



# Les défis de la gestion de classe virtuelle synchrone

## The challenges of synchronous virtual classroom management

## Los desafíos de la gestión del aula virtual sincrónica

<https://doi.org/10.52358/mm.vi8.260>

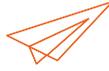
Isabelle Carignan, professeure  
Université TÉLUQ, Canada  
[isabelle.carignan@teluq.ca](mailto:isabelle.carignan@teluq.ca)

Steve Bissonnette, professeur  
Université TÉLUQ, Canada  
[steve.bissonnette@teluq.ca](mailto:steve.bissonnette@teluq.ca)

Charlette Ménard, professeure  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada  
[charlette.menard@uqat.ca](mailto:charlette.menard@uqat.ca)

Marie-Christine Beaudry, professeure  
Université du Québec à Montréal, Canada  
[beaudry.marie-christine@uqam.ca](mailto:beaudry.marie-christine@uqam.ca)

Joanie Viau, doctorante et enseignante au primaire  
Université de Montréal, Canada  
[joanie.viau@umontreal.ca](mailto:joanie.viau@umontreal.ca)



## RÉSUMÉ

L'enseignement en ligne en mode synchrone a apporté son lot de défis pour les enseignants du primaire et du secondaire depuis le début de la pandémie de COVID-19 en mars 2020. Basé sur des observations réalisées auprès de 10 classes du primaire et du secondaire au Québec et en Ontario, ainsi que sur des discussions avec des enseignants, cet article de réflexion présente quelques constats sur la gestion de classe, qui semble beaucoup plus ardue à faire en ligne qu'en présence. Enseigner virtuellement demeure donc une solution d'urgence si la situation l'oblige. Autrement, l'enseignement en personne demeure ce que nous pouvons offrir de mieux aux élèves.

**Mots-clés :** gestion de classe virtuelle, enseignement à distance, école virtuelle, primaire, secondaire, défis

## ABSTRACT

Synchronous online teaching brought its share of challenges for elementary and secondary school teachers since the COVID-19 pandemic in March 2020. Based on observations made with ten elementary and secondary school classes in Quebec and Ontario and discussions with teachers, this article presents some observations on classroom management, which seems much more challenging to do online than in person. Therefore, teaching virtually remains an emergency solution if the situation requires it. Otherwise, face-to-face instruction remains the best we can offer to students.

**Keywords:** virtual classroom management, distance education, virtual school, elementary, high school, challenges

## RESUMEN

La educación en línea sincrónica ha planteado desafíos para los maestros de escuelas primarias y secundarias desde el inicio de la pandemia COVID-19 en marzo de 2020. Basado en observaciones realizadas con 10 clases de escuelas primarias y secundarias en Quebec y Ontario (así como en discusiones con profesores), este artículo invita a la reflexión y presenta algunas observaciones sobre la gestión del aula, que parece mucho más difícil de hacer en línea que en persona. Por lo tanto, enseñar virtualmente sigue siendo una solución de emergencia si la situación lo requiere. Al contrario, la instrucción presencial sigue siendo lo mejor que podemos ofrecer a los estudiantes.

**Palabras clave:** gestión del aula virtual, educación a distancia, escuela virtual, primaria, secundaria, desafíos



## Introduction<sup>1</sup>

Avec la pandémie de COVID-19, les écoles ont dû passer de l'enseignement en présentiel à l'enseignement virtuel. Ce mode d'enseignement a amené à son lot de difficultés. Voici un article de réflexion lié aux défis de la gestion de classe virtuelle synchrone. Nos constats ont été émis grâce à des observations de parents – dont trois des auteures du présent article – et de conversations par courriel et en visioconférence avec des enseignants d'expérience du Québec et de l'Ontario. Un parallèle sera fait avec les écrits scientifiques récents du domaine des interventions préventives en gestion des comportements.

Ce qui ressort notamment des observations est le fait que la gestion de classe virtuelle synchrone et la gestion de classe en présentiel sont deux mondes qui ne sont pas – et ne seront jamais – équivalents. L'école virtuelle ne peut pas devenir une solution à long terme (Carignan, Bissonnette et Beaudry, 2021); elle est simplement une solution de dépannage lorsque l'enseignement en présentiel n'est pas possible pour diverses raisons (pandémie, catastrophe naturelle, maladie, etc.).

## Mise en contexte et mode de fonctionnement

D'une part, les observations ont été réalisées dans deux classes virtuelles de langue française à Sudbury, en Ontario, pour la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année du primaire. D'autre part, elles ont été faites à Montréal, au Québec, auprès de huit classes virtuelles de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire et de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> année du secondaire (une classe par année scolaire)<sup>2</sup>.

En Ontario<sup>3</sup>, l'horaire de l'école à distance en mode synchrone pour l'année 2021 comportait trois blocs de temps qui respectait l'horaire habituel, en personne :

**Bloc 1** de 8 h 45 à 10 h 30 : 105 minutes  
(Pause collation et récréation : de 10 h 30 à 11 h 05)

**Bloc 2** de 11 h 05 à 12 h 45 : 100 minutes  
(Diner : de 12 h 45 à 13 h 30)

**Bloc 3** de 13 h 30 à 14 h/14 h 10 : 30-40 minutes  
(Travaux asynchrones jusqu'à 15 h 10)

Au Québec<sup>4</sup>, la première année et demie de la pandémie a donné lieu à des organisations différentes de la scolarisation des élèves tant au primaire qu'au secondaire. L'âge des élèves, jumelé au palier d'alerte de la région, guidait l'offre de service du centre de services scolaire. Rappelons que Montréal a longtemps été une des régions au Québec où le palier d'alerte était à son plus haut.

---

<sup>1</sup> Cet article est conforme à la nouvelle orthographe.

<sup>2</sup> Cet article documente les deux années de pandémie.

<sup>3</sup> L'Ontario a vécu l'enseignement virtuel synchrone de la mi-mars 2021 à juin 2021. En 2020, cette même province a vécu l'enseignement virtuel asynchrone pour la même période.

<sup>4</sup> Le scénario présenté est généralisable à l'ensemble du Québec, en grande partie.



## De façon générale de mai 2020 à juin 2020 (1<sup>re</sup> année de la pandémie)

Au Québec, les élèves du primaire, qui ont fait partie des classes observées, suivaient la classe virtuelle le matin de 9 h à 11 h (120 minutes) et pouvaient aller en période de récupération auprès de l'enseignant titulaire s'ils avaient des questions concernant la matière (mathématiques et français, en général). À l'exception des arts plastiques et de l'éthique et culture religieuse, toutes les matières étaient enseignées et évaluées. L'éducation physique a été considérée comme une matière essentielle en mode virtuel, puisque le confinement a réduit les activités sportives de nombreux élèves. Les rencontres individuelles des élèves en difficulté et des professionnels scolaires étaient maintenues et se réalisaient en mode virtuel. Les élèves du secondaire suivaient la classe virtuelle selon l'horaire habituel avec des périodes de 75 minutes entrecoupées de pauses allant de 5 à 20 minutes, pour un total de 300 minutes par jour prévues en mode synchrone.

## Pour la période couvrant septembre 2020 à mai 2021 (2<sup>e</sup> année de la pandémie)

Toujours au Québec, le mode en présentiel était privilégié au primaire sauf en cas de fermeture des classes ou de l'école. Toutes les matières étaient à l'horaire. Au secondaire, l'enseignement a été soit en présentiel soit en virtuel selon les recommandations de la Santé publique du Québec. Par exemple, à certains moments, les élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire avaient une journée d'école virtuelle et une journée d'école en présentiel, alors que les élèves de la 1<sup>re</sup> à la 2<sup>e</sup> secondaire étaient attendus à l'école en présentiel. L'horaire restait le même en virtuel et en présentiel. Les activités sportives parascolaires ont été suspendues pour l'année.

En Ontario, toutes les matières ont été enseignées en mode virtuel, y compris l'éducation physique. Il y avait également la prise de présence au début de chaque bloc<sup>5</sup>, ce qui pouvait occasionner des problèmes de comportements chez plusieurs élèves (certains s'amusaient à changer de fond d'écran, par exemple).

## Observations réalisées en contexte d'école virtuelle

En Ontario, les blocs de temps proposés sont très longs pour de jeunes élèves. Être devant un écran pendant plus de 100 minutes est vraiment très demandant sachant que la durée de concentration d'un élève est d'environ 15 à 25 minutes pour le primaire et de 30 minutes pour le secondaire (Dössegger, Schmid, Stüssi, Pühse et Zahner, 2004). À 14 h, les élèves veulent jouer dehors pour s'aérer le cerveau et bouger. À cet âge, lorsqu'un sens est stimulé, les capacités d'attention croissent et sont palpables (Duval et Bouchard, 2019). Pourtant, lors des moments d'enseignement en ligne synchrone, l'attention visuelle est prédominante. La voix de l'enseignante de l'autre côté de l'écran ne devient alors pas, en fin de journée, un élément pertinent pour maintenir l'attention de l'élève. Cette structure relativement rigide a mené à certains problèmes de comportements à l'écran. Même si plusieurs enseignants ont proposé un code de conduite à l'écran (tableau 1), ce ne fut pas suffisant pour certains enfants.

---

<sup>5</sup> Au Québec, il n'y avait pas nécessairement de prises de présence « officielle » au début des blocs de cours. Par contre, les enseignants devaient téléphoner chez les élèves absents.



## Tableau 1

Code de conduite proposé par une école en 1<sup>re</sup> année du primaire intitulé Règlements pour Google Meet

<b>Avant la rencontre</b>	
Je suis présentable (habillé, cheveux peignés).	
J'ai vérifié ma caméra et mon micro.	
Je suis prêt avec mes outils de travail (au besoin).	
<b>Pendant la rencontre</b>	
J'écoute avec tout mon corps.	La tablette ou le téléphone est sur une surface solide. Je reste assis. Je suis calme. Je ne touche pas l'écran.
Mes oreilles écoutent.	J'écoute lorsque l'adulte parle. J'écoute lorsqu'un ami parle.
Ma bouche est fermée.	Je lève ma main si je veux parler. Je parle calmement (ne crie pas).

Plusieurs comportements inadéquats ont été observés chez les élèves et, parfois même, chez les parents<sup>6</sup> (tableau 2).

---

<sup>6</sup> Dans les premiers temps de l'école virtuelle, certains parents disaient de gros mots en essayant d'allumer leur caméra ou pour résoudre tout autre problème technique. Un directeur d'école dans la région de l'Estrie, au Québec, a été témoin de ces comportements inadéquats et est vite intervenu. En effet, lorsqu'une classe fermait, il téléphonait à tous les parents pour leur expliquer leur rôle et ses attentes. Le matin de la première rencontre, il s'adressait aux élèves pour leur dire que, si certains en profitaient pour déranger ou avoir tout autre comportement inapproprié, ils seraient expulsés des rencontres virtuelles.



## Tableau 2

*Comportements inadéquats observés chez les élèves du primaire et du secondaire*

<b>À l'écran</b>
Se mettre en double ou en triple en cliquant 2 ou 3 fois sur le lien.
Allumer son micro quand ce n'est pas le temps et entendre des bruits de la maison qui dérangent toute la classe.
Changer constamment de fond d'écran.
Faire du bruit, chanter, murmurer inutilement avec le micro ouvert.
Montrer des jouets et les faire bouger à l'écran pour faire rire les autres.
Utiliser le clavardage pour déranger les autres ou pour écrire à ses amis.
Éteindre la caméra à répétition et la laisser éteinte malgré la demande de l'enseignante.
Regarder la télévision avec le volume fort pendant l'école virtuelle (avec la caméra allumée).
Se promener au lieu d'être assis devant l'écran.
Être en pyjama, dans son lit, devant l'écran.
Entendre du piano quand le micro est ouvert.
Frapper son frère ou sa sœur devant tout le monde, devant la caméra.
Demander pour aller aux toilettes en coupant la parole comme s'ils étaient en classe.
Utiliser le mode présentation et ne plus savoir comment l'enlever.
Changer son nom et écrire n'importe quoi.
Manger devant l'écran la bouche grande ouverte.
Arriver en retard et dire « Bonjour, tout le monde! » très fort quand l'enseignante parle.
Activer constamment la main levée (activation du bouton).
Montrer son visage en gros dans l'écran pour faire rire les élèves.
Jouer à des jeux en ligne, sur le même ordinateur ou un autre, à côté.
Note : utiliser Google Classroom est difficile pour la gestion de classe : certains élèves savent l'utiliser et d'autres non. Ceci mène à beaucoup de perte de temps et à de la gestion de classe supplémentaire.
<b>À l'écran (et en personne)</b>
Ne pas attendre son tour de parole et parler en même temps que les autres.
Ne pas être attentif et demander constamment où on est rendu.
Parler trop fort.
Parler tout le temps sans raison pour déranger les autres.
Couper la parole.
Parler tous en même temps.
Pleurer parce qu'on n'a pas été choisi par l'enseignante pour parler.
Mâcher de la gomme en faisant des bulles.
Dire n'être jamais prêt et que tout va trop vite.
Parler de choses qui n'ont aucun lien avec la matière enseignée.
Claquer des doigts pour attirer l'attention.
Lever sa main (réelle) sans raison.
Bouger constamment.
Rouler des yeux ou soupirer pour marquer son exaspération.
Distraire les autres en jouant avec ses doigts ou dans ses cheveux.

Ces observations ont mené à la création de portraits d'élèves, comme le présente le tableau 3.



### Tableau 3

#### Portraits d'élèves en classe virtuelle synchrone<sup>7</sup>

La star	L'élève qui s'assure que tout le monde l'entende : « Bonjour, tout le monde! ». Variante pour le secondaire : « Hello, gang! ».
L'impoli	L'élève qui regarde la télévision, avec le volume allumé, bien étendu sur son fauteuil.
Le coupeur de parole	L'élève qui coupe la parole pour pouvoir parler sans attendre son tour de parole.
Le retardataire	L'élève qui arrive constamment en retard.
Le criard	L'élève qui crie ou qui parle trop fort.
L'élève « Je sais tout »	Par exemple, lorsque l'enseignante demande une réponse, un autre élève répond : « C'est ça que je voulais dire ».
Le perdu	L'élève qui ne suit jamais.
Le zéro techno	Celui qui, même après plusieurs semaines, ne comprend pas comment utiliser la plateforme.
Le râleur	Par exemple : l'élève qui dit à voix haute, sans demander son tour de parole : « Ça va trop vite », « Je ne comprends rien ».
L'escargot	L'élève qui n'a jamais fini de faire son travail.

#### Plus particulièrement pour les élèves du secondaire

Le social	L'élève qui passe son temps à clavarder, à rigoler ou à régler ses comptes (émoticônes à l'appui) avec ses amis en réaction à des éléments du cours de la classe virtuelle.
La pieuvre	L'élève qui joue aux jeux en ligne alors qu'il est connecté à la classe virtuelle. Il transfère son attention à la classe virtuelle et répond à une question quand ses pairs ou l'enseignant l'interpellent.
Le fantôme ou l'invisible	L'élève qui se réveille et se connecte juste au moment où commence la classe virtuelle. Il éteint sa caméra et va faire sa routine du matin. Si on l'interpelle, ses amis lui font savoir par texto; il se montre alors à l'écran. L'enseignant est rassuré. <i>Tout va bien.</i>
Le malchanceux	Celui qui ne peut jamais bien suivre en classe virtuelle, puisque son réseau Internet est réputé <i>instable</i> . Conséquemment, il quitte bien souvent la classe virtuelle de manière impromptue pour y revenir quand il <i>peut</i> . Ou encore, il est <i>obligé</i> de garder sa caméra fermée s'il veut diminuer la bande passante et augmenter ses chances de rester connecté ou de ne pas entendre l'enseignant de manière entrecoupée.

<sup>7</sup> Ces portraits sont à titre indicatif seulement. Il ne s'agit pas d'une typologie issue d'une étude scientifique.



Il va sans dire que certains comportements inappropriés peuvent également avoir lieu en salle de classe. Toutefois, la différence en ligne est qu'il est très difficile d'intervenir en mode individuel avec un élève. Et, bien que les techniciennes d'éducation spécialisées (TES) étaient souvent en ligne pour « contrôler » les élèves plus difficiles, celles-ci n'avaient aucun moyen – à part la prise de parole devant tout le monde – de rétablir la situation<sup>8</sup>.

Ceci est sans parler de l'effet enseignant qui est dilué en contexte d'enseignement à distance en milieu scolaire (Carignan *et al.*, 2021). Même une enseignante d'expérience peut perdre ses repères lors de l'école virtuelle. Malgré toute sa bonne volonté, le vrai contexte de la classe, en chair et en os, ne peut pas être totalement transposé à l'écran. L'écran déshumanise le contexte social de la classe avec ses petits carrés d'élèves qui s'amuse trop souvent à attirer l'attention au lieu d'écouter en contexte de visioconférence. L'école virtuelle doit donc rester une solution de dernier recours pour continuer à dispenser l'enseignement (Carignan *et al.*, 2021) quand celui en présentiel n'est pas possible.

Les résultats préliminaires d'un questionnaire pancanadien soulèvent aussi des enjeux liés à la gestion de classe virtuelle en mode synchrone. En effet, un questionnaire bilingue en ligne, intitulé *Regards croisés de parents et d'enseignants par rapport à l'école virtuelle et en présentiel : un portrait pancanadien pendant la pandémie mondiale de COVID-19*, et créé par une équipe de chercheurs<sup>9</sup>, a été rempli par 1 111 participants à travers le Canada<sup>10</sup>. Plus spécifiquement, 305 enseignants francophones, 589 parents francophones, 17 enseignants anglophones et 200 parents anglophones ont rempli le questionnaire d'avril 2021 à juillet 2021.

Pour l'enseignant, à la question « De façon générale, en période de pandémie, je trouve que la gestion de classe virtuelle est plus difficile. » et celle pour le parent « Comme parent, j'ai trouvé que la gestion de classe virtuelle était difficile pour les enseignants. », les résultats montrent notamment que les enseignants sont tout à fait d'accord à 35 %, d'accord à 21 % et moyennement d'accord à 12 %. Du côté des parents, les résultats sont similaires : 29 % sont tout à fait d'accord, 21 % sont d'accord et 14 % sont moyennement d'accord. En résumé, 68 % des enseignants et 65 % des parents trouvent que la gestion de classe virtuelle est plus difficile, à des degrés divers (de tout à fait d'accord à moyennement d'accord).

---

<sup>8</sup> Il est possible de demander à l'élève de changer de salle en visioconférence pour gérer la situation. Par contre, c'est l'élève qui contrôle s'il clique – ou non – sur le bouton pour activer le changement de salle.

<sup>9</sup> Isabelle Carignan, Ph. D. (Université TÉLUQ), Marie-Andrée Pelletier, Ph. D. (Université TÉLUQ), Marie-Hélène Hébert, Ph. D. (Université TÉLUQ), Marie-Christine Beaudry, Ph. D. (UQAM), Steve Bissonnette, Ph. D. (Université TÉLUQ), Patrick Plante, Ph. D. (Université TÉLUQ), France Beauregard, Ph. D. (Université de Sherbrooke) et Annie Roy-Charland, Ph. D. (Université de Moncton).

<sup>10</sup> Toutes les provinces et tous les territoires du Canada ont participé, sauf le Nunavut et la Saskatchewan.



## Importance d'une gestion efficace des comportements

Les recherches des cinquante dernières années ont montré que les enseignants qui gèrent efficacement leur classe effectuent davantage d'interventions préventives que leurs collègues (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2016; Kounin, 1970; Missouri Schoolwide Positive Behavior Support, 2012). Ces interventions ont pour but de favoriser et de modéliser les comportements désirés auprès des élèves. Ainsi, les enseignants efficaces interviennent avant que les problèmes se manifestent. À l'inverse, ceux qui éprouvent des difficultés ont plutôt tendance à intervenir trop tardivement ou à ne pas intervenir du tout. Afin de gérer les comportements de manière préventive (Bissonnette *et al.*, 2016; MSPBS, 2012), l'enseignant doit utiliser diverses interventions spécifiques :

1. Établir une relation positive avec ses élèves;
2. Créer un environnement sécurisant, ordonné, prévisible et positif;
3. Encadrer et superviser de façon constante ses élèves;
4. Organiser sa classe.

À chacune de ces interventions correspond un ensemble de stratégies et de moyens. Ces derniers représentent les gestes et les actions concrètes que l'enseignant doit accomplir au quotidien pour prévenir les écarts de conduite des élèves et favoriser l'adoption de comportements appropriés. Or, la mise en œuvre de ces types d'intervention représente un défi considérable en enseignement à distance<sup>11</sup>. Pour illustrer cette situation, nous décrivons, dans les paragraphes suivants, quelques-unes des interventions nécessaires en présence des élèves et qui doivent être transposées – ou adaptées – en mode virtuel.

Par exemple, pour créer une **relation positive** avec ses élèves, l'enseignant doit avoir des attentes élevées envers ceux-ci, les *accueillir dès leur entrée dans la classe*, les écouter, leur montrer de l'empathie, s'intéresser à eux, *interagir avec chacun d'entre eux*, en particulier ceux qui éprouvent des difficultés comportementales.

La **création d'un milieu sécuritaire**, ordonné, prévisible et positif implique pour l'enseignant d'identifier les comportements attendus des élèves lors des différentes activités de classe. Par la suite, ces différents comportements doivent être enseignés explicitement aux élèves (Bissonnette *et al.*, 2016); ces derniers doivent avoir des occasions de pratiquer les comportements désirés et d'obtenir de la rétroaction lors de ces pratiques. Le « réenseignement » des comportements désirés est généralement utilisé avec des *sous-groupes d'élèves qui ont besoin de modelages supplémentaires*, de plus d'occasions de pratiques et de rétroactions desdits comportements.

Les habiletés à **superviser et à encadrer efficacement** les comportements des élèves sont parmi les meilleurs moyens de prévenir l'aggravation des problèmes de discipline en salle de classe (Boynton et Boynton, 2009; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers et Sugai, 2008). Différentes stratégies permettent à l'enseignant d'encadrer et de superviser efficacement les élèves : revoir les comportements attendus périodiquement (précorrection), *superviser constamment les élèves (balayer du regard la classe régulièrement)*, *circuler dans la classe (occuper tout l'espace)*, *se diriger vers les difficultés rapidement*, etc.

---

<sup>11</sup> Nous avons mis en italique les interventions qui semblent plus difficiles à transposer ou à adapter en mode virtuel synchrone.



Une **classe bien organisée** est un endroit structuré où les pertes de temps sont minimisées et le temps d'enseignement-apprentissage est maximisé, car c'est dans les moments non structurés (où il y a des pertes de temps) que les élèves ont tendance à manifester des écarts de conduite. Evertson, Emmer et Worsham (2008) proposent différentes stratégies pour assurer une *organisation optimale de la classe* : assigner des places aux élèves en début d'année, disposer le mobilier de façon à ce que tous les élèves puissent voir aisément l'enseignant, distribuer et recueillir le matériel pédagogique de façon ordonnée et avoir enseigné explicitement une routine à ce sujet, etc. Le fait d'avoir une classe organisée rassure notamment l'élève qui est timide et fournit une structure à l'élève qui est plutôt désorganisé.

Quoiqu'il faille cibler en priorité les interventions préventives, il s'avère nécessaire également d'utiliser des interventions correctives auprès des élèves qui présentent des écarts de conduite. Pour les écarts de conduite mineurs, qui ne nécessitent pas de retirer l'élève de la classe, l'enseignant peut recourir, en premier lieu, à des interventions indirectes comme : *contrôler par la proximité* (être physiquement à côté de l'élève), *donner des directives non verbales* (par le regard, les gestes), ignorer intentionnellement l'écart de conduite en question et renforcer les élèves qui adoptent les comportements désirés, etc. Si le comportement persiste, l'enseignant peut opter pour des interventions directes comme : rediriger l'élève, enseigner à nouveau le comportement attendu, offrir un choix à l'élève (« Tu peux commencer le travail par le numéro 3 ou 6 »), recourir aux conséquences formatives (pratiquer le comportement désiré), *rencontrer l'élève individuellement*, etc.

À la lumière des interventions décrites précédemment, il est possible de constater le défi colossal de l'enseignement en ligne. En effet, plusieurs des interventions mentionnées, en totalité ou en partie, ne peuvent être mises en application en contexte d'enseignement virtuel. C'est pourquoi les recherches ayant mesuré les effets de l'enseignement à distance, comparativement à l'enseignement en présence sur le rendement des élèves, montrent des résultats négatifs (Boyer et Bissonnette, 2021).

## Conclusion

Il est évident que le défi d'enseignement à distance en mode synchrone reste de taille pour les enseignants qui ont dû s'adapter rapidement. Les interventions préventives et correctives ci-haut mentionnées dans le but de gérer les comportements des élèves se complexifient et requièrent de l'ingéniosité pour les transposer en mode virtuel. Elles nécessitent davantage de temps, de travail, de précision et de délicatesse. De plus, le fonctionnement adéquat de la classe virtuelle est tributaire de la technologie et des réseaux Internet. Aux défis des enseignants s'ajoutent ceux des élèves, en particulier ceux en difficulté, qui doivent apprendre à naviguer dans un nouveau contexte d'apprentissage. À ce sujet, bon nombre de conséquences psychosociales ont été documentées pour le primaire et le secondaire en ce qui concerne les niveaux d'anxiété, les taux de dépression, les difficultés de concentration, l'isolement social et la diminution de l'activité physique (Boyer et Bissonnette, 2021). Ces problèmes se répercutent également chez les enseignants. Il est d'ailleurs pertinent de rappeler à ce propos que la gestion de classe est le premier motif d'abandon de la profession enseignante (Sauvé, 2012) et il est clair que l'enseignement virtuel amplifie ce défi. Voilà pourquoi il importe d'enseigner virtuellement uniquement si la situation l'oblige. Autrement, l'enseignement en présence demeure ce que nous pouvons offrir de mieux aux élèves.



## Listes de références

- Bissonnette, S., Gauthier, C., et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Boyer, C., et Bissonnette, S. (2021). *Les effets du premier confinement, de l'enseignement à distance et de la pandémie de COVID-19 sur le rendement scolaire – Après la pandémie, faudrait-il généraliser l'usage de l'école virtuelle à toutes les clientèles et en toutes circonstances?* Montréal : Éditions de l'apprentissage.  
<https://www.editionsdelapprentissage.com/ewExternalFiles/Les%20effets%20du%201er%20confinement.03mai2021.pdf>
- Boynton, M. et Boynton, C. (2009). *The Educator's Guide to preventing and solving discipline problems*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carignan, I., Bissonnette, S. et Beaudry, M.-C. (2021). L'école virtuelle : faute de pain, on mange de la galette! *Médiations et médiatisations*, 8, 1-8. <https://doi.org/10.52358/mm.vi8.201>
- Dössegger, A., Schmid, J., Stüssi, C., Pühse, U. et Zahner, L. (2004). *Enfance active – vie saine*. Macolin : Mouvement – coordination – force. (Bergmann Team Bienne, trad.). Manuel des professionnels. Fondation de la Winterthur Assurances pour la prévention des sinistres. Institut de sport et des sciences du sport, Université de Bâle. Office fédéral du sport Macolin (OFSPPO).
- Duval, S. et Bouchard, C. (2019). Construire sa compréhension du monde. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (p. 505). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T. et Worsham, M. E. (2008). *Classroom management for elementary teachers* (8<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Allyn et Bacon.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York, NY : Holt, Rinehart & Winston.
- Missouri Schoolwide Positive Behavior Support (MSPBS) (2012). *Missouri Schoolwide Positive Behavior Support Team Workbook*.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. et Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and treatment of children*, 31(3), 351-380.
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec* [mémoire inédit]. Université de Montréal, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal, Canada.