

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ?

Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone

Natacha Duroisin, Romain Beauset, Laurie Simon et Chloé Tanghe (Université de Mons, Belgique)

Résumé :

Le 12 mars 2020, les autorités belges ont décidé de suspendre l'ensemble des cours en présentiel suite à la crise sanitaire de la Covid-19 (Circulaire 7515, 2020). 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. A travers 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.

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 (Circular 7515, 2020). 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.

Mots clés : pandémie, différenciation pédagogique, évaluation, enseignement à distance, enquête

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

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 définition et 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 14 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 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, où une place importante est laissée à l'évaluation diagnostique et formative, au bénéfice des élèves du premier degré secondaire (élèves de 12 à 13 ans).

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 un tel contexte, comment la réforme visant le développement de la différenciation est-elle mise en place par les enseignants ?

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 « Différenciation et AP ». Dans un premier temps, l'article présente la situation de l'enseignement en FWB durant la pandémie afin de percevoir les défis auxquels ont été confrontés les enseignants, suivie d'un cadrage théorique sur la différenciation et son lien avec l'évaluation. Les deux enquêtes réalisées sont ensuite présentées et s'en suivent une description, puis une discussion des résultats obtenus.

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-

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

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 de FWB afin de leur transmettre des règles et recommandations. 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.

La circulaire 7515 (du 17 mars 2020) complète la circulaire précédente en apportant des informations nouvelles au sujet de la manière d'organiser la continuité des apprentissages. Cette circulaire annonce que des travaux à réaliser à domicile peuvent être envoyés aux élèves malgré le fait que les cours soient toujours suspendus en présentiel. Un cadre est donné par rapport à ces travaux. Ces derniers ne peuvent en aucune manière porter sur de nouveaux apprentissages, c'est-à-dire 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 par ailleurs demandé aux enseignants de veiller à ce que les travaux demandés aux élèves soient proportionnés dans le contenu et le temps et réalisables de manière autonome par les élèves. 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.

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 qu'il ne sera pas autorisé pour les établissements scolaires d'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. Si toutefois des évaluations sommatives sont réalisées, elles doivent porter uniquement sur des matières qui ont été enseignées en classe, en situation d'enseignement en présentiel.

Quelques jours plus tard, la circulaire 7550 (du 25 avril 2020) a été 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 2^{ème} 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

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

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) à concurrence de maximum un jour par semaine. Aucun changement n'a ensuite été annoncé pour les classes de secondaire jusqu'à la fin de l'année scolaire.

La différenciation et son lien avec les pratiques d'évaluation

Bien que la littérature peine 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). A partir des différentes définitions proposées dans la littérature, 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 apparaît 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 maîtrise 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) évoquent que de nombreuses études vont dans ce sens. D'ailleurs, le lien entre différenciation et évaluation, en plus d'être relevé au sein de la littérature (Feyfant, 2016) apparaît également dans les prescrits légaux belges. Déjà dans le Décret missions (1997), la différenciation et l'évaluation, particulièrement formative, étaient présentées comme des pratiques allant de pairs pour viser une progression des apprentissages de chaque élève à son rythme. 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 « Différenciation et AP ». L'hypothèse posée est que les enseignants ayant été préalablement sensibilisés à la pratique de la différenciation et de l'évaluation formative et

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

diagnostique ont davantage mis en œuvre ces pratiques durant l'enseignement à distance que les enseignants n'ayant pas été sensibilisés au travers de l'expérience pilote.

Pour atteindre cet objectif de comparaison, deux enquêtes quantitatives ont été réalisées. La première enquête a été adressée à un échantillon de convenance d'enseignants de la FWB exerçant au premier degré secondaire. La seconde enquête était proposée à un échantillon plus restreint d'enseignants participant à l'expérience pilote. En se basant sur ces échantillons de convenance, le but n'était pas de mesurer l'envergure de chaque thématique, mais 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 de l'année scolaire 2019-2020 via les réseaux sociaux (Facebook®, Twitter®, LinkedIn®, Instagram®) mais également via les adresses courriels des établissements scolaires de FWB¹.

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 confondus²), 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 seront présentés. Un focus sera ensuite proposé sur les pratiques liées à l'évaluation en cette période. En supplément des données quantitatives présentées, des exemples de verbatims issus des questions ouvertes posées viendront compléter les propos afin de comprendre les raisons des choix de pratiques réalisés par les enseignants.

Tableau 1 : Exemples de questions posées lors du premier questionnaire

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 & Soetewey (2012) pour un descriptif plus complet du système éducatif belge.

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

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

Deuxième enquête à destination des enseignants participant à l'expérience pilote

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 concertations 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 l'entame 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

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

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

concept de différenciation, 2) apporter un soutien théorique (capsules vidéo⁴) 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 outils pour mettre en œuvre l'enseignement à distance, en ce compris des activités de différenciation en ligne.

La deuxième enquête était destinée aux enseignants participant à l'expérience pilote, tous enseignants du premier degré secondaire. Cette dernière s'inscrit dans la même dynamique que la première enquête et vise les mêmes objectifs. Si un certain nombre de questions est commun aux deux enquêtes, le nombre de questions de la seconde enquête est quant à lui plus restreint. Le Tableau 3 illustre quelques-unes des questions posées. Cette seconde enquête a été mise en ligne sur le logiciel Limesurvey® et le lien vers cette enquête a été transmis aux enseignants des équipes encadrées au cours du mois de mai.

Tableau 2 : Exemples de questions posées lors du second questionnaire

Questions sur les pratiques de différenciation :	
-	Mettiez-vous en place, lors du confinement, des actions spécifiques liées à l'enseignement à distance ? <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non
-	Malgré la distance, adaptez-vous les activités en fonction des élèves ? <input type="radio"/> Oui, toujours <input type="radio"/> Oui, souvent <input type="radio"/> Oui, parfois <input type="radio"/> Non
-	Si non, pourquoi ? [question ouverture]
Questions sur les pratiques d'évaluation :	
-	Lors du confinement, pratiquez-vous l'évaluation des élèves ? <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non
-	Si non, pourquoi ? [question ouverture]
-	Envisagez-vous de réaliser une évaluation non-certificative à la fin de l'année scolaire 2019-2020 ? <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non <input type="radio"/> 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 ; en effet 69,4% des répondants se situent dans cette tranche

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

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

d'âge. 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 : présentation des pratiques de différenciation et présentation des pratiques d'évaluation. L'analyse des résultats de cette seconde enquête permettra d'identifier d'éventuelles différences par rapport aux résultats de la première enquête, menée à plus large échelle auprès d'un public enseignant non-initié aux pratiques de différenciation et d'évaluation.

[De l'enquête menée sur un public large à l'enquête destinée aux enseignants engagés dans l'expérience pilote : présentation des résultats.](#)

La première enquête :

- ***Au niveau des pratiques de différenciation :***

D'abord, il est possible de relever que 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 qui expliquent le choix de ces enseignants sont le manque de connaissances pédagogiques, d'outils et de formation (quatre occurrences) et la fracture numérique dans le chef des élèves et/ou le manque de moyens technologiques qui empêche les élèves de travailler (quatre occurrences). Viennent ensuite les raisons suivantes : le manque d'investissement des élèves (deux occurrences), l'interdiction de proposer des activités de la part de leur direction (deux occurrences) et la complexité d'organisation de telles activités dans le contexte (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 dans le chef de l'enseignant (une occurrence), le manque de temps pour l'enseignant (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 difficulté (i.e. possibilité d'un retour à l'école), les enseignants ayant proposés des activités spécifiques d'enseignement à distance ont été questionnés sur l'apport de soutien aux élèves en difficulté scolaire dans un contexte de différenciation des apprentissages. A la question « Avez-vous le sentiment d'avoir pu aider les élèves en difficultés scolaires ? », il apparaît que seulement 15,1% des enseignants estiment avoir trouvé des moyens convenables pour les aider. 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 RCD depuis le mois de mars et 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. D'ailleurs, seuls 42,8% des répondants ont dit ne proposer que des activités de RCD. Quelques jours/semaines après le début du confinement, 56,4% des enseignants éprouaient des difficultés à

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

poursuivre dans la voie du RCD. A partir du mois de mai, le taux d'enseignants disant avoir continué le RCD même après le mois de mai est de 40,2%.

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 ?	
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 ?	
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 au travers de deux questions : la première, 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 suite à la crise sanitaire puisqu'elle passe de 9,4% en temps normal à 34,4%. La part de ceux cherchant parfois à mettre en place la différenciation a quant à elle 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	En période de pandémie
Oui, le plus souvent	34,9 %	20,0 %
Oui, parfois	55,7 %	45,6 %
Non	9,4 %	34,4 %

Par ailleurs, lorsqu'on s'intéresse à l'évolution individuelle des réponses entre ces deux questions, c'est-à-dire à l'évolution de la place accordée à la différenciation, on constate que 36,2% des enseignants ont conservé la même réponse entre les deux questions. La part des enseignants ayant diminué les 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 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.

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

Lorsqu'on s'intéresse aux actions concrètes de différenciation qui ont été mises en place par les enseignants ayant mis en œuvre, au moins de façon ponctuelle, la différenciation pédagogique, on constate, 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.

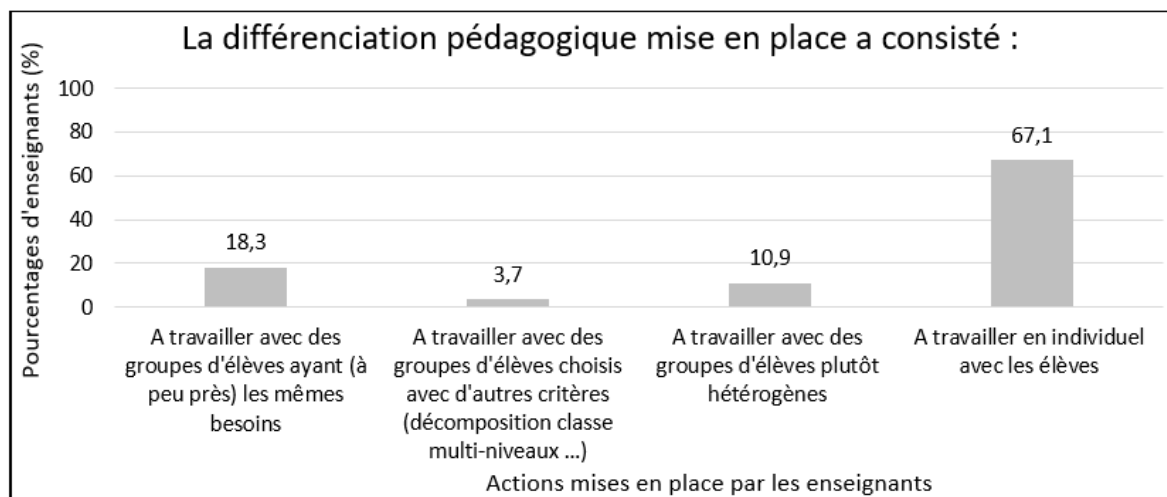


Figure 1 : Actions concrètes mises en place en tant que différenciation pédagogique

Enfin, les enseignants ont été interrogés sur ce qu'ils retireraient de la période de l'enseignement à distance. Si 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 apparaît que 17,0% continueront 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.

A la question, « Lors du confinement, pratiquiez-vous l'évaluation des élèves ? », il apparaît que seuls 29,5% ont répondu « oui ». Néanmoins, 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.

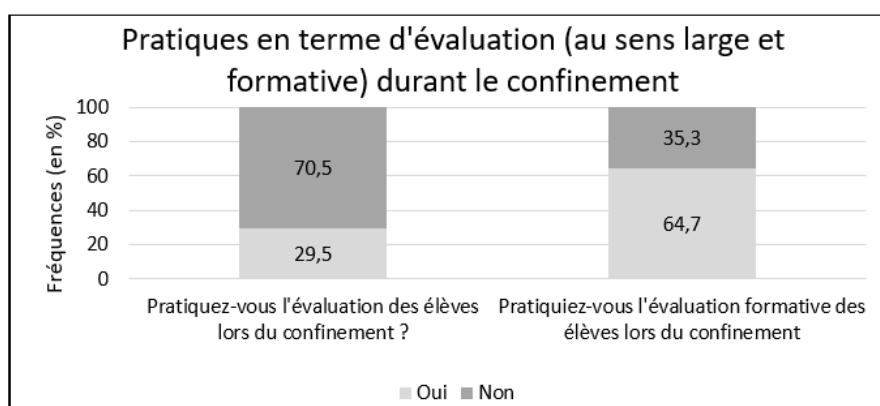


Figure 2 : Pratiques d'évaluation au sens large et d'évaluation formative

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

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. Notons que 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
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 apparaît 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 »

E 38 : « Interdiction de le faire »

Par ailleurs, à de nombreuses reprises (22 occurrences) les répondants ont précisé dans leur argumentaire 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 ou de leur correction auprès des élèves, notamment des évaluations formatives, des corrections individuelles de productions et l'envoi de feedbacks individuels, de l'auto-évaluation,... Voici quelques exemples de verbatims à ce sujet :

E 137 : « Juste de l'évaluation formative pas sommative »

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

E 92 : « La réponse fournie est non pour une évaluation certificative, mais une évaluation formative était réalisée. La certificative, hormis son interdiction, n'aurait pas du tout été éthique. La formative était réalisée via la KHAN ACADEMY et me permettait de modifier le parcours d'apprentissage de l'apprenant »

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 »

L'argument relatif au manque d'équité d'une telle pratique dans le cadre de l'enseignement à distance est également évoqué par les enseignants (13 occurrences). Cette idée est complétée par certains répondants qui précisent que la situation inégale, par exemple parce que certains élèves sont aidés à domicile et d'autres non.

E 123 : « Pour éviter les inégalités »

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 en adéquation avec la situation actuelle et diverses raisons sont évoquées, entre autres 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 »

D'autres raisons sont également évoquées avec moins d'occurrences notamment le manque d'intérêt d'une telle pratique, le fait qu'évaluer soit une source de stress supplémentaire pour les élèves, jugée pas nécessaire en cette période considérée comme déjà assez stressante, ...

Nous avons questionné les enseignants sur la mise en œuvre d'une évaluation non certificative en fin d'année scolaire. La majorité des enseignants (89,2%) disent ne pas l'avoir réalisée ou ne pas l'envisager⁵. Les autres enseignants disent le contraire.

⁵ Certains enseignants ont répondu au questionnaire à l'issue de l'année scolaire et pouvaient donc répondre à cette question au travers de faits, les autres devaient y répondre en s'appuyant sur ce qu'ils envisageaient.

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

En se basant sur les résultats présentés précédemment concernant les nouvelles habitudes, il est apparu qu'une partie importante des enseignants disaient avoir découvert de nouveaux moyens d'enseigner ou pris de nouvelles habitudes qu'ils envisagent de conserver lors d'un retour à l'enseignement en présentiel (73,4% des répondants). Parmi ce pourcentage de répondants, 17,0% évoquent comme nouvelle habitude le fait de moins évaluer et 6,4% évoquent l'habitude de mieux évaluer.

La seconde enquête :

- **Au niveau des pratiques de différenciation :**

Le premier résultat met en évidence que l'ensemble des répondants dit 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 de dispenser des apprentissages nouveaux. Cependant, près de 60% des enseignants respectant la circulaire en ne proposant que des activités de RCD. Par ailleurs, un tiers s'est senti en difficulté de poursuivre le RCD après quelques jours/semaines. Néanmoins, cela n'a pas empêché 55,6% d'avoir poursuivi à du mois de mai, les activités de RCD.

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 ?	
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 ?	
Je poursuivais les activités de RCD avec mes élèves	55,6%

Nous avons questionné les enseignants sur les pratiques de différenciation en leur demandant s'ils adaptaient leurs pratiques aux besoins des élèves durant cette période d'enseignement à distance. Sur les 36 répondants, 13 ont signalé ne pas adapter leurs pratiques (36,1%), 6 ont mentionné les adapter « parfois » (16,7%), 13 « souvent » (36,1%) et, enfin, 4 ont dit qu'ils le faisaient « toujours » malgré l'enseignement à distance (11,1%). Par ailleurs, quatre enseignants ont souhaité laisser des commentaires en complément à leurs réponses. L'un d'eux précise que la différenciation mise en place consiste à offrir des retours personnalisés aux élèves bien que les élèves reçoivent tous la même tâche. Un autre commentaire 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 menées pour les élèves en difficulté et parfois menées

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

pour les autres élèves. Enfin, un dernier enseignant mentionne que Scoolle® est un outil qu'il a utilisé pour développer la différenciation.

Les enseignants ne mettant pas en place de la différenciation ont eu l'occasion d'expliquer leurs positions. La raison évoquée avec le plus d'occurrences (4) concerne le fait que le contenu ne s'y prête pas parce qu'il avait déjà été abordé en classe, qu'il est déjà maîtrisé par tous les élèves, qu'il se rapporte uniquement à des révisions ou qu'il s'agit d'un contenu jugé trop basique. Voici deux exemples de verbatims d'enseignants (E) allant dans ce sens :

E 8 : « Pour l'instant, les tâches sont des révisions »,

E 34 : « Parce que ce que je demande est basique et ne devrait pas poser de difficulté ».

Une autre raison évoquée à deux reprises concerne la complexité, voir l'impossibilité, de mettre cela en place dans le cadre de l'enseignement à distance :

E 26 : « C'est très compliqué de suivre les élèves à distances donc ils ont tous le même travail à effectuer ».

A deux reprises apparaît également la raison relative au traitement égalitaire de tous les élèves.

Les autres raisons ont été évoquées à une seule reprise. Voici la liste de ces raisons :

- Les activités sont conçues pour répondre aux besoins de tous et c'est aux élèves à sélectionner en fonction de leurs besoins ;
- Gérer la différenciation est complexe dans le cadre de l'enseignement à distance ;
- L'instabilité des présences d'élèves : ce ne sont pas toujours les mêmes élèves qui participent ;
- Parce que les parents et élèves sont peu demandeurs.

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 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).

E 27 : « Il est interdit de les évaluer durant le confinement »

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, illustrés par les verbatims ci-dessous, correspondent au fait que l'évaluation était inadéquate par rapport à la situation actuelle (suite au faible retour des élèves, au travail peu sérieux produit par les élèves ou à la diversité des conditions de travail) et au fait qu'évaluer dans ce contexte n'a pas de sens ni de nécessité.

E 36 : « Ceci n'a pas d'intérêt car peu vont le faire sérieusement »

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

E 15 : « Pas la nécessité »

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

Raisons		Occurrences
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. L'un d'eux ne donne pas assez de précision pour identifier si l'évaluation réalisée est formative ou non et l'autre n'a pas souhaité décrire les évaluations mises en place.

Au total, sur les 36 enseignants, 14 disent explicitement instaurer des évaluations formatives⁶ (38,8%), soit en donnant aux élèves de 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 (Google Forms, par exemple). Ci-après sont 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 point) et je revois »

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 revoie »

E 28 : « Je leur donne une note pour la travaux remis, juste pour qu'ils puissent se situer et voir quel chapitre relire »

En ce qui concerne la fin de l'année scolaire 2019-2020, les enseignants ont été questionnés sur la mise en place d'une évaluation non certificative de fin d'année. Lorsqu'ils ont répondu, c'est-à-dire au mois de mai, 25 répondants (69,5%) n'envisageaient pas de réaliser une évaluation non-certificative pour clôturer l'année scolaire, 3 l'envisageaient (8,3%) et 8 étaient indécis (22,2%).

Concernant les différents motifs évoqués par les répondants pour ne pas faire une évaluation non certificative en fin d'année, on retrouve le caractère insensé de cette démarche (matière déjà évaluée, formation plus importante que l'évaluation, ajout de stress ou de difficultés supplémentaires pour les élèves, conseil de classe déjà réalisé, tous les élèves n'ont pas vu la matière) :

E 2 : « Parce que nous ne savons pas toucher tous les élèves avec les mêmes moyens et que nous avons travaillé sur des activités de RCD et donc sur des matières déjà évaluées »

E 24 : « La situation est assez délicate pour ajouter encore des difficultés aux élèves »

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

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

L'inadéquation avec la situation, notamment liée à la faible présence ou au faible investissement des élèves est également évoquée.

E 16 : « Parce que la plupart de mes élèves me disent qu'ils ne réintégreront pas l'école »

E 33 : « Trop peu d'élèves présents depuis la reprise des cours et manque d'investissement de la majorité »

Le fait que ceci soit perçu comme interdit (que ça soit par la circulaire ou par la direction) ou pas demandé est une autre raison citée.

E 30: « Car c'est interdit par la circulaire »

E 32 : « Parce que cela ne nous a pas été demandé »

Certains mentionnent aussi explicitement le souci de l'équité ou encore l'incertitude de la situation.

E 12 : « Parce que là, cela ne serait pas très "juste" »

Les enseignants qui envisageaient cette évaluation non certificative l'ont justifiée par trois raisons : le fait qu'elle puisse être un argument pour motiver les décisions prises en conseil de classe, le fait qu'elle permettrait de faire évoluer positivement les élèves en situation d'échec et le fait qu'elle puisse permettre d'évaluer la compréhension de ces derniers. Le Tableau 8 résume les occurrences de chacun des motifs évoqués.

Tableau 8 : Raisons quant à la pratique ou non d'une évaluation non-certificative en fin d'année scolaire

Choix	Raisons	Occurrences	
Envisagent une évaluation non-certificative	Argument pour le Conseil de classe	2	
	Faire évoluer positivement les élèves en situation d'échec	1	
	Evaluer la compréhension des élèves	1	
N'envisagent pas une évaluation non-certificative en fin d'année	Insensé (matière déjà vue et évaluée, formation plus importante que l'évaluation, rajout de stress ou de difficultés supplémentaires, conseil de classe déjà prévu, tous n'ont pas vu la matière)	8	
	Inadéquation avec la situation (seulement une partie des élèves y répondrait à cause du peu d'investissement de certains ou du manque de moyen, seulement une partie des élèves réintégreront l'école si elle est menée en présentiel)	6	
	Interdiction	Sans précision de l'origine de l'interdiction	1
		En précisant que l'origine de l'interdiction est la circulaire / la loi	3
		En précisant que l'origine de l'interdiction est l'établissement/le chef d'établissement	1
	Par souci d'équité		4
	Cela n'est pas demandé		1
	Incertitude de l'organisation		1

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. Le premier questionnaire a permis de relever une évolution des pratiques de différenciation chez les enseignants du premier degré secondaire. Si, pour certains répondants, l'obligation d'enseignement à distance a incité à davantage de pratiques de différenciation, cette évolution de pratiques n'a pas été majoritairement remarquée puisque la crise sanitaire a entraîné, auprès de la plupart des enseignants interrogés, une diminution ou un maintien de l'importance accordée à la différenciation. De nombreux répondants ont d'ailleurs

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

mis en évidence que l'enseignement à distance les empêchait d'apporter un soutien optimal aux élèves en difficulté, voire rendait impossible l'apport de soutien à ces élèves. Dès lors, on observe qu'un nombre important d'enseignants a avoué 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, lorsqu'on s'intéresse aux enseignants qui disent avoir mis en place des pratiques de différenciation, on observe que la tendance, avec l'enseignement à distance, a été la mise en place d'un travail individuel avec les élèves. Bien que chronophage, on peut suspecter que, dans la période de crise, cette solution s'est avérée plus facile à mettre en œuvre étant donné notamment la présence variable des élèves ou encore le manque de matériel et d'outils appropriés.

En s'intéressant cette fois aux résultats des enseignants impliqués dans l'expérience pilote, 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. La part de répondants ne mettant pas en place de différenciation au sein des enseignants de l'expérience pilote (seconde enquête) est d'ailleurs assez proche de la part de répondants interrogés au cours de l'enquête destinée au large public (première enquête). Néanmoins, dans l'échantillon des enseignants participant à l'expérience pilote, la part des enseignants disant mettre en place souvent (voire toujours) de la différenciation est plus importante que dans l'échantillon élargi. 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 difficulté 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, le RCD est un nouveau dispositif de différenciation pour les enseignants et au travers des premiers mois de l'expérience pilote, les enseignants participants ont été informés de ce en quoi il consistait, certains ont même eu l'occasion de le mettre en place dans leur classe au travers d'ateliers. Par ailleurs, 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 être une raison expliquant cette différence. Une autre différence marquée entre les résultats des deux enquêtes concerne le fait d'avoir proposé aux élèves des activités spécifiques d'enseignement à distance pendant le confinement. En effet, tous les répondants de la deuxième enquête ont proposé des activités spécifiques à l'enseignement à distance ce qui n'est pas le cas pour le premier questionnaire. Nous pouvons expliquer, là encore, que l'accompagnement reçu incite 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. Delforge, Meurice & 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 changer 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 & Tanghe (2021) ont relevé que pendant la période de crise

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

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 & Osete (2020) rappellent d'ailleurs que la mise en place d'un enseignement à distance entraîne 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, qu'un peu moins d'un tiers des répondants n'ont pas mis d'évaluation en place durant la période pandémique. D'après Ryan, Henderson & Phill (2019), Bryant, Heitz, Sanghvi & 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 (i.e. : gain de temps, apports de rétroactions immédiates, ...).

Néanmoins, on observe 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. (i.e. des répondants disent ne pas faire d'évaluation car la priorité est de consolider les apprentissages, d'autres disent ne pas faire pas 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.

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 des élèves, certains enseignants ont choisi de ne pas avoir recours à l'évaluation dans leurs pratiques d'enseignement-apprentissage. Ce choix a été justifié par les situations variées auxquelles étaient confrontés les élèves (i.e. 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 suite à une demande de leurs directions d'établissement, ont manifesté leur désaccord quant à la participation au questionnaire. Par ailleurs, ayant été proposée en ligne, cette enquête n'a pas été accessible aux enseignants non-équipés de supports numériques. De plus, 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

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

de réaliser un inventaire aussi exhaustif que possible des pratiques enseignantes de différenciation et d'évaluation mises en œuvre durant le confinement

Conclusion

Cet article a notamment cherché à comprendre la mobilisation des pratiques de différenciation et d'évaluation dans le contexte de la « continuité pédagogique » en période de crise sanitaire. Depuis 2017, une réforme promeut l'instauration de la différenciation et de l'accompagnement personnalisé au sein des classes, notamment au début de l'enseignement secondaire. Certains enseignants sont d'ailleurs particulièrement impliqués dans cette réforme puisqu'ils participent, depuis la rentrée 2019, à une expérience pilote au cours de laquelle ils sont accompagnés par des équipes de recherche pour intégrer des pratiques de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans leurs classes. Néanmoins, à la mi-mars 2020, la crise sanitaire a provoqué de nombreux changements dans l'organisation de l'enseignement, à commencer par la suspension de l'enseignement en présentiel. Dans ce contexte, et alors que la crise sanitaire est susceptible d'avoir un impact sur les inégalités scolaires, ce qui a d'ailleurs été ressenti par de nombreux enseignants (Duroisin et al. 2021), il apparaît primordial d'offrir aux enseignants des moyens de compenser les inégalités scolaires. C'est d'ailleurs ce qu'ont envisagé les autorités belges à la rentrée scolaire 2020 en instaurant des périodes d'accompagnement personnalisé pour le soutien aux élèves en difficultés notamment. Néanmoins, encore faut-il que les enseignants soient accompagnés pour pouvoir tirer profit de ces périodes.

Par ailleurs, une question demeure concernant les enseignements tirés de cette période d'enseignement à distance forcé. En effet, certains répondants 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 pourrait s'étendre sur le plus long terme au travers de questionnaires portant sur la période post-covid. 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.

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

Bibliographie

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>

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.

Circulaire n°7046 du 14/03/2019 ""Expérience pilote visant à développer l'accompagnement personnalisé au premier degré secondaire commun et à dénouer des obstacles à l'apprentissage"".

Circulaire n° 7508 du 13/03/2020 ""Coronavirus Covid-19: décision du Conseil National de sécurité du 12 mars 2020"".

Circulaire n°7515 du 17/03/2020 ""Décision du Conseil National de sécurité du 12 mars 2020 – Informations nouvelles"".

Circulaire n° 7541 du 25/04/2020 "" Coronavirus Covid-19: décision du Conseil National de sécurité du 15 avril 2020"".

Circulaire n° 7550 du 25/04/2020 ""Coronavirus Covid-19: décision du Conseil National de sécurité du 25 avril 2020"".

Circulaire n° 7599 du 27/05/2020 ""Coronavirus Covid-19: décision du Conseil National de sécurité du 27 mai 2020"".

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/>

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.

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

- Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.
- 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. 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. (2021). *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 <https://www.capte.be/?p=2369>
- 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?. *Education 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. et 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* (pp. 115-127). Bruxelles : De Boeck
- Groupe central (2017). Avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence.
- 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>

Pour citer cet article : Duroisin, N., Beauset, R., Tanghe, C. & Simon, L. (2022, à paraître). Quelle place pour les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte pandémique ? Résultats de deux enquêtes conduites auprès d'enseignement en Belgique francophone. *Revue Education Comparée*.

Leroux, M. & Malo, A. (2015). Mise en oeuvre 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 rationalité¹ autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3 (1), 1-31.

Prud'homme, L., Bergeron, G. et 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.