèves, inutile en cette période		3
Pour éviter de complexifier davantage la situation des élèves		2
Pour éviter de complexifier davantage la situation des enseignants		1
Par manque de temps de la part de l'enseignant		1
Car c'est difficile à mettre en place		1
Ce n'était pas demandé		1

Il apparait que la raison la plus souvent invoquée concerne l'interdiction de mise en place des pratiques d'évaluation. Si 20 enseignants (E) évoquent cette interdiction sans préciser quelle est son origine, 11 précisent que l'interdiction provient de la circulaire ou de la Fédération Wallonie-Bruxelles et 10 précisent que cette interdiction leur provient de leur chef d'établissement. Voici quelques verbatims qui illustrent cela :

E 124 : « Interdiction d'évaluer de la part du gouvernement »

E 127 : « Interdiction de l'école et de la fédération »

E 17 : « Demande de la direction »

Par ailleurs, à de nombreuses reprises (22 occurrences), les répondants ont précisé dans leur argumentaire (verbatims présentés ci-dessous) ne pas avoir mis en place d'évaluation pour des points mais ont précisé mettre en place d'autres actions permettant de s'assurer des apprentissages réalisés (ex. : évaluations formatives, corrections

individuelles de productions et envoi de feedbacks individuels, auto-évaluation…).

> E 119 : « Je donnais un feedback individuel, avec des commentaires d'amélioration mais aucune cotation »

> E 61 : « J'ai donné un retour avec pistes d'amélioration et commentaires. J'ai parfois invité les élèves à s'autoévaluer avec un corrigé »

Le manque d'équité d'une telle pratique d'évaluation dans le cadre de l'enseignement à distance est également évoqué par plusieurs enseignants (13 occurrences). Certains répondants ont ainsi indiqué :

> E 118 : « Il était impossible de mettre un système d'évaluation équitable pour tous en place »

> E 72 : « J'estime que les élèves ne doivent pas être évalués hors contexte scolaire ordinaire. Ils sont loin d'être tous égaux »

11 enseignants mentionnent que la pratique de l'évaluation n'est pas opportune en temps de pandémie. Pour expliciter cette position, ils évoquent diverses raisons telles que l'impossibilité de pouvoir s'assurer du bon déroulement de l'évaluation avec la distance, le manque de matériel de certains élèves/de l'enseignant ou encore le faible taux de retour d'élèves auquel ils sont confrontés :

> E 96 : « La plupart des élèves ne savaient pas envoyer leur travail (imprimante, scanner, ...). J'ai un scanner mais pas d'imprimante. Je ne pouvais donc pas corriger des feuilles qu'ils m'auraient envoyées »

> E 138 : « …comment vérifier le bon déroulement (pas de pc, connections internet... »

> E 114 : « Peu de retour pour les exercices, je n'ai pas tenté les évaluations»

Pour 9 enseignants, la justification apportée consistait à mettre en évidence que l'évaluation n'était pas la priorité dans la situation actuelle. Ils ont, par exemple, précisé que le maintien du lien social ou la consolidation des apprentissages l'étaient davantage :

> E 15 : « Un de mes buts était de maintenir un lien social avec mes élèves. Un autre but était de maintenir leurs acquis et d'approfondir leurs compétences par rapport à la matière qui avait été vue en classe avant le

confinement. Je les conseillais, je les encourageais à ne pas baisser les bras, à poser des questions tout cela sans mettre de points »

E 146 : « Il s'agissait de maintenir un lien scolaire et de consolider des acquis, non d'évaluer »

Enfin, d'autres raisons sont également avancées par un nombre restreint d'enseignants : le manque d'intérêt des évaluations, le fait qu'évaluer soit une source de stress supplémentaire pour les élèves, jugée non-nécessaire en cette période considérée comme déjà assez stressante, …

Deuxième enquête

- **Au niveau des pratiques de différenciation**

Pour ce qui est de la deuxième enquête, concernant les pratiques de différenciation, l'ensemble des répondants interrogés déclarent avoir mis en place des activités spécifiques liées à l'enseignement à distance durant le confinement.

Les enseignants ont été invités à se positionner, à différents moments du confinement, par rapport aux circulaires précisant l'interdiction d'aborder de nouveaux contenus et l'obligation de se situer dans une démarche de RCD.

Le Tableau 6 présente les résultats à ces questions. On y constate qu'au début du confinement, un quart des enseignants auraient préféré continuer à dispenser de nouveaux apprentissages. Cependant, près de 60% des enseignants déclarent respecter la circulaire en ne proposant que des activités de RCD, alors qu'un tiers des répondants s'est senti en difficultés pour poursuivre le RCD après quelques jours/semaines après

le début du confinement, 55,6% des enseignants indiquent avoir poursuivi les activités de RCD à partir du mois de mai.

Tableau 6 : Positionnement par rapport à l'interdiction d'aborder de nouveaux contenus

Les circulaires relatives aux mesures de confinement (ex : N° 7541, N°7550) annonçaient l'interdiction d'aborder de nouveaux contenus avec les élèves et demandent de pratiquer des activités de Remédiation-Consolidation-Dépassement (RCD) uniquement.	
Affirmations	Fréquences des enseignants en accord avec l'affirmation
A partir de mars, comment vous positionniez-vous par rapport à cette mesure ? (N = 36)	
Depuis le début du confinement, je ne proposais à mes élèves que des activités de RCD	58,3%
J'aurais préféré continuer les apprentissages en proposant de nouveaux contenus	25,0%
Quelques jours voire semaines après le début du confinement, j'ai eu l'impression d'avoir proposé toutes les activités RCD que j'avais à disposition et j'éprouvais des difficultés à poursuivre dans cette voie	33,3%
A partir de mai, comment vous positionniez-vous par rapport à cette mesure ? (N = 36)	
Je poursuivais les activités de RCD avec mes élèves	55,6%

Il a été demandé aux enseignants s'ils adaptaient leurs pratiques aux besoins des élèves durant la période d'enseignement à distance. Sur les 36 répondants, 13 ont signalé ne pas avoir adapté leurs pratiques (36,1%), 6 ont mentionné les adapter « parfois » (16,7%), 13 « souvent » (36,1%) et, enfin, 4 « toujours » malgré l'enseignement à distance (11,1%). Quatre enseignants ont commenté leurs réponses. L'un précise que la différenciation mise en place consiste en des retours personnalisés aux élèves, bien que ceux-ci reçoivent tous la même tâche. Un autre enseignant va dans ce sens et précise que si un dossier de base commun est donné à tous les élèves, des explications et vidéos explicatives personnalisées ont été données. Un autre a précisé que les adaptations aux besoins sont toujours apportées pour les élèves en difficultés et parfois pour les autres élèves. Enfin, un dernier enseignant mentionne que Scoodle® est un outil utilisé pour la différenciation.

Les raisons évoquées par quatre enseignants ne mettant pas en place la différenciation concernent le fait que le contenu ne s'y prête pas parce qu'il avait déjà été abordé en classe, qu'il est déjà maitrisé par tous les élèves, qu'il se rapporte uniquement à des révisions ou qu'il s'agit d'un contenu jugé trop basique.

Une autre raison évoquée par deux enseignants concerne la complexité, voire l'impossibilité, de mettre cela en place dans le cadre

de l'enseignement à distance. A deux reprises apparait également la raison relative au traitement égalitaire de tous les élèves.

D'autres raisons sont évoquées à une seule reprise : le fait que les activités soient conçues pour répondre aux besoins de tous et que c'est aux élèves de les sélectionner en fonction de leurs besoins, la complexité de la gestion de la différenciation dans le cadre de l'enseignement à distance, le fait que ce ne sont pas toujours les mêmes élèves qui participent, et enfin l'absence de demande de la part des parents et des élèves.

Un enseignant précise ne pas savoir pourquoi il ne réalise pas de différenciation. Un autre n'a pas souhaité répondre à la question.

- **Au niveau des pratiques d'évaluation**

Les enseignants ont été questionnés sur les pratiques d'évaluations mises en œuvre au cours de la période d'enseignement à distance. De manière générale, 25 enseignants (69,4%) disent ne pas avoir instauré d'évaluation. Les raisons évoquées pour justifier ce choix sont multiples (Tableau 7). Parmi celles-ci, on peut notamment citer l'interdiction de procéder à l'évaluation durant la période d'enseignement à distance (7 occurrences, dont 4 pour lesquelles il est précisé que l'interdiction provient de la circulaire/la loi). La préoccupation relative à l'équité est également un élément de justification pour 7 répondants.

> E 14 : « totalement injuste pour l'élève qui n'a pas accès au numérique ou à internet...»

Six enseignants se justifient par la mise en place de pratiques alternatives, principalement l'évaluation formative.

Les deux derniers arguments évoqués correspondent à l'idée d'une évaluation inadéquate par rapport à la situation actuelle (étant donné le faible retour des élèves et le travail peu sérieux produit ou encore la

diversité des conditions de travail) et du non-sens ainsi que de la non-nécessité d'évaluer dans ce contexte.

Tableau 7 : Récapitulatif des raisons relatives à la non mise en place de pratiques d'évaluation

Raisons		Occurrences (N = 25)
Interdiction	Sans précision de l'origine de l'interdiction	4
	En précisant que l'origine de l'interdiction est la circulaire/la loi	3
Par équité / Pour éviter les inégalités		7
Justification par la mise en œuvre d'autres pratiques alternatives (l'évaluation formative, l'autocorrection)		6
Inadéquation avec la situation actuelle (ex : conditions de travail différentes entre élèves, peu de retour, peu de sérieux ...)		3
Par manque de nécessité, de sens		2

Parmi les 36 répondants, 11 enseignants disent donc avoir instauré des évaluations. Parmi eux, 9 précisent que ces évaluations sont uniquement formatives. Un enseignant ne donne pas assez de précisions pour considérer l'évaluation réalisée comme formative/non et un autre n'a pas souhaité décrire les évaluations mises en place.

Au total, sur les 36 enseignants, 14 disent explicitement instaurer des évaluations formatives[6] (38,8%), soit en donnant aux élèves des tâches à réaliser (travaux, exercices, petits tests) que l'enseignant corrige et renvoie aux élèves avec éventuellement des explications complémentaires ou que les élèves doivent corriger en autonomie à l'aide d'un correctif, soit par des questionnaires en ligne auxquels les apprenants sont invités à participer (ex. : Google Forms). Ci-après sont

6 Certains considéraient cela comme des évaluations au sens large alors que d'autres ne le considéraient pas de la sorte.

proposés quelques verbatims d'enseignants ayant proposé des évaluations formatives :

> E 22 : « Un petit test formatif à aller chercher sur Moodle® à compléter et à me renvoyer.
> Ensuite je le corrige (sans mettre de points) et je renvoie »

> E 2 : « Création de Google Forms®. Nous ne cotons pas, on veut juste faire le point avec l'élève sur l'acquisition ou non des notions revues, on lui fait donc un retour avec ce qu'il faudrait qu'il revoit »

Discussion des résultats

Les résultats des deux enquêtes permettent d'identifier les pratiques de différenciation et d'évaluation en temps de pandémie auprès de deux échantillons d'enseignants. La première enquête a permis de relever une évolution des pratiques de différenciation chez les enseignants du premier degré secondaire. Si, pour certains de ces répondants, l'obligation d'enseignement à distance a incité à davantage de pratiques de différenciation, cette évolution de pratiques n'a pas été remarquée auprès de l'ensemble des enseignants interrogés, puisque la crise sanitaire a entrainé, auprès de la plupart d'entre eux, une diminution ou un maintien de l'importance accordée à la différenciation. De nombreux répondants ont d'ailleurs mis en évidence que l'enseignement à distance les empêchait d'apporter un soutien optimal aux élèves en difficultés, voire rendait impossible l'apport de soutien à ces élèves. Dès lors, on observe qu'un nombre important d'enseignants a déclaré ne pas avoir différencié les activités proposées aux élèves pendant le confinement. Bien qu'on aurait pu s'attendre à la situation inverse au vu des prérogatives imposées aux enseignants (cf. Circulaires 7541 et 7550, 2020 qui mettent l'accent sur la focalisation sur les pratiques de RCD et l'interdiction d'aborder de nouveaux contenus), l'enquête permet de relever, d'une part, que les enseignants interrogés n'ont pas tous adhéré à ces prérogatives et, d'autre part, que certains ont même eu des difficultés à les mettre en œuvre sur le long terme. Par ailleurs, en s'intéressant aux enseignants qui déclarent avoir mis en place des pratiques de différenciation, on observe la mise en place d'un travail individuel avec les élèves, motivé par l'enseignement à distance. Bien que chronophage, cette solution semble avoir été plus facile à mettre en œuvre lors de la période pandémique, étant donné

notamment la présence variable des élèves ou encore le manque de matériel et d'outils appropriés.

En s'intéressant aux réponses des enseignants impliqués dans l'expérience pilote « D&AP », on observe que la participation à l'expérience pilote n'a pas incité certains enseignants à conserver des pratiques de différenciation pendant la période d'enseignement à distance, et ce malgré le fait qu'ils aient reçu des aides particulières (supports pédagogiques et outils/applications technologiques) de la part des équipes de recherche. Dans les deux enquêtes, le nombre d'enseignants ne mettant pas en place de pratiques de différenciation est assez proche. Néanmoins, un nombre plus important d'enseignants issus de l'expérience pilote déclare mettre en place « souvent » (voire « toujours ») de la différenciation, ce qui n'est pas le cas des enseignants ayant pris part à la première enquête. De plus, les enseignants de l'expérience pilote semblent davantage accepter et respecter les circulaires imposant le RCD au détriment de nouveaux contenus et semblent moins en difficultés pour les mettre en œuvre. Le respect plus important des circulaires par les enseignants impliqués dans l'expérience pilote peut être expliqué par l'accompagnement proposé par les chercheurs dès le début d'année. En effet, les activités de « Remédiation-Consolidation-Dépassement » (RCD) consistent en un nouveau dispositif de différenciation pour les enseignants et les premiers mois de l'expérience pilote ont permis d'informer ces enseignants sur l'utilité et la manière de les mettre en place dans leur classe, notamment au travers d'ateliers. La mise à disposition, par les chercheurs, de ressources et d'outils permettant la mise en œuvre du RCD malgré l'enseignement à distance pourrait également expliquer ce résultat. Une autre différence marquée entre les résultats des deux enquêtes concerne la proposition aux élèves d'activités spécifiques d'enseignement à distance pendant le confinement. En effet, contrairement aux répondants de la première enquête, tous les répondants de la deuxième enquête ont proposé des activités spécifiques à l'enseignement à distance. Là encore, l'accompagnement proposé par les chercheurs a sûrement incité les enseignants à mettre en place des actions malgré l'enseignement à distance. En cette période de crise, accompagner les enseignants notamment en leur fournissant des pistes d'outils et de pratiques semble donc être indispensable à toute continuité pédagogique. Cela rejoint les propos de Durpaire

(2020) qui estime que la quantité et la disponibilité de ressources numériques sont fondamentales en temps de pandémie. Delforge, Meurice et Van de Vyver (2019) insistent quant à eux sur l'utilité d'une formation pour la mise en place de l'enseignement à distance, notamment pour faire évoluer les perceptions des enseignants en égard aux outils numériques. La diminution de la valeur accordée à la différenciation durant cette période n'est toutefois pas systématiquement à associer à un manque d'investissement de la part des enseignants. En effet, Duroisin, Beauset, Simon et Tanghe (2021) ont relevé que pendant la période de crise sanitaire, de nombreux enseignants affirmaient s'être autant voire plus investis professionnellement qu'en temps normal. Si la mise en place de la différenciation ne semble donc pas faire l'objet de cet investissement supplémentaire, on peut suspecter que d'autres pratiques telles que le maintien du lien social ont pris davantage de temps. Charroud, Dessus et Osete (2020) rappellent d'ailleurs que la mise en place d'un enseignement à distance entraine des bouleversements dans les pratiques puisque les enseignants sont amenés à prendre en compte des éléments qu'ils n'avaient pas l'habitude de considérer.

Concernant l'évaluation, les deux enquêtes ont permis de mettre en évidence des changements relativement similaires au sujet des pratiques enseignantes. Il a tout d'abord été remarqué dans les deux échantillons de répondants qu'un peu moins d'un tiers des enseignants n'ont pas mis en place d'évaluation durant la période pandémique. D'après Ryan, Henderson et Phill (2019), Bryant, Heitz, Sanghvi et Wagleet (2020) ou encore Charroud *et al.* (2020), l'évaluation à distance est pourtant possible et comporte des plus-values en comparaison aux évaluations menées en présentiel (gain de temps, apports de rétroactions immédiates, …).

Les résultats obtenus permettent d'observer chez les enseignants une tendance à assimiler le terme « évaluation » au terme d'« évaluation sommative » (c'est-à-dire une évaluation qui sanctionne par une cotation). En effet, lors d'un premier questionnement plus général sur les pratiques évaluatives, nombre d'entre eux ont d'abord déclaré ne pas mettre en place d'évaluation avant d'indiquer par la suite, à l'occasion d'un autre questionnement, avoir pratiqué l'évaluation formative. Cet amalgame peut d'ailleurs être relié à la primauté de la

fonction traditionnelle et sommative de l'évaluation mise en évidence par Perrenoud (1998). Il semble aussi y avoir des incompréhensions dans les finalités des différents types d'évaluation (des répondants disent ne pas faire d'évaluation car la priorité est de consolider les apprentissages, d'autres disent ne pas faire d'évaluation formative car ils souhaitent se focaliser sur les apprentissages). De Ketele (2010) avait d'ailleurs mis en évidence l'existence d'une confusion chez les enseignants entre les types d'évaluation.

Enfin, on peut également relever une certaine incompréhension de la part des enseignants concernant les indications de la circulaire en matière d'évaluation. En interrogeant les enseignants sur les raisons permettant d'expliquer le non-recours à l'évaluation, nombre d'entre eux mentionnent que l'interdiction d'évaluer émane de la circulaire alors que cette dernière précisait uniquement l'interdiction d'évaluer de manière sommative et autorisait la pratique de l'évaluation formative. Par souci d'égalité envers l'ensemble de leurs élèves, certains enseignants ont indiqué ne pas avoir recouru à l'évaluation dans leurs pratiques d'enseignement-apprentissage. Ils justifient leur choix par les situations variées auxquelles étaient confrontés leurs élèves (ex. : différences dans les outils à disposition à domicile).

Malgré les précautions prises par les chercheurs, les résultats des enquêtes présentent quelques biais (échantillons de convenance, désirabilité sociale présumée). Il est aussi possible de supposer que certains enseignants n'ayant pas mis en place d'activités spécifiques ont préféré s'abstenir de participer au questionnaire pour ne pas faire état de leur situation, potentiellement par peur du jugement. D'ailleurs, pour la deuxième enquête, certains enseignants, parfois à la suite d'une demande de la direction d'établissement, ont manifesté leur désaccord quant à la participation au questionnaire. Proposée en ligne, cette enquête n'a de plus pas été accessible aux enseignants non-équipés de supports numériques. Au vu de la taille de l'échantillon de convenance constitué, il est important de rappeler que la volonté au travers de cette démarche était de réaliser un inventaire aussi exhaustif que possible des pratiques enseignantes de différenciation et d'évaluation mises en œuvre durant le confinement.

En conclusion, une question demeure concernant les enseignements tirés de cette période d'enseignement à distance forcé. En effet, certains

enseignants ont explicitement dit avoir remplacé l'évaluation par d'autres méthodes permettant d'atteindre des buts similaires. Si ces premières enquêtes semblent avoir permis d'entamer la réflexion sur l'impact de l'enseignement à distance sur les pratiques en période de confinement, ce questionnement s'est étendu sur le plus long terme au travers de questionnaires portant sur la période post-covid (Duroisin, Beauset, Simon & Tanghe, 2021a et b ; Bertieaux, Beauset & Duroisin, 2022). Par ailleurs, à la sortie de cette crise, une réflexion devra s'imposer sur les réussites et échecs de la continuité pédagogique mise en œuvre, notamment, par l'intermédiaire des pratiques de différenciation et d'évaluation.

Références bibliographiques

ASTOLFI, J.-P. (1997). Du "tout" didactique au ""plus" didactique. *Revue française de pédagogie*, 120, 67-73. https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1157

BERTIEAUX, D., BEAUSET, R. & DUROISIN, N. (2022). Bien-être des enseignants et pandémie : enquête en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 90, mis en ligne le 01 septembre 2023.
Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/ries/12640.
DOI : https://doi.org/10.4000/ries.12640

BOUCENNA, S. (2011). *101 fiches pour différencier*. Presses universitaires de Namur.

BRYANT, J., HEITZ, C., SANGHVI, S., & WAGLE, D. (2020). *How artificial intelligence will impact K-12 teachers*. New York : McKinsey & Company.

CARON, J. (2007). *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repères et outils-support*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

CHANQUOY, L., TRICOT, A., & SWELLER, J. (2007). *La charge cognitive : Théorie et applications*. Paris : Armand Colin.

CHARROUD, C., DESSUS, P. & OSETE, L. (2020). Confinement et pratiques évaluatives : une MOOCification urgente et forcée ? Evaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 1, Hors-série, 53-58.

Cnesco (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse*. Consulté à l'adresse http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/

DE KETELE, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(1), 25-37. https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025

DELFORGE. C., MEURICE, A., & VAN DE VYVER, J. (2019). Le numérique en classe en 2 temps 3 mouvements – Évaluation d'un scénario de formation continuée. *Alsic*, 22, 1.

DEMEUSE, M., DUROISIN, N., & SOETEWEY, S. (2012). Implications du choix des référentiels dans les évaluations nationales et internationales.

Education comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation, 7, 123-154.

DUBOIS, B. (2016). La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2 (74), 79-87.

DUROISIN, N. (2019a). Et le cerveau dans tout ça ? Les pratiques des enseignants sous l'angle des neurosciences éducatives et des psychologies. Conférence tenue lors de l'Université d'été du Segec "Education et neurosciences : une alliance au service des apprentissages ?", Louvain-La-Neuve, Belgique.

DUROISIN, N. (2019b). L'avenir de la neuroéducation. *L'UMONS-élément*, 31, 6-8.

DUROISIN, N., BEAUSET, R., SIMON, L. & TANGHE, C. (2021a). *Enquête en FWB sur les pratiques des enseignants en temps de pandémie et sur la rentrée scolaire 2020-2021. Dossier de présentation des premiers résultats à destination des enseignants.* Rapport de recherche. Université de Mons. Consulté à l'adresse www.edusa.be

DUROISIN, N., BEAUSET, R., SIMON, L. & TANGHE, C. (2021b). Pratiques enseignantes et vécus professionnels en période de crise sanitaire en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 86, 27-30. Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/ries/10304. DOI: https://doi.org/10.4000/ries.10304

DUROISIN, N., BEAUSET & TANGHE, C. (2021). Education and Digital Inequalities During Covid-19 Confinement: From the Perspective of Teachers in the French Speaking Community of Belgium. *European Journal of Education*, 56(4), 515-535. DOI: https://doi.org/10.1111/ejed.12475

DURPAIRE, J.L. (2020). Quelques effets de la Covid-19 sur l'école dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 84, 19-23.

FAGNANT, A., DUROISIN, N., & VAN NIEUWENHOVEN, C. (2014). L'évaluation au service des apprentissages De l'évaluation formative en salle de classe au pilotage du système par les résultats des évaluations externes : l'évaluation peut-elle être au service des apprentissages scolaires ? *Éducation et Formation*, 302, 133-137.

FEYFANT, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 113. Consulté à l'adresse http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr

FORGET, A., & LEHRAUS, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants ? *Formation et profession*, 23 (3), 70-84. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.287

GALAND, B. LAFONTAINE, D., BAYE, A., DACHET, D., & MONSEUR, C. (2019). Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 38.

GRANGEAT, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. Dans C., Depover, & B., Noël, (Éds). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles: De Boeck, 115-127.

HUBERT, J.-C. (1999). De la pédagogie différenciée à la différenciation pédagogique. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 3(1), 41 53. https://doi.org/10.3406/spira.1999.1558

JOBIN, V., & GAUTHIER, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education*, 18, 34-45.

LAUTREY, J. (2014). Approche pluraliste du développement : l'exemple de la construction du nombre. *Enfance*, 3, 313-333. http://dx.doi.org/10.4074/S001375451400307

LEROUX, M., & MALO, A. (2015). Mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique : ressources, défis et dispositifs d'accompagnement. *Formation et profession*, 23 (3), 1-2. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.383

PERRENOUD P. (1998). L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles : De Boeck.

PRUD'HOMME, L., DOLBEC, A., BRODEUR, M., PRESSEAU, A., & MARTINEAU, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3 (1), 1-31.

PRUD'HOMME, L., BERGERON, G. & FORTIN, A. (2015). Apprendre à différencier : le sens construit par neuf enseignantes en formation initiale

engagées dans une démarche d'étude de soi. *Formation et profession*, 23 (3), 3-16. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.277

RYAN, T., HENDERSON, M., & PHILLIPS, M. (2019). Feedback modes matter: Comparing student perceptions of digital and non-digital feedback modes in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 50 (3), 1507–1523. https://doi.org/10.1111/bjet.12749

TOMLINSON, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

TORRES, J.-C. (2016). Les enjeux de la différenciation pédagogique : entre résolutions formelles et indécisions pratiques. *Association Française des Acteurs de l'Éducation*, 2 (150), 159-164.

Textes de lois :

Décret relatif à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans l'enseignement fondamental et secondaire (11 Octobre 2018). Moniteur belge, 24 octobre 2018, 45627

Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (24 juillet 1997). Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la communauté française, 23 septembre 1997, 401.

Groupe central (2017). Avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence.