

Comment les enseignants assurent la continuité pédagogique et évaluent en contexte de pandémie ? Une étude en Guadeloupe

Manuel Lollia – Manuel--Hendy.Lollia@ac-guadeloupe.fr

Académie de Guadeloupe

Elisabeth Issaieva – elisabeth.issaieva@univ-antilles.fr

CRREF (EA-4538), Université des Antilles

Pour citer cet article : Lollia, M., & Issaieva, E. (2020). Comment les enseignants assurent la continuité pédagogique et évaluent en contexte de pandémie ? Une étude en Guadeloupe. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 181-192.

Résumé

La pandémie du Covid-19 a provoqué une situation de crise sanitaire inédite, qui a bouleversé notre planète et a conduit à des transformations des contextes (socio-politique, économique, éducatif, etc.) ainsi qu'à la prise de mesures successives dans plusieurs pays. Sur le plan éducatif, en France hexagonale ainsi que dans tous les Départements et Régions d'Outre-mer, les écoles sont fermées depuis le 16 mars 2020 et le Ministère de l'Éducation Nationale a recommandé à tous les enseignants d'assurer la « continuité pédagogique » en recourant à des outils numériques en vue d'organiser des situations d'enseignement et d'apprentissage à distance. Cela consistait à adapter les pratiques à un nouveau contexte complexe, rempli d'incertitudes. La tâche des enseignants est donc devenue encore plus exigeante. A cela peut s'ajouter la nécessité de faire face à des contraintes contextuelles complémentaires (socio-culturelles et matérielles) comme par exemple le fait qu'en Guadeloupe, beaucoup de familles d'élèves ne peuvent pas disposer de ressources et d'équipements numériques. Dans ces conditions, il est légitime de s'interroger sur la gestion de la continuité pédagogique par les enseignants. Comment continuent-ils à enseigner et à évaluer dans un contexte bouleversé ? Pour répondre à cette question, une enquête par questionnaire (auprès de 198 enseignants) et entretien (avec 7 enseignants) a été réalisée. L'analyse (quantitative et qualitative) a révélé que les enseignants sont conscients des enjeux de la continuité pédagogique dans ce contexte exceptionnel mais les nombreuses contraintes les empêchent de l'assurer et ceci malgré la volonté manifeste qu'ils affichent. Ils tentent aussi d'adapter, de développer et/ou de varier les démarches et les outils évaluatifs mais se sentent pris au piège par la réalité du terrain.

Mots-clés

Enseignant, pandémie, contexte, continuité pédagogique, évaluation, outil numérique, Guadeloupe.

Abstract

Covid 19 pandemic has caused an unprecedented health crisis, which has turned our planet upside down and has led to changes in various contexts (socio-political, economic, educational, etc.) as well as to successive measures in several countries. Regarding education in continental France as well as in its overseas departments and areas, schools have been closed since March 16th, 2020 and the Ministry of National Education recommended to all teachers to carry on education by using digital tools in order to organize remote teaching. In other words, adapt practices to a new complex context, full of uncertainties. The teachers task has therefore become even more demanding. There is also a need to face additional contextual constraints (socio-cultural and material) such as, for example, the fact that, in Guadeloupe, many students' families do not have digital resources and equipment. Under these conditions, it is legitimate to question the teachers' pedagogical continuity management. How do they continue to teach and give estimates in a disrupted context? To answer this question, a questionnaire survey (with 198 teachers) and an interview (with 7 teachers) were carried out. The quantitative and qualitative result revealed that teachers are aware of the challenges of pedagogical continuity under the present circumstances, but the numerous constraints prevent them from ensuring it, despite their entire willing to do so. They also try to adapt, develop and/or vary the processes and assessment procedures, but they feel trapped by the reality they encounter.

Keywords

Teacher, pandemic, context, pedagogic continuity, evaluation, digital tool, Guadeloupe.

1. Introduction et éléments théoriques

1.1. *Cadrage général*

Les écoles sont fermées depuis le lundi 16 mars 2020 en France hexagonale ainsi que dans tous les Départements et Régions d’Outre-mer à la suite de la pandémie de Covid-19. Le Ministère de l’Education Nationale et de la Jeunesse a recommandé à tous les enseignants de maintenir la « continuité pédagogique » (Circulaire du 13 mars 2020). Cela consistait à garder le contact avec les élèves et à permettre la continuité de leurs apprentissages en vue « de maintenir les acquis déjà développés depuis le début de l’année (consolidation, enrichissements, exercices, ...) et à acquérir des compétences nouvelles lorsque les modalités d’apprentissage à distance le permettent ». Il était concrètement attendu des enseignants qu’ils proposent une organisation pédagogique la plus adaptée possible au contexte (élèves, établissement), en s’appuyant sur des outils numériques via l’ENT (Environnement numérique de travail), ou le CNED (Centre national d’enseignement à distance) mais aussi sur des supports non-interactifs (recherches documentaires, manuels scolaires, documents pédagogiques en format papier).

L’enjeu de la continuité pédagogique était donc de poursuivre les mêmes finalités (la continuité des apprentissages) mais en basculant essentiellement vers une autre forme scolaire qui est l’enseignement à distance, censé devenir la forme dominante dans le contexte de la crise sanitaire. Cela se traduit par une rupture brutale avec la forme scolaire traditionnelle basée sur l’enseignement en classe (en présentiel) et le changement fondamental du fonctionnement de l’école. C’est la première fois dans l’histoire de l’école française qu’une transformation d’une telle envergure s’opère : l’enseignement à distance doit remplacer l’enseignement en classe alors qu’initialement il a été conçu comme un dispositif palliatif puis complémentaire, avec le développement de technologies éducatives dans les années 2000 (Pouzard & Roger, 2000).

1.2. *Les enseignants face aux changements ?*

Compte tenu de cette situation inédite mais aussi de la complexité et de la spécificité de l’enseignement à distance, plusieurs interrogations se posent parmi lesquelles deux nous semblent importantes pour la mise en œuvre de la continuité pédagogique : 1. Comment les enseignants réagiront et continueront à enseigner et à évaluer ? 2. Dans quelle mesure et comment l’enseignement à distance peut-il permettre la continuité des apprentissages scolaires et quels sont les écueils à éviter ? La littérature scientifique propose des réflexions et pistes qui peuvent nous aider à apporter des éléments de réponses à ces questions. Ainsi, un certain nombre de réflexions et d’analyses de plusieurs dispositifs d’innovations (par exemple, de l’évaluation formative, de l’inclusion scolaire, de l’enseignement hybride) montrent que globalement tout projet d’innovation pédagogique « imposé » peut susciter de la réticence, voire du rejet de la part des enseignants pour diverses raisons, parfois complémentaires : certains restent attachés à leurs croyances (Crahay, 1996), aux structures sociales et scolaires habituelles, la nouveauté leur apparaissant comme une menace (Coen, 2018) ou comme complexe (Crahay, 2010) ; d’autres s’obstinent « à abandonner des routines qui semblent marcher pour opter pour des pratiques mal maîtrisées » (Brodin, 2006, p. 240). Face à des réformes successives et parfois contradictoires et surtout face à des injonctions politiques implicites ou peu claires, des enseignants peuvent aussi se sentir désemparés pour adopter des pratiques préconisées. C’est le cas par exemple pour l’évaluation formative dans différents contextes (Issaieva, Yerli, Petkova, Marbaise & Crahay, 2015). Sans oublier que

parfois face à des dispositifs nouveaux et complexes, leur appropriation par des enseignants est lacunaire faute de formation et de préparation.

Dans le cas de l'enseignement à distance, une étude récente révèle l'utilité de la formation, surtout en termes de changement de perceptions eu égard aux outils numériques (Delforge, Meurice & Van de Vyver, 2019) : plus les enseignants perçoivent leur utilité, leur facilité et les apprécient, plus ils les adoptent. Pour la réussite de l'implémentation de l'enseignement à distance, les perceptions motivationnelles ne suffisent pas. Ainsi Jacquinet (1993) attire l'attention sur six caractéristiques de l'enseignement à distance, nommées six distances (spatiale, temporelle, technologique, socio-culturelle, socio-économique et pédagogique) qui doivent être gérées lors de la mise en œuvre d'un enseignement à distance. Selon la chercheuse, la distance pédagogique serait celle qui est la plus difficile à apprivoiser. D'autres études et rapports confirment la difficulté de créer et/ou de maintenir de réelles situations pédagogiques interactives de qualité à distance (Carrupt & Barras, 2020 ; Degache & Nissen, 2008 ; Jézégou, 2010 ; Pouzard, & Roger, 2000). Aussi, l'évaluation qui est au sein des dispositifs numériques reste souvent sommative alors qu'initialement l'utilisation des technologies numériques visait à développer l'évaluation formative (Coen, Detroz, & Younès, 2020 ; Pouzard & Roger, 2000). Ceci peut s'expliquer sans doute par les approches d'évaluations qui guident les pratiques et en déterminent les usages (Younès, 2005a, 2005b, 2007 ; Younès & Gay, 2014 ; Detroz & Verpoorten, 2017 ; Detroz, 2020). Comme le résumait Coen, Detroz et Younès (2020, p.3), les outils numériques peuvent faciliter l'évaluation mais ne la transforment pas « dans le sens de favoriser des apprentissages en profondeur ou le développement des compétences... ».

2. Contexte et problématique

A partir des éléments théoriques exposés, l'objet de cette étude se circonscrit à la gestion de la continuité pédagogique par les enseignants et leurs pratiques évaluatives mises en place durant la pandémie du Covid-19 en Guadeloupe. Au caractère inédit et incertain de la situation sur le plan national s'ajoutent des contraintes complémentaires liées au contexte local. Ainsi en Guadeloupe, de nombreuses familles vivent dans la précarité et/ou dans des zones rurales et de ce fait ne disposent pas de matériel informatique, ni de connexion internet. D'après les données de l'Académie de Guadeloupe, environ 10 000 élèves sur 90000 sont concernés par cette situation. Dans ces conditions, la continuité pédagogique en Guadeloupe ne peut reposer sur les outils numériques pour tous les élèves. A la distance technologique s'ajoute donc celle socio-culturelle et économique, ce qui réduit les possibilités de la mise en place d'un enseignement à distance et pourrait renforcer les inégalités sociales et scolaires. Les enseignants ont donc une multitude de contraintes à gérer. Compte tenu de ceci, nous souhaitons savoir comment ils opèrent la continuité pédagogique et comment ils continuent à enseigner et à évaluer. Nous émettons deux hypothèses : 1). Vu le caractère inédit, brutal et incertain de la situation, ainsi que la rupture avec la forme scolaire classique (en présentiel) et les nombreuses contraintes évoquées, les pratiques de certains enseignants seront bouleversées et la continuité pédagogique présentera des limites d'adaptation ; 2). Les enseignants les plus conscients des enjeux de la continuité pédagogique persisteront davantage dans la recherche de solutions et de démarches pédagogiques et évaluatives adaptées.

3. Méthodologie de recherche : instruments, participants et traitement

Pour répondre à nos questions et pour vérifier nos hypothèses, nous avons réalisé une enquête par questionnaire et par entretien.

Nous avons élaboré un questionnaire de type échelle de Likert (à quatre modalités de réponses) et composé de 12 questions qui visaient plusieurs thématiques (voir un extrait en annexe 1) : formation en lien avec la continuité pédagogique (2 items), utilité et efficacité du dispositif (3 items), gestion de la continuité pédagogique et outils numériques utilisés (4 items) ; continuité pédagogique avec les élèves et les parents (3 items). Le questionnaire a été soumis en ligne 11 jours après la fermeture des écoles. 198 enseignants (155 du premier degré et 43 du second degré) y ont répondu. Le traitement statistique consistait à calculer la fréquence pour chaque modalité de réponse par question.

Afin de cerner l'évolution des pratiques évaluatives déclarées en temps de pandémie, nous avons choisi l'entretien semi-directif. En tant que processus interlocutoire, l'entretien est un instrument d'investigation spécifique adapté pour mettre en évidence des faits particuliers qui concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et de pratiques sociales (Blanchet & Gotman, 1992). Notre canevas d'entretien s'articule autour des thématiques suivantes : les enjeux de l'évaluation et les pratiques évaluatives avant et pendant la pandémie (les fonctions et modalités d'évaluation, les objectifs, l'évolution des pratiques, les outils utilisés, les difficultés rencontrées et les propositions d'amélioration des pratiques).

Sept entretiens ont été menés avec : une professeure des écoles (3 ans d'ancienneté, enseignant 1) ; deux professeurs de mathématiques (respectivement 15 ans d'ancienneté, enseignant 2 et néo titulaire, enseignant 3) ; deux professeurs de physique-chimie (respectivement 25 ans d'ancienneté, enseignant 4 et 21 ans, enseignant 5) ; une professeure de créole (néo titulaire, enseignant 6) et une professeure d'anglais (néo titulaire, enseignant 7). Une analyse du contenu manifeste et latent a été réalisée sur les données de discours retranscrites intégralement suivant les étapes (L'Ecuyer, 1987) : lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés ; découpage du matériel et choix des unités d'enregistrement (de numération et de signification) ; catégorisation, (re)classement thématique du matériel selon un modèle mixte en s'appuyant sur les thèmes du canevas et les données des discours.

4. Résultats

4.1. La continuité pédagogique selon les enseignants

Nous exposons d'abord les résultats issus des données récoltées par le biais du questionnaire. 83% des enseignants (tout degré confondu) répondent ne pas avoir reçu de formation pour assurer la continuité pédagogique. De plus, 48% des enseignants prétendent ne pas être aidés par leur administration pour garantir ce dispositif. Ce manque de formation et d'accompagnement expliquerait sans doute en partie les difficultés que les enseignants éprouvent dans le maintien des apprentissages à distance.

Concernant le dispositif, les consignes émanant du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse n'ont pas du tout été claires pour 31% des 198 enseignants interrogés et 57% jugent ces consignes peu claires. D'un point de vue de l'utilité et de l'efficacité ; là encore le dispositif est remis en cause. Effectivement 12% jugent le dispositif inefficace et 58% le

trouvent peu efficace. L'enquête révèle les mêmes pourcentages d'inefficacité quant aux portails numériques proposés par l'Education Nationale. Le dispositif tel qu'il est préconisé est donc loin de faire l'unanimité chez les enseignants. Quant à la question de savoir quels sont les outils qu'ils utilisent, les analyses révèlent qu'ils recourent le plus souvent au courriel (28,5%) et au téléphone (28%), suivi par l'utilisation de pronote (14,5%), des blogs (10%). 3 % vont seulement pour la catégorie « autres » et 2% « présence dans l'établissement ».

Sur la gestion de la continuité pédagogique, les résultats sont aussi révélateurs d'un malaise chez les enseignants. La moitié vit mal cette continuité pédagogique ; 65% des enseignants questionnés disent subir de la pression de la part de l'administration. Hormis la formation, c'est le matériel informatique qui pose problème pour 23,5% des enseignants ; les supports pédagogiques représentent la deuxième difficulté pour 18,5% d'entre eux ; 15% des enseignants souffrent du manque de temps et 14% ne disposent pas d'une connexion internet suffisante. Ce dispositif a donc bouleversé les pratiques habituelles des enseignants. Ainsi la moitié des professeurs dit travailler davantage depuis le confinement. Autrement dit la charge de travail a augmenté pour les enseignants. Aucune différence significative n'est constatée entre les réponses des enseignants du premier et du second degré.

La continuité pédagogique concerne les enseignants mais aussi et surtout les élèves et leurs familles. A la question de savoir quel est l'impact du dispositif des apprentissages 63% des enseignants indiquent que leurs élèves n'ont pas progressé, 18,5% qu'ils n'ont pas eu de retours des devoirs proposés et 12% trouvent que les parents ne se sont pas du tout investis dans cette continuité.

4.2. Les pratiques évaluatives déclarées avant et pendant la pandémie

L'analyse des contenus (manifeste et latent) du discours des sept enseignants a permis de distinguer un ensemble de catégories et sous-catégories thématiques (et de calculer les occurrences de fréquence) et a aussi révélé les aspects signifiants de leurs pratiques à titre comparatif (*entre* les enseignants et *avant* et *pendant* la pandémie). Les résultats montrent des similitudes pour ce qui concerne les enjeux et les modalités évaluatives (avant et pendant la pandémie). Avant la pandémie et pendant la pandémie l'approche évaluative des sept enseignants est comparable (voir annexe 2). L'enjeu pour eux est d'accompagner le processus d'apprentissage et de vérifier les acquis de connaissances des élèves et/ou le développement des compétences d'apprentissage (cognitives, socio-affectives et métacognitives) et disciplinaires. Cependant, la vérification des acquis semble moins importante pendant la pandémie. L'enjeu qui domine pendant celle-ci consiste à capter les compétences cognitives (« s'ils ont compris un extrait », « s'ils mémorisent », « s'ils savent faire un schéma ») et métacognitives (« connaissances des démarches », « sont autonomes dans l'exécution des tâches »).

Tous les enseignants disent utiliser de manière explicite les mêmes modalités d'évaluation (avant et pendant la pandémie, mais un peu plus avant), à savoir l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Toutefois, les occurrences montrent que pendant l'épidémie la régulation est difficile à mettre en œuvre. L'évaluation formative est surtout présente dans ses aspects diagnostics et un peu moins régulatifs qu'avant la pandémie. La professeure des écoles (enseignante 1) s'exprime en ces termes : « repérer les compétences atteintes et les compétences à retravailler avec le groupe classe » ; le néo titulaire en mathématiques (enseignant 3) avance : « accompagner le processus d'apprentissages des élèves. L'enjeu est de lui permettre de prendre toute sa place dans ce processus ». L'un des professeurs de

physique-Chimie (enseignant 5) dit ceci : voir « l'évolution dans le temps et dans un espace clos (l'école) de cette compréhension » ou encore « je donne une évaluation sommative afin de faire le bilan des compétences ».

Malgré les conditions d'enseignement à distance, les enseignants souhaitent avancer dans les programmes, soutenir et maintenir de façon continue les apprentissages (dans certaines de ses dimensions motivationnelles, socio-affectives et cognitives) en prenant en compte le contexte. Ainsi la professeure d'Anglais (enseignant 7) avance l'argument suivant : « afin de favoriser la poursuite des apprentissages, mon objectif principal est de garder l'élève motivé intellectuellement ». La professeure de Mathématiques (enseignant 3) ajoute : « en ces temps de pandémie, nous sommes tenus de faire avancer les élèves dans leurs apprentissages en tenant compte du contexte et des difficultés que peuvent rencontrer nos élèves et leurs familles ».

Le recours aux outils numériques est plus important et varié pendant la pandémie. Il se fait de manière complémentaire : sites internet, courriels, application de type Whatsapp, visio-conférence. Cependant, nous relevons qu'aucun des portails numériques proposés par l'Education Nationale ne figure parmi les outils utilisés. Par exemple le dispositif « faire ma classe à la maison » via le CNED n'est pas du tout mentionné : la professeure des écoles avoue utiliser une application déconseillée (zoom) par la direction ministérielle du numérique. Globalement, la classe virtuelle n'est pas la voie privilégiée par tous les enseignants interviewés. Elle semble « dépréciée » pour les raisons suivantes : manque de contact direct avec les élèves, « trop de retours négatifs de la part des collègues », mauvaise connexion, difficulté pour réguler et apporter de l'aide personnalisée. D'ailleurs c'est pour faciliter l'aide personnalisée que l'enseignant 5 dit avoir préféré d'autres outils numériques de manière complémentaire : « j'ai privilégié les emails. Je gérais mieux le flux d'informations et j'utilisais l'application Whatsapp pour une aide personnalisée grâce aux audios ». D'autres enseignants semblent aussi préoccupés par la mise en œuvre des régulations interactives, ou plutôt par leur maintien en temps de pandémie et tentent de trouver des solutions. Ainsi, le professeur de Physique-Chimie (enseignant 4) s'interroge : « comment réaliser des expériences à distance et vouloir évaluer les élèves ? » Pour remédier à ce problème, il use de stratégies : « j'ai donné les résultats des travaux pratiques sur l'acide fort/acide faible et j'ai demandé par email aux élèves d'expliquer la démarche et de proposer une conclusion ». L'enseignante 3 dit avoir trouvé un « outil précieux » pour réaliser des évaluations formatives « sous forme de QCM à l'aide du générateur de formulaire « *Google forms* ». Grâce aux fonctionnalités de l'interface, les élèves peuvent visionner leurs scores, leurs éventuelles erreurs ainsi que la correction. De même, j'ai une vision globale des scores et des erreurs commises par chaque élève ». Il est important aussi de préciser que pour les enseignants cités, les attentes et enjeux pédagogiques restent élevées : avant et pendant la pandémie, il s'agit de situer l'élève dans son processus d'apprentissage afin qu'ils développent ses compétences. Pour ce faire, ils manifestent une certaine flexibilité pédagogique et évaluative en multipliant les sources (outils numériques variés et d'autres) et en tentant d'adapter les modalités temporelles, matérielles sans pour autant réduire leurs exigences.

Malgré ces démarches, la continuité pédagogique semble ne pas se dérouler sans difficultés. Bien au contraire, le manque de temps est évoqué ainsi que la surcharge de travail : « depuis la fermeture des écoles, ma charge de travail est plus importante ». Le matériel informatique est également un frein, nous disent les enseignants, à ces évaluations à distance. L'enseignante 3 explique : « il est difficile d'évaluer car certains de mes élèves n'ont qu'un ordinateur qu'ils partagent avec leurs frères et sœurs ». Quelles qu'elles soient les démarches et tentatives de

poursuivre, la distance pédagogique est bien réelle selon les enseignants et empêchent les interactions ainsi que les remédiations et différenciations.

Parmi les pistes d'améliorations proposées, on retrouve l'importance de l'équipement en matériel informatique. L'enseignante 6 illustre son propos ainsi : « afin d'être évalué correctement, il est nécessaire que les élèves soient pourvus en équipement informatique. Les inégalités entre élèves face aux évaluations sont marquées par cette fracture numérique ». L'amélioration d'un outil utilisé est le souci de l'enseignante 3 par le biais de la création « d'un guide d'utilisation du générateur « *Google forms* ».

Les enseignants 4 et 5 ont également émis des pistes d'améliorations par le biais des adaptations temporelles. Il s'agirait pour eux de donner des évaluations à des dates précises et de donner un temps imparti pour réaliser le devoir. Cela permettrait selon eux de limiter l'aide de la famille et favoriser les égalités entre les élèves.

5. Discussion et conclusion

Nous avons constaté que la continuité pédagogique souhaitée par les politiques éducatives crée ou renforce des tensions chez des enseignants interrogés, causées sans doute aussi par la situation de crise exceptionnelle que nous traversons. Si la volonté d'assurer cette continuité pédagogique par les enseignants ne fait aucun doute, celle-ci ne se déroule pas dans les meilleures conditions selon eux. La formation des enseignants fait défaut et ce manque de préparation a des conséquences sur les moyens mis en œuvre pour assurer le rythme des apprentissages. L'enquête révèle que le manque de temps lié à la surcharge de travail ne permet pas aux enseignants d'atteindre tous les objectifs qu'ils se sont fixés. A cela s'ajoute la précarité en équipement numérique.

Les enseignants interviewés considèrent que la distance physique entrave les interactions et les régulations pédagogiques. Selon eux, ce sont des contraintes qui pèsent, ce qui est assez révélateur de ce que Jacquinet (1993) avait désigné comme un obstacle à la mise en œuvre de l'enseignement à distance : tant que les distances sont perçues (ou le sont réellement) comme absence de relation et interaction pédagogique, l'enseignement à distance ne remplira pas son rôle. Tous ces résultats permettent de confirmer notre première hypothèse qui postulait que les pratiques sont bouleversées en tant de pandémie et que la continuité pédagogique présentera des limites d'adaptation en raison de ce bouleversement contextuel. Ceci est aussi vrai en particulier pour les pratiques évaluatives. En temps de pandémie, les enseignants interrogés ne perdent pas de vue l'ensemble des enjeux et objectifs. Pour y répondre, ils multiplient le recours à des outils numériques en utilisant toutefois les plus classiques (Pouzard & Roger, 2000). Leurs discours témoignent aussi de la variété des démarches et supports numériques et non numériques, ainsi que des adaptations d'ordre temporel et matériel. Ceci est surtout vrai pour des enseignants qui maintiennent un niveau d'exigence élevé et déclarent poursuivre les mêmes enjeux avant et pendant la pandémie. Ce résultat va dans le sens de la seconde hypothèse cependant la situation est plus complexe. Malgré leur investissement, les enseignants restent persuadés que des obstacles persistent et empêchent la concrétisation de leurs intentions : ils tentent de conjuguer plusieurs entrées possibles et usent de stratégies complémentaires pour atteindre leurs objectifs, tout en restant conscients que le dispositif actuel ne peut remplacer l'enseignement en classe. Les multiples adaptations mises en jeu restent donc fortement tributaires des paramètres contextuels (Mottier-Lopez, 2017). Dans ces conditions, l'évaluation semble perdre sa continuité temporelle (Hadjji, 1989) autour de ses trois fonctions : avant (évaluation diagnostique),

pendant (évaluation régulatrice) et après une séance (évaluation sommative). Elle semble continuer à accomplir plus ou moins ses fonctions diagnostique et sommative mais non celle de régulation. Les enseignants se disent ne pas pouvoir mettre en place de véritables interactions à l'aide de tous les outils déployés, les régulations et les remédiations ne sont donc pas réalisables à distance selon eux.

Mettre en place et réussir la continuité pédagogique dans ces conditions nécessitent donc une véritable préparation à la gestion des ruptures contextuelles. Sur ce plan, il y a un vrai clivage entre le discours des politiques et le ressenti des enseignants. A « tout est prêt pour assurer la continuité pédagogique » les enseignants répondent qu'ils ne sont pas prêts à enseigner à distance ou plutôt, qu'ils ne disposent pas de ressources suffisantes pour pouvoir le faire. C'est ce constat qui ressort en tout cas de notre étude : les enseignants tentent de transformer certaines contraintes en ressources mais se font rattraper par la réalité du terrain qui est un peu moins idyllique. Bien évidemment, cette étude devrait être élargie et inclure d'autres échantillons et d'autres dispositifs méthodologiques (observer la mise en œuvre réelle de l'enseignement à distance) mais la nécessité d'une véritable formation et préparation en vue de gérer des ruptures et bouleversements contextuels ne fait pas de doute. Les enseignants ne croient pas au miracle des solutions technologiques et ils ont bien compris « *qu'enseigner n'est pas un miracle mais bien un processus de construction commune* » (De Lièvre, 2019, p.1).

A la sortie de cette crise, une réflexion profonde s'impose sur les réussites et les échecs de cette continuité pédagogique et il faudra en tirer les leçons. Sinon, nous risquons sans doute de fragiliser un peu plus les élèves déjà en difficultés.

6. Bibliographie

- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Nathan.
- Brodin, E. (2006). Analyse de Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage, *Alsic [En ligne]*, Vol. 9 | 2006, document alsic_v09_05-liv2, mis en ligne le 01 avril 2006, Consulté le 18 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/260>.
- Carrupt, R., & Barras, H. (2019). Dynamique des régulations en classe virtuelle ou en présentiel. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(3), 57-83.
- Coen, P.-F. (2018). La forme scolaire à l'épreuve des technologies numériques. *Distances et médiations des savoirs*, 22. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/dms/2346>
- Coen, P.-F., Detroz, P., & Younès, N. (2020). Introduction Évaluation et numérique : des pratiques éclectiques qui explorent des espaces à déchiffrer. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5 (3) ,1-8.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (première édition). Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2010). Les réformes pédagogiques échouent et pourtant l'école change ! In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (Eds), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible* (pp. 231-264). Berne : Peter Lang.
- Degache, Ch., & Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions », *Alsic [En ligne]*, Vol. 11, 1 | 2008, document alsic_v11_11-rec5, mis en ligne le 16 octobre 2008, Consulté le 17 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/797> ; <https://doi.org/10.4000/alsic.797>.
- De Lièvre, B. (2019). Le numérique aujourd'hui pour former des adultes de demain. *Alsic [En ligne]*, Vol. 22, 1 | 2019, mis en ligne le 17 octobre 2019, Consulté le 04 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3607>.

- 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 [En ligne]*, Vol. 22, 1 | 2019, mis en ligne le 25 novembre 2019, Consulté le 04 février 2020. URL: <http://journals.openedition.org/alsic/4019> ; <https://doi.org/10.4000/alsic.4019>
- Detroz, P., & Verpoorten, D. (2017). De l'évaluation des enseignements à la régulation des pratiques des enseignants : quelles possibilités et quelles conditions ? *Education et formation - e-307*, 123-144.
- Detroz, P. (2020). Learning analytics : chimère ou nouveau paradigme en évaluation. *Dispositifs et méthodologies émergents en évaluation*. 32^e Colloque de l'Admee-Europe. Casablanca.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.
- Issaieva, E., Yerly, G., Petkova, I., Marbaise, C., & Crahay, M. (2015). Conceptions et prises de positions des enseignants face à l'évaluation scolaire dans quatre systèmes éducatifs : quel est le reflet des cultures et politiques évaluatives ? In L. Belair & P-F. Coen (Eds.), *Évaluation et auto-évaluation : quels espaces de formation ?* (pp. 73-99). Bruxelles : De Boeck Université.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67.
- Jézégou, A. (2010). *Créer de la présence à distance en e-learning*. *Abstract*. Distances et savoirs, 8(2), 257-274.
- L'Ecuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. In J.-P. Desludiers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Mottier Lopez, L. (2017). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. In P. Detroz, M. Crahay & A. Fagnant (Eds.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 169-192). Bruxelles : De Boeck.
- Pouzard, G. & Roger, M. (2000). *L'enseignement à distance : sa contribution à la réussite des élèves*. Rapport pour le Ministère de l'Éducation Nationale.
- Younès, N. (2005a). Vers une nouvelle culture de l'enseignement universitaire ? L'évaluation de l'enseignement par les étudiants avec les TIC. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 13, 67-94.
- Younès, N. (2005b). Démarche d'implantation d'un logiciel d'évaluation de l'enseignement fonctionnant sur intranet/internet : Les apports du système Qualiense. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 2(1), 52-58. <https://doi.org/10.18162/ritpu-v02n105>.
- Younès, N. (2007). À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue française de pédagogie*, 161, 25-40.
- Younès, N., & Gay, J.C. (2014). L'évaluation des enseignements par les étudiants dans les démarches qualité : vers une alternative à des dérives quantitatives normatives et consuméristes. In C. Fallon et B. Leclercq (Eds.), *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur ? Variations internationales sur un thème ambigu* (pp. 203-216). Louvain-la-Neuve : Academia.

Annexe 1 : extrait du questionnaire

Axes thématiques	Exemple de question
Formation en lien avec la continuité pédagogique	J'ai reçu une formation pour assurer la continuité pédagogique
Utilité et efficacité du dispositif	Que pensez-vous des différents portails (déclinés en propositions) mis en place par l'Education Nationale pour assurer cette continuité pédagogique ?
Gestion de la continuité et outils numériques utilisés	Pour assurer la continuité pédagogique j'utilise... : déclinaison en différentes propositions (pronote, email, blog, ENT, etc.)
Continuité pédagogique avec les élèves et les parents	Avez-vous le sentiment que vos élèves ont progressé depuis la mise en place de la continuité pédagogique ?

Annexe 2 : catégories et sous-catégories thématiques

Catégories et occurrences	Evaluation avant la pandémie		Evaluation pendant la pandémie	
	Enjeux	Acquis/acquisition de connaissances (7)	Développer des compétences (15) : - langagières (1) - mémorisation (1) - compréhension (2) - méthodologie (2) - auto-évaluation (1) - habiletés sociales (2) - expérimentales (1) - percevoir les erreurs (3) - autonomie (2)	Acquis/acquisition de connaissances (3)
Modalités	Formative (9) : régulation (6) et remédiation (3) Sommativ (7)		Formative (4) : diagnostique (3), régulation (1) Sommativ (5)	
Objectifs	Atteindre les objectifs du programme (4) Maitrise de stratégies cognitives (3)		Avancer dans le programme (2) Motiver (1) Progresser dans les apprentissages (3)	
Démarches	Exposé oral (2), Ecrit (2) Exercices d'application (1), QCM (3) Exemples pour faire une reproduction (1) Devoir maison à remettre (1) Travail collectif (1) Régulation cognitive (3) Régulation métacognitive (3)		Exposé oral (1) Documents (2) Ecrit (1) Formulaire « Google forms » (1) Exercices d'application, QCM (3) Bilan collectif (1) Correction individuelle (1) Travail collectif (1)	
Outils	Sites internet (2) Emails (2) Capsule vidéo (3) Documents (2)		Sites internet (3) Emails (3) Whatsapp(3) Visioconférence (2) Capsule vidéo (3) Documents (2)	
Difficultés	Pas identifié		Temps (3) Surcharge (2) Equipement et fonctionnement informatique (2) Distance pédagogique et socio-culturelle (3) Différentiation pédagogique (2) Difficultés des élèves (2)	
Changement			Outils numériques : quantité et variété (7)	
Amélioration			Matériel informatique (6) Créer un guide d'utilisation du générateur « Google forms » (1)	