



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

apprendre et enseigner aujourd'hui

LA REVUE DU CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC

volume 10 | n°1 | automne 2020

Adaptation et pandémie

Confinement et utilisation des technologies

Modèles de l'enseignement à distance



L'éducation en temps de pandémie : *constats, réflexions et pistes d'action*

Antidote

Le remède à tous vos mots.

- ✓ **Correcteur** avancé avec filtres intelligents
- ✓ **Dictionnaires** riches et complets
- ✓ **Guides** linguistiques clairs et détaillés

Antidote, c'est l'arsenal complet du parfait rédacteur, qui s'ajoute directement à vos logiciels préférés. Que vous écriviez un courriel ou un rapport, cliquez sur un bouton et voyez s'ouvrir un des ouvrages de référence parmi les plus riches et les plus utiles jamais produits. Si vous écrivez à l'ordinateur, Antidote est fait pour vous.

Pour **Windows**, **macOS** et **Linux**. Dictionnaires et guides aussi offerts sur **iPhone** et **iPad**. Pour les compatibilités et les caractéristiques, consultez :

www.antidote.info



Druide



Coordination

Louise Trudel
Sylvain Decelles
Mary Eva

Mise en page

Samuel Paul

Impression

COPYCO

Les textes publiés dans ce numéro n'engagent que leurs auteurs et ne peuvent être reproduits sans leur autorisation ainsi que celle de l'éditeur. Il importe de préciser que les articles peuvent être reproduits à des fins éducatives en mentionnant la source. La publication sur un site internet est permise un an suivant la première publication après avoir obtenu l'accord de l'auteur et du CPIQ.

Dans la revue, le masculin est employé à titre épïcène.

Il est à noter que la revue applique les règles de la nouvelle orthographe.

Les photos ont été fournies par les auteurs.
Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
4545 rue Pierre-De Coubertin
Montréal, Qc
H1V 0B2
www.conseil-cpiq.qc.ca

Abonnement

www.conseil-cpiq.qc.ca
secretariat@conseil-cpiq.qc.ca

ISBN 978-2-9811863-6-2 (version imprimée)
ISBN 978-2-9811863-6-2 (version pdf)
ISBN 1927-3215 (version imprimée)
ISBN 1927-3215 (version pdf)
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives
nationales du Québec, 2020
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives
Canada, 2020



En couverture

Mosaïque des auteurs des articles du volume 10 n°1

4 Mot de la rédaction

par Louise Trudel

6 La crise de la COVID-19

Une occasion de repenser le temps scolaire
par Jean Bernatchez

10 Modèles de l'utilisation des technologies

Le mirage de l'enseignement à distance
par Steve Bissonnette et Christian Boyer

14 Évaluation des apprentissages en temps de COVID-19

Si on revisitait les principes préconisés par le renouveau pédagogique?
par Nathan Béchard

18 Le développement professionnel en contexte de pandémie

Repenser les contraintes vécues au postsecondaire en opportunités
par Marie-Noël Bêty et Claire Moreau

22 Teaching on a Post-COVID-19 Landscape

Who Evaluates Remote Learning?
by John Bradley and Sam Allison

26 La formation à l'enseignement en contexte de pandémie

De nouveaux défis
par Daniel Moreau, Jonathan Smith, François Larose et Zoé Chamberland-Black

34 L'enseignement à distance

Des contraintes aux conditions innovantes
par Dunia El Moukkadam

38 L'enseignement à la formation professionnelle en contexte de pandémie

Pour passer de changements subis à des innovations pédagogiques éclairées
par Marie-Noël Bêty et Claire Moreau

42 Le voyage scolaire en temps de pandémie

Visiter la Grèce sans y mettre les pieds
par Kevin Péloquin

46 Adaptations en contexte de pandémie

Suivi asynchrone d'un élève autiste
par Roseline Rabin

50 Après la pandémie : LES ENFANTS D'ABORD !

Les Méthodes d'Éducation Active de Célestin Freinet
par Jean-Marie Lange

54 A COVID-19 Retirement

Time to Pass the Baton
by Lori Weber

58 A Poetic Pandemic Pronouncement

- Oh, dear!
by Cheryl Gauthier

L'éducation en temps de pandémie : *solutions, constats et réflexions*



Photo : Véronique Lacharité

En mars dernier, une pandémie est survenue bouleversant nos vies à l'école, au travail et en société. Tous les secteurs d'activités ont été touchés. Le comité de rédaction de la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* a proposé alors un thème d'actualité pour l'édition de l'automne 2020 de la revue soit des réflexions, des constats et des pistes d'action sur les forces et les faiblesses de l'enseignement et l'apprentissage en contexte de pandémie et sur les impacts éventuels dans le milieu de l'éducation.

Le monde de l'éducation a changé depuis sept mois. La pandémie de COVID-19, a été génératrice de perturbations sans précédent en éducation et une source de fractures sociale et numérique.

Les actrices et acteurs de la vie professionnelle enseignante ont dû repenser, dans un laps de temps très rapide leurs vies professionnelles au regard des conditions d'apprentissage des élèves, notamment sur le plan de l'intégration des technologies. Cette réflexion s'est réalisée à grande échelle, avec des décisions prises sur le vif, à partir d'expériences professionnelles et d'outils recueillis sur le tas, qui favorisaient des approches fondamentalement empiriques. Des méthodes d'enseignement ont dû être revues.

On sait que le maintien des interactions avec les élèves et la qualité de la relation enseignant - élève sont essentiels pour réussir un apprentissage à distance, tout en ne minimisant pas l'importance de la disponibilité des ressources technologiques. On sait aussi combien les élèves vulnérables et en difficulté scolaire ont besoin en temps normal d'un accompagnement individualisé pour les amener vers la réussite scolaire. L'apprentissage à distance a-t-il eu de effets importants sur cette relation, sur le rythme d'apprentissage des plus vulnérables et sur la persévérance scolaire?

Plusieurs questions sont apparues pendant que tout un chacun se donnait des objectifs raisonnables : quelle valeur possède l'école dans ces nouvelles conditions que personne ne maîtrise réellement? Est-ce que notre conception de l'éducation passe uniquement par un lieu qu'on appelle école? Quels outils devons-nous utiliser pour créer des conditions d'apprentissage relativement acceptables? Est-ce que tous les enseignantes et enseignants sont en mesure d'offrir un apprentissage à distance? Peut-on s'interroger sur les conséquences de cette approche massive de l'enseignement en ligne pour l'avenir du système d'éducation en général? Que devient la réussite éducative comparativement à la réussite scolaire? Est-ce que tous les enseignantes et enseignants et leurs élèves logent à la même enseigne? Est-ce que toutes les expériences à distance se valent également? Comment se définissent alors la relation élève enseignant et le rôle social de l'enseignant? Est-ce que le modèle d'études à distance survivra à la pandémie? L'apprentissage est-il d'aussi bonne qualité? Le diplôme obtenu aura-t-il la même valeur?

Dans ce contexte, nos auteurs présentent des réflexions pour mieux comprendre la situation : repenser le temps scolaire pour en faire un meilleur usage, considérer les modèles d'emploi des technologies en enseignement et leurs limites, évaluer des apprentissages en revisitant les principes du renouveau pédagogique, revoir les obstacles rencontrés en opportunités de développement professionnel, passer de changements subis à des innovations pédagogiques éclairées pour n'en nommer que quelques-unes. Des auteurs mettent en lumière des modalités d'adaptation pour amenuiser les effets de la pandémie sur des élèves avec des troubles d'apprentissage ou encore sur des activités d'intégration. D'autres voient le contexte actuel comme une occasion de transformer des contraintes en conditions innovantes pour le développement professionnel des compétences transversales de création et d'adaptation chez les enseignants. Une autre partie du numéro porte sur la présentation des résultats de la question posée à 43 étudiants inscrits dans un programme de formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire portant sur les effets possibles de la pandémie actuelle sur leurs intentions professionnelles. La formation à l'enseignement fait également face à de nouveaux défis.

Un grand merci aux auteurs et aux lecteurs qui assurent la continuité de la revue et sa diffusion dans leurs réseaux et dans le milieu de l'éducation, Le plus récent numéro de la revue est gratuit, en version numérique sur le site web du CPIQ. On peut également l'acheter en version imprimée.

Le thème du numéro du printemps 2021 portera sur l'alliance université-milieu de pratique pour une plus grande mobilisation des connaissances. Le comité de rédaction sera composé de Nadia Rousseau(UQTR), Dominique Voyer(UQAR) et Lise-Anne St-Vincent(UQTR).

Bonne lecture!

La rédaction



**Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec**

Les membres du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

AQEFLS	: Association québécoise des enseignants de français langue seconde
AQÉSAP	: Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques
AQEUS	: Association québécoise pour l'enseignement en univers social
AQPSE	: Association québécoise des professeurs de soins esthétiques
AQPS	: Association québécoise des professeurs de santé
AQUOPS	: Association québécoise des utilisateurs d'outils technologiques à des fins pédagogiques et sociales
SPHQ	: Société des professeurs d'histoire du Québec
AQAET	: Association québécoise alternance études-travail
AQIFGA	: Association des intervenantes et des intervenants à la formation générale des adultes
CEMEQ	: Centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec
CNIPE	: Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement
CRAIE	: Centre de recherche appliquée en instrumentation de l'enseignement
L'ADOQ	: L'Association des orthopédagogues du Québec

Les adhésions individuelles

Nous avons également une cinquantaine de membres individus notamment de futurs enseignants.

La crise de la COVID-19

Une occasion de repenser le temps scolaire¹



JEAN BERNATCHEZ, Ph. D.

Jean Bernatchez, politologue spécialisé en éducation, est professeur en administration et politiques scolaires à l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis). Il est membre du Groupe de recherche interrégional sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement (GRIDE), du réseau PÉRISCOPE sur la réussite scolaire et il est chercheur associé au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Ses travaux de recherche portent sur l'analyse des politiques de l'éducation, sur la gestion et la gouvernance scolaires.

par **Jean Bernatchez**

La pandémie de la COVID-19 a un impact sans précédent sur l'organisation scolaire au Québec. Le *temps scolaire* est un élément important de cette organisation : il désigne le temps généralement imparti aux activités scolaires. Dans cet article, nous expliquons d'abord que le temps scolaire est aussi un temps social. Nous précisons ensuite que la crise de la COVID-19 peut être un élément déclencheur de changement, une occasion de repenser le temps scolaire qui permettra d'en faire un meilleur usage. En effet, *ici et maintenant*, le temps scolaire est principalement conditionné par la demande sociale et par les contraintes de l'environnement. Dans sa définition et dans son organisation, il serait possible de considérer davantage les conditions optimales qui s'avèrent propices à un apprentissage efficace.

Le temps scolaire est aussi un temps social

À sa plus simple expression, le temps scolaire désigne le temps imparti aux activités scolaires. Ce temps ne peut pas être dissocié du temps social qui rythme les sociétés et qui est conditionné par la culture propre à chacune. Il existe néanmoins des indicateurs universels de la mesure du temps qui transcendent les cultures. Par exemple, la seconde est l'étalon universel de la mesure du temps. Elle est définie par la durée d'un certain nombre d'oscillations liées à l'atome de césium, mais dans le sens commun, elle désigne une durée correspondant à un soixantième d'une minute, qui elle correspond à un soixantième d'une heure. Un jour correspond à 24 heures, soit la durée d'une rotation complète de la Terre sur elle-même. Une année correspond au temps que met la Terre pour tourner autour du Soleil : elle compte 365 jours et un quart. Sur le plan social, c'est plutôt l'année qui est l'étalon le plus commun. On s'en sert par exemple pour désigner l'âge biologique ou pour marquer le début et la fin d'un cycle. L'année conditionne aussi le temps scolaire alors que les programmes scolaires sont conçus pour s'adapter à ce cycle temporel.

Au Québec, une année scolaire débute le 1^{er} juillet et se termine le 30 juin de l'année suivante. Le calendrier scolaire annuel de l'élève comprend 180 jours qui doivent être consacrés aux services éducatifs. Au primaire, la semaine compte 25 heures et les élèves bénéficient quotidiennement de 50 minutes pour le repas du midi, en plus du temps prescrit pour les services éducatifs. Ils disposent de deux périodes de détente de 20 minutes le matin et l'après-midi. Au secondaire, la semaine comprend 25 heures consacrées aux services éducatifs. L'élève dispose de 50 minutes pour le repas et de cinq minutes entre chaque période d'enseignement. Le temps scolaire est principalement conditionné par la demande sociale et par les contraintes de l'environnement : horaire de travail des parents, disponibilité du transport scolaire, rythme particulier d'une société selon son climat, sa géographie, etc. Le temps scolaire au Québec, *ici et maintenant*, considère assez peu les conditions optimales propices à un apprentissage efficace : les variations périodiques, physiques et psychologiques, propices à l'élève en situation d'apprentissage, qui sont notamment étudiées de façon clinique grâce à la chronopsychobiologie. À l'école comme en société se vit aussi le phénomène de l'accélération sociale.

L'accélération sociale s'explique par la théorie de la modernité tardive du philosophe Hartmut Rosa (2012). Il propose trois catégories pour en rendre compte : (1) l'*accélération technique* est l'accélération des processus orientés vers un but (production, transport, communication) et le temps est perçu comme un élément de compression de l'espace ; (2) l'*accélération du changement social* est marquée par la vitesse de déclin des produits et des compétences, par des innovations qui impliquent leur obsolescence rapide ; (3) l'*accélération du rythme de vie* concerne l'augmentation du nombre d'expériences par unité de temps, conséquence du désir de faire plus de choses en moins de temps. L'urgence devient un *fait social total* (Mauss, 1973) au sens où elle conditionne la vie des personnes, des sociétés et des institutions, comme l'école (Bouton, 2013). Elle est la nouvelle expression de notre rapport au temps marqué par l'immédiateté, l'instantanéité et la vitesse. L'urgence impose de devoir agir sans délai et rapidement." L'individu se met de lui-même dans une situation de déficit de temps. C'est que la norme de l'urgence n'est jamais aussi efficace que là où elle est intériorisée par les acteurs eux-mêmes, sous la forme d'un *chrono-maître* intérieur" (Bouton, 2013, p. 68).

La crise comme élément déclencheur du changement

Dans l'histoire surviennent des *événements de rupture*, à la jonction de l'imprévisible et de l'irréversible. Ils provoquent des crises susceptibles d'engendrer des *bifurcations* (Bessin, Bidart et Grossetti, 2010). Les événements de rupture ont un impact durable et structurant sur un phénomène. Le concept de *crise* est associé à quatre phases qui commandent des stratégies de gestion différenciées : (1) l'*incubation* est le moment où apparaissent ses premiers symptômes ; (2) le *déclenchement* est le moment où la crise commence à se déployer ; (3) lors de la *phase aiguë*, elle atteint son *peak* ; (4) le *redressement* évoque la période plus ou moins longue de sortie de crise (Ordioni, 2011)." Les crises aggravent les incertitudes, favorisent les interrogations : elles peuvent stimuler la recherche de solutions nouvelles comme provoquer des réactions pathologiques" (Morin, 2010, p. 9). Une crise ouvre le champ des possibles et permet de repenser nos pratiques individuelles et collectives. Au nombre des réactions pathologiques de la crise de la COVID-19 figurent notamment la prolifération des thèses complotistes et la difficulté accrue de discriminer le vrai du faux. Sur le plan scolaire, cela montre la pertinence d'une éducation politique, combinée à l'éducation à la citoyenneté et à l'éducation à la démocratie déjà en place dans plusieurs établissements scolaires (Lemieux et Bernatchez, à paraître).

"Une pandémie est la propagation d'une maladie qui provoque des infections graves ou la mort, au sein d'une importante proportion de la population dans plusieurs pays [...]. Les pandémies sont des évènements mondiaux causés par des bactéries ou des virus qui sont hautement contagieux pour les populations humaines"(Bailey et Marshall, 2020). Quatre niveaux de maladie sont observés : (1) *sporadique* (la maladie n'apparaît qu'occasionnellement) ; (2) *endémique* (il y a prévalence de la maladie dans une région) ; (3) *épidémique* (on constate une augmentation soudaine du nombre de cas) ; (4) *pandémique* (l'épidémie se propage à d'autres pays et à d'autres continents) (Bailey et Marshall, 2020). La pandémie de la COVID-19 impacte le Québec à compter de mars 2020 et elle impose un événement rare : la fermeture des écoles, le 13 mars. C'est alors la valse-hésitation quant aux options possibles pour assurer ce service essentiel qu'est l'éducation scolaire des enfants et des jeunes du Québec. Doit-on profiter de cet événement pour prendre une pause scolaire ? Doit-on plutôt mobiliser en urgence les stratégies de formation à distance et d'école à la maison ?

Le ministre de l'Éducation doit jongler avec plusieurs scénarios, faire preuve d'assurance et de conviction afin de mobiliser un réseau dont les membres et les autres intéressés, notamment les élèves et leurs parents, portent un regard contrasté sur la situation. "Ce qui frappe le plus dans ce bruit ambiant de solutions contradictoires – le retour du "y a qu'à faire ceci, y a qu'à faire cela" – est l'absence totale de prise en compte de la temporalité des prises de décision en situation d'incertitude et même d'ignorance"(Gingras, 2020). Les gouvernements n'ont aucune certitude quant à l'évolution de la pandémie, mais ils doivent néanmoins prendre des décisions cruciales pour la santé des populations. Les écoles en région rouvrent le 10 mai, mais pas celles de la métropole. À compter de la rentrée de septembre 2020, la présence physique des élèves à l'école redevient obligatoire, sauf pour ceux qui présentent une condition de vulnérabilité sur le plan de la santé. Le principe des groupes-classes stables sera appliqué, le port du couvre-visage et une certaine distanciation physique seront prescrits dans certaines situations. En outre, une deuxième vague de la pandémie est possible, ce qui remettrait en question le scénario retenu.

Comment faire un meilleur usage du temps scolaire ?

Est-ce que le temps scolaire prescrit au Québec est optimal ? Tout dépend de la science qui tente de répondre à cette question. En effet, le temps scolaire est un concept qui recouvre principalement deux notions. Il y a d'abord celle des variations périodiques propres à l'enfant, à l'adolescent ou à l'adulte en situation d'apprentissage. Elles sont étudiées de manière expérimentale grâce à la chrono-psycho-biologie. C'est la recherche de ce qu'il est souhaitable de faire, sur le plan de l'apprentissage. Il y a aussi la notion de l'alternance des moments de repos et d'activités scolaires, imposée par l'institution grâce à des normes et à des politiques. Des sociologues, des politologues et des spécialistes de la gestion s'intéressent à ces questions en considérant les contraintes des environnements, par exemple les habitudes de vie des familles, les conditions de travail du personnel scolaire, les disponibilités du transport scolaire, la configuration et la disponibilité des locaux de classe, etc. C'est la recherche de ce qu'il est possible de faire, sur le plan social. La question de l'harmonisation du temps scolaire entre élèves et enseignants est aussi une dimension importante du phénomène : il y a un temps propre à l'élève, un temps propre à l'enseignant et un temps partagé entre l'élève et l'enseignant.

Ce que la recherche tend à confirmer (Cavet, 2011), c'est que la première heure de la journée scolaire (8h00 – 9h00) n'est pas propice aux apprentissages, mais qu'elle l'est à une forme de "remise en route" et à la socialisation. Après le repas du midi, une phase intellectuelle moins active, liée à la digestion, ne se prête pas à une mobilisation de l'attention et des ressources intellectuelles. Après 16h00, le moment est surtout propice aux activités physiques et sportives. Le dernier mois de l'hiver est une période vécue difficilement par les élèves et par le personnel scolaire. Aménager la semaine d'école sur cinq jours est une option préférable aux autres cas de figure, afin d'éviter la désynchronisation. Il est pertinent de moduler le temps de présence en classe de l'élève en fonction de son âge. Évoluer vers un calendrier scolaire de huit semaines de classe suivies de deux semaines de congé est une stratégie porteuse sur le plan de l'efficacité de l'apprentissage : l'Australie notamment prévoit dans l'année scolaire quatre grandes sessions de classe, entrecoupées chacune de deux ou de trois semaines de vacances.

Eu égard à ces constats, il est possible d'agir dans la classe et dans l'école, mais aussi à l'extérieur, dans le cadre de normes et de politiques scolaires, afin de faire un meilleur usage du temps scolaire. D'emblée, il ne semble pas pertinent d'augmenter le temps de classe : 25 heures par semaine et 180 jours de classe. La moyenne des pays de l'OCDE est de 185 jours. Sur le plan de la performance des systèmes, il ne semble pas y avoir d'impacts significatifs au fait de moduler à la hausse ou à la baisse ce nombre de jours, pourvu que celui-ci demeure près de cette moyenne. La qualité du temps de présence, plus que la quantité, semble impacter l'apprentissage. Dans cette perspective, la gestion efficace de la classe demeure la grande compétence à développer, comme le confirme une vaste revue des écrits scientifiques sur le temps scolaire (Gromada et Shewbridge, 2016). La semaine de relâche ne permet pas d'améliorer la performance scolaire (Burgun, 2017), mais elle est socialement appréciée et pertinente. Il serait aussi possible d'utiliser les grandes vacances d'été pour offrir aux élèves intéressés des activités éducatives individuelles ou de groupes, organisées autour de thèmes intégrateurs, adaptées à l'âge et au niveau scolaire des élèves, principalement réalisées à l'extérieur et qui commanderaient une activité physique.

La crise de la COVID-19 peut être un élément déclencheur de changement, une occasion de repenser le temps scolaire pour en faire un meilleur usage. Il serait possible de mieux se familiariser avec les rythmes scolaires qui favorisent l'apprentissage et d'identifier dans l'environnement les contraintes qui empêchent d'adopter les rythmes jugés efficaces, et de trouver des solutions spécifiques à ces contraintes. En prévision d'une possible seconde vague de la pandémie, il y aurait lieu aussi de se familiariser davantage avec les stratégies de formation à distance et d'école à la maison. Enfin, la promotion de l'éducation lente (*slow education*) est une option à envisager ; elle vise à "encourager une éducation plus individualisée qui tienne mieux compte des rythmes et des aptitudes de chaque élève" (Ménétreay et Szerman, 2013, p. 106).



¹ Des éléments théoriques de cet article sont développés dans ce projet d'article scientifique : Bernatchez, Jean et Alexandre, Marie (en évaluation), "Problématiser la transition "formation en présence – formation à distance" à l'université au temps de la COVID-19 : enjeux didactiques et enjeux politiques", *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*. Quelques idées sur le temps scolaire ont été évoquées par Jean Bernatchez à l'émission de radio *Moteur de recherche* de Radio-Canada le 12 mai 2020.

Références

- Bernatchez, Jean et Alexandre, Marie (en évaluation), "Problématiser la transition "formation en présence – formation à distance" à l'université au temps de la COVID-19 : enjeux didactiques et enjeux politiques", *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*.
- Bailey, Patricia et Marshall, Tabitha (2020), "Les pandémies au Canada", Site Internet de *L'Encyclopédie canadienne*, <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/pandemie>, consulté le 19 août 2020.
- Bessin, Marc, Bidart, Claire et Grossetti, Michel, *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*, La Découverte, Paris, 2010, 397 p.
- Bouton, Christophe, *Le temps de l'urgence*, Bord de l'eau, Lormont, 2013, 300 p.
- Burgun, Isabelle (2017), "La semaine de relâche favorise la réussite ? Plutôt faux", Site Internet de l'Agence Science-Press, <https://www.sciencepresse.qc.ca/actualite/detecteur-rumeurs/2017/03/09/semaine-relache-favorise-reussite-plutot-faux>, consulté le 19 août 2020.
- Clavet, Agnès, *Rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs*, Institut national de recherche pédagogique, Lyon, 2011, 24 p.
- Gingras, Yves (2020), "Incertitude et gérants d'estrade", *Le Devoir*, <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/577763/incertitude-et-gerants-d-estrade>, consulté le 19 août 2020.
- Gromada, Anna et Shewbridge, Claire, *Student Learning Time : A Literature Review*, OCDE, Paris, 2016, 67 p.
- Lemieux, Olivier et Bernatchez, Jean (à paraître), "COVID-19 et citoyenneté. Pour une éducation politique au service de la démocratie", *L'état du Québec 2021*, Institut du Nouveau monde – Del Busso, Montréal, 2020.
- Mauss, Marcel, *Essai sur le don*, Presses universitaires de France, Paris, 1973, 264 p.
- Ménétreay, Sylvain et Szerman, Stéphane, *Slow attitude. Oser ralentir pour mieux vivre*, Armand Colin, Paris, 2013, 256 p.
- Morin, Edgar, "Comprendre le monde qui vient", *Comment vivre en temps de crise ?* Bayard, Paris, 2010, p. 9-32.
- Ordioni, Natacha, "Le concept de crise : un paradigme explicatif obsolète ? Une approche sexospécifique", *Monde en développement*, no 154, 2011, p. 137-150.
- Rosa, Hartmut, *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*, La Découverte, Paris, 2012, 154 p.

Modèles de l'utilisation des technologies

Le mirage de l'enseignement à distance



STEVE BISSONNETTE, Ph. D.

Steve Bissonnette est professeur au Département d'éducation à la TÉLUQ. Son domaine de spécialisation est l'intervention en milieu scolaire. Il a travaillé auprès des élèves en difficulté et du personnel scolaire dans les écoles élémentaires et secondaires. Le professeur s'intéresse aux travaux sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles, à l'enseignement explicite, à la gestion efficace des comportements ainsi qu'aux approches pédagogiques favorisant la réussite des élèves en difficulté.



CHRISTIAN BOYER
Chercheur indépendant
SESSIONS

par **Steve Bissonnette** et **Christian Boyer**

L'enseignement à distance s'est imposé au printemps dernier à la suite de la COVID-19. En effet, la fermeture des écoles a forcé les enseignants à délaisser l'enseignement en présence des élèves au profit d'un enseignement à distance en mode virtuel. Ce type d'enseignement utilisé dans un contexte inédit représente-t-il l'école du futur ? Faut-il mettre au rancart l'enseignement usuel en salle de classe au profit d'une formation à distance fournie par une École virtuelle ? Certains voisins étatsuniens semblent y voir une opportunité à ne pas manquer.

Dans le sillage de la pandémie de coronavirus, la secrétaire à l'éducation Betsy DeVos a récemment engagé 180 millions de dollars pour "repenser" radicalement les modèles scolaires, et — dans un rare accord bipartite — l'ancien secrétaire à l'éducation Arne Duncan a convenu que le moment était venu de "réimaginer" tout. Ils ne sont pas les seuls. Le gouverneur new-yorkais Andrew M. Cuomo (D) a déclaré vouloir "révolutionner" l'éducation, avec l'aide de Bill Gates... (Willingham et Riley, 2020, le 9 juillet)

Est-ce que l'emploi massif des technologies en enseignement et le concept d'École virtuelle sont fondés sur des données probantes ? Est-ce l'école de l'avenir ? Pour répondre à ces questions, nous présentons, au départ, les effets des technologies sur le rendement des élèves lorsqu'elles sont utilisées en classe. Par la suite, nous montrons les effets de la Classe inversée, un contexte où la technologie remplace une partie de l'enseignement par un corpus en ligne, sans évacuer complètement le présentiel. Nous terminons en présentant les effets des Écoles virtuelles qui se basent entièrement sur la technologie et l'enseignement en ligne.

Les effets des technologies en présentiel

Au cours des quinze dernières années, Robert Slavin et ses collaborateurs de l'université John Hopkins ont publié de nombreuses méta-analyses sur l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des mathématiques tant au niveau élémentaire que secondaire¹. Les travaux de ce chercheur et ses collègues sont particulièrement intéressants, car les méta-analyses publiées sont des plus rigoureuses sur le plan méthodologique. En effet, publiées sous le vocable de "Meilleures études" (*best evidence*), chacune des recherches retenues dans ce type de méta-analyse doit répondre aux critères d'inclusion suivants : étude expérimentale par randomisation² ou étude quasi expérimentale avec un groupe de comparaison soigneusement contrôlé³, expérimentation minimale de 12 semaines et une évaluation standardisée du rendement scolaire. Dans une mégasynthèse ayant regroupé les résultats provenant de 346 recherches présentées dans cinq méta-analyses, Slavin, Lake et Davis (2009) ont montré que l'enseignement assisté ou réalisé par ordinateur, pour l'apprentissage des mathématiques et de la lecture auprès des élèves des secteurs primaire et secondaire, obtient une taille d'effet de 0,11⁴, ce qui est positif, mais très faible.

Une seconde mégasynthèse plus récente arrive à des résultats encore plus faibles, près de l'insignifiance (Slavin, 2019). Cette synthèse regroupe les résultats provenant de quatre méta-analyses ayant sélectionné 66 recherches. La taille de l'effet calculée pour le recours aux technologies sur le rendement des élèves en mathématiques et en lecture des niveaux élémentaire et secondaire est de 0,05. Ainsi, les résultats obtenus pour les technologies en 2019 sont inférieurs à ceux présentés **dix ans plus tôt**. La technologie va-t-elle révolutionner l'enseignement de la lecture et des mathématiques ?

Je pense que même les partisans les plus enthousiastes de l'utilisation de la technologie en éducation commencent à reconnaître que si la technologie peut être utile pour améliorer les résultats de l'apprentissage, **elle n'a pas encore eu un impact révolutionnaire sur l'apprentissage de la lecture ou des mathématiques**⁵. (Slavin, 2019)

Certes, ces résultats montrent que le recours aux technologies en salle de classe est positif sur les résultats des élèves, mais que cet effet est plutôt minime. Qu'advient-il alors de l'effet des technologies lorsque l'enseignant est éloigné ou absent ? Il nous semble évident, à la lumière de ce qui précède, que l'usage des technologies en Classe inversée et en enseignement à distance, par son simple usage, n'entraînera pas *de facto* des effets mirobolants sur le rendement scolaire des élèves du primaire et du secondaire. Il est même prévisible que l'effet pourrait être neutre ou négatif.

Les effets de la Classe inversée en mi-présentiel

La Classe inversée consiste à retirer certains segments de l'enseignement présentiel à l'école pour les remplacer par un enseignement en ligne. En d'autres mots, l'enseignement présentiel est remplacé par des vidéos, des exercices, des textes explicatifs disponibles sur internet que les élèves doivent consulter d'eux-mêmes, au moment qu'ils jugent approprié. Le temps présentiel en classe avec le titulaire est alors consacré à répondre aux questions des élèves et à approfondir le contenu. La Classe inversée est donc un courant pédagogique privilégiant un usage des technologies pouvant s'apparenter, jusqu'à un certain point, à l'École virtuelle. Que disent les recherches rigoureuses sur ce sujet ? Tricot (2017) indique qu'il n'existe aucune étude contrôlée et rigoureuse ayant démontré les effets positifs de la Classe inversée. L'étude de Setren, Greenberg, Moore et Yankovich (2019), publiée deux ans après l'ouvrage de Tricot (2017), est sans doute la plus rigoureuse sur le sujet, mais celle-ci a été réalisée au niveau postsecondaire. Il s'agit d'une recherche avec répartition aléatoire des étudiants universitaires pour l'enseignement des mathématiques et de l'économie. Les chercheurs ont montré des effets positifs à court terme pour la Classe inversée en mathématique, mais un effet nul en économie. Toutefois, Setren et ses collègues (2019) invitent les enseignants à faire preuve de prudence avant d'opter pour ce type d'enseignement : "... malgré les effets à court terme en mathématiques, nous ne constatons pas de gains à plus long terme dans l'apprentissage et **la Classe inversée exacerbe l'écart de performance [entre les étudiants] au lieu de le réduire**⁶" (p. 19). Si cette approche pédagogique accentue les écarts entre des étudiants universitaires, il est fort plausible que son usage avec des enfants du primaire et du secondaire aura des effets encore plus négatifs sur les écarts.

La Classe inversée partage avec l'École virtuelle, de toute évidence, un certain esprit de corps et d'âme. L'École virtuelle n'est pas une idée récente. En fait, depuis la fin du 20^e siècle, des organisations scolaires et des chercheurs ont mis cette approche pédagogique à l'essai.

Les effets de l'École virtuelle

Nous avons réalisé une synthèse des écrits scientifiques sur les effets de l'enseignement à distance fourni dans les écoles virtuelles (Boyer et Bissonnette, soumis pour publication). Nous présentons les résultats de quelques études recensées. Molnar et ses collaborateurs (2019) ont fait une analyse exhaustive des données provenant des écoles virtuelles sur le territoire étatsunien (nombre d'élèves inscrits, caractéristiques des élèves, taux de réussite, rendement scolaire, gouvernance des établissements, qualité de l'enseignement, etc.).

Dans la première section de l'étude, Miron et Elgeberi (2019) évaluent l'efficacité des écoles étatsuniennes offrant un enseignement virtuel à partir des résultats scolaires des élèves provenant de 21 états, des taux de réussite obtenus et des écarts de résultats entre les élèves. Ces chercheurs concluent que 51,5 % des écoles virtuelles ont des résultats scolaires simplement inacceptables pour l'année scolaire 2017-2018.

Barbour (2019) recense, pour sa part, 35 rapports scientifiques⁷ produits par des États américains entre 2006 et 2019 sur les effets des Écoles virtuelles du primaire au secondaire. Tous les rapports colligés montrent une faiblesse marquée des élèves fréquentant les Écoles virtuelles comparativement aux écoles régulières en présentiel. Ces résultats fortement négatifs ont un effet néfaste sur tous les élèves, mais les plus faibles sont plus affectés. D'ailleurs, plusieurs de ces rapports demandent à l'État l'ayant commandité de mettre un frein à la croissance de ces Écoles virtuelles, du moins jusqu'au moment où ce modèle pédagogique sera mis à jour afin d'éviter d'être si contre-productif pour les élèves qui y participent. Barbour (2019) reprend à son compte cette recommandation : "Pour l'instant, il y a des problèmes sérieux concernant l'efficacité de plusieurs modèles d'écoles virtuelles. **Jusqu'à ce que ces problèmes soient adéquatement résolus, les politiciens devraient limiter ou considérer un moratoire sur la création de ce type d'écoles**⁸." (p.64).

Conclusion

L'usage des technologies, en présentiel, peut avoir un effet positif minime sur les apprentissages des élèves (Slavin, 2019). L'état famélique de la recherche concernant la Classe inversée, en présentiel partiel, ne permet pas d'avoir une vue claire (Tricot, 2018). Une recherche rigoureuse récente présente des résultats positifs au postsecondaire de la Classe inversée, mais les auteurs n'en recommandent pas l'usage parce que cette approche amplifie les différences de rendement entre les étudiants (Setren et ses collègues, 2019). Un grand nombre de rapports sinon la totalité des rapports sur l'École virtuelle recommandent, dans la mesure du possible, d'éviter de répandre cette approche, d'ici à ce que l'on puisse améliorer significativement et substantiellement les effets sur le rendement scolaire des élèves (Barbour, 2019 ; Miron et Elgeberi, 2019). Par conséquent, les données disponibles tendent à indiquer que plus on s'éloigne du présentiel de la salle de classe plus les effets sont négatifs sur le rendement des élèves.

L'École virtuelle ne peut être, présentement, une solution viable et souhaitable comme principale approche pédagogique de l'école de l'avenir. **L'enseignement à distance ne devrait être employé seulement qu'en situation d'urgence majeure et lorsque les écoles doivent obligatoirement être fermées pendant plusieurs semaines.** Jusqu'à preuve du contraire, l'enseignement en présence doit être la norme lorsque les établissements scolaires peuvent demeurer ouverts. À l'instar de Slavin (2019), force est d'admettre que, jusqu'à maintenant, les technologies n'ont pas révolutionné l'apprentissage des élèves et l'efficacité des écoles. En 2020, l'École virtuelle est un mirage potentiellement néfaste pour les élèves et c'est pourquoi, dans la mesure du possible et des règles de la santé publique, il faut maintenir les écoles ouvertes afin d'offrir ce que nous avons de mieux aux enfants : un enseignement présentiel en salle de classe.

¹ Ces méta-analyses sont disponibles sur le site : <http://www.bestevidence.org/>

² Les participants sont dirigés au hasard vers le groupe expérimental ou le groupe témoin.

³ Les participants du groupe témoin présentent un profil comparable à celui des participants du groupe expérimental.

⁴ Une taille d'effet représente la différence entre la moyenne du groupe expérimental et celle du groupe contrôle divisée par l'écart type (du groupe expérimental ou des deux groupes).

⁵ Nous soulignons.

⁶ Nous soulignons.

⁷ L'étude de Barbour (2019) couvre 14 États américains.

⁸ Nous soulignons.

Références

- Barbour, M. K. (2019). What Virtual and Blended Education Research Reveals. Section II. In Molnar, A., Miron, G., Elgeberi, N., Barbour, M. K., Huerta, L., Shafer, S. R., Rice, J. K. (2019). *Virtual Schools in the U.S. 2019* (pp. 41–83). Boulder, CO : National Education Policy Center.
- Boyer, C., et Bissonnette, S., [soumis pour publication]. Enseigner à distance, non par choix, mais par obligation. *Formation et profession*.
- Miron, G., et Elgeberi, N. [2019]. Full-Time Virtual and Blended Schools : Enrollment, Student Characteristics, and Performance. Section I. In Molnar, A., Miron, G., Elgeberi, N., Barbour, M. K., Huerta, L., Shafer, S. R., et Rice, J. K. [2019]. *Virtual Schools in the U.S. 2019* [pp. 7–40]. Boulder, CO : National Education Policy Center.
- Molnar, A., Miron, G., Elgeberi, N., Barbour, M. K., Huerta, L., Shafer, S. R., et Rice, J. K. [2019]. *Virtual Schools in the U.S. 2019*. Boulder, CO : National Education Policy Center.
- Slavin, R., (2019). *A Powerful Hunger for Evidence-Proven Technology*. Billet de blogue, 14 novembre. Repéré à <https://robertslavinsblog.wordpress.com/2019/11/14/a-powerful-hunger-for-evidence-proven-technology/>
- Slavin, R., Lake, C., & Davis, S., (2009). Meta-findings from the Best Evidence Encyclopedia. Baltimore, MD, Center for Data-Driven Reform in Education, Johns Hopkins University. Repéré à <http://www.bestevidence.org/resources/resources.htm>
- Setren, E., Greenberg, K., Moore, O., et Yankovich, M., [2019]. Effects of the Flipped Classroom : Evidence from a Randomized Trial. (EdWorkingPaper : 19-113). Repéré à Annenberg Institute at Brown University : <https://doi.org/10.26300/zywp-dq26>
- Tricot, A. [2017]. *L'innovation pédagogique*. Paris : Retz, collection Mythes et réalités.
- Willingham, D. et Riley, B. [2020]. Why calls to "reinvent schooling" in response to the pandemic are wrong. *The Washington Post*, 9 July. Repéré à <https://www.washingtonpost.com/education/2020/07/09/why-calls-reinvent-schoolingresponse-pandemic-are-wrong/>

Évaluation des apprentissages en temps de COVID-19

Si on revisitait les principes préconisés par le renouveau pédagogique ?



NATHAN BÉCHARD, M.A.

Nathan Béchard détient un baccalauréat en enseignement des sciences au secondaire de l'Université Laval et une maîtrise en mesure et évaluation de l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts en éducation concernent l'évaluation, la qualité de l'enseignement et l'enseignement des sciences. Il a travaillé pendant quelques années à titre de délégué pédagogique pour une maison d'édition ainsi que comme enseignant et conseiller pédagogique dans le milieu scolaire. Il occupe depuis deux ans un poste de conseiller en mesure et évaluation à la Commission de la construction du Québec et vient tout juste de commencer ses études doctorales en psychopédagogie à l'Université Laval.

par **Nathan Béchard**

Après quelques semaines de confinement et de "vacances" scolaires au printemps dernier, le ministre de l'Éducation, Jean-François Roberge, a annoncé la reprise des activités pédagogiques. Au départ, il s'agissait surtout de faire des suivis pour renouer les liens avec les élèves, de les encadrer et de les rassurer. Tranquillement, le ministère de l'Éducation (MEES) a mis en ligne sa plateforme web "L'école ouverte", incitant les milieux scolaires à s'inspirer des ressources disponibles et à proposer des plans de travail hebdomadaires. Ce message a été interprété différemment d'un milieu à l'autre : certains ont pensé que le travail à réaliser était facultatif, d'autres que c'était obligatoire.. Bref, il y a eu cafouillage et beaucoup d'encre a coulé dans les médias écrits du Québec pour dénoncer le manque de clarté et l'apparente improvisation des autorités gouvernementales.

Au mois de mai, avec la réouverture partielle des écoles¹ et le retour à l'enseignement obligatoire pour certains élèves, de nouveaux défis se sont manifestés. Il fallait maintenant déterminer les modalités de réussite et d'échec. Les élèves qui étaient en réussite aux deux premières étapes devaient, en principe, réussir leur année scolaire, les autres devaient faire l'objet de nouvelles évaluations formelles et d'un suivi plus rigoureux de la part de leurs enseignants. À trois semaines de la fin de l'année, le MEES a publié des informations venant changer la pondération de chaque étape pour la 4^e et la 5^e secondaire, changeant ainsi la donne pour certaines et certains élèves. Je rappelle au passage que pour ces derniers, les enseignantes et les enseignants devaient tout de même attribuer des notes chiffrées, et ce, dans un contexte où beaucoup de variables ne pouvaient réalistement être contrôlées. Le personnel enseignant a parfois dû, à contrecœur, évaluer les élèves avec bien peu d'éléments de qualité pour étayer ses décisions.

Bien que l'enseignement à distance représente hors de tout doute son lot de défis, dans ce texte je souhaite mettre en lumière les difficultés reliées à l'évaluation des apprentissages. Cette dernière, qui ne représente en général qu'une petite poignée de crédits dans les programmes de formation initiale (2 ou 3 crédits obligatoires selon les universités québécoises), est pourtant l'acte pédagogique le plus déterminant dans la réussite scolaire des élèves. On croit souvent (à tort) que si l'on sait enseigner, on sait évaluer.

Au travers de ma recherche de maîtrise et de mes expériences professionnelles, ma vision de l'évaluation a grandement évolué. Je propose ici une réflexion sur le sujet et j'argumente en faveur d'un retour aux principes d'évaluation préconisés par le Renouveau pédagogique du début des années 2000.

Difficultés vécues par le personnel enseignant concernant l'évaluation des apprentissages

Au Québec, l'enseignement est, sur certains aspects, un acte privé : il se produit dans une classe, parfois derrière des portes closes et dans un bâtiment où les parents ainsi que le public n'ont pas un accès direct ou facile. L'évaluation des apprentissages, cependant, est particulièrement publique et délicate, puisqu'elle se termine bien souvent par une communication sous la forme d'une note chiffrée, d'un commentaire à l'agenda ou d'une rétroaction. L'évaluation (et sa communication) est donc l'une des parties les plus visibles et évidentes du travail de l'enseignante ou de l'enseignant.

L'incertitude qui peut découler de ce fait n'est que la première des difficultés vécues par le personnel enseignant. Sur certains groupes Facebook regroupant des enseignantes et des enseignants de toute la province (et d'ailleurs), l'évaluation des apprentissages est un sujet récurrent. De nombreuses questions foisonnent dans les publications : Que dois-je évaluer ? Comment dois-je évaluer tel ou tel apprentissage ? Est-ce que j'évalue trop ou pas assez ? Est-ce que je peux mettre un 0 pour un travail non remis ou à un élève qui a triché ? Pourquoi est-ce que la direction a fait passer tel ou telle élève au niveau supérieur alors que je lui avais clairement mis 57 % ?

Les difficultés sont donc multiples : l'identification des apprentissages à évaluer, l'aspect subjectif de l'évaluation, le choix des modalités et des instruments, la prise en compte du comportement des élèves dans le résultat, la différenciation en fonction des élèves... pour ne nommer que celles-ci. Il faut aussi que les enseignantes et les enseignants sachent jongler entre l'évaluation formative, d'abord au service de la personne qui enseigne, puis des apprenants, et l'évaluation sommative, bien souvent plus formelle, plus instrumentée et, encore plus souvent, chiffrée. Le tout devant cadrer d'une façon ou d'une autre dans un carcan rigide de communications et de bulletins (uniques depuis 2011) à envoyer aux parents à des moments précis de l'année scolaire.

Dans le contexte de la COVID-19, ces difficultés n'en sont qu'exacerbées. Comment rendre compte rigoureusement des apprentissages de manière juste, égalitaire et équitable (les trois valeurs fondamentales de la *Politique d'évaluation des apprentissages*² du MEQ publiée en 2003) tout en étant à distance et en ne contrôlant ni l'environnement ni la disponibilité des moyens ? Il est maintenant assez connu que toutes et tous les élèves n'ont pas accès à une connexion Internet ou à un environnement de travail équivalent (ou même de qualité)³. Dans ces conditions, les évaluations traditionnelles tels les quiz, les tests et les examens sont particulièrement propices à la tricherie. La performance des élèves est également largement influencée par les inégalités de leur milieu familial. En classe, on peut généralement contrôler le climat et instaurer des mesures pour favoriser la réussite de toutes et de tous. Je disais en introduction que l'évaluation est un acte déterminant pour la réussite scolaire des élèves, mais ce n'est très certainement pas un acte facile à mettre en œuvre, et ce, surtout à distance !

Les principes évaluatifs mis de l'avant par le Renouveau pédagogique

Au début des années 2000, le Renouveau pédagogique a profondément changé le cadre de référence éducatif au Québec. En s'ancrant dans les constats tirés des États généraux sur l'éducation⁴, nous sommes passés de programmes scolaires par objectifs à des programmes axés sur le développement de compétences. Les approches pédagogiques inspirées par le socioconstructivisme⁵ furent aussi mises de l'avant, comme cela commençait à se faire un peu partout dans le monde.

Pour demeurer cohérent, ce changement de paradigme en enseignement forçait aussi certains changements en évaluation des apprentissages. Plutôt que de "simplement" reposer sur un calcul de moyennes arithmétiques pondérées, le résultat de l'élève allait maintenant devoir être constitué à partir de traces (travaux, examens, projets, observations, etc.) recueillies par l'enseignante ou l'enseignant. Cette collecte d'information devait ultimement permettre de poser un jugement, de faire un bilan des apprentissages et de prendre une décision quant à la réussite ou l'échec scolaire de chaque élève.

En s'éloignant de l'approche traditionnelle, le jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant devait prendre une place centrale et prépondérante. Pour le baliser, il a fallu repenser les instruments d'évaluation pour les rendre plus intégrateurs, puisque les tests, les quiz et les examens, qui se limitent pour la plupart à évaluer l'acquisition de connaissances déclaratives et procédurales, ne suffisaient plus.

Selon les cadres de référence pour l'évaluation des apprentissages publiés par le MÉQ⁶, l'une des voies privilégiées est la situation d'évaluation (SÉ). Selon ce document la SÉ devrait être signifiante pour l'élève, proposer une problématique articulée autour de tâches complexes qui permettent la mobilisation de plusieurs ressources et s'accompagner d'outils d'évaluation (comme des grilles) permettant une évaluation formelle. L'évaluation du niveau de maîtrise de l'élève pour une compétence donnée est ainsi exprimée pour chaque composante de la compétence sous forme de cote ou de note.

L'avantage de cette approche est qu'elle nous extrait de la logique purement cumulative de compilation des notes. L'enseignante ou l'enseignant doit plutôt, pour chaque compétence évaluée, analyser les traces variées recueillies, poser un jugement et induire un niveau de maîtrise pour ladite compétence. L'utilisation d'échelles de niveaux de compétence est conseillée, car elle opérationnalise le jugement évaluatif, permet une certaine marge de manœuvre en fonction des conditions de réussite choisies en équipe-école et assure un jugement rigoureux.

Et si l'on revenait à ces principes...

En guise de conclusion et de réflexion, j'argumenterai qu'il serait bénéfique de revisiter les principes évaluatifs préconisés par le Renouveau pédagogique, puisqu'ils permettraient de pallier plusieurs écueils vécus en raison de la COVID-19 et de l'éducation à distance.

Bien que l'évaluation telle que conceptualisée par la réforme du début des années 2000 n'avait rien de foncièrement nouveau (toutes les enseignantes et les enseignants intégraient déjà de manière plus ou moins marquée certains de ses principes), elle a cependant mis de l'avant l'importance de l'évaluation au service de l'apprentissage et a réaffirmé la nécessité de sortir de cette logique mathématique dans laquelle nous sommes (encore) enfermés avec la notation, les moyennes de classe et la comparaison des élèves.

Dans un contexte où la tricherie et le plagiat sont difficiles à éviter en raison de la distance et où les formats traditionnels d'évaluation (quiz, examens, etc.) atteignent rapidement leurs limites, proposer des situations d'évaluation complexes (comme la réalisation d'une maquette en histoire, d'un texte en langue, d'un rapport de laboratoire en science, d'un reportage photo en géographie, etc.) et recueillir des traces sous différentes formes (orale, vidéo, visuelle, schématique, etc.) peut s'avérer un choix judicieux. Préconiser une logique constructive plutôt que cumulative pourrait également permettre aux élèves de rendre compte plus adéquatement de leurs apprentissages sans "traîner" leurs notes des bulletins précédents. L'important est de mesurer leurs apprentissages en fin de processus. Plus encore, le jugement professionnel des enseignantes et des enseignants au regard de l'évaluation ne doit pas être un concept abstrait que l'on ressort des cartons lorsqu'on a épuisé toutes les autres options et lorsqu'il faut justifier une évaluation plus subjective et moins précise que d'habitude. Le jugement professionnel et l'utilisation d'outils d'évaluation rigoureux permettant de rendre compte du développement des compétences doivent avoir un rôle central dans l'évaluation des apprentissages scolaires.

L'approche et les principes du Renouveau ne règlent évidemment pas tous les défis liés à l'évaluation. Il y aura encore des discussions concernant les apprentissages à évaluer ou encore s'il faut ou non inclure les efforts ou la tricherie d'un élève dans son résultat. Dans le même ordre d'idées, les défis technologiques (accès à Internet, gestion des interfaces de communication, etc.) ne disparaîtront pas parce qu'on articule de beaux principes d'évaluation plus cohérents. Toutefois, ce que ces principes proposent c'est de redéfinir notre relation à l'évaluation, de repenser nos instruments d'évaluation (et les tâches demandées aux élèves) et de mettre en place des conditions propices à la discussion entre l'enseignant et l'élève et ses parents. Sans être une panacée, dans la situation de COVID-19 actuelle, ces propositions m'apparaissent des voies fécondes pour mitiger plusieurs écueils.

¹ Gazette officielle du Québec, 7 mai 2020, 152e année, no 19A

² Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : Formation générale des jeunes, Formation générale des adultes, Formation professionnelle*. Québec, Québec : ministère de l'Éducation du Québec.

³ Senga, B. (2020, 25 avril 2020). L'éducation à distance compromise par les difficultés d'accès à Internet. Radio-Canada. Récupéré de : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1697502/defis-acces-internet-ecole-maison-domicile-nord-ontario-rural-coronavirus-covid-19-pandemie>.

⁴ Ministère de l'Éducation (MÉQ). (1996). États généraux sur l'éducation 1995-1996 : Exposé de la situation. Québec, Québec : ministère de l'Éducation du Québec.

⁵ Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

⁶ Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence*. Québec, Québec : ministère de l'Éducation.

Le développement professionnel en contexte de pandémie

Repenser les contraintes vécues au postsecondaire en opportunités



CLAIRE MOREAU, Ph. D.

Titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation (Université du Québec à Trois-Rivières), Claire Moreau est professeure au département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. Sa thèse a permis de comprendre l'expérience d'apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne. Ses travaux de recherche portent sur la pédagogie en enseignement supérieur. Elle s'intéresse notamment aux apprenantes et aux apprenants entretenant un rapport non-traditionnel avec les milieux d'enseignement postsecondaire ainsi qu'à l'insertion et au développement professionnel des personnes enseignantes et conseillères pédagogiques au postsecondaire.



MARIE-NOËL BÊTY, Ph. D.

Titulaire d'un doctorat en éducation, Marie-Noël Bêty est professionnelle de recherche et chargée de cours. Elle cumule des expériences en enseignement, en conseil pédagogique et en recherche depuis une vingtaine d'années. Combinée à son regard de chercheuse et d'enseignante, son expérience comme apprenante dans un programme de formation professionnelle lui permet de comprendre des enjeux de cet ordre d'enseignement de façon intégrée. Elle se spécialise en développement professionnel des enseignants (en présence et à distance), en pédagogie universitaire et en didactique.

par **Claire Moreau** et **Marie-Noël Bêty**

La réflexion proposée est une lecture des répercussions de la pandémie sur le développement professionnel des enseignants du postsecondaire au Québec. Lors de la fermeture des établissements d'enseignement pour une durée indéterminée, trois obstacles se sont dressés : (1) un obstacle lié à l'espace, (2) un autre lié au temps et à sa gestion et (3) un dernier lié à la communication. La réflexion proposée ici met en perspective la façon dont ces obstacles peuvent être revus en opportunités de développement professionnel à travers (1) la transformation du milieu universitaire, (2) l'exploitation opportune du temps et (3) les avantages de canaux de communication multiples. Cette réflexion se veut inspirante pour les discussions entourant le développement professionnel entre les personnes enseignantes et les conseillères pédagogiques.

Le 13 mars 2020, les acteurs des milieux d'enseignement apprennent de la bouche du premier ministre du Québec la fermeture de l'ensemble des établissements scolaires de la province (gouvernement du Québec, 2020 ; Bovet, 2020). Enseignants, étudiants, élèves et parents sont alors catapultés dans l'inconnu. Après une période d'arrêt complet pour donner aux dirigeants le temps d'amortir le choc et de proposer un plan, les établissements universitaires ont eu à revenir sur les rails. Cette situation hors-norme a inévitablement obligé les enseignants à changer radicalement leurs pratiques pédagogiques dans une situation urgente, et ce, qu'il s'agisse des formules pédagogiques à adopter ou du calendrier scolaire à réviser (Bussières McNicoll, 2020). C'était comme prendre l'avion en plein vol.

Parmi les changements de pratique majeurs, le corps enseignant s'est vu obligé de poursuivre sa session à distance (Fortier, 2020). Si plusieurs ont été réfractaires à cette nouvelle modalité (Fortier et Caillou, 2020), le passage forcé à cette modalité d'enseignement les a contraints à développer des compétences professionnelles spécifiques. Cette obligation aura d'ailleurs pu en agacer plusieurs au regard de la liberté académique si précieuse aux enseignants du postsecondaire. Ainsi, ceux qui avaient déjà planifié leur session ont dû revoir leurs copies au regard des évaluations et des activités d'apprentissage quand d'autres ont été confrontés à un manque d'appropriation d'outils technologiques (le leur et celui de leurs étudiants) à combler en un temps record. Par ailleurs, il ne faut pas négliger l'impact d'un changement si brutal de mode d'enseignement sur le sentiment de compétence des personnes, y compris les plus expérimentées, qui se sentent bien en classe au contact direct avec leurs étudiants.

Tout en réagissant au stress causé par une telle crise sur leur situation professionnelle et personnelle et en agissant par le biais des formations aux outils mis à leur disponibilité pour poursuivre la session, le personnel enseignant a vécu plusieurs contraintes. Parmi elles, se sont manifestées : (1) les contraintes inhérentes à l'espace, soit le fait de ne plus avoir de lieu formel commun tel un laboratoire ou une classe pour le déroulement des séances de cours, (2) les contraintes liées au temps et à sa gestion, ou le peu de temps dont ont disposé les enseignants pour adapter leurs cours, changer leurs pratiques et soutenir leurs étudiants dans ces changements, enfin (3) les contraintes relatives à la communication à savoir les difficultés auxquelles enseignants et étudiants ont été confrontés pour s'approprier et utiliser différents canaux de communication.

Les contraintes occasionnées par la fermeture des établissements scolaires

Avec la fermeture des lieux d'enseignement, **l'espace** s'est radicalement transformé, d'abord au regard de l'espace-classe comme lieu sacré et sacralisé, ensuite au regard des couloirs comme lieu de développement professionnel informel. Nombre d'enseignants ont du mal à imaginer qu'une séance de cours puisse être possible ailleurs que dans une salle de classe ; or l'espace-classe n'était plus accessible. Sans ce lieu, plusieurs pourraient avoir senti qu'il n'y avait plus d'étudiants à qui dispenser le cours, personne à guider et avec qui avoir un contact franc et direct. Sans espace-classe, nombreux sont ceux qui peuvent se sentir démunis et ne sauraient définir leur pratique pédagogique, ni même se définir comme enseignant. Sans couloirs ou bureaux dans lesquels se retrouver entre collègues pour discuter d'un cours et de ses activités, il n'y a plus de lieu pour confronter des idées de façon spontanée. Les discussions informelles entre enseignants se trouvent alors largement amputées et ne mènent plus à des échanges de pratique riches pour alimenter les réflexions pédagogiques des uns et des autres. Le passage à la distance a donc chamboulé drastiquement l'environnement de travail familial des enseignants.

Ce passage à la distance a également vu **le temps et sa gestion** bouleversés. Les enseignants ont dû adapter rapidement leur cours en ayant peu le temps de réfléchir à cette nouvelle formule pédagogique. Pour certains, ce manque de temps a mené à reproduire à l'identique ce qu'ils faisaient en classe, mais en utilisant les plateformes et applications proposées par leurs institutions. Ainsi, plusieurs ont vu leur cours magistral interactif s'essouffler rapidement dans une formule à distance parce qu'ils ne pouvaient "sentir" leur groupe alors qu'ils se trouvaient devant leur écran face à des étudiants dont la caméra était éteinte. Cependant, réfléchir à de nouvelles pratiques pédagogiques efficaces dans un contexte d'enseignement à distance, aussi simplement qu'en se questionnant sur la pertinence ou non du mode uniquement synchrone pour poursuivre la session, demande du temps. Or, les enseignants ne disposaient pas de ce temps puisque dans certains campus, la session n'a pas été allongée pour compenser les cours annulés, ce qui a pu créer une pression supplémentaire pour gérer un temps déjà très compressé.

Finalement, les contraintes relatives à la **communication** ont pu être ressenties avec plus ou moins de force par les enseignants. En effet, la communication franche et directe n'étant plus possible dans un espace-classe, les enseignants (et leurs étudiants) ont vu leur connexion, au sens propre comme au figuré, être influencée par les problèmes de réseau pour certains et par le manque d'habiletés technologiques pour d'autres. Cependant, même pour les plus habiles, les outils technologiques occasionnent un décalage qui peut être de l'ordre des délais entre les questions et les réponses, notamment lors d'échanges par courriel, ou encore de l'ordre de la qualité des échanges souvent moins développés qu'ils ne le seraient en classe. La communication, aussi complexe soit-elle, est pourtant un élément essentiel que la distance ne doit pas empêcher.

Ces contraintes bien réelles ont pu mener à différents ressentis des enseignants. Oui, le printemps dernier tous les enseignants ont répondu présents et ont fait au meilleur d'eux-mêmes et de leurs compétences des ajustements pour terminer la session, en ligne. Toutefois, dans la perspective où il faut apprendre à vivre en contexte de pandémie, et ce, pour une durée indéterminée, mais probablement longue, il faut tenter d'aller au-delà de la réaction et mettre en oeuvre des choix pédagogiques délibérés et appropriés.

Si l'on en juge par le nombre de ressources déployées par les services de soutien à l'enseignement des différentes universités et cégeps, outiller rapidement les enseignants a été la priorité. Qu'il s'agisse d'écoles d'été, de formations, de boîtes à outils, de rencontres privées ou en petits groupes, les suggestions, pertinentes et essentielles, se sont multipliées afin d'aider les enseignants à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui favorisent les apprentissages des étudiants en enseignement à distance. Cependant, à moyen et long terme, il devient indispensable de faire des propositions qui vont au-delà de la boîte à outils et d'aider aux mieux les enseignants à exploiter avec doigtée cette occasion d'apprendre pour atteindre de nouveaux objectifs d'enseignement et d'apprentissage. En effet, les contraintes vécues lors de cette crise peuvent et doivent être pensées de manière à orienter le **développement professionnel** des enseignants. Dans cette perspective, le développement professionnel est un processus d'apprentissage au cours duquel les enseignants s'approprient, et transforment en habitude, une démarche qui les amène à (re)devenir des apprenants (re)construisant des savoirs à partir d'expériences personnelles et professionnelles (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Dans cet ordre d'idées, repenser les contraintes identifiées en opportunités de développement professionnel permet non seulement de faire évoluer ses pratiques durablement, mais aussi de s'inscrire dans une démarche d'apprentissage constante et continue. C'est l'objet de la présente réflexion.

Les opportunités de développement professionnel

Dans une démarche d'apprentissage constante et continue, la **pratique réflexive** permet aux enseignants de prendre en charge leur propre développement professionnel en portant un regard critique sur leur pratique et en analysant les actions et les décisions prises en cours d'action pour les faire évoluer et les adapter à de nouveaux contextes (Lafortune, 2006). En se plaçant dans une posture de praticiens réflexifs, et sur la base de leur expérience, les enseignants peuvent reconstruire des savoirs en lien avec leurs façons d'interpréter les contraintes d'espace, de temps et de communication. Ils peuvent alors identifier des opportunités de développement professionnel à travers : (1) la transformation du milieu universitaire, (2) l'exploitation opportune du temps et (3) les avantages de canaux de communication multiples.

Maintenant que l'environnement physique n'est plus accessible dans la majorité des cas, il devient intéressant de le considérer du point de vue de sa transformation et de réfléchir à une **nouvelle conception de l'espace-classe**. Cela peut passer par l'aménagement de classes extérieures (Ayotte-Beaudet, Beaudry, Bisailon et Cordeau, 2020), par la pratique de la pédagogie en plein air (Ayotte-Beaudet, Moffet, Marchand et Arvisais, 2020) ou bien par la redéfinition d'un espace-classe virtuel. Repenser l'espace amène donc les enseignants à identifier de meilleures façons de personnaliser un lieu de rencontre virtuel, par exemple en créant des sous-groupes ou en utilisant des avatars pour que les caméras fermées des étudiants ne soient pas que des écrans noirs. Dans ce contexte, il apparaît aussi pertinent de reconstruire la conception du **temps et son exploitation** puisqu'il n'est plus requis qu'enseignants et étudiants se réunissent toujours en même temps. En effet, selon les objectifs d'apprentissage poursuivis, les enseignants peuvent réfléchir au mode le plus approprié (synchrone, en temps réel, ou asynchrone, en décalé) pour chaque activité. Sans enjeu d'occupation des locaux, le temps peut être modulé avec plus de flexibilité. Cette même flexibilité est au cœur de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) dont deux des principes sont d'offrir (1) plusieurs moyens de représentation de l'information et (2) différents moyens d'action et d'expression (Projet CUA, s.d.). En se réappropriant le temps et en l'exploitant au mieux, les enseignants peuvent ainsi adopter des pratiques inclusives. Enfin, penser **les canaux de communication** autrement permet de les intégrer plus facilement dans la pratique pédagogique. En présence, le non verbal est souvent un bon indicateur pour estimer le degré d'engagement des étudiants. À distance, les enseignants auront donc tout intérêt à penser à la façon dont ils souhaitent communiquer et se servir des différents canaux étant donné la multiplicité des outils disponibles, notamment avec les plateformes d'apprentissage en ligne

ou les applications de visioconférence. À cet égard, certains pourront être surpris de voir que les étudiants participent davantage à l'écrit qu'à l'oral, ou selon les outils employés, que ce soit via des sondages, des forums ou des rétroactions envers leurs pairs, rendant ainsi la perception du degré d'engagement plus tangible que le non verbal. Le choix judicieux des moyens de communication selon l'intention devient ainsi une boussole pour éclairer les choix délibérés de l'enseignant.

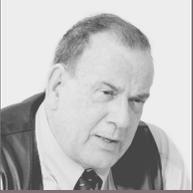
En conclusion, ce temps de crise a plongé une partie du corps enseignant dans une certaine détresse devant la rapidité avec laquelle il a fallu changer ses pratiques pédagogiques. Si une nouvelle catastrophe venait à arriver, il apparaît aujourd'hui manifeste qu'une formation à l'enseignement au postsecondaire dans un contexte numérique doit être développée pour soutenir les enseignants. Cette formation devrait leur permettre de se placer dans une démarche d'apprentissage constante et continue de développement professionnel à travers une (saine) habitude de pratique réflexive qui leur permettra non seulement de changer durablement leurs pratiques pédagogiques, mais aussi, et surtout, de le faire avec plus d'agilité.

Références

- Ayotte-Beaudet, J.-P., Beaudry, M.-C., Bisaillon, V. et Cordeau, P. (2020). *Classes extérieures dans l'enseignement supérieur en contexte de COVID-19 au Canada, Guide pour appuyer les directions lors des premières étapes d'implantation*. Université de Sherbrooke.
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17164>
- Ayotte-Beaudet, J.-P., Moffet, J., Marchand, V. et Arvisais O. (2020, 29 avril). Profiter du déconfinement pour pratiquer la pédagogie en plein air. *Journal de Montréal / Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2020/04/29/profiter-du-deconfinement-pour-pratiquer-la-pedagogie-en-plein-air>
- Bovet, S. (2020, 13 mars). Québec annonce la fermeture des écoles, cégeps et universités. *Radio-Canada*.
<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1663842/legault-quebec-coronavirus-mesure-ecole-cegep-universite-fermeture>
- Bussièrès McNicoll, F. (2020, 28 mars). Reprise des cours en ligne au postsecondaire : une difficile adaptation. *Radio-Canada*.
<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1689225/coronavirus-cegep-universite-college-education>
- Gouvernement du Québec. (2020, 13 mars). *Pandémie de COVID-19 – Le gouvernement du Québec annonce la fermeture des écoles, des cégeps, des universités et des services de garde*. <http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?idArticle=2803137507>
- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche réflexive. *Formation et pratiques d'enseignements en question*, 5, 187-202.
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Revue Phronesis*, 2(1), p. 15-27.
- Fortier, M. (2020, 8 avril). L'enseignement supérieur à distance provoque des grincements de dents. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/societe/education/576617/enseignement-superieur-en-presence-c-est-mieux-a-distance-c-est-bien>
- Fortier, M. et Caillou, A. (2020, 31 mars). Résistance contre les cours à distance des cégeps et des universités. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/societe/education/576107/resistance-contre-les-cours-a-distance>
- Projet PCUA. (s. d.). Les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage. <http://pcua.ca/les-3-principes/vue-d-ensemble>
- Uwamariya, A. et J. Mukamurera (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), p. 133-155.

Teaching on a Post-COVID-19 Landscape

Who Evaluates Remote Learning ?



JON BRADLEY, Ph. D.

A retired Professor from the Faculty of Education of McGill University with approximately 45 years within the Anglophone Quebec educational landscape as an elementary teacher, CEGEP lecturer, curriculum consultant, and teacher-in-training advisor/professor.



SAM ALLISON, M.A.

A retired secondary and university level history teacher. He served on Quebec's History Task Force, the Textbook Evaluation Committee, the Provincial History Examination Committee, and was Vice Chairperson of the Provincial Association of History Teachers and former Vice Chair of the Jeanie Johnston Educational Foundation.

by **Jon Bradley** and **Sam Allison**

We ground this think-piece around three intersecting themes. The first is Albert Einstein's admonishment that "The measure of intelligence is the ability to change"; the second is Leo Tolstoy's "Everyone thinks of changing the world, but no one thinks of changing himself"; while the third sees COVID-19 as a "war"- a world war in the same way that many commented on the summer opening of World War I in 1914 in that "it will be over by Christmas".

Post-COVID-19 Quebec will not simply return to what our society was like prior to mid-March 2020. Similar to previous major seismic shifts, our public school landscape has moved, and some teachers, students and parents may have challenges in adapting to this new reality. While much may remain similar, new configurations will soon become the norm.

In our view, all school subjects and many procedures are going to be re-imagined as teachers and students return to classrooms and engage in a new learning paradigm. The role of "teacher" is already altering, student engagement foreshadows future evolution, and the very subjects that ground our curriculum are being re-examined as to their delivery, place, and evaluation regimes.

While remote learning and home schooling are not new concepts, having gone through several reiterations over the last few decades, it is now being proposed on a much larger (more permanent ?) scale for a public school system. Commercially, very sophisticated learning programs are already open to the public and cover all manner of issues from ancient civilizations to second language acquisition to poetry appreciation and novel writing. These commercial programs are generally inappropriate for school use due to language and program content as well as cost factors. Further, such programs are not teacher friendly in that the content cannot be altered or shaped for a specific clientele.

Emerging research clearly indicates that some school subjects, the sciences and mathematics for example, lend themselves more readily to the constraints of remote learning. That is, an internationally accepted body of knowledge with clear responses; essentially, straightforward "facts" with singular answers.

First and second language remote learning, on the other hand, may experience significant shortfalls especially at the more advanced levels with nuance and accent over wonky Internet connections. However, it is the social sciences (specifically History) that does not appear to fare well with the remote learning template.

If History is taught like mathematics (memorization of dates, people, battles, treaties, events, people, etc.) then remote learning may fill a perceived niche. However, when deeper historical thinking, construction, and discourse are required (the 'whys', 'comparisons', and 'consequences' themes), remote learning will exhibit major pedagogical shortcomings.

Plus ça change – plus c'est la même chose

While much still needs to be finalized, public schools possibly will be forever different. Yes, the buildings will look the same with lockers lining hallways, classrooms with desks and chairs, and directional signs. Within each classroom, teachers' desks will still be prominent and writing boards and posters will cover the walls with broken shades on windows. However, beyond these superficial adornments, deeper changes have occurred.

At the elementary level, "learning bubbles" may well be the norm with grouped students engaged in restricted learning circles. Each separate gaggle will spend the school day as a "one" with such an arrangement impacting on all non-classroom activities, such as, for example, physical education, recess, inter- and intro-class interactions, library use, and lunch. At the early secondary levels (I, II, & III), students may find themselves in a singular "class group" where individual separate student learner academic activities may be restricted. In this scenario, each grade/class operates as a unique isolated unit where specialist teachers visit them. These arrangements will, similar to elementary bubbles, impact many overall school activities, such as, sport teams, drama clubs, resource center access, and individual student academic electives.

Notwithstanding these learning alterations, many and various normal school routines and procedures will drastically change. Entering and leaving school, washroom needs, hand washing and room cleanliness, sharing of instructional materials, recess and lunch breaks, along with adolescent social engagement will be redefined and reconfigured within this emerging potentially long-lasting post-COVID-19 reality. Clearly, overall free movement within the school – by anyone – will be overtly monitored and even more restrictive. Furthermore, the place and function of teachers will flux. How will classroom practitioners interact with students, deal with masks and increased sanitation, how might classroom routines and management be altered, and what does a teacher do regarding discipline and punishment in a COVID-19 age ?

It is at the senior secondary levels (adolescents aged 15 & 16), however, that the most significant and easily observable academic and scholastic changes will be felt. The singular feature of increased remote learning coupled with a corresponding decrease of in-school class contact engagement will define secondary IV and V for the near future. It is entirely possible that what is introduced as a post-COVID-19 temporary measure will morph into a new norm for high school instruction.

The stated goal to offer approximately fifty percent of course material for IV and V students via a remote learning structure is going to impact an already stressed educational regime. Further, if the remote learning paradigm is expanded to include other secondary and even senior level elementary grades 5 and 6 students, the expansion of remote learning may well create fissures and cracks in the school environment that will be difficult to paper over.

Remote Learning

Going by different names, we use the generic "remote learning" (rather than terms such as "distance education", "on-line learning", "out-of-school instruction", and/or "off-site learning", for example) to describe the upcoming seismic instructional/learning shift. At base, remote learning simply means 'learning that uses electronic media outside of a designated classroom location'. However, the definition from *Top Hat* is more expansive.

"Remote learning is where the student and the educator, or information source, are not physically present in a traditional classroom environment. Information is relayed through technology, such as discussion boards, video conferencing, and online assessments. Remote learning can occur synchronously with real-time peer-to-peer interaction and collaboration, or asynchronously, with self-paced learning activities that take place independently of the instructor."

The two central administrative components of remote learning are 'off-site' and 'electronic'. As such, remote learning covers a wide range of possibilities from basic electronic self-supporting programs to specialized teacher generated sessions where discussion and interaction is possible. However, whatever the complexities, the interaction is remote and generally individual, although small groups are feasible via the technology.

As teachers quickly discovered while their schools were in a mandatory three-month COVID-19 lockdown, remote teaching and learning is hard! There is much to do and transferring existing written lesson plans do not easily and quickly shift from paper to electrons. Readily available and familiar classroom aids may be copyright protected and no longer usable as what was easy to use in a single physical classroom or school location may be barred from a more sophisticated and wide-spread distribution via the Internet.

On the whole by all accounts, anglophone public school teachers rose to the occasion and with little advance notice and minimal Ministry help, and really with no prior academic remote learning training themselves, cobbled together a hodgepodge of lessons to end the truncated school year. In many ways, while some extraneous events like parties and ceremonies were forsaken, the academic year was saved and ended successfully!

While 'making do' in a time of crisis may well be appropriate to end a school year; it is not the way to embark on a new academic journey at the start of a school year. As teachers, students and parents engage this remote learning academic enterprise, all must be aware of the limitations and pitfalls embedded within the very concept of remote learning. All stakeholders will experience new stresses and the management of these emerging conundrums will mark the success or failure of this new instructional regime.

Complex Interconnected Concerns

There are many ways that one can gauge or evaluate remote learning. Check lists abound and detailed criteria are sprouting on the web. However, there are in our view five main themes that ground any evaluation. These items, in their totality, highlight the complexities and may be briefly summarized as the "IMTT & P Scale":

Isolation : Both learner and teacher are isolated by remote learning. Further, the single learner is further isolated from his/her peers as well as the traditional physical learning environment. Teaching – at every level – is a social undertaking with often intense personal interactions.

As a totality, school is an "overall experience" and, thus, individual learning at home breeds loneliness and negates social contact. A possible unanticipated issue may well be the 'audience'; that is, any other individual from the learner's family who may be in proximity to the session.

Motivation : Learning and teaching alone is tough. While it may be difficult for adolescents to learn in isolation, it may also be gruelling for a teacher to plan alone. Intellectual or academic motivation is exhausting at the best of times and schools have established a complete all-encompassing structure to enhance motivation. Being absent from this overt complimentary umbrella, individual motivation can wane.

Performing the act of teaching in front of a static camera is not the same as doing the same with a group of learners. There is an absent dynamism and clearly student feedback is of a different nature.

Engagement rises as a serious issue. Are students simply watching a packaged lesson or set of materials or, on the other hand, is there some form of electronic interaction between learners and the instructor?

En bref

Alors que la notion de changement est souvent associée au développement de la profession enseignante et des conditions dans lesquelles elle s'exerce, la pandémie a nécessairement accéléré ce processus de changement. Les auteurs s'intéressent au contexte pédagogique d'une éventuelle après-pandémie. Alors que l'enseignement à distance et l'école à la maison ne sont pas des concepts nouveaux, la pandémie actuelle amène néanmoins une réflexion sur la réingénierie de l'apprentissage et de l'évaluation.

Technical : Students must have a reliable computer with memory and camera, sufficient Internet strength, as well as all appropriate apps and downloads. Further, the student must have his/her own private space within the outside environment so as to engage the remote learning environment in a safe and encouraging manner and counter possible unanticipated audiences.

On the other hand, the teacher also needs the desired equipment along with the requisite professional training and tools to place and hold lessons and all instructional material on the specified Internet platform.

Time : What can be physically carried out and timed in a one-hour classroom session by a seasoned practitioner often takes longer when translated to a remote learning platform. Pacing may be an issue for some. Therefore, how does the teacher control the time of the individual presentations and, equally importantly, without school bells and the other regulatory regimes, how does the lone student manage his/her time ?

Privacy : Classrooms are "sacred" places. Not sacred in a religious manner, but sacred in a secure community sense of engaged learners. What happens in a classroom, for the most part, stays in that classroom. There are no recordings of classes or discussions, few uninvited observers, lectures and student actions can never be duplicated, student identities are protected, classroom oddities, errors of presentation or response can be corrected and not repeated while individual uniqueness's are safe.

The role of the parent in monitoring these remote learning activities will probably become intensified. This increased supervision begs the question : What might such larger critical adult audiences contribute to teacher and student comfort ?

Safety and privacy are essential to secure the learning environment ! How will what appears on any remote learning site by any teacher or learner be secured ?

Concluding Conundrums

Remote learning is not a panacea ! It is a serious endeavour, with its own embedded serious individual, pedagogical, and technological challenges. There is also the real possibility of privacy and security breaches that could, if not accounted for, put teacher and/or student at risk. Outside of the physical school, educational safety protocols will become less effective.

Remote learning is, at best, a tool that will only shine and reach full potential in the hands of trained and committed classroom practitioners within a secure electronic environment.

La formation à l'enseignement en contexte de pandémie

De nouveaux défis



DANIEL MOREAU, Ph.D.

Enseignant de formation, Daniel Moreau détient un doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke. Il est professeur au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches en didactique des sciences humaines et en didactique professionnelle de l'enseignement portent respectivement, sur l'apprentissage d'un mode de pensée historique et le sentiment d'efficacité personnelle enseignant.



JONATHAN SMITH, Ph.D.

JONATHAN SMITH possède un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire, ainsi qu'une maîtrise et un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Il est professeur régulier au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke et ses travaux de recherche ont pour objet principal la motivation à apprendre.



FRANÇOIS LAROSE, Ph.D.

FRANÇOIS LAROSE est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Issu originellement des champs de pratique en animation communautaire et en alphabétisation, sa trajectoire de formation initiale (Université de Genève) est hybride associant psychologie sociale, psychologie interculturelle et psychopédagogie. Originellement centrés sur l'analyse des dynamiques socio-scolaires en milieux autochtones du moyen Nord québécois (1981-1991), ses travaux de recherche se sont intéressés depuis lors aux stratégies de prévention de l'échec et de la désertion scolaire au sein des populations vulnérables dans divers contextes. Depuis 2010, son programme de recherche se centre sur les caractéristiques et spécificités de l'intervention socioéducative des organismes communautaires.



ZOÉ CHAMBERLAND-BLACK, B.Ed.

Enseignante en adaptation scolaire de formation, ZOÉ CHAMBERLAND BLACK est diplômée de l'Université de Montréal. Elle complète une maîtrise en éducation à l'Université de Sherbrooke portant sur le modèle holistique en milieu scolaire autochtone. Elle est également professionnelle de recherche.

par Daniel Moreau, Jonathan Smith, François Larose et Zoé Chamberland Black

La pandémie de coronavirus actuelle a bouleversé les pratiques enseignantes. Après avoir été sommés d'interrompre leurs activités à partir du 13 mars 2020, les établissements d'enseignement ont dû graduellement et variablement selon les régions rouvrir leurs portes en mai. Évidemment, cette réouverture nécessitait l'adoption de mesures sanitaires strictes qui ont bouleversé les conditions et l'organisation du travail enseignant. Bien que ces changements soient peu documentés, il est possible de distinguer deux types de changements, correspondant à autant de phases de la crise.

La fermeture dans un premier temps des établissements d'enseignement a contraint de nombreux enseignants à apprendre à utiliser certaines technologies, d'abord pour maintenir un lien avec leurs élèves et, graduellement, pour les soutenir dans leurs apprentissages. Cette fermeture a été massive, faut-il le souligner, alors qu'elle a affecté 1,3 milliards d'élèves de 182 pays en date du 3 mai 2020 (OCDE, 2020). Dans un deuxième temps, les activités d'enseignement en présentiel ont progressivement repris dans les établissements d'enseignement d'ordre primaire, celles-ci étant évidemment encadrées par des mesures sanitaires strictes. Dans une phase comme dans l'autre, les conditions de pratique ont connu des changements d'une ampleur dont la recherche commence à prendre graduellement la mesure. À cet égard, Goyette, (2020) a soulevé la question du bien-être des enseignants. En outre, certaines données font état d'une augmentation de la détresse au sein des équipes-écoles (sentiments de tristesse et d'anxiété) (Talidong et Toquero, 2020), alors qu'il leur est demandé d'approprier de nouveaux outils de travail, avec peu de temps pour ce faire (Pramling Samuelsson, Wagner et Eriksen Ødegaard, 2020).

La même question peut être soulevée à l'égard des étudiants en formation à l'enseignement, qui ont été doublement affectés par cette crise. En tant que futurs enseignants, ils ont fait l'expérience des conséquences de la pandémie lors de leurs stages ou de leurs suppléances. En tant qu'étudiants, ils ont vu leurs conditions de formation être bouleversées par la levée des stages et des cours en présentiel. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'expériences anxiogènes, comparables à celles vécues par les autres étudiants universitaires et susceptibles d'affecter leur rapport à la profession (Lee, 2020). De telles expériences méritent d'être abordées dans ce numéro thématique. Au même titre que les élèves, les étudiants en formation initiale sont des apprenants qui ont fait les frais d'enseignements à distance. À ce titre, ils peuvent rendre compte des enjeux d'accessibilité et d'uniformité des services éducatifs. En outre, leur témoignage peut contribuer à la documentation sur la persévérance dans la profession enseignante, notamment en référence à l'insertion professionnelle.

Nous avons ainsi interrogé 43 étudiants inscrits dans un programme de formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'UQAM, à l'UQTR ou à l'Université de Sherbrooke entre le 21 mai et le 7 juillet 2020. La question suivante leur a été posée : "Indiquez si la pandémie actuelle de coronavirus est susceptible d'affecter votre intention de poursuivre une formation en enseignement ou dans la profession enseignante. Précisez les raisons de ce choix." Ce

libellé exigeait des répondants qu'ils formulent une opinion caractérisant cette intention (oui, non, peut-être...) et une explication à l'égard de celle-ci. En outre, ce libellé leur permettait de s'exprimer librement sur la dimension de leur choix : en tant qu'étudiant et/ou en tant que futur enseignant. Nous avons réalisé ensuite une analyse de contenu des entrevues pour brosser un portrait de leur intention de poursuivre et des raisons motivant celle-ci, en contexte de pandémie.

1. Poursuivre en enseignement ? Autant une question de formation, de profession et de détermination !

Près des trois quarts des répondants (n = 29) ont répondu par la négative à la question posée. La crise actuelle n'aurait pas affecté leur intention de poursuivre leur formation et de faire carrière en enseignement. Toutefois, il faut mentionner que, des 43 répondants interrogés, il s'en trouve trois (sujets 12, 19 et 42) qui avaient déjà choisi (avant la pandémie) de ne pas s'orienter vers l'exercice de la pratique enseignante au terme de leur formation, soit pour entamer une maîtrise en éducation, soit pour s'orienter vers une autre profession. Leurs explications ont néanmoins été prises en compte lors des analyses. À l'exception de ces trois répondants déclarant ne plus avoir l'intention de poursuivre sans égard à la pandémie, seulement deux répondants ont répondu par l'affirmative à la question, exprimant une absence de désir de poursuivre dans le contexte de cette crise. Le sujet 10, en tant que parent, a invoqué les conséquences financières de la crise actuelle, ayant momentanément entraîné la fermeture des écoles. Le sujet 23 a plutôt souligné l'incompatibilité des modalités pédagogiques de l'enseignement à distance, dans le contexte de la session universitaire qui s'annonce, avec son style d'apprentissage. Huit des dix répondants restants ont répondu "oui et non" et les deux derniers n'ont pas été en mesure de préciser leurs intentions.

Si, en première approximation, les opinions à l'égard de l'intention de poursuivre peuvent globalement rassurer, une analyse des explications formulées par les répondants, présentées dans les deux prochaines sections, permet plutôt de discerner un spectre. À cet égard, le codage des réponses devait en principe être réalisé en fonction de deux rubriques introduites dans la question, à savoir la formation à l'enseignement et la profession enseignante. Toutefois, les réponses obtenues ont permis d'identifier une troisième rubrique : l'intention de poursuivre, avec ou sans référence aux deux autres rubriques. Cette intention correspond à un pôle du spectre motivationnel, où l'individu

apparaît fermement résolu à poursuivre parce que c'est ce que lui inspirent autant ses aptitudes que ses aspirations. Ainsi, 13 répondants ont soit uniquement exprimé une intention de poursuivre quoiqu'il arrive ou ont soit exprimé cette intention en indiquant qu'elle était indépendante des contraintes contextuelles, que ce soient des modalités de formation déplaisantes ou des conditions de travail difficiles¹. Leurs propos sont passablement explicites et sont bien reflétés par ces extraits :

Ben je dirais que non, que ça ne m'affectera pas malgré tout ce qui se passe. Je me suis questionné, mais mon objectif est clair. C'est vraiment d'aller chercher mon brevet et de continuer malgré la situation sociale et la situation économique de la profession. (Sujet 09)

Euh, non ça ne m'empêchera pas de poursuivre, mais nécessairement que ça va... remise en question sur le fonctionnement des sessions à venir, puis le fonctionnement de la pratique aussi, mais ça ne m'empêchera pas de poursuivre. C'est trop mon domaine. (Sujet 11)

C'est que peu importe ce qui va se présenter, moi je suis dans ce bac-là pour le finir en avril 2021, coûte que coûte. S'il y a des ajustements à la suite de la Covid dans les classes, ben ça ne me dérange pas. Mon stage, je vais le faire pareil. Donc, il n'y a rien qui va vraiment venir déranger mon projet. (Sujet 22)

J'irais avec non. Je pense que ça va me demander de l'adaptation, mais je ne suis pas contre poursuivre la formation au contraire. Je n'ai pas peur pour l'enseignement non plus. J'ai pris une classe à la fin de l'année pendant la pandémie pour les deux derniers mois. Je n'avais pas de problème... à poursuivre, même dans les conditions actuelles. (Sujet 29)

Non, aucunement, aucunement. Je devais effectivement le 18 avril... je devrais reprendre mes suppléances à la CSDM. Malheureusement avec la Covid, ça n'a pas été possible. Mais, j'aimerais reprendre le plus vite possible. Voilà. (Sujet 34)

Des explications concernant à la fois la formation à l'enseignement et les conditions du travail enseignant en contexte de pandémie ont respectivement été exprimées par un nombre comparable de répondants. Elles permettent d'apprécier les nuances du spectre intentionnel, où des caractéristiques associées à la formation apparaissent aux yeux de près de la moitié des répondants comme autant d'irritants — voire de facteurs de risque — susceptible d'affecter leur intention de poursuivre. Comparativement, la référence à la profession enseignante renvoie plus variablement à des raisons de poursuivre (désir de relever un défi, de s'engager) qu'à d'autres irritants de nature relationnelle.

2. Quand la formation peut devenir facteur de risque...

Vingt répondants ont invoqué les modalités de formation dans leurs explications concernant leur intention de poursuivre. De ce nombre, nous retrouvons les deux individus ayant répondu par l'affirmative à la question posée («indiquez si la pandémie actuelle de coronavirus est susceptible d'affecter votre intention de poursuivre une formation en enseignement ou dans la profession enseignante. Précisez les raisons de ce choix.»), ainsi que cinq des huit répondants ayant répondu de manière équivoque (oui et non). L'expérience de formation à l'enseignement apparaît donc plus proximale pour ces répondants au regard de leur intention de poursuivre que l'éventualité d'exercer la profession enseignante. Contrairement à leurs pairs "déterminés", ces derniers semblent attribuer au moins autant d'importance à l'expérience de formation, sinon plus. Leurs explications expriment trois types de préoccupations, relevant — par ordre de fréquence — de la formation à distance, des stages et de la vie domestique. Examinons-les plus attentivement.

La formation à distance est le thème le plus récurrent, alors qu'il apparaît dans le discours de 15 d'entre eux pour soulever les dimensions motivationnelle et relationnelle. La moitié de ceux-ci y réfère pour exprimer des inquiétudes à l'égard de leur motivation :

Disons que j'ai perdu un peu le momentum que j'avais et puis l'idée que je vais continuer, ça va être un peu plus difficile. Puis ça va être plus difficile de me remettre dans, dans... dans les cours et dans les études. Oui. (Sujet 07)

Mais, je pense que ça va peut-être nuire à ma motivation scolaire. Juste dans le fond parce que moi, j'ai besoin... j'ai besoin d'aller à l'école ! Je suis plutôt restée assise devant un ordinateur à avoir des cours en ligne. Je trouve ça inconcevable, mais dans la situation actuelle on n'a pas ben, ben le choix. Donc, je pense que c'est ça. Ça va nuire à ma motivation. (Sujet 33)

Cette inquiétude est suffisamment importante pour quatre répondants qui envisagent de reporter leurs études à plus tard, en attendant la reprise des modalités de formation en présentiel. Ils expriment de vives inquiétudes à l'égard de la prochaine année universitaire, et anticipent déjà les conséquences éventuelles d'un report sur leur cheminement :

C'est sûr que pour l'université, j'ai peur pour ma motivation, pour les cours en ligne là. Je ne sais pas, mais j'ai l'impression que justement, si je n'ai pas d'autres personnes que je vais pouvoir contacter pour vivre ça... ben mes amis là... avec qui je vais pouvoir vivre un petit peu... les cours là, ce n'est pas toujours évident. J'ai peur un petit peu de ce que ça va donner, puis que ça ne va pas justement me prendre plus que quatre ans pour faire mon cheminement. Mais, je ne pense pas que ça va faire que je vais quitter là, mais peut-être que ça va prendre plus de temps.

Puis pour les classes, c'est sûr que si on s'oriente pour qu'on donne des cours en ligne aux élèves pour le reste... je ne pense pas que c'est ça que ça va être, mais... je ne sais pas. Ça, peut-être que j'irais changer, parce qu'on ne pourrait pas tant être en contact avec les enfants ou via internet là, ce n'est pas la même chose. J'aurais de bons questionnements à me faire, oui. (Sujet 04)

Si on est encore pour faire une session à distance ou deux je vais probablement mettre le baccalauréat en pause parce que je sais que j'aurai pas la volonté ni le contrôle de moi pour faire des études à distance puis je veux pas que ça l'arrive. Je veux pas affecter tous mes cours justement à cause de ça donc je préf... je vais préférer probablement mettre le bac en pause le temps de, de ramasser de l'argent puis revenir plus en force... et... et avec un stress en moins, le stress économique aussi. C'est sûr que je mets pas de... ben avec, avec la pandémie c'est... ça me cause un stress là-dessus parce que je, j'ai pas envie de perdre un an, un an ou deux de plus là. (Sujet 08)

Ben je vous dirais oui et non dans ce sens que je pense que je vais poursuivre quand même. Mais je me laisse la porte de ne pas poursuivre. Parce que moi ce qui me stresse beaucoup c'est la façon que le trimestre d'automne va se dérouler. À distance moi je ne suis pas capable de travailler. (Sujet 24)

Le deuxième aspect exprimé au regard de la formation à distance relève de la dimension relationnelle sous-tendant les apprentissages réalisés en classe, qui n'est pas étrangère à celle de nature motivationnelle. Il a été soulevé par six répondants et il concerne essentiellement les échanges avec les pairs et les professeurs réalisés dans le contexte des cours théoriques. Ces répondants mettent ainsi en relief l'importance de ces échanges dans la réalisation des apprentissages :

Le côté humain qui est bien, justement, dans l'enseignement, on ne l'a comme pas en ce moment. Bien c'est difficile... la fin de la session avait été difficile à compléter. La motivation était moins là. Il manquait le côté plus humain derrière ces cours-là. (Sujet 02)

C'est certain qu'en enseignement, ce que je trouve plus dommage avec la pandémie, c'est que, au niveau des contacts, avoir une grosse classe puis pouvoir expliquer, faire des exemples, puis se consulter, apprendre vraiment en construisant notre pensée avec celle des autres, c'est certain que c'est plus ce point-là, moins humain, qui m'attriste un peu plus, qui sera peut-être pas présent dans le futur. (Sujet 27)

D'autres répondants ont invoqué des aspects apparaissant plus marginaux. Trois répondants ont mentionné ne pas avoir peur de la formation à distance et des défis qu'elle implique. Un autre répondant a exprimé sa frustration de ne pas en avoir "pour son argent" et, dans la même veine, un autre a déploré l'impossibilité d'avoir accès aux bibliothèques universitaires.

Deuxième thème, la question des stages est apparue préoccupante pour trois répondants, qui envisagent différents scénarios à la lumière de leurs expériences de la session passée ou de la session à venir dans le contexte des mesures sanitaires. C'est principalement l'incertitude entourant leur déroulement qui semble problématique à leurs yeux :

C'est sûr que ça m'a affectée, parce que c'est venu interrompre mon stage final. Mais j'ai... étant donné que là, nos stages sont maintenant acceptés et que... ça n'a pas joué sur ma formation ou ma continuité. (Sujet 05)

C'est moins gratifiant de ne pas savoir si on va avoir des stages éventuellement ou pas. Comment ça va se passer au niveau des stages, parce que on a eu juste des bouts du stage du préscolaire, puis après ça, ça s'est coupé abruptement. Je dirais que oui, mais toute cette incertitude fait que je sois moins encouragée. (Sujet 07)

Mais si je pense, s'il y avait un stage qui ne se passait vraiment pas bien et qu'on se ferait confirmer que les stages ce serait comme ça pour le reste de notre bac parce que la pandémie... Je ne sais pas moi, l'urgence sanitaire est gardée pendant cinq ans. Et là c'est horrible dans les stages, c'est pas le fun, il y a la distanciation et c'est froid... Peut-être... (Sujet 18)

Le troisième et dernier thème en fréquence relatif à la formation à l'enseignement concerne la vie domestique et, plus précisément, la gestion des responsabilités parentales et financières. Il est le fait de quatre répondants qui semblent représenter une sous-population dans notre échantillon à cause de leurs caractéristiques socioprofessionnelles. Il s'agit de personnes ayant au moins un enfant à charge et effectuant une réorientation professionnelle. Sans grande surprise, la poursuite d'un projet de formation en enseignement est indissociable de la capacité à "gérer les enfants" et les finances domestiques². Le confinement décrété par le gouvernement à partir du 13 mars a eu des conséquences importantes pour ces répondants, qui ont dû composer avec leur(s) enfant(s) d'âge scolaire à la maison "à temps plein" — voire les soutenir eux-mêmes dans leurs apprentissages — pour compléter leur session universitaire. La majorité de ces répondants reconnaissent ainsi la "surcharge" de travail à laquelle ils ont été confrontés, même si un d'entre eux semble en avoir une perception positive sous l'angle de l'expérience d'école à la maison :

S'il n'y a pas de retour à l'automne, on ne sait pas, on reste toujours tous dans l'expectative, mais... Je ne sais pas comment je pourrais gérer du temps plein avec mes enfants, et puis j'ai besoin d'être à temps plein parce que j'ai de l'aide financière aux études. (Sujet 06)

J'avais le côté économique et j'avais aussi l'instabilité en tant que parent donc la surcharge de travail que ça demande là, le corona, donc est-ce que le... les enfants vont être à l'école en septembre ou non, comment que ça va fonctionner ? (Sujet 10)

J'essaie de le voir du bon côté. C'est une expérience différente que j'ai vécue. [...] Il fallait que je travaille un peu à distance, mais j'étais avec mes enfants à la maison. J'avais un peu l'occasion de leur faire l'école à la maison. C'est quelque chose qu'encore là je n'aurais pas eu l'occasion. Je n'aurais pas pris trois mois de congé dans une année tout ça pour le fun de faire l'école à la maison à mes enfants. Donc, c'est sûr que moi je l'ai vu d'un bon côté. Pis c'est ça. Je suis quelqu'un qui est capable de vivre des situations, de m'adapter facilement à des situations qui peuvent être très anxiogènes pour d'autres personnes. (Sujet 38)

Cette analyse rend ainsi compte d'une perception connotée négativement et anxiogène de la formation à l'enseignement en contexte de pandémie. Globalement, la formation à l'enseignement est moins perçue comme un instrument composé de dispositifs de formation permettant d'atteindre un objectif — devenir enseignant — que comme un "cadre" de vie. La levée des activités en présentiel, c'est le chant du cygne d'une hygiène de vie dont plusieurs ont "besoin" et à l'égard de laquelle ils sont attachés. Sortir de ce cadre ? C'est envisageable pour certains, moins pour d'autres qui savent que leur motivation ne suivra pas, même s'ils veulent tout de même exercer la profession enseignante... un jour ! Puis il y a également ce groupe de répondants ayant des enfants à charge et engagés dans une réorientation professionnelle, tout aussi attaché à ce "cadre" généralement planifié avant même de débiter leur formation à l'enseignement. Dans leur cas, cet attachement est moins d'ordre motivationnel que domestique : "gérer" les enfants et les finances est une question de survie et la marge de manœuvre pour s'adapter leur apparaît plutôt mince.

3. Une intention de poursuivre, pour relever le défi !

Cinq thèmes se distinguent des données lorsqu'il est question de poursuivre dans la profession enseignante, à savoir les implications au regard de ses dimensions relationnelles et pédagogiques, la reconnaissance du potentiel de développement professionnel qu'entraîne la situation actuelle, le désir de relever le défi qu'elle pose, ainsi que l'insertion professionnelle. Ils révèlent un portrait contrasté, alors que les conséquences de la pandémie sur les dimensions relationnelles et pédagogiques sont plus fréquemment invoquées et plus négativement perçues que les autres.

Les dimensions relationnelles et pédagogiques sont regroupées aux fins de notre propos pour des raisons conceptuelles : la pédagogie est relationnelle par nature et elle est relative à des apprentissages. Toutefois, des répondants presque équivalents en nombre ont mentionné uniquement la dimension relationnelle dans leurs explications, sans égard aux apprentissages. Ainsi, six répondants ont déploré l'impact des mesures sanitaires sur la qualité de la relation avec les élèves, principalement en référence à la distanciation sociale. La nature de leurs explications laisse penser qu'il s'agit là d'une question fondamentale, soulevant une dimension éthique à l'égard de laquelle la zone de tolérance à ces mesures pourrait être caractérisée de limitée :

C'est sûr que si le contexte de distanciation reste dans les classes, ben mon cœur de future enseignante va être pas mal détruit. (Sujet 01)

Parce que je trouve que l'approche est tellement froide inhumaine. Là je me dis, les enseignants les ont vus en début d'année. Les élèves les connaissent, c'est une chose. Mais imaginez la rentrée scolaire avec les enseignants, disons, même encore parfois c'est des enseignants qu'on a croisés dans les corridors de l'école, etc. Des élèves qu'on a croisés, etc. Mais imaginez un élève qui déménage puis qui se retrouve dans une nouvelle école. Il n'a aucune idée de qui est son enseignante. Non seulement... même par le visage. Je veux dire, moi je trouve que ça manque de chaleur. Ça manque d'humanité. Ça manque... ça manque de quelque chose. (Sujet 15)

Des fois je ne suis peut-être pas quelqu'un... je ne veux pas dire que je ne suis pas les règles, mais t'sé... quand mes valeurs personnelles me disent que c'est important que je fasse un câlin à l'enfant, je trouve ça très difficile de ne pas lui faire un câlin parce qu'il y a quelqu'un quelque part dans un bureau qui a dit qu'il fallait que je reste à deux mètres de cet enfant-là. C'est sûr qu'à long terme, s'il y a des contraintes qui viennent un peu à l'encontre de mes valeurs à moi, ça risque d'être difficile. Mais moi je m'accroche sur ce ne sera pas à long terme. (Sujet 38)

La dimension pédagogique englobe cette dimension relationnelle et l'étend à la question des apprentissages pour prendre la mesure de l'impact de la distanciation sociale. Sept répondants déplorent ainsi les contraintes qu'elle pose à l'égard de leur créativité et des expériences d'apprentissage pour les élèves, considérées moins intéressantes. Deux répondants mentionnent la diminution de la taille des groupes et un seul lui attribue une signification positive. La majorité soulignent plutôt la "lourdeur de la tâche" au regard de la gestion de classe et de l'adaptation des situations d'apprentissage et du matériel pédagogique :

Mais ce que je veux dire par rapport à ça, c'est... je trouve ça difficile un peu ce qui est demandé en ce moment à tous les enseignants de la province. C'est-à-dire que... en faire encore beaucoup avec très peu et se débrouiller. Ce qui est selon moi un problème de société, de notre profession depuis longtemps. Puis là, c'est encore la même chose, mais avec plus. Mais malgré tout, c'est sûr que je vais poursuivre quand même. Mais c'est ce qui me ferait comme... ce qui me fait voir un aspect négatif de ma rentrée scolaire prochaine, c'est les aspects techniques ou autres dans lesquels on nous demande encore de, pas nécessairement directement, mais indirectement de "payer de notre poche", de se débrouiller t'sé, si on veut offrir un climat d'apprentissage minimalement propice aux apprentissages, puis correct et motivant, bien, il faut encore se débrouiller avec ce qu'on a. Ça fait que c'est sûr que ça amène un petit aspect négatif à ça. (Sujet 05)

En ce moment, il y a beaucoup moins d'élèves pour un enseignant. Puis le matériel scolaire, c'est comme... c'est beaucoup de gestion. Puis moi, c'était ce qui me bloquait un peu au primaire, c'est que c'est gros de la gestion. Au secondaire, c'est plus de l'autonomie. Faque je pense que oui, ça pourrait me faire douter. (Sujet 13)

À ce propos, deux répondants soulignent la difficulté de soutenir les élèves dans leurs apprentissages dans le contexte des mesures sanitaires actuelles, limitant les activités de manipulation. Si l'un d'entre eux entrevoit des possibilités avec l'enseignement à distance, l'autre est sans équivoque sur le rôle de ces activités devant se dérouler en classe :

Si l'enseignement devait rester de cette façon-là tout le temps : non, je ne serais pas enseignante ! Parce que pour moi, ça ne peut pas fonctionner comme cela. Tu ne peux pas enseigner à des enfants de cinq ans de maternelle assis à des bureaux, sans manipulation, même au troisième cycle, la manipulation est absolument essentielle. (Sujet 03)

Au regard de ces difficultés, six répondants ont souligné la part de défis et de potentiel de développement professionnel qu'elles représentent pour de futurs enseignants :

C'est sûr que ça me fait peur et c'est un autre défi de plus. Mais comme j'ai dit plus tôt je suis prête pour les défis et s'il y a un défi de plus, Ben... On le prend ! (Sujet 20)

Je veux pareil devenir enseignante. T'sé, je veux dire, ce n'est pas quelque chose qui me décourage de le faire malgré toutes les mesures. C'est sûr que c'est un défi et que c'est plus difficile, mais c'est ça. (Sujet 25)

J'ai travaillé comme les collègues 10-12 heures par jour et je n'étais pas rémunérée. J'ai fait ça parce que c'est vraiment une vocation pour moi, c'est essentiel pour moi d'être là pour des élèves, pour faire mon travail. Même si là ce n'était pas vraiment un travail, c'était bénévole, mais c'était important pour moi et je me sentais... utile on va dire. J'aimais ça faire ça. (Sujet 31)

Puis c'est ça, ça fait bizarre, mais en même temps ça a permis de développer peut-être des compétences que du monde ça a pris des années pour qu'ils puissent les développer. T'sé en enseignement, des compétences d'enseignement à distance on n'avait jamais eu ça, personne. On n'avait jamais développé ça, même pas les enseignantes d'expérience. Donc, t'sé je me dis... J'essaie de le voir du bon côté. C'est une expérience différente que j'ai vécue. (Sujet 38)

Je crois que ça veut juste dire que l'enseignement c'est un métier qui, comme tant d'autres, c'est un métier qui est rempli de défis qu'on doit surmonter puis on vit beaucoup de cette façon-là. (Sujet 43)

Finalement, au-delà du défi, cinq répondants entrevoient leur insertion professionnelle avec des sentiments partagés. Deux d'entre eux expriment de la "peur" à l'égard des implications pédagogiques des mesures sanitaires et affirment ne pas "courir après les contrats" (Sujet 41). Un répondant caractérise cette insertion de "drôle d'insertion professionnelle, ça, c'est sûr" (Sujet 38) et s'interroge sur la suite des choses. Un autre répondant, découragé par le poids des mesures sanitaires, peut déjà confirmer qu'il est "peut-être mieux d'aller avec un groupe plus vieux" (Sujet 17). Finalement, un dernier répondant venant à peine de compléter son baccalauréat entrevoit positivement cette insertion, alors qu'il anticipe les conséquences de la pandémie sur la santé des collègues plus âgés : "Donc, pour moi, il y aura sûrement juste plus d'opportunité d'emploi" (Sujet 40).

Ces explications permettent donc de constater des intentions de poursuivre et des explications variables, les unes et les autres étant à géométrie tout aussi variable. Le spectre des représentations et des motivations fondant une telle intention est large et les nuances sont subtiles. Maintenant, qu'est-ce que ces données peuvent apporter à la réflexion en cours sur les implications de la pandémie en formation des maîtres ? Quelles pistes de solution envisager ?

4. Conclusion

Afin de préciser notre contribution à la réflexion, il importe de préciser que les données partagées ne sont aucunement représentatives de la population concernée et n'ont pas fait l'objet d'une forme ou d'une autre de validation. En outre, les construits théoriques auxquelles ces données réfèrent n'ont pas fait l'objet d'une présentation critique et argumentée, même s'ils ont guidé l'analyse des données lors du codage. Conséquemment, cet article se veut davantage un coup de sonde que l'aboutissement d'une démarche scientifique au sens formel du terme. Finalement, il est important d'avoir deux choses à l'esprit au regard de notre réflexion : 1) les répondants étaient en contexte de formation et ; 2) la question qui leur a été posée visait à estimer leur intention de poursuivre cette formation. La pandémie n'est qu'une variable contextuelle de cette formation, parmi plusieurs autres, et l'intention de poursuivre est une variable individuelle qui ne peut être réduite à une opinion ponctuelle. L'opinion fluctue plus facilement que l'intention, et le contexte de formation à l'enseignement est complexe et change généralement en fonction d'une configuration de facteurs et non pas d'un seul. Ainsi, affirmer à partir des données présentées que la pandémie actuelle de coronavirus a un effet direct sur l'intention de persévérer des répondants serait intellectuellement malhonnête. Cette mise en garde étant faite, il apparaît néanmoins possible de soumettre quelques éléments pertinents à la réflexion.

Le principal élément concerne la dimension relationnelle, qui semble être transversale à la formation et à la profession, même si ce n'est pas de la même façon. En contexte de formation, elle est liée aux apprentissages et à la motivation ; en contexte de pratique enseignante, elle semble être une composante essentielle de la profession. Ce résultat rejoint le constat dressé par Pramling Samuelsson, Wagner et Eriksen Ødegaard (2020) : "they view these relationships as the heart and soul of teaching" (s.p.). Conséquemment, l'idée même d'une formation à distance apparaît en contradiction avec la pensée enseignante telle qu'exprimée par les répondants et rapportée au regard de leurs expériences de formation et de pratique. Une demi-douzaine de répondants ont d'ailleurs précisé dans leurs explications que, autant en matière de formation que de pratique enseignante, ils pouvaient encore "endurer" les conditions actuelles, mais de manière temporaire.

Toutefois, formation et pratique enseignantes doivent être distinguées et quelques nuances doivent être apportées. En contexte de formation initiale, le recours massif à des dispositifs de formation à distance est de mauvais augure pour un sous-groupe de répondants qui, pour des raisons motivationnelles ou des caractéristiques personnelles, en est présentement à évaluer d'autres possibilités. Ceux-ci se trouvent ainsi coincés dans un dilemme anxiogène : entreprendre une session sous le signe d'une motivation chancelante dans le contexte d'une formation à distance ou reporter d'un an la poursuite de leur projet de formation.

Dans le premier cas, des échecs sont anticipés, tandis que dans le second, ce sont des conséquences financières et personnelles. Ce dilemme est d'autant plus stressant que si les premiers se concrétisent, ils conduiront aux... secondes ! Il semble y avoir ici une crainte légitime. En outre, il y a un autre sous-groupe de répondants, les parents en situation de réorientation professionnelle, tout aussi vulnérable que le précédent. Ils sont financièrement plus vulnérables, certes, mais c'est surtout l'incertitude concernant leurs responsabilités familiales qui suscitent des interrogations de notre part. La perspective d'un reconfinement à l'automne, entraînant la présence d'enfant(s) à la maison "à temps plein" et la nécessité de les soutenir dans leurs apprentissages scolaires, en inquièteront d'aucuns. À défaut d'avoir des économies accumulées, certains de ces parents doivent avoir des activités professionnelles selon un horaire variable pour subvenir aux besoins de leur famille et réaliser leur réorientation professionnelle ; une réorientation qui, faut-il le rappeler, s'échelonne sur quatre ans. D'un point de vue autant personnel, conjugal, familial que professionnel, c'est un énorme quitte ou double : si l'argent vient à manquer, si les responsabilités parentales augmentent ou si les aléas de la vie domestique s'avèrent défavorables, ces répondants peuvent difficilement reculer ou mettre sur pause leur projet de formation. L'enjeu est considérable ; psychologiquement, c'est une situation stressante.

Les solutions envisageables ne sont pas nombreuses, considérant la nature des programmes de formation à l'enseignement comptant pour 120 crédits de cours chronologiquement organisés en fonction d'exigences spécifiques. Néanmoins, ceux-ci autorisent une marge de manœuvre sur une base annuelle, alors que les cours sont généralement concentrés lors des sessions d'automne et d'hiver. Offrir exceptionnellement certains de ces cours obligatoires lors de la prochaine session d'été pourrait être une piste intéressante à considérer, pour autant qu'ils puissent être offerts en présentiel. Certes, cette solution retirerait des étudiants du marché du travail avec les conséquences financières qui en découlent, mais il se pourrait que plusieurs d'entre eux préfèrent cette éventualité à celle du report d'une année complète. En outre, le recours à des activités d'enseignement uniquement à distance pour chacun des cours n'est pas un dispositif que nous recommandons parce qu'elles apparaissent corrosives à la motivation à persévérer. Même si certains répondants se montrent favorablement disposés à en apprendre davantage à l'égard des technologies sous-tendant ce dispositif d'enseignement — donc en tant qu'objet de connaissances professionnelles — elle apparaît défavorablement perçue par la large majorité en tant qu'expérience de formation professionnelle. Objet de connaissance et expérience de formation sont deux choses différentes ; or il peut être facile de les confondre dans le contexte de la formation à distance, car ils sont généralement de la même venue. La même tendance est perceptible quant à l'exercice de la pratique enseignante, alors que plusieurs envisagent

favorablement une intégration accrue de ces technologies, mais pas au point d'en faire un *modus vivendi*. Des cours universitaires proposant une formule hybride intégrant des activités à distance et des activités en présentiel respectant les mesures sanitaires en vigueur, dans des proportions à peu près équivalentes, nous apparaissent préférables. Finalement, pour les étudiants ayant des responsabilités familiales, il nous semblerait approprié d'en faire un cas à part au sein de nos facultés d'éducation. Ils ne sont relativement pas nombreux au sein des cohortes régulières, mais ils présentent un nombre de caractéristiques communes les distinguant, qui permettraient d'élaborer des mesures de soutien ciblées. Parmi celles-ci, nous suggérons l'accès à des mesures financières avantageuses (voire de l'aide alimentaire, si nécessaire), un calendrier de remise des travaux adapté et souple et — pourquoi pas ! — de l'aide similaire à celle que peut offrir l'Association québécoise pour l'éducation à domicile au cas où il y aurait reconfinement.

¹ Lorsqu'ils ont fait référence à la formation et/ou à la profession, leurs explications ont été codées dans les catégories appropriées. Cela explique pourquoi la somme des répondants pour les rubriques de formation (n : 20), de profession (n : 21) et de détermination (n : 13) dépasse celle du nombre de répondants (n : 43).

² Cette exigence financière est située dans le contexte de l'Aide financière aux études qui, pour être octroyée en son entièreté, requiert une inscription à temps complet aux études.

Références

- Goyette, N. (2020, 8 avril). Qu'en est-il du bien-être des enseignants durant cette période de pandémie ? *Le Droit*. <https://www.ledroit.com/opinions/votre-opinion/quen-est-il-du-bien-etre-des-enseignants-durant-cette-periode-de-pandemie-05c2d83ff9e615333116ab1cbbd88e16>
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet*, 4 (6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2020). How prepared are teachers and schools to face the changes to learning caused by the coronavirus pandemic ? *Teaching in Focus*, 32. <https://doi.org/10.1787/2fe27ad7-en>
- Pramling Samuelsson, I., Wagner, J. T. et Eriksen Ødegaard, E. (2020). The coronavirus pandemic and lessons learned in preschools in Norway, Sweden and the United States : OMEP Policy forum. *International journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3>
- Talidong, K. J. B. et Toquero, C. M. D. (2020). Philippine teachers' practices to deal with anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1759225>

L'enseignement à distance

Des contraintes aux conditions innovantes



DUNIA EL MOUKADDAM, Ph.D.

Professeure associée en sciences de l'éducation- Éducation préscolaire et primaire, Dunia el Moukkadam est directrice honoraire de l'Institut libanais d'éducateurs- Faculté des sciences de l'éducation- Université Saint-Joseph ,Beyrouth. Responsable du master en Éducation préscolaire et primaire (2007-2020), elle a été chef du département de l'Éducation préscolaire et primaire (1997-2006).

par **Dunia El Moukaddam**

C'est le témoignage d'une expérience qui malgré la rupture de la formation en présentiel et les contraintes sanitaires, a permis de préserver le processus interactif et collaboratif de la construction des apprentissages. Le défi relevé a été de maintenir une dynamique à la fois collective, en sous-groupes et personnalisée, comme si le présentiel en plusieurs temps pouvait se prolonger en un présentiel sous différentes formes et où les étudiants, acteurs prioritaires de leurs apprentissages, poursuivent le développement d'un enseignement/apprentissage fondé sur l'approche par compétences. Les étudiants ont pu continuer à vivre les assises d'une évaluation formatrice qu'ils seront censés exercer avec leurs apprenants ultérieurement. C'est l'expérience d'un enseignement où le numérique est devenu plus qu'un outil, l'objet de toute une pédagogie. Des conditions s'imposent toutefois pour en faire une démarche de qualité en dépit des efforts considérables à déployer et des contraintes de la différenciation et de la gestion du temps.

C'est en guise de partage et de reconnaissance aux étudiants avec lesquels il a été possible de parler d'un véritable travail de formation à distance, que l'idée de cet article tire son origine. À un moment où le Covid 19 déchaîne brusquement ses ravages sur l'humanité tout entière et lui impose confinement et rupture avec le quotidien et le rythme habituel de nos modes de vie, de fonctionnement et d'enseignement/apprentissage, il a fallu faire face à une situation inédite et veiller à discerner les meilleures décisions possibles et les meilleurs choix convenables à tous, mais aussi à chaque étudiant. Les défis sont nombreux, dont certains semblent utopiques dans un contexte de contraintes diversifiées et multidimensionnelles. L'alternative au début a été d'attendre le retour à la vie normale et à l'apprentissage en présentiel pour ne pas rater la dynamique mise en place. Avec le temps, ce choix s'est avéré impossible. Passer à l'enseignement à distance, oui, mais à quel prix ? Comment optimiser la continuité des enseignements de façon à ne pas affecter le caractère interactif et collaboratif de l'enseignement/apprentissage ? Comment préserver une production de qualité en ligne alors que le présentiel qu'on n'a plus la possibilité d'assurer était centré sur les classes inversées et la construction collective des synthèses ? Ce n'est pas la simple présence des plateformes qui va préserver l'autonomie de l'étudiant ni la qualité de ses interactions. Ce n'est pas non plus le simple accès à l'enseignement en ligne qui va en faire une pratique innovante. Que d'enseignements numériques sont transformés en situation magistrale pire que le magistral présentiel omniprésent et dépourvue de la chaleur et de l'authenticité des contacts ! "Le véritable enseignement n'est point de te parler, mais de te conduire", nous dit Antoine de Saint- Exupéry. Comment donc pouvoir en tirer profit d'autant plus que le cours dont il s'agit, cours d'«Évaluation pédagogique» pour les étudiants en troisième année de formation universitaire en Éducation préscolaire et primaire et en Orthopédagogie, était normalement fondé en présentiel sur les modalités des classes inversées et du travail collaboratif par ateliers et où les plateformes numériques servaient de bases de données pour préserver les productions achevées ?

Les réponses à nos interrogations n'étaient point évidentes au départ. Petit à petit, l'itinéraire a pris forme laissant la voie à un ensemble de découvertes et de constructions progressives sans lesquelles il aurait été impossible de ne pas perdre le cachet formateur du cours et le processus de construction des apprentissages. Nous nous arrêterons plus particulièrement sur les découvertes réalisées, la dynamique entreprise et les conditions qui se sont avérées nécessaires pour en faire une expérience formatrice sur le plan des acquis et des rapports établis.

Il s'agit étrangement en particulier des découvertes à distance des richesses et des qualités des personnes que le présentiel n'aurait peut-être pas favorisées sous certains aspects. Il a suffi d'une responsabilisation et d'une confiance entière dans la coordination confiée aux coordinateurs des ateliers pour que le souci éthique à l'égard d'autrui émerge de façon discrète et efficiente. La découverte de l'engagement incomparable des personnes, de leur créativité, de leur exigence, de leur rigueur, de la finesse de leur réflexion et de la solidarité au sein de chaque atelier de travail et du grand groupe est impressionnante. Il a suffi de leur faire confiance et de les solliciter à réfléchir à la dynamique optimale pour poursuivre le travail à distance en maintenant le principe des classes inversées et du travail interactif et collaboratif pour qu'ils soient acteurs à distance et créateurs par excellence de la démarche, des outils, de l'évaluation formative et des synthèses. À distance, ils sont demeurés enseignants et apprenants, ils ont travaillé et fait travailler, ils ont corrigé, se sont fait corriger et ont fait corriger. Comme s'il s'agissait d'une classe en présentiel, les exigences de productions communes en sous-groupes ont canalisé les efforts à déployer et ont valorisé les investissements entrepris. À distance, la communication a pris des formes différentes, orale, écrite, détaillée, schématisée, spontanée, planifiée, immédiate, différée, et autant que possible continuellement adaptées au rythme et aux besoins de chaque groupe et de chaque étudiant. Ce qui est encore plus précieux c'est la valeur attribuée aux efforts investis dans ce processus qui a donné un sens tout à fait particulier au travail. L'épreuve finale a été annulée, la persévérance et la constance des efforts s'est accentuée, le souci de soi et de l'autre dans la dynamique instaurée l'emportaient sur toute autre contrainte ou priorité. On préparait pour l'autre et on cherchait à vérifier ses acquis, "ce sont nos acquis qu'on a consolidés en faisant les recherches au préalable, en préparant pour l'autre et en vérifiant ses acquis". Le cours a pu prendre forme et prendre fin par les étudiants eux-mêmes, en ligne, ils ont eux-mêmes fait le cours, ils ont retravaillé les critères d'évaluation, ils ont eux-mêmes vérifié les acquis, sollicité les interactions, encouragé

et remercié leurs amis. Le cours en ligne s'est transformé en cours en cercle, en cours en U. Quand il sera possible un jour de reprendre le présentiel avec ce groupe, on ne redémarrera certainement pas là où il fut interrompu pour des mois, mais à partir de ce qui étrangement a été découvert et construit. Est-ce la contrainte qui nous a amenés à être dans la mise en place de nouvelles modalités de coopération à distance ou est-ce le principe de veiller au pédagogique en se servant des nouvelles technologies comme moyens et outils qui a garanti le renouveau, mais aussi l'harmonie et la cohérence des procédures ? Ce principe en fait a été le pivot autour duquel se sont articulées les différentes conditions et modalités mises en place.

L'essentiel a été de préserver le rôle acteur des étudiants dans la construction de leurs apprentissages. Dans un processus d'évaluation formative et formatrice, ils ont vécu l'évaluation pédagogique inscrite au cœur même du processus d'apprentissage. N'est-ce pas que l'évaluation est tout d'abord une question de rapports à soi, à l'erreur, à l'autre ? "Le travail de l'enseignant n'est pas d'enseigner, c'est de permettre d'apprendre", nous rappelle Philippe Meirieu. Face aux conditions qu'il subit, il y a bien d'autres conditions à créer pour mettre en situation, mettre en projet et déclencher une synergie de recherche et d'interactions. Il a fallu donc réfléchir aux situations et aux supports, engager les étudiants dans leur choix et dans leur élaboration. L'adaptation et la création de nouveaux outils audiovisuels a été engagée, la mise en situation a été lancée pour chaque travail, les critères d'évaluation et modalités d'évaluation repensées, les productions élaborées, commentées, modifiées et partagées. Selon le rythme de chacun, il était possible d'avancer, de ralentir ou d'accélérer aussi bien l'accès que le traitement et le retour à l'information, au besoin. Pour qu'un tel travail ait lieu, il a fallu plusieurs temps, tantôt successifs, tantôt simultanés et tantôt par alternance : un temps de collaboration, un temps de maturation, un temps de réalisation, un temps de doute, un temps réflexif et un temps de régulation, mais pour tous ces temps beaucoup de patience, d'adaptation, de confiance et de flexibilité. Ce qui pouvait se régler en quelques minutes en présentiel nécessitait parfois des heures entières pas du tout évidentes à consacrer mais quasiment indispensables, si l'on comptait préserver l'autonomie de l'autre et éviter de le remplacer. Ce temps faisait partie lui aussi des choix à considérer dans la démarche effectuée.

L'enseignement en ligne interpelle avec vigueur l'éthique du formateur qui aura à juger et à jauger la nécessité et les effets d'une démarche, d'une sollicitation, d'une différenciation pédagogique et d'un temps de latence. C'est continuer à être présent, autrement présent, et peut-être avec plus d'avantages dans certaines situations à distance : savoir se retirer, savoir se taire, savoir écouter, faire confiance, savoir juste frayer la voie. De toute façon, on était obligé parfois de le faire et c'est peut-être l'une des contraintes positives auxquelles il a fallu nous adapter pour inventer de nouveaux moyens et préserver la dynamique adoptée. Ce sont les acquis d'une expérience inédite qui malgré la lourdeur du contexte environnemental ont laissé toutes leurs empreintes cette fois-ci "digitales".

Beaucoup plus qu'une simple maîtrise d'un outil, l'enseignement en ligne nécessite un ensemble de dispositifs pour garantir une démarche de qualité formatrice et en faire l'opportunité de consolider des interactions et des acquis. L'enseignement en ligne c'est aussi des situations à mettre en place, des méthodes à instaurer, des obstacles à franchir, des conditions socioaffectives, cognitives et métacognitives à optimiser. Certes, il ne remplacera pas dans le domaine de la formation des enseignants, un présentiel fondamentalement nécessaire dans la continuité et l'authenticité du vécu et les transformations identitaires. Mais tant qu'on aura visé et favorisé le développement de compétences disciplinaires et transversales, on aura réussi une pratique dite innovante qui, avec les moyens d'aujourd'hui, vise l'adaptation aux changements de demain. Ce n'est pas le contenu uniquement qui était prioritaire pour considérer dans ce contexte l'achèvement du programme, mais tout le processus initié. Même ce qui semble novateur aujourd'hui sera désuet demain. Nous pensons dans ce sens aux propos de Maria Montessori : "N'élevons pas nos enfants pour le monde d'aujourd'hui. Ce monde aura changé lorsqu'ils seront grands. Aussi doit-on en priorité aider l'enfant à cultiver ses facultés de création et d'adaptation".



Rése@u PEP

*Mon réseau de Perfectionnement
en Enseignement Professionnel*



www.reseaupep.org



L'enseignement à la formation professionnelle en contexte de pandémie

Pour passer de changements subis à des innovations pédagogiques éclairées



CLAIRE MOREAU, Ph. D.

Titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation (Université du Québec à Trois-Rivières), Claire Moreau est professeure au département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. Sa thèse a permis de comprendre l'expérience d'apprenantes inscrites dans une formation continue en ligne. Ses travaux de recherche portent sur la pédagogie en enseignement supérieur. Elle s'intéresse notamment aux apprenantes et aux apprenants entretenant un rapport non-traditionnel avec les milieux d'enseignement postsecondaire ainsi qu'à l'insertion et au développement professionnel des personnes enseignantes et conseillères pédagogiques au postsecondaire.



MARIE-NOËL BÊTY, Ph. D.

Titulaire d'un doctorat en éducation, Marie-Noël Bêty est professionnelle de recherche et chargée de cours. Elle cumule des expériences en enseignement, en conseil pédagogique et en recherche depuis une vingtaine d'années. Combinée à son regard de chercheuse et d'enseignante, son expérience comme apprenante dans un programme de formation professionnelle lui permet de comprendre des enjeux de cet ordre d'enseignement de façon intégrée. Elle se spécialise en développement professionnel des enseignants (en présence et à distance), en pédagogie universitaire et en didactique.

par **Claire Moreau** et **Marie-Noël Bêty**

Ce texte propose l'emploi du modèle d'analyse du changement de Bareil (2004a, 2004b) pour interpréter les changements qui ont été occasionnés par le contexte de la pandémie sur les enseignants de la formation professionnelle [FP] au Québec. Il permet d'illustrer leurs interprétations et de suggérer des actions permettant le progrès dans le changement. L'expérience d'apprenante à la FP en pleine pandémie dont la première auteure peut témoigner a permis l'élaboration des interprétations et des actions proposées. Sans être exhaustives, il est souhaité que ces interprétations et actions puissent bénéficier aux enseignants de la FP en les inspirant comme acteurs du changement dans ce contexte exceptionnel ainsi qu'aux administrateurs et professionnels de la FP dans leurs actions en soutien au corps enseignant.

En mars dernier, du jour au lendemain, tous les établissements scolaires de la province du Québec sont fermés. Le personnel enseignant tout comme les élèves n'ont plus accès à leur école ni à leur matériel pédagogique qui s'y trouve.

Les acteurs de la formation professionnelle [FP] sont particulièrement dans l'incertitude dans les premières semaines de la pandémie. Les points de presse officiels des autorités n'abordant pas le cas de la FP (Dion-Viens, 2020), plus de 129 000 élèves ainsi que 7 675 enseignants permanents des quelque 140 établissements de la FP (gouvernement du Québec, 2015) se trouvent dans le brouillard.

Plusieurs semaines après le début de la crise, les enseignants de la FP apprennent que leurs établissements ouvrent le 11 mai, ou le 25 mai pour ceux de la région de Montréal et de l'Épiphanie, en accueillant toutefois un nombre restreint d'élèves (gouvernement du Québec, 2020 ; Roberge, 2020). De leur côté, les administrateurs recensent l'équipement informatique et le type de connexion internet dont disposent les élèves. En effet, pour les élèves qui ne retrouvent pas une place en classe, on demande aux enseignants d'offrir les enseignements théoriques en ligne. Le corps enseignant des différents départements de la FP détermine alors quels sont les enseignements théoriques possibles sans manipulations techniques en classe et débute l'enseignement à distance. En parallèle, diverses formations en lien avec les savoirs technologiques leur sont offertes. Les enseignants vivent ainsi des **changements en classe, avec des contraintes de distanciation physique** à respecter en plus des mesures de santé et sécurité habituelles, ainsi que des **changements dus à l'emploi de ressources technologiques** pour l'enseignement théorique à distance.

Si les enseignants de la FP disposent de savoirs technologiques (Gagné, 2019), la situation occasionnée par la pandémie les pousse, malgré eux, à vivre des innovations pédagogiques. On entend par **innovation pédagogique** une activité délibérée qui introduit de la nouveauté dans un contexte donné et qui supporte les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité (Bécharde & Pelletier, 2004). Si l'utilisation intensive des ressources technologiques n'est pas absolument requise lors d'innovations pédagogiques, dans ce cas-ci, elle l'est. Les enseignants de la FP perdent certains repères telle leur grande expertise de métier sur le terrain qui leur donne confiance lorsqu'ils enseignent (Deschenaux & Roussel, 2013). Or, ce bagage professionnel est partagé la plupart du temps par des démonstrations.

Si chacun progresse et innove à son rythme et à sa façon, des tendances peuvent malgré tout se dégager. Les auteures de ce texte proposent donc d'examiner la façon dont les enseignants de la FP vivent le contexte de la pandémie, puis de mettre en lumière la façon dont les gestionnaires et professionnels peuvent offrir des conditions facilitantes pour soutenir la progression des enseignants dans leurs adaptations aux changements. Pour ce faire, l'expérience d'apprenante à la FP en pleine pandémie dont l'une des auteures peut témoigner a permis l'élaboration des interprétations et des actions proposées.

Les phases de préoccupation quant au changement ainsi que les actions conséquentes pour progresser

Généralement, dans une organisation, un changement se prépare toujours sur une longue période, soit une période d'idéation qui précède la construction d'une innovation ainsi que son implantation (Bécharde et Pelletier, 2004).

En ces temps de crise où chacun doit agir vite et s'adapter sans y être préparé, le modèle des 7 phases de préoccupation par rapport au changement (Bareil 2004a, 2004b), issu de la gestion, apparaît plus que pertinent pour mettre en perspective les changements subis par les enseignants de la FP en raison de la pandémie ainsi que les différentes actions conséquentes des acteurs de la FP (voir le tableau 1).

Tableau 1 : Synthèse des phases de préoccupation par rapport au changement (d'après Bareil, 2004a, 2004b) interprétées pour les acteurs de la FP

Phases de préoccupation	Illustrations de l'interprétation correspondante par l'enseignant	Propositions d'actions conséquentes de l'enseignant pour agir et ne pas subir	Propositions d'actions conséquentes posées par les administrateurs et professionnels pour soutenir le progrès dans le changement
1. Aucune préoccupation	L'enseignant ne se sent pas concerné par le changement.	Se permettre d'être déstabilisé par les contraintes liées au contexte de la pandémie à la FP ; Porter attention aux informations disponibles ; Poser des questions.	Communiquer et donner de l'importance au changement, par exemple en présentant des faits et des scénarios en réunion et en incitant le corps enseignant à la discussion sur les changements dus à la pandémie.
2. Préoccupation centrée sur l'impact du changement sur soi	L'enseignant est inquiet et se demande ce qu'il va lui arriver au sujet de l'organisation de son travail et de ses responsabilités.	Expliciter ses préoccupations aux gestionnaires et professionnels ; Exprimer les conséquences sur son travail (modalités et pratiques pédagogiques) ; Se tenir informé sur ce que la pandémie a comme impact sur sa tâche et son enseignement (ex : est-ce que les ratios d'élèves vont augmenter avec les cours en ligne ? comment gérer sa disponibilité aux élèves dans l'enseignement à distance ? quels outils peut-on utiliser, et pour quel contenu ? En classe, quels moyens sont envisagés pour respecter la distanciation physique et favoriser la santé et la sécurité de chacun ?).	Écouter les préoccupations ; Clarifier les enjeux soulevés à propos des tâches et de la charge de travail ; Tenir informés les enseignants dès que l'information est disponible ; Proposer du soutien quant aux conséquences sur le travail des enseignants (ex. : proposer des conseils sur la gestion du travail en mode à distance et en lien avec la distanciation physique ainsi que des options d'outils pédagogiques numériques).
3. Préoccupation centrée sur l'organisation et la pérennité du changement	L'enseignant se questionne sur les impacts à court et long terme de la pandémie sur la FP.	Demander les raisons qui motivent les ajustements imposés ; Comprendre les enjeux vécus par les différents acteurs de la FP ; Questionner les impacts à court et long terme ; S'informer sur les scénarios envisagés (ex. : y aura-t-il un enseignement à distance systématique des modules théoriques pour les prochains mois ?) ; Envisager les retombées, positives ou négatives ; Prendre position.	Démontrer le sérieux du contexte de la pandémie et les moyens entrepris pour continuer l'enseignement professionnel dans ce contexte ; Clarifier les enjeux soulevés quant à la pérennité des changements ; Présenter des avantages (ex. : modernisation d'ateliers afin de donner accès à des écrans permettant la vision des démonstrations tout en respectant la distanciation physique).
4. Préoccupation centrée sur le changement et sa nature (l'accueil du changement en pensée)	L'enseignant souhaite comprendre les transformations dues à la pandémie.	Comprendre les effets escomptés des nouvelles pratiques pédagogiques à distance et en présence ; S'engager en recherchant des pratiques diffusées, des guides, etc.	Communiquer aux enseignants les options de mise en œuvre des scénarios et en discuter avec eux ; Diffuser au corps enseignant les pratiques envisagées ou implantées dans d'autres établissements et départements de FP ; Présenter les ressources disponibles (ex. : guides, formations) ainsi que les difficultés anticipées (ex. : le nombre incertain d'étudiants qui sera de retour en classe, la suspension des nouvelles admissions, etc.)
5. Préoccupation centrée sur l'expérimentation (l'accueil du changement par l'action)	L'enseignant se demande s'il sera capable de mettre en œuvre les nouvelles pratiques.	S'outiller pour réduire ses zones d'inconfort (ex. : suivre une formation sur la plateforme d'apprentissage en ligne de l'école ou sur les applications de visioconférence, demander un accompagnement auprès du conseiller pédagogique pour créer des activités pédagogiques propices aux apprentissages) ; Clarifier avec la direction les attentes à rencontrer quant à la participation et à la réussite des élèves ; Expliciter ses besoins techniques et professionnels ; Accepter de vivre une période d'adaptation et en profiter pour noter ce qui fonctionne mieux, et ce qui fonctionne moins.	Outiller les enseignants en termes de formations, de ressources humaines et de ressources matérielles ; Les informer des services de soutien à l'enseignement offerts par le CSS et le Ministère ; S'assurer que le contenu des formations offertes réponde aux besoins et que les apprentissages pourront être transférés dans la pratique effective des enseignants ; Faciliter le transfert de nouveaux acquis par du soutien, par la pertinence des pratiques à implanter, et par la reconnaissance (Holton, 2000).
6. Préoccupation centrée sur la collaboration avec autrui	L'enseignant s'implique dans la mise en œuvre des nouvelles pratiques et se montre intéressé à collaborer avec ses collègues.	Participer à des communautés de pratique ; Diffuser ses bons coups à ses collègues du département, de l'école et d'autres établissements scolaires de FP ; S'enquérir des façons de faire des autres ; Visiter d'autres départements ou établissements de FP pour s'alimenter en nouvelles avenues ; Proposer un partenariat à des collègues d'un autre établissement de FP qui offre le même programme pour partager des innovations et ne pas réinventer la roue.	Donner des occasions d'échanges entre les acteurs de la FP ; Outiller les enseignants sur les modalités d'une communauté de pratique ; Soutenir les initiatives de partenariat avec d'autres établissements de FP.
7. Préoccupation centrée sur l'amélioration continue du changement	L'enseignant se sent confiant avec l'opérationnalisation des nouvelles pratiques et veut aller plus loin.	Améliorer les pratiques qu'il a déjà mises en place ; Proposer de nouvelles innovations pédagogiques qui répondent au contexte de la pandémie, voire qui pourraient être pérennes ; Cibler de nouveaux défis.	Évaluer les retombées positives et négatives découlant de la mise en œuvre des innovations ; Laisser émerger des pistes d'amélioration ; Encourager les nouvelles pratiques ; Mettre à la disposition des enseignants des fonds d'innovation pédagogique pour soutenir les nouvelles idées ainsi que le matériel ou l'espace nécessaire.

Vers des innovations pédagogiques bénéfiques aux élèves

Il apparaît clairement que plus les préoccupations de l'enseignant progressent dans les phases, plus ces derniers gagnent en engagement et en contrôle, des déterminants favorables à leur motivation (Viau, 2009). De plus, c'est à la phase 7 qu'on en arrive aux innovations pédagogiques délibérées. Les innovations pédagogiques étant ultimement centrées sur les étudiants (Bécharde et Pelletier, 2004), on souhaite que les apprentissages des élèves soient favorisés par les nouvelles pratiques implantées. Éventuellement, les acteurs de la FP gagneront à évaluer les retombées chez les élèves, notamment en répertoriant leurs processus d'apprentissage et leurs perceptions des nouvelles pratiques. Ces innovations ainsi que leurs retombées seront certainement porteuses pour diverses dimensions de l'apprentissage. Cela étant, nous souhaitons surtout que le modèle d'analyse présenté puisse bénéficier d'une part aux enseignants de la FP en les inspirant comme acteurs du changement dans ce contexte exceptionnel et d'autre part aux administrateurs et professionnels de la FP dans leurs actions en soutien au corps enseignant.

Références

- Bareil, C. (2004a). Préoccupations, appropriation et efficacité des membres et des animateurs des communautés de pratique virtuelles : la dimension individuelle - Gestion du changement. Québec : CEFRIO. Collection Recherche et Études de cas. Récupéré le 15 juillet 2020 de <https://cefrio.qc.ca/media/1768/preoccupations-et-appropriations.pdf>
- Bareil, C. (2004b). Les phases des préoccupations : la petite histoire d'un grand modèle. Centre d'études en transformation des organisations, 4(9). Récupéré le 15 juillet 2020 de http://web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04_09.pdf
- Bécharde, J.-P., & Pelletier, P. (2004). Les universités traditionnelles : À l'heure des innovations pédagogiques ? *Gestion*, 29(1), 48-55.
- Deschenaux, F., & Roussel, C. (2013). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire : Le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 1-16.
- Dion-Viens, D. (2020). COVID-19 : Les élèves en formation professionnelle dans le brouillard. Site internet Le Journal de Québec : <https://www.journaldequebec.com/2020/04/07/covid-19-les-eleves-en-formation-professionnelle-dans-le-brouillard>, consulté le 29 juillet 2020.
- Gagné, A. (2019). *L'apport de l'expérience professionnelle à la construction de l'identité d'enseignant associé en enseignement professionnel*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Chicoutimi.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Questions et réponses – déconfinement, en date du 10 mai 2020*. Site internet de Lignery : http://www.lignery.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z27/Images/Bandeau/COVID19/Coronavirus_QR_Deconfinement_MEES_2020-05-10.pdf, consulté le 3 août 2020.
- Gouvernement du Québec. (2015). *Statistiques de l'éducation – Éducation préscolaire primaire et secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Récupéré le 21 juillet 2020 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Holton, E. F. I., Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.
- Roberge, J.-F. (2020). *Lettre destinée aux partenaires du Réseau de l'éducation en date du 20 mai 2020*, Site Internet de la FPPE : http://www.fppe.ca/wp-content/uploads/2020/05/LM_20-05-2020.pdf, consulté le 3 août 2020.
- Viau, R. (2009). L'impact d'une innovation pédagogique : Au-delà des connaissances et des compétences. Dans *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 183-198). France : PUF.

Le voyage scolaire en temps de pandémie

Visiter la Grèce sans y mettre les pieds



KEVIN PÉLOQUIN, M.A.

Kevin Péloquin est doctorant en didactique de l'histoire à l'Université de Montréal. Ses travaux portent sur l'utilisation des artefacts et des sites historiques pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. Il enseigne au secondaire en univers social depuis 2004 et est responsable d'un cours-voyage sur des sites historiques offert aux élèves de 4e et 5e secondaire au Collège Saint-Hilaire. Il accompagne des groupes scolaires de ce cours-voyage depuis 2005.

par **Kevin Péloquin**

Durant l'année scolaire 2019-2020, 23 élèves de 4^e et 5^e secondaire du Collège Saint-Hilaire étaient inscrits à un cours-voyage menant à un séjour en Grèce en avril 2020. La phase préparatoire au voyage en Grèce allait bon train jusqu'à l'annulation de tous les voyages scolaires par le gouvernement du Québec. En contexte de pandémie, nous avons proposé aux élèves de voyager virtuellement dans la Grèce du Ve siècle avant notre ère afin de faciliter la poursuite des apprentissages attendus dans le cadre d'un cours d'histoire. Cet article fait état de notre réflexion sur l'intégration du jeu vidéo historique *Assassin's Creed* et de son mode découverte (*Discovery Tour*) pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire et il identifie les forces et les limites de cette approche dans la phase de préparation au voyage d'études sur des sites historiques.

Nombreuses sont les recherches qui considèrent les voyages scolaires comme des outils d'apprentissage (Behrendt et Franklin, 2014 ; Harris et Bilton, 2019 ; Hicks, 2018 ; Morris, 2010). Cependant, une expérience de voyage scolaire n'est pas automatiquement source d'apprentissages (Peyvel, 2019). Encore faut-il que l'exploration soit accompagnée de moyens pour donner un sens à ce que font et pensent les élèves lorsque confrontés à la mise en valeur du patrimoine. L'annulation des voyages scolaires à la mi-mars 2020 mit fin au rêve de visiter la Grèce pour 23 élèves de 4^e et 5^e secondaire du Collège Saint-Hilaire. En contexte de pandémie, nous avons proposé aux élèves de voyager virtuellement dans la Grèce du 5^e siècle avant notre ère par l'entremise du jeu vidéo historique *Assassin's Creed Odyssey* (ACO). L'article propose un retour réflexif sur cette expérience vécue à distance et suggère des pistes d'exploration du mode découverte du jeu ACO pour des fins d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire au secondaire.

Contexte de pré-pandémie

Jusqu'au mois de mars 2020, tout se déroulait comme prévu dans le cours d'histoire menant à un voyage d'études sur des sites historiques en Grèce. Cette volonté d'engager un dialogue entre les élèves et le patrimoine vise deux cibles. D'abord, il vise l'engagement cognitif des élèves dans des tâches complexes, avec l'espoir qu'ils développent des aptitudes critiques et un rapport disciplinaire au savoir (MÉES, 2017 ; MÉLS, 2006). Ensuite, il promeut le dialogue entre le passé et le présent en espérant que les élèves voient les actions des humains derrière les édifices et objets observés et étudiés.

Ainsi, au début de l'année scolaire 2019-2020, chaque élève du cours-voyage s'est vu octroyer la responsabilité de se préparer à communiquer le fruit de son enquête historique sur l'un des sites visités en Grèce au mois d'avril 2020. Chaque élève devait d'abord s'interroger sur ce que peut nous apprendre leur site historique sur les sociétés du passé et du présent. Par ce cours-voyage, nous cherchons à amener les élèves à s'interroger sur "comment" étaient les choses à l'époque, sur "pourquoi" nous savons cela aujourd'hui et sur la valeur ou les limites de ce savoir.

Contexte de pandémie

L'annulation de tous les voyages scolaires promulguée par le gouvernement du Québec a forcé l'actualisation de cette phase de préparation de la séquence didactique. Comment s'y prendre pour mener à terme ce cours-voyage et conserver la motivation des élèves ? C'est à ce moment qu'est venue l'idée de faire visiter les sites historiques de la Grèce ancienne par la voie du jeu vidéo historique (JVH).

L'apport du Tour Découverte pour visiter virtuellement la Grèce ancienne

Pour pallier la possibilité d'analyser les sites historiques de la Grèce ancienne et de voir les élèves agir à titre d'expert une fois sur place, nous avons opté pour les engager dans l'exploration du Tour Découverte Odyssey (TDO). À notre connaissance, il s'agit du JVH le plus récent qui permet une immersion active d'un joueur ou d'une joueuse dans un passé reconstruit de la Grèce ancienne (Gilbert, 2019).

De surcroît, ce TDO offre la possibilité de circuler librement dans un environnement historique virtuel réaliste dépourvu de combats et s'appuyant sur des bases scientifiques (Éthier et Lefrançois, 2020¹ ; Gilbert, 2019 ; Martin et Turcot, 2016 ; Politopoulos, Mol, Boom et Ariese, 2019). Grâce au souci accordé aux détails liés aux événements, à l'architecture et aux aspects de la vie quotidienne d'époque, Champion (2015) relève que la série *Assassin's Creed* peut être expérimentée dans une formule de tourisme virtuel du patrimoine. De plus, il peut provoquer des discussions sur la nature des monuments, des sites visités et sur la géographie des villes (Ruatta, 2020). Finalement, Joly-Lavoie (2019) rappelle que l'habillage matériel de la série *Assassin's Creed* respecte généralement l'historiographie qui concerne les époques historiques traitées, et ce, malgré la présence d'anachronismes et d'espaces urbains idéalisés (Martin et Turcot, 2016).

Cependant, puisque nous sommes dans un jeu vidéo, cette fidélité historiographique demeure tout de même au service de l'action des joueurs/joueuses et de la trame narrative (Bazile, 2018 ; Joly-Lavoie, 2019). D'ailleurs, c'est pour cette raison que l'historien en résidence d'Ubisoft, Maxime Durand (2019), décrit le TDO comme à mi-chemin entre le monde des musées, le monde de l'archéologie et le monde des jeux vidéo.

L'intégration du numérique en temps de pandémie

Pour que cette idée du numérique prenne vie, nous avons contacté Maxime Durand, historien en résidence chez Ubisoft Montréal, pour lui faire part de l'idée d'explorer le TDO dans le cadre du cours-voyage. À la suite de la présentation de ce projet, l'équipe d'Ubisoft Montréal nous a donné accès gratuitement à une licence pour l'exploration du TDO. Cette même équipe nous a permis d'obtenir un abonnement gratuit sur la plateforme de jeu en ligne de Google Stadia pour accéder au TDO pendant 3 mois². Il ne restait plus qu'à accompagner les élèves dans cette nouvelle activité pédagogique.

Motivation des élèves en contexte de pandémie

Dès la mi-mai, les élèves ont profité d'une semaine pour se familiariser avec le TDO. Nous avons organisé une rencontre avec chacun d'eux pour répondre aux interrogations, aux problématiques rencontrées et pour planifier la réalisation de leur visite virtuelle à l'intérieur du jeu. À ce moment, nous sentions la fatigue s'installer et le peu de motivation de procéder à la création d'une visite virtuelle dans le TDO.

Pour ne pas les surcharger, nous avons recueilli les impressions des 16 élèves sur 23 ayant confirmé avoir exploré le TDO. Pour les plus motivés, nous leur avons proposé de réaliser une visite virtuelle dans le TDO. Seulement deux élèves se sont prévalus de cette option.

Bien sûr, il s'agit d'un échantillon très mince pour dégager des tendances lourdes ou pour procéder à une analyse en profondeur de l'exploitation du TDO. Toutefois, à notre grande surprise, les entretiens individuels réalisés avec les élèves nous ont donné accès à leur démarche et à leur réflexion sur l'expérience.

Éléments positifs

D'abord, nous avons recueilli les commentaires des élèves ayant remis leur enquête historique avant d'explorer le TDO. La très grande majorité des élèves ont mentionné "mieux comprendre" leur objet d'étude pendant leur promenade dans l'onglet Visites du menu. Comme le faisait remarquer une élève, la possibilité d'entrer dans un temple pour y observer les activités liées au culte d'Apollon à Delphes prenait tout son sens grâce à son enquête historique préalable. Une autre élève ajoute que la présence des couleurs sur les temples et les statues lui permettaient d'imaginer différemment ces traces du passé. Or, ce qui semble frapper l'imaginaire des élèves, c'est le fait d'avoir accès à des espaces où la vie quotidienne se présente de manière animée.

Pour certains, l'exploration du TDO leur a permis d'exercer leur esprit critique. En effet, quatre d'entre eux ont rapidement pris conscience que leur objet d'étude ne se retrouvait pas dans le mode découverte. Ils ont conclu que les dates de construction de leur édifice ne correspondaient pas à celles de la trame narrative du jeu. Nous pensons ici à l'Olympéion à Athènes et au stade de Delphes pour ne nommer qu'eux. Deux élèves ont également remarqué que l'onglet Carte ne reflétait pas les distances réelles entre les sites que nous devions visiter. Finalement, un élève a laissé entendre que les dimensions de certaines statues étaient exagérées. Du moins, à partir de ses recherches, il critiqua avec fermeté celle d'Athéna sur l'Acropole.

Quant aux deux élèves ayant conçu une visite virtuelle à l'intérieur du TDO, les commentaires émis nous font voir des éléments non mentionnés chez leurs collègues. Par exemple, l'élève qui a réalisé une visite du sanctuaire de Delphes mentionne qu'elle connaissait la majorité des informations présentées dans le jeu grâce à son enquête. Sans cette dernière, pratiquement tout le contenu présenté aurait été nouveau. L'avantage du jeu a été de se promener en toute liberté pour grimper sur les toits afin de scruter les détails de l'architecture du temple d'Apollon, de la géographie du lieu et de la présence des humains sur le site. Ce contact avec la vie quotidienne lui a permis de s'imaginer le site à l'époque classique comme si elle y était.

Pour l'élève qui s'intéressait à la navigation et au rôle du Pirée dans l'Antiquité, c'est "la diversité des gens" dans le jeu qui l'a frappé. En fait, il ne s'imaginait pas le port avec une activité économique aussi variée "avec tous ces kiosques et tous ces marchands qui devaient s'y trouver chaque jour". De plus, il ne pensait pas être en mesure de faire autant de liens entre ses recherches et certains aspects topographiques du port.

En somme, les propos recueillis auprès des élèves fournissent des pistes de réflexion pour repenser l'utilisation de ce mode découverte dans la phase de préparation au cours-voyage. Nous nous interrogeons maintenant sur le rôle des reconstitutions historiques en mode virtuel pour développer l'habileté des élèves à se représenter des réalités sociales du passé de manière critique. Il s'agit ici d'une opération intellectuelle observée chez des historiens lorsqu'ils interprètent des sites historiques (Baron, 2012).

Limites et défis de l'intégration du jeu vidéo historique en classe

Bien que cette exploration du TDO fut réalisée à distance, notre réflexion sur les limites de l'intégration du JVH représente plutôt des défis pour son exploitation en classe.

D'abord, il y a la question des limites techniques et financières inhérentes à l'utilisation du JVH dans les milieux d'enseignement. Télécharger le jeu pour faire fonctionner le TDO nécessite un ordinateur performant. Jouer en ligne sur la plateforme Stadia implique des coûts d'abonnement et l'achat du jeu. De plus, il faut savoir que la série *Assassin's Creed* est classée 17 ans et plus, ce qui nécessite l'obtention des autorisations nécessaires auprès des parents et de la direction de l'école.

Ensuite, se familiariser avec le jeu est d'une importance capitale afin de se repérer et manipuler avec facilité les touches du clavier ou de la manette. Nous connaissons le TDO sans y avoir joué. Il a fallu une dizaine d'heures de jeu pour s'approprier le TDO afin de préparer une activité d'apprentissage structurée et pour faciliter l'accompagnement des élèves.

Par ailleurs, la ligne apparaît bien mince entre le réalisme associé aux reconstitutions et l'habileté de porter un regard critique sur le caractère construit de ces environnements virtuels. Les élèves semblent considérer ces représentations du passé comme des vérités historiques. L'image, qu'elle soit fixe ou mobile, peut être trompeuse. Dès lors, nous devons traiter ces représentations du passé comme des documents à analyser. Selon Joly-Lavoie (2019), peu de recherches existent sur le réinvestissement de la série *Assassin's Creed* pour la classe d'histoire. Or, cette courte expérience vécue en contexte de pandémie nous oblige à demeurer prudents sur l'analyse du rôle de la réalité virtuelle sur les connaissances acquises par les élèves.

Conclusion

En somme, l'intégration du TDO pour la préparation d'un voyage scolaire nous force à réfléchir sur son apport dans la compréhension des caractéristiques du patrimoine bâti de la Grèce ancienne. Aujourd'hui, nous croyons que cette expérience fournit un terrain de jeu fertile pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire dans le cadre du cours-voyage en Grèce.

S'il est impossible de reconstituer de manière exacte tous les lieux dans lesquels les individus du passé ont vécu (Goumand, 2014), les reconstitutions de sites historiques dans un environnement virtuel fictif peuvent servir de documents à analyser. Il est peut-être pertinent, à la lumière de cette expérience, de réfléchir au pouvoir de combiner l'engagement physique et émotionnel, par l'entremise de la réalité virtuelle, avec l'engagement cognitif, par l'entremise d'une enquête historique en amont du jeu. Peut-être serons-nous en mesure d'outiller les élèves à faire face aux nombreuses représentations du passé sur les supports qu'ils consomment régulièrement. Bien qu'imparfaite, cette expérience du cours-voyage 2019-2020 permet d'élargir le champ des possibles pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. Pour paraphraser Martineau (1999), il s'agit peut-être d'une occasion de plus pour faire de l'histoire, une matière à penser.

¹ Nous tenons à remercier Marc-André Éthier et David Lefrançois qui nous ont donné accès au manuscrit (à paraître) consacré aux entrevues réalisées, entre 2017 et 2020, avec 14 personnes (historiennes, historiens, archéologues) qui ont participé au processus de création de six différents jeux de la série *Assassin's Creed*.

² Nous tenons à remercier l'équipe d'Ubisoft Montréal pour leur ouverture à ce projet dès notre première rencontre à distance. En aucun cas, nous n'avons senti une pression pour fournir des informations sur l'activité en retour, et ce, ni pour Ubisoft ni pour Stadia.

Références

- Baron, Christine. (2012). Understanding historical thinking at historical Sites. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 833-847.
- Bazile, Julien (2018). La perspective de l'action : l'exemple d'*Assassin's Creed*. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et A. Joly-Lavoie, *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire* (p. 219-237). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Behrendt, M. et Franklin, T. (2014). A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 9, 235-245.
- Champion, Erik. (2015). *Critical Gaming : Interactive History and Virtual Heritage*. Routledge, London.
- Durand, Maxime. (2019). *Assassin's Creed Odyssey Discovery Tour - Trailer de Lancement*. <https://www.youtube.com/watch?v=Y6V8mLs3Uz0&list=PLAjBo8yZUnKrBKQZUa8zHZeMSTFq9yxd5&index=2&t=0s>. Consulté le 15 mars 2020.
- Éthier, Marc-André et Lefrançois, David (dir.) (à paraître). *Les historiens d'Assassins Creed*. Interviews [manuscrit].
- Gilbert, Lisa (2019). *Assassin's Creed reminds us that history is human experience : Students' senses of empathy while playing a narrative video game*. *Theory & Research in Social Education*, 47(1), 108-137.
- Goumand, Christophe (2014). Jacques Martin et la restitution de l'Antiquité. *Les Dossiers d'Archéologie*, n° 361, 80-85.
- Harris, R. et Bilton, H. (2019) Learning about the past : exploring the opportunities and challenges of using an outdoor learning approach. *Cambridge Journal of Education*, 49(1), 69-91.
- Hicks, T. E. (2018). *Historical Thinking at Historical sites and Museums : an Action Research Study* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations and Thesis. (10842173)
- Joly-Lavoie, Alexandre (2019). *Assassin's Creed : implications pour l'enseignement*. Dans M.A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire. Un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec* (p. 203-217). Saint-Joseph-du-Lac : M Éditeur.
- Martin, Jean-Clément et Turcot, Laurent (2016). "Histoire et jeu vidéo", *Écrire l'histoire*, 16. Consulté en ligne le 2 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/elh/1131>.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à école, matière à penser*. Paris : L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017). *Programme d'histoire du Québec et du Canada : enseignement secondaire, deuxième cycle, troisième secondaire*. Québec : gouvernement du Québec.
- Morris, R.V. (2010). *The Field Trip Book : Study Travel Experiences in Social Studies*. North Carolina : Information Age Publishing.
- Peyvel, E. (2019). *L'éducation au voyage : pratiques touristiques et circulations des savoirs*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Politopoulos, A., Mol. A. A., Boom, K. H., Ariese, C. E. (2019). *History Is Our Playground : Action and Authenticity in Assassin's Creed : Odyssey*. *Advances in Archaeological Practice*, 7(3), 317-323.
- Ruatta, S.-A. (2020). *Objets du passé, enjeux du présent : jeux vidéo d'histoire dans le monde grec antique*. Dans M.-A Éthier et D. Lefrançois (dir.) (à paraître). *Les historiens d'Assassins Creed*. Interviews [manuscrit].

Adaptations en contexte de pandémie

Suivi asynchrone d'un élève autiste



ROSELINE RABIN, DEA

Titulaire d'un Diplôme d'études approfondies sur le conte, Roseline Rabin enseigne à différents niveaux dans l'Éducation nationale. Elle a exercé en tant que metteur en scène dans le cadre d'un Dispositif de Réussite Educatif et a travaillé en tant qu'assistante pédagogique en Unité localisée d'inclusion scolaire (ULIS), secteur dysphasie. Expatriée en Inde, elle enseigne le français, langue étrangère (F.L.E.). Elle fait obtenir le label qualité F.L.E. à la première école indienne postulant pour ce titre. Rentrée en France, elle est actuellement accompagnatrice d'élèves en situation de handicap (A.E.S.H.).

par **Roseline Rabin**

L'article traite du suivi asynchrone d'un collégien autiste par son aide personnelle dans un contexte de confinement et de réforme scolaire en faveur des élèves en situation de handicap. Comment adapter le contenu académique à distance et de façon asynchrone ? Comment adapter aussi la communication de classe et non plus seulement le cours académique ? Comment le confinement a-t-il modifié les relations entre les différents intervenants de l'école inclusive ? Quelles sont les conséquences de cette situation de confinement ? Pourquoi l'élève semble-t-il particulièrement réussir en situation de confinement ? Quels éléments contribuent-ils à cette réussite ? Quelles pistes d'amélioration de l'école inclusive le confinement pourrait-il apporter ?

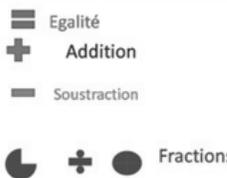
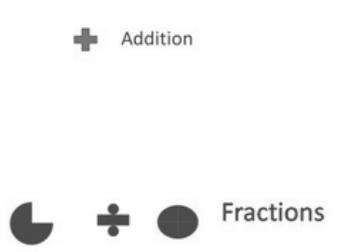
À la rentrée de septembre 2019, l'Éducation nationale a lancé une réforme appelée "l'école inclusive". Avant 2019, l'école française accueillait déjà des élèves handicapés. Ce changement vise à en recevoir davantage, avec des handicaps plus lourds, en opérant un transfert des I.M.E.¹ vers l'école ou en empêchant des départs de l'école vers les I.M.E. Dans le cadre de cette réforme, les rectorats recrutent massivement des A.E.S.H.², et c'est dans ce contexte que nous intégrons au 1^{er} décembre 2019 un P.I.A.L.³ de l'Académie de Paris. Cette date marque le début de la nouvelle école inclusive, car c'est à cette date que le statut et les missions officielles des personnels aidant les élèves handicapés changent. Si l'école inclusive était un nouveau-né, elle aurait été en couveuse du 1^{er} septembre au 1^{er} décembre, et on l'aurait fait sortir de la maternité le 2 décembre. L'arrivée du petit dernier de l'école de la République crée déjà quelques difficultés avant le confinement. Nous n'allons pas nous y attarder ici. Nous allons directement passer à la situation de confinement et au suivi asynchrone mené initialement. Quelles adaptations des cours avons-nous proposées ? Comment avons-nous adapté la communication de classe ? Comment le confinement a-t-il permis une meilleure collaboration entre l'enseignante, l'A.E.S.H. et la mère de l'élève ?

Adaptation du contenu des cours

Les cours de l'enseignante ont été adaptés sous forme visuelle (powerpoint) et auditive. Nous n'allons présenter ici que l'adaptation visuelle, pertinente pour cet élève. Le cours s'intitule "Addition et soustraction de fractions". Nous ne pouvons pas diffuser le cours de l'enseignante pour des questions de droit d'auteur. Voici des extraits de l'adaptation du cours que nous avons faite sous forme visuelle.

L'adaptation visuelle suit une structuration globale du cours ainsi qu'un découpage interne au sein des parties de ce cours.

Concernant la structuration globale, nous avons associé chaque notion-clé à un visuel, mais aussi à une couleur (1). L'enseignante formalise le plan au fur et à mesure : elle écrit "I II III" et souligne les parties. Elle n'utilise pas de couleurs. Nous avons annoncé le plan de la leçon, dès le début du powerpoint ; ce qui n'apparaissait pas dans le PDF de l'enseignante. (2) Par la suite, chaque diapositive a un bord rouge pour fraction et un bord d'une autre couleur correspondant à la partie en cours (3 et 4).

<p>  </p> <p>1.</p>	<p>I Egalité de fractions</p> <p>II Additions de fractions</p> <p>III Soustractions de fractions</p> <p>2.</p>
<p>  </p> <p>3.</p>	<p>  </p> <p>4.</p>

L'enseignante suit un plan interne aux parties, mais ne le formalise aucunement. Nous avons fait un travail d'explicitation du plan suivi par l'enseignante. Nous avons introduit des parties

A, B... (1). Nous avons mis en relief ce que l'élève doit apprendre et laissé tel quel l'exemple (2). Nous l'avons interpellé pour qu'il comprenne qu'il devait chercher. (3)

Le contenu et la forme des cours dispensés par l'enseignante ont peu changé durant le confinement, le papier devenant son tableau. Au contraire, notre adaptation a gagné en qualité, car nous avons disposé d'un ordinateur et de temps pour la réaliser. Qu'en est-il de la communication de classe ?

Adaptation de la communication de classe

Nous entendons par "communication de classe" tout ce qui relève de la gestion de classe par l'enseignante et de l'aide à l'élève apportée par l'A.E.S.H. sans entrer directement dans le contenu disciplinaire de la matière enseignée. La situation de confinement supprime la communication de classe qui relève de la socialisation fine de l'élève (positionnement de l'adolescent-élève par rapport à l'adulte-enseignant, échanges des élèves entre eux...). Cette socialisation est tout aussi importante que les objectifs mathématiques en eux-mêmes. Cependant, située bien au-dessus de la zone proximale de développement social de notre élève, elle constitue pour ce dernier un frein à ses apprentissages académiques par les distractions qu'elle génère. De ce point de vue, le confinement a constitué un avantage. En classe, et cela malgré la présence de l'éducatrice, il fallait recentrer l'élève régulièrement. Nous n'avons pas pu faire de gestes ou de dessins rapides pour montrer à l'élève ce qu'on attendait de lui. Il a donc fallu adapter notre communication ainsi que celle de l'enseignante. Cette capture d'écran montre un exemple de la communication de classe faite par courriel.

Nous avons écrit en gras les éléments importants du courriel : qui parle, de quel cours s'agit-il ? qui est l'enseignante ? (1).

Le présentiel permettait à l'élève de voir les rôles respectifs de l'enseignante, de l'éducatrice et de l'A.E.S.H. Le distanciel a créé de la confusion. La manière dont l'élève s'adresse à nous le montre. Voici un de ses courriels.

L'élève ne nous appelle plus par notre prénom, comme cela est l'usage avec les A.E.S.H., mais "Madame suivi du nom de famille», comme cela est d'usage avec les enseignantes.

Une nouvelle forme de collaboration

Avant le confinement, il n'y avait pas de collaboration entre l'A.E.S.H., les professeurs et les parents. Seule la collaboration entre les éducatrices et l'A.E.S.H. existait. La situation de confinement donne à l'A.E.S.H. un statut de collaborateur à part entière.

Pourquoi ce manque de collaboration avant le confinement ? Deux hypothèses. L'enseignante parle aux éducatrices — avec qui elle collabore depuis plusieurs mois tandis que notre arrivée est récente. Les échanges avec l'A.E.S.H. se limitaient à la politesse ou à l'aide que l'enseignante pouvait apporter à l'A.E.S.H. dans l'exercice de son métier. Le professeur ne perçoit pas que l'A.E.S.H. peut avoir des compétences.

Le rectorat a donné pour consigne aux A.E.S.H. de ne parler aux parents qu'en présence de l'enseignante ou de la directrice en élémentaire, et en présence d'un professeur en secondaire. Concrètement, il n'y a eu aucun contact avec les parents, pas même une présentation de l'A.E.S.H. aux parents. Le fonctionnement du second degré — où l'élève part avec un chauffeur — ne permet pas de rencontrer les parents de façon informelle en présence de l'enseignante.

La situation de confinement a éclipsé la collaboration éducatrices-AESH au profit d'une collaboration enseignante-AESH-parents. Ayant regardé les adaptations de cours, l'enseignante, qui ne mettait pas de couleurs, en a utilisées pour mettre en relief les parties importantes de la leçon. Cela nous a permis d'aller plus vite. En effet, nous n'avons eu qu'à sélectionner les parties de cours — écrites linéairement — pour les présenter en powerpoint. La mère nous a écrit, d'abord en utilisant le courriel de son fils, puis de façon directe. Elle n'a pas hésité à dire ce qui était inutile (comme les enregistrements sonores proposés) et ce qui plaisait (powerpoint, encouragements réguliers...).

Pour conclure

L'élève progresse très bien sur le plan académique. Sa mère déclare qu'il est en pleine forme. Le suivi asynchrone a été apprécié. Cependant, il a débouché sur une demande de suivi par Skype, et uniquement synchrone, de la part de la mère de l'élève. Nous avons préféré ici nous focaliser sur le suivi asynchrone : en effet, c'est lui qui a été marqué par le début du confinement. Le suivi synchrone pourrait lui aussi faire l'objet d'un article. Rapidement, nous pouvons dire qu'il semble lui aussi avoir été fructueux. De plus, sur le plan comportemental, l'élève est concentré et présente peu de stéréotypies.

Le confinement semble avoir curieusement bénéficié à l'élève sur le plan académique. Mais qu'en est-il sur le plan social ? Nous n'avons pas la réponse. Cependant, cette pandémie a mis en lumière une inadéquation potentielle des besoins de notre élève autiste à l'offre de formation et de socialisation proposée par l'école. Lors de la pandémie, les médecins ne cessaient de parler en termes d'équilibre bénéfices-risques (du confinement, des traitements, des vaccins potentiels...). De la même façon, l'école inclusive pourrait améliorer son offre envers les élèves autistes en pensant la scolarisation et l'inclusion en termes de bénéfices-risques pour les progrès académiques et les progrès sociaux. La focalisation sur la socialisation semble en effet nuire à l'acquisition des connaissances. Aucune réflexion ne semble avoir été menée sur la zone proximale de développement de l'élève en termes d'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Une étude plus fine des besoins de l'élève ainsi que de ses ressources personnelles et familiales permettrait d'adapter au mieux l'école aux divers besoins de cet élève.

¹ Institut Médico-Educatif.

² Aide aux Elèves en Situation de Handicap

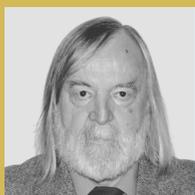
³ P.I.A.L. Pôle Inclusif d'Accompagnement Local. Il est constitué d'un collège et de plusieurs écoles de secteur. Ses copilotes sont le principal du collège et l'inspectrice de circonscription.

Références

- Page, Charles, Balland, Emilie, Martin-Guillerez, Damien et alii, "Projet Collège + : validation d'un assistant numérique pour l'inclusion scolaire de collégiens porteurs d'autisme», Revue Bulletin Scientifique de l'ARAPI, n° 30, déc. 2012, p.5-70
- Garnier, Philippe, *Scolariser des élèves avec des troubles du spectre de l'autisme*, Canopé, Suresnes, 2018, 193 p.
- Ministère de l'Éducation nationale (2019) "Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019». Site Internet Education.gouv.fr : <https://www.education.gouv.fr/pour-une-rentree-pleinement-inclusive-en-2019-> (Consulté le 15 juillet 2020)
- Sutherland Dean (2015) "Supporting early communication development for children with ASD». Site Internet Swinburne University of Technology : <http://commons.swinburne.edu.au> (Consulté le 15 juillet 2020)

Après la pandémie : LES ENFANTS D'ABORD !

Les Méthodes d'Éducation Active de Célestin Freinet



JEAN-MARIE LANGE, DEA, DESS

Jean-Marie Lange détient un Diplôme d'études approfondies (DEA) en pédagogie (option formation des adultes et éducation permanente) et un Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en psychologie sociale de l'Université de Liège

Retraité, il a été chargé de mission pour la Fédération Wallonie/Bruxelles (la francophonie belge) au CEF (Conseil de l'Enseignement et de la Formation), avec deux expertises pour l'Europe (CCE), sur la France et le Mali et coopté par l'Université de Liège pour former à la pédagogie institutionnelle.

par **Jean-Marie Lange**

"Vivement la rentrée des classes pour retrouver les ami(e)s et la gentille institutrice"(Rachid élève de première primaire – CP). L'interaction entre les apprenants et l'enseignant sans masque est nécessaire. L'enseignement numérique nie les contacts interpersonnels et affectifs et affaiblit les capacités cérébrales à rechercher pour l'épanouissement des potentiels de nos enfants. La pandémie 2020 est un drame mondial, mais le remède de distanciation sociale peut être pire que le mal : le risque d'un préjudice affectif du "toucher" nos enfants.

On ne peut nier que la relance économique est plus importante pour les dirigeants que le bien-être des plus petits en quête de câlins. Rouvrir des magasins de vêtements ou de sport par exemple tout en laissant perdurer dans les écoles la peur de se toucher génère un flou d'angoisse du déconfinement qui va créer chez eux un paradoxe. Nous avons l'occasion de nous distancier de cette idéologie du profit pour la remplacer par le bien-être des humains. Nous allons sinon creuser la fracture des inégalités sociales avec l'enseignement numérique ; les plus pauvres et/ou les mères de migrants ou moins instruites ne pourront aider les petits dans cette modernisation jésuitique (hypocrite) sélective, les racines d'une instruction de base ne se développeront pas par des écrans sans véritable interaction.

2020, en cette période de pandémie du coronavirus, les relances de l'idéologie ultralibérale de "l'économique" perdent leur crédit. Le défaut d'attention à l'être humain et donc aux soins de santé a montré la fracture sociale, la survie et l'épanouissement des enfants et la lutte contre les inégalités sociales ne constituent pas une priorité sur la collecte de milliards par le consumérisme. Le joueur TRUMP préfère s'enrichir que de sauver des êtres humains et la Chine se positionne avant tout comme prédateur économique.

Le monde, après ce séisme de 2020 ne sera plus celui d'avant "travailler pour dépenser", les gens ont pris conscience de la légèreté de leur bien-être masqué par des produits dont ils n'ont nul besoin. Donc probablement moins de voyages en avion au kérosène non taxé, moins de vêtements non utiles, moins d'aliments exotiques, etc.

Pour nous pédagogues et formateurs, il faut cependant en finir avec cette distanciation sociale d'un mètre 50 avec les enfants qui ont eux besoin de tendresse et de câlins pour grandir. Une image télévisuelle montrée en France est effrayante : dans une cour de récréation, on a dessiné à la craie sur le béton, des espaces de 1,50 m de côté pour isoler dans chaque carré un petit de l'école maternelle. C'est du Milgram : La soumission à l'autorité.

L'hypocrisie politique (quelles que soient les formations politiques) est dans la réouverture des écoles, ce n'est pas pour les petits, mais pour que leurs parents se remettent à travailler pour le profit ultralibéral. Le monde entier doit changer et les citoyens ne plus retomber dans la même aliénation.

Hypothèse subjective

Un entourage affectif de tendresse développe les neurones des petits et donc une pédagogie empathique peut épanouir leur énergie en fleur. La pédagogie est celle d'une relation empathique et non une simple réduction technique d'évaluation des didacticiens.

Le numérique du télétravail est intéressant contre les effets des gaz des transports pollueurs, mais il peut être un mal si les petits n'ont pas de contacts humains affectifs pour jouer ou apprendre.

Développement

La base de l'arbre de l'éducation active est celle de l'instituteur Célestin FREINET. Ce grand homme a inventé le "gai savoir" (Nietzsche) dans la pratique concrète en faisant contribuer les apprenants à leur apprentissage par la découverte de leur potentiel : un journal commun réalisé à l'école, des classes promenades en forêt, des prises de parole des élèves, etc.

Un pédagogue émérite mondial, Gilbert DE LANDSHEERE a rédigé une recherche "Comment les maîtres enseignent ?" et sa conclusion est renversante, car 80% du temps de parole est monopolisé par l'enseignant. Les élèves sont passifs et non participants à leur apprentissage.

Rendre l'apprentissage participatif et plaisant et tenir compte des limites de la concentration mentale disaient Freinet comme Piaget (constructivisme). Or, le plus souvent les jeunes décrochent par ennui, tout particulièrement dans les familles défavorisées non formatées aux normes de la culture bourgeoise des écoles et incapables ou peinant à apporter un soutien efficace à leurs enfants.

FREINET est le tronc de l'arbre fruitier du "gai savoir" à la base des méthodologies empathiques telles la pédagogie du projet, la pédagogie institutionnelle, la dynamique des groupes (D.G.)

La DYNAMIQUE des groupes a été développée par le psychosociologue Kurt LEWIN (vivre ici et maintenant) notamment avec des situations problèmes à résoudre en petits groupes et surtout les jeux de rôle d'autodécouverte. Les jeux de rôle ne sont pas à confondre avec les nouveaux jeux ludiques numériques pour grands ados. LEWIN propose de modifier la disposition spatiale de la classe (en principe tous tournés vers le maître) en un cercle où on peut réagir entre apprenants, au centre de ce cercle un plus petit pour quelques actrices/acteurs volontaires dans la classe. Un scénario écrit est distribué puis lu ensemble (avec des éclaircissements de l'animateur au besoin). Les 6 à 7 volontaires vont par exemple avoir le défi de prendre une décision dans un délai d'une demi-heure. Le reste du groupe notera tout ce qu'il pense intéressant à communiquer après, en silence pendant le jeu, sans apartés ni rires (une autodiscipline de l'écoute attentive). À la fin du jeu, le formateur demande aux joueurs leurs ressentis, leurs émotions y compris les frustrations. Après avoir entendu les acteurs à chaud, on écoute les observateurs à froid. Si possible, un volontaire notera les apports.

Le minutage comprend 5 minutes de préparation (lecture) et une demi-heure de jeu suivie d'une heure d'échanges des observations puis un débat commun. Les 25 dernières minutes seront consacrées à une reprise de la parole par le formateur pour synthétiser en termes techniques ce que les apprenants ont trouvé par eux-mêmes, soit deux heures avant la pause récréative. L'idée est donc de découvrir avec plaisir le savoir, validé par la synthèse et des références bibliographiques du prof, pas besoin d'étudier, ils savent.

"Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine", ont dit MONTAIGNE et Edgar MORIN.

La Pédagogie INSTITUTIONNELLE (PI)

Elle vise à apprendre à débattre et à argumenter sans violence avec les autres et sans se soumettre à des diktats non justifiés, soit l'apprentissage de nos libertés citoyennes et de nos responsabilités civiques, car il ne peut y avoir de liberté sans responsabilité.

La PI a fleuri dans les années 1970, particulièrement en France (Lapassade, Lourau, Hess, Lobrot, Lefèbvre, ...), la conceptualisation en revient au sociologue Cornélius CASTORIADIS dans son analyse de l'imaginaire des institutions et de leurs mouvances cycliques : INSTITUE – INSTITUANT – INSTITUTIONNALISATION – INSTITUE.

L'institué est le pouvoir rigide et permanent, soit souvent une dépendance au pouvoir, par exemple en se proclamant soi-même dictateur à vie (Xi-Jinping, Poutine, ...) ou comme Trump en se pensant supérieur et en refusant d'écouter les sages scientifiques (sur le climat ou l'eau de javel par exemple). La plupart des politiciens (et/ou ministres ou petits chefs clientélistes) se prennent pour des pseudo-élus à vie et la démocratie parlementaire ne représente hélas que leurs intérêts de rester au pouvoir et non le choix des citoyens (un homme = une voix). L'injustice et les inégalités sociales vont susciter des réactions de lutte sociale, ce sera la rue en révolte des INSTITUANTS réprimée d'abord par la force aux ordres du pouvoir. Cette pression de la majorité conduira certaines minorités dirigeantes à faire exécuter par exemple les militants des droits de l'homme (le record est à la Chine) et enfin s'ouvrira à la négociation d'un compromis : c'est alors l'INSTITUTIONNALISATION.

Dans cette phase de respect des deux parties, on peut, comme dans un couple, trouver un terrain provisoire d'entente et sur un plan social, les leaders animateurs d'une lutte peuvent être récupérés par l'institué. Le meneur de mai 1968 à Nanterre, Daniel Cohn-Bendit est devenu député européen et le révolutionnaire feu Fidel CASTRO est devenu le dictateur de Cuba. Devenir un citoyen responsable et résistant non-violent par la désobéissance civile est un signe démocratique contre les violences de notre espèce humaine très prédatrice. Pour éviter le retour à l'extrême violence des guerres et des viols et tortures, le sociologue philosophe CASTORIADIS a pensé cette analyse institutionnelle qui est devenue la pédagogie institutionnelle pour une attitude rationnelle et un comportement non de soumission, mais de résistance à ce qui ne respecte pas des règles – certes normatives – mais fondées sur le bien-être de tous et non sur le profit de quelques-uns.

Autrement dit, la finalité de cette pédagogie émancipatrice et impliquée est de créer des hommes debout et dignes. Rester neutre est une complicité envers les dominateurs imbus. En PI, l'enseignant annonce les objectifs à atteindre, ce qui permet à tous d'être gagnants.

La pédagogie du PROJET

Celle-ci est plus adaptée à des travaux pratiques, comme dans un enseignement technique par exemple. Un groupe-classe réfléchit à la réalisation de projets concrets qui lui plairaient (l'action de Freinet), et avec l'aide de l'enseignant qui éliminera ceux qui ne sont pas réalisables, le groupe choisira celui qui récoltera le plus de voix de préférence. Le travail en groupe sera pensé et préparé pour articuler les différents domaines concernés. La vigilance de l'enseignant va se porter notamment sur la rigueur comparative des techniques utilisées, par exemple, la pesée régulière des lapereaux dont certains sont nourris aux tourteaux, à l'herbe fraîche ou au foin et carottes, etc. ou encore le rendement obtenu pour des semailles sur différents substrats.

La joie (et la valorisation) de la réalisation d'un projet concret doit être aussi dans la conclusion finale en débouchant par exemple sur un projet coopératif à utiliser de manière ludique ou sur la réalisation d'un voyage de fin d'études hors du commun.

L'évaluation constructive

Selon la loi de l'enseignement francophone en Belgique, l'évaluation peut porter pour moitié sur l'examen final formel et pour l'autre moitié sur une évaluation continue plus saine. En effet, l'examen final peut générer un stress indélébile ou une angoisse perturbante pour l'apprenant et se révéler injuste. Proposer aux apprenants les objectifs à atteindre qui doivent être transparents dès le départ leur permet de s'entraîner et de gérer un choix. En effet, l'enseignant relève les présences régulières et la participation active (grâce aux MEA), la ponctualité, les travaux de recherche, etc. en vue de l'évaluation continue valant 50% et permet à ceux qui le souhaitent de prendre le risque de se limiter au seul examen final valant la totalité du résultat (une prise de responsabilité).

Pour quelques brèves conclusions

Les contradictions des deux types d'enseignants dans les écoles

Dans les écoles coexistent des enseignants passionnés et à l'écoute des enfants, et des profs élitistes. Certains nuisibles peuvent pendant une carrière complète avoir plus de 70% d'échecs /an. Un travailleur fabriquant des boulons qui rate sa production d'un jour sera remercié le jour même.

Si ce métier de formateur d'esprit peut être un apostolat pour certains ("faire grandir"), il ne sera pour d'autres qu'un simple job et risque même de développer l'ivresse du pouvoir de l'évaluation. L'adage : "il est plus facile de détruire que de construire !" est connu dans les conseils de classe. Un échec scolaire constitue en soi une humiliation souvent sans remédiation et peut devenir un échec de vie (manque de confiance en soi).

Si j'ai tenu à rappeler les Méthodes d'Éducation Active (MEA), soit mes cours en section sociale à la Haute École Troclet de la Province de Liège (Assistants sociaux, éducateurs, communicateurs, formateurs...) et le plaisir pris par les apprenants dans cette participation active et joyeuse, c'est que je ne vois pas comment on peut réduire ces contacts et opter pour des images froides en vidéoconférence par exemple. L'outil informatique peut certes rendre des services et maintenir un lien en période critique de pandémie, mais il ne peut en aucun cas remplacer une vraie dynamique des groupes, car pour exister, cette dynamique a besoin de réels contacts empathiques entre les apprenants et entre eux et la formatrice/formateur avec les mimiques, les ressentis et les émotions de chacun.

Face à cette situation exceptionnelle mondiale de 2020, la société doit se remettre en question et il me semble urgent de donner aux enseignants et aux apprenants les moyens de se retrouver en classe le plus rapidement possible dans des conditions sanitaires correctes et garanties avec la priorité essentielle de réfléchir à ce qui peut encore se produire à l'avenir et à se préparer à une remédiation logique, rationnelle et pensée au-delà des coûts. Notre société se trouve à un tournant et à l'heure de choix pour l'humanité et le climat plutôt qu'une sujétion à un rendement financier entraînant une répartition inégalitaire et la banalisation d'une immense injustice sociale.

A COVID-19 Retirement Time to Pass the Baton



LORI WEBER, M.A.

Lori Weber is the author of ten books for young readers, including *Yellow Mini*, a novel in verse, and *Deep Girls*, a short-story collection. She recently (2020) retired from John Abbott College. She has also taught English in Nova Scotia, Newfoundland, and Vanier College. Lori has offered classroom workshops through the Culture in School program and represented Quebec for the TD Canadian Book Week. Lori has delivered workshops in writing for teens through the Quebec Writers' Federation and has been their young adult fiction mentor to aspiring writers.

by **Lori Weber**

At first, it was kind of fun – peeking at my students' messy bedrooms, snooping at the posters on their walls, the books and trophies on their shelves. I am a writer, after all, and all writers are eavesdroppers and spies at heart.

We even joked about it together : the birds' nests of morning hair, my spiky cactus strategically placed to hide a pile of dirty dishes, mothers yelling up from downstairs, unaware that their kids were busy on Teams. It all had an air of naughtiness, like some teacher-student code had been broken. It took me back to when I was a kid and used to believe that teachers never went home. They slept on mats and raided the cafeteria at night. What a shock when I ran into Miss Weatherall, my grade one teacher, at Classics Bookshop in the Rockland Shopping Centre. Who had let her out ?

However, by week two, as if mandated by some unspoken rule, we all shut off the cameras and communicated through voice only. None of it was fun anymore. There was simply no way to bridge the distance created by the technology. One-inch squared images and staticky voices were no satisfying replacements for my flesh and blood students. It was like I was not teaching them, but some avatar of them, and I think they felt the same way about me.

By week six, I had decided : I would not return in the fall if these teaching conditions were going to persist, and it appeared more and more likely that that would be the case. I would retire one semester earlier than I had planned. I did not want my final semester to be one where I never got close to my students, not after 27 years of creating bonds.

Since taking that decision last week, I have asked myself three questions, beginning with what makes teaching rewarding in the first place ? I concluded that it is this : the three-way relationship you create between yourself, your students, and your material. In Winter 2020, I was teaching Creative Writing for Children. Pre-shutdown, I would have had seven weeks with 43 students in the classroom, studying and decoding delightful picture books like *Proud as a Peacock*, *CLICK, CLACK, MOO*, *Cows that Type* and *The Bad Seed*. We laughed together, sighed together, and cried together when, at the end of *Charlotte's Web*, the witty spider dies, and Wilbur befriends her children. We had just started reading one of my books, *Lightning Lou*, when the virus shut us down. I had so much to share about where the idea came from (*Hockey : A People's History*, Episode 3), the challenges of writing historical fiction, etc. I sent them material online to take my place, but I cannot be sure they looked at it. They were overwhelmed with the sudden changes and demands placed upon them with online classes.

It is funny how quickly I became nostalgic for the classroom. There, we were a unit, bound together by a web of words, ideas, and activities. Teaching online felt more like casting a hook into a stream and not being able to see what was going on under the water, who was biting, who was circling, and who was simply swimming away. The little red buttons in the corner indicate who is on, but not whether they are actually there, paying attention. Even though a flesh and blood classroom contains all three types of students as well, they are visible. You see them ; you monitor them. You work your magic, trying to motivate them. Every teacher has experienced the incredible high when you reel in a floater, when you see a kid finally start to engage, or at the very least lift his or her head off the desk. It is that challenge that excites, turning the non-reader or the reluctant reader into someone who, however briefly, plugs into a text and speaks back to it ; when you know, with certainty, that the text has spoken to that student. With students who are already avid readers, the joy is watching them devour a book : it reaffirms to the bibliophile in all English teachers that the book, as a medium, is far from dead. Reports of its demise are, thankfully, exaggerated.

I am aware that many courses around the world are designed as distance-learning and that the experience is likely a positive one for many, but it was a hard transition to make in my case. Perhaps if one designs the course to be online from the start and develops tools and tricks to keep people engaged and interactive, it can be positive. For me, it was painful. I did enjoy meeting with my students one-on-one to go over their stories ; however, with the text up on the shared screen, we could only, once again, hear each other's voices. In my office, this consultation process is often when we connect. It is an intimate exercise, looking closely at one's text, tearing it up and putting it back together. At the end of the session, both our handwritings are scrawled across the pages, and I can read the students' faces : I can see their hope, understanding, or even confusion. Most often, I can see that they are anxious to jump in and edit, and I am excited to see the result. Inevitably, a bond is created after these sessions, one that carries over into the classroom and makes students engage more openly in the course. I doubt the online sessions would have the same effect.

All this made me ponder my second question : what is a teacher ? Is a teacher merely a transmitter of ideas and information ? If so, a cyber set-up should make no difference. The answer is obviously no ; the medium is, after all, the message. For me, the best teachers, the ones I remember most and who made the biggest impression, even in some cases becoming friends outside of school, were the ones I became attached to in profound ways. They were unimaginably real to me, part of the landscape of my adolescence, as vital as my 8-tracks and ripped jeans.

The best example was Fran, my first CEGEP creative writing teacher. I was inspired by everything she did – the way she walked, the way she talked, the way she listened to each student so intently, making them feel they were the only people who mattered to her at that moment. I studied how she did this, as though, even at that age, I knew that one day I would want to mimic her. I admired the way she could keep a conversation flowing, as I was often tongue-tied at seventeen. I loved the way she found one thing in everyone's writing to hold up as an example of something wonderful, and when she did that with my work, I felt my confidence soar. I even loved the way she dressed, kind of beatnik (it was the 70s !) with a touch of conservative (oh, those pearls !). She was the medium through which I learned that it was okay to be different and to be myself and to stop caring so much about what other people thought of me. That unlocked the door to so much creativity. And when she asked if I would like to attend a women's writing workshop in Saratoga Springs that summer on a student scholarship, I felt more special than I ever had before. It was the gateway into a whole new way of being. I met women from around the world who were passionate about writing and new possibilities about who I might become entered my brain, ones that, until then, had seemed abstract and far away, not meant for someone like me. Fran helped bring the writing world closer and showed me that all I had to do was take a leap and open that door. Oh yes, she was so much more than a talking head.

Fran was mentor, friend, inspiration ; none of this would be so had I met her online. In fact, I recall the exact second I first laid eyes on her. I had signed up for a creative writing class, but I was petrified. I had always wanted to be a writer, but I was full of self-doubt. I was so nervous, I had gone upstairs at Vanier College to find the classroom early, to try to calm down. I was tucked into a little nook, waiting, when this tall woman who had the exact same straight-cut bangs as I, walked down the hallway, a huge stack of books in her arms, papers overflowing. I remember thinking "I hope this is her," and knowing, with certainty, that this was her at the same second. There was something in her face and in her walk that calmed me down immediately and I knew this course was going to change my life.

I have tried to play that role to the students I have had the honour to teach over the years. I have tried to forge the same bond. Of course, it will not happen with all your students, but there will be a handful that you will bond with in deeper ways, in my case usually through the love of creative writing. I have met with many of these students outside of class, sometimes a decade after the course has ended, to go over old stories they now wish to revisit. If I have managed to be even one-tenth the influence Fran was to me then I am retiring happy.

The third and final question I asked myself after submitting my retirement letter, second-guessing my hasty decision, is whether this bond that is that core of a satisfying teaching experience would be possible in an online teaching world ? Perhaps I am showing my age here, but, in the end, I had to say no. I suppose that in the future the word "bond" will be reimagined and expanded to include cyber-relationships with people we never meet in person ; in fact, for young people, this must already be the case, like the friends they meet through social media and gaming. But for me, at the age of 60, a bond is something too tangible to be created in any setting other than the bricks and mortar classroom.

I will miss it.



En bref

Le texte évoque le témoignage d'une enseignante qui, au moment de la pandémie, décide de mettre fin à sa carrière d'enseignante. À l'aube de sa retraite, les souvenirs des élèves, des personnes significatives qui l'ont côtoyée et des moments charnières de sa vie professionnelle remontent à la surface.



A Poetic Pandemic Pronouncement

- Oh, dear !



CHERYL GAUTHIER, B.Ed.

Cheryl Gauthier, is an elementary specialist in an immersion school at Lester B Pearson School Board. She currently teaches English Enhancement in Kindergarten and Cycle 1 and Drama in Cycle 2 & 3 at St. Anthony Elementary. She was a Resource teacher and is a certified Reading Recovery TM Associate. She is a Mentor and has worked at the LBPSB Summer Literacy Camp and has presented at Springboards, ATEQ, on the topic of Centers in the Integrated Classroom.

by **Cheryl Gauthier**

I am a vintage baby boomer,
Not a modern techno-zoomer.
The slope was steep to climb this season,
Acquiring video conference tools within reason,
Never once contemplating my pension.

Registering for all those professional workshops,
Zoom 101, Google 101,
Google Classroom, Class Dojo,
Bitmoji, Seesaw, Flipgrid
Resulted in total frustration and daily teardrops !

Sitting in front of all the electronics,
My i-Pad, Chromebook, laptop and phone, was iconic.
Trying desperately to keep up and follow the instructor,
I soon realized this was –
A nightmare endeavour.

Having only a few weeks to learn the tools,
All educators had no choice but to follow the new rules.
After all we all work in an ever-changing environment - schools !
Covid 19 and the Coronavirus Pandemic situation,
Has forced us all to rigorously evaluate this endemic contagion.

Teaching from a distance required support and assistance
From our families, mentors, colleagues, students and parents,
We had to create, revise and adapt scheduled meetings and teachable
moments.
This new co-existence,
Included challenges and some passive resistance.

Absenteeism was very apparent and discerning,
After all our profession demands children are learning.
An ethical dilemma that quickly arose was,
How do we evaluate the student NO SHOWS ?
Ah, yes, use professional judgement, that's how it goes.

At the school level, Covid committees were in place,
Where groups of teachers zoomed virtually face to face.
Discussions were centered on our new reality.
Teaching now will be forever changed as well as our humanity.
The age of techno wizardry has become a new necessity.

Reading, writing and mathematics,
The premise of our mandate and leadership
Looks quite different on a screen,
We all adapt, and most are keen,
To apply the new skills that become routine.

This landmark year of 2020,
Thus far has revealed a global catastrophe !
Educators have the responsibility to rise above the ambiguities,
To show compassion, foster hope and support our communities,
To exemplify flexibility, adaptability and caring with courage and
humility !

**13 novembre
2020**

ADMPFP • 2020

**À Distance Mais Présent en
Formation Professionnelle**

Un rendez-vous virtuel
à ne pas manquer!



**Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec**





**Observatoire
de la formation
professionnelle
du Québec**

Saviez-vous que...



Chantale Beaucher
Université de Sherbrooke

C'est avec une grande fierté et d'enthousiasme que les professeurs des cinq universités québécoises offrant le programme de baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) vous annoncent la création de l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec !

L'Observatoire est un regroupement de chercheurs et d'acteurs gravitant autour de la formation professionnelle et de l'enseignement professionnel au Québec. Motivés par un profond désir de mettre en valeur et d'enrichir les connaissances, les pratiques, l'enseignement et l'apprentissage en formation professionnelle, les membres fondateurs mutualisent leurs forces au bénéfice des étudiants, des enseignants et de la formation professionnelle dans son ensemble. Ils comptent faire de l'Observatoire la référence incontournable en formation professionnelle au Québec et se faire entendre sur la place publique.

La force et l'originalité du projet reposent notamment sur la collaboration des professeurs des cinq universités offrant le BEP, mobilisés autour du développement des compétences professionnelles des étudiants et des enseignants de formation professionnelle. Ces professeurs ont pris position de façon consensuelle au regard de la collégialité et de la mutualisation des forces devant présider à ses travaux. L'Université du Québec à Montréal, l'Université du Québec à Chicoutimi, l'Université du Québec à Rimouski, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et l'Université de Sherbrooke contribuent ainsi à la fondation et à la mise en œuvre de l'Observatoire.

Ainsi, l'Observatoire a comme visée de promouvoir et valoriser la formation et l'enseignement professionnel au Québec, de rendre accessibles les connaissances et les pratiques en formation et en enseignement professionnel ainsi que de produire et diffuser des ressources de formation initiale et continue aux enseignants et intervenants de formation professionnelle. En offrant une vitrine élargie à la formation professionnelle, l'Observatoire ce secteur comme un des piliers stratégiques dans le développement de la société québécoise.

Tous les enseignants, étudiants des cinq BEP, les conseillers pédagogiques, directions de centre et tous les acteurs des milieux de formation et de l'emploi sont invités à se joindre à la communauté de la formation professionnelle regroupée au sein de l'Observatoire ! Pour devenir membre, visitez le site Web à cette adresse : **ObservatoireFP.org**

L'Observatoire bénéficie du soutien financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Un financement de 864 000 \$ a été accordé dans le cadre du programme Mandats stratégiques, Élaboration de projets inédits en sciences de l'éducation, édition 2019-2021.

Récentes publications

Planifier son enseignement au secondaire

De Nancy Granger, Liliane Portelance, Geneviève Messier
Aux Éditions JFD

Cet ouvrage, par la diversité des propositions qui le caractérise, pose des repères utiles dans le cadre de la formation initiale et continue en enseignement. Ce livre se veut un premier pas vers un dialogue entre enseignants, formateurs et stagiaires. Actuellement, il n'existe pas d'ouvrage québécois qui traite spécifiquement de la planification au secondaire. C'est donc l'occasion de poser quelques jalons pour alimenter le développement professionnel des acteurs scolaires qui se soucient de leurs pratiques à l'heure où répondre à la diversité des besoins en salle de classe constitue une préoccupation majeure.



Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle

Sous la direction de Élisabeth Mazalon
et Michelle Dumont aux Presses de l'Université du Québec

La formation professionnelle joue un rôle central dans notre société et répond à plusieurs besoins, tant sur le plan individuel que social et économique. Elle permet non seulement aux jeunes de se qualifier rapidement pour un métier, mais également aux adultes d'obtenir un diplôme d'études. Toutefois, certains défis peuvent entraver la réussite des élèves. Dans un monde de plus en plus axé sur la performance, il est devenu essentiel de se pencher sur les enjeux inhérents à la formation professionnelle afin de proposer différentes stratégies d'apprentissage en classe et hors classe. Le présent ouvrage s'adresse principalement aux enseignants en formation professionnelle et vise à soutenir la persévérance et la réussite de leurs élèves.

Composé de 15 chapitres, le présent ouvrage s'adresse principalement aux enseignants en formation professionnelle et vise à soutenir la persévérance et la réussite de leurs élèves. Fruit d'un travail collaboratif rigoureux, ce projet résulte de la rencontre entre chercheurs et intervenants de plusieurs disciplines. Il vulgarise les résultats de nombreuses recherches effectuées pour mieux appréhender les réalités vécues par celles et ceux inscrits en formation professionnelle et propose des pistes d'intervention pour soutenir leur engagement scolaire et leur mieux-être à l'école.

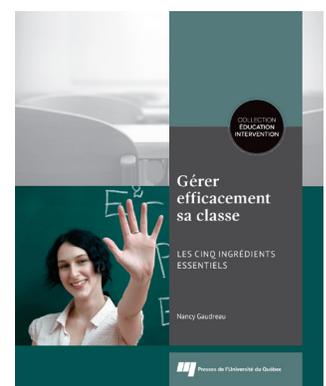


Gérer efficacement sa classe

Les cinq ingrédients essentiels
De Nancy Gaudreau aux Presses de l'Université du Québec

Le présent ouvrage vise à outiller les enseignants et les professionnels qui les accompagnent pour la mise en œuvre de pratiques de gestion de classe efficaces. Il aborde la gestion de classe en fonction de ses cinq composantes : la gestion des ressources (le temps, l'espace et le matériel) ; l'établissement d'attentes claires ; le développement de relations sociales positives ; l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et la gestion des comportements d'indiscipline.

Faisant le pont entre la théorie et la pratique, ce livre suggère une variété de moyens et de stratégies d'intervention soutenus par la recherche. Des exercices, des activités réflexives, des outils et des références sont proposés dans chacun des chapitres, facilitant l'autoévaluation et le transfert vers la pratique.



GAGNEZ
25 000 \$
POUR VOS PROJETS



Participez maintenant!

partenaires.lacapitale.com/cpiq

1 855 441-6016



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

La Capitale 
Assurance et services financiers



PROCHAIN NUMÉRO : **Printemps 2021**

Rédactrice invitée : **Nadia Rousseau de l'UQTR**

THÈME : **L'alliance université-milieus de pratique pour une plus grande mobilisation des connaissances.**

Envoi des textes à : **nadia.rousseau@uqtr.ca**

Date de tombée : **février 2021**

Devenez membre du *CPIQ*!

Le CPIQ, une valeur ajoutée à votre engagement professionnel

- ✓ Un regroupement de professionnels en éducation
- ✓ Un réseau de compétences professionnelles diversifiées qui ajoute à l'offre de services en milieu de travail
- ✓ Un éventail de mesures de soutien et d'activités en pédagogie, en didactique et en outils numériques
- ✓ L'accès aux résultats des recherches les plus récentes sur l'enseignement, l'apprentissage et la profession

Devenez membre : individu 30\$/an • groupe 100\$/an

Visitez notre site internet pour des informations supplémentaires

La revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* est une publication semestrielle du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. N'hésitez pas à nous contacter pour vous abonner en écrivant à l'adresse suivante : **secretariat@conseil-cpiq.qc.ca**.

On peut acheter la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* sur site du CPIQ au www.conseil-cpiq.qc.ca

La plus récente publication de la revue est disponible gratuitement sur le site du CPIQ.



**Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec**

www.conseil-cpiq.qc.ca  

Nos auteurs

Sam Allison
Nathan Béchar
Marie-Noël Bêty
Jean Bernatchez
Steve Bissonnette
Christian Boyer
John Bradley
Zoé Chamberland-Black
Cheryl Gauthier
Jean-Marie Lange
François Larose
Claire Moreau
Daniel Moreau
Dunia El Moukkadam
Kevin Péloquin
Roseline Rabin
Jonathan Smith
Lori Weber