

Répercussions du contexte de pandémie sur la variation de l'engagement de membres du personnel enseignant

Impact of the Pandemic Environment on the Variation of Teacher Engagement

Impacto del contexto de la pandemia en la variación del compromiso docente

<https://doi.org/10.52358/mm.vi12.290>

Séverine Parent, professeure
Université du Québec à Rimouski, Canada
severine_parent@uqar.ca

Michelle Deschênes, professeure
Université du Québec à Rimouski, Canada
michelle_deschenes@uqar.ca

RÉSUMÉ

Depuis le début de la pandémie, le personnel enseignant a dû s'adapter à différentes modalités d'enseignement et d'apprentissage. Dans un contexte en mouvance, il apparaît important de s'intéresser à l'engagement du personnel enseignant, puisqu'il pourrait influencer positivement celui de leurs élèves (Klassen *et al.*, 2013; Roth *et al.*, 2007). L'engagement des personnes sur le marché du travail est étudié selon trois dimensions : l'absorption, la vigueur et le dévouement (Schaufeli *et al.*, 2006). En contexte scolaire, une attention est portée à la dimension socioaffective de l'engagement, soit l'énergie consacrée à établir des relations avec les élèves et avec les collègues (Klassen *et al.*, 2013). Le repérage de ces dimensions est important pour comprendre la variation de l'engagement du personnel enseignant, d'autant plus dans un contexte d'adaptation de l'enseignement et de l'apprentissage en raison du



virage inopiné en formation à distance (FAD). Dans des entretiens semi-dirigés auprès de membres du personnel enseignant, nous nous sommes intéressés à leur engagement lorsque l'enseignement passe en FAD. Nos résultats permettent de cibler des situations ou des personnes qui influencent leur engagement : les ajustements successifs, les conditions technopédagogiques variables, le soutien inégal des parents ainsi qu'un sentiment d'isolement social et pédagogique.

Mots-clés : formation à distance, engagement, personnel enseignant, pandémie, TIC

ABSTRACT

Since the beginning of the pandemic, teachers have had to adapt to different teaching and learning modalities. In a changing context, it seems important to focus on teacher engagement since their engagement could positively influence that of their students (Klassen et al., 2013; Roth et al., 2007). Engagement of individuals in the labour market is studied along three dimensions: absorption, vigour, and dedication (Schaufeli et al., 2006). In a school context, attention is given to the socioaffective dimension of engagement, the energy spent building relationships with students and with colleagues (Klassen et al., 2013). Identifying these dimensions is essential for understanding variation in teacher engagement, especially in the context of adapting teaching and learning due to the unannounced shift to ADF. In semi-structured interviews with faculty members, we focused on their engagement when teaching shifts to distance education. Our results allow us to identify situations or individuals that influence their commitment: successive adjustments, variable techno-pedagogical conditions, unequal support from parents, as well as a feeling of social and pedagogical isolation.

Keywords: distance education, engagement, teachers, pandemic, ICT

RESUMEN

Desde el comienzo de la pandemia, los profesores han tenido que adaptarse a diferentes modalidades de enseñanza y aprendizaje. En un contexto cambiante, es importante observar el compromiso del profesorado, ya que podría influir positivamente en el de sus alumnos (Klassen et al., 2013; Roth et al., 2007). El compromiso de las personas en el mercado laboral se estudia en tres dimensiones: absorción, vigor y dedicación (Schaufeli et al., 2006). En el contexto escolar, se presta atención a la dimensión socioafectiva del compromiso, es decir, a la energía dedicada a establecer relaciones con los alumnos y con los compañeros (Klassen et al., 2013). La identificación de estas dimensiones es importante para comprender la variación en el compromiso de los profesores, especialmente en un contexto de adaptación de la enseñanza y del aprendizaje debido al cambio no previsto hacia la FAD. En entrevistas semiestructuradas con miembros del profesorado, examinamos su compromiso cuando la enseñanza se traslada a la educación a distancia. Nuestros resultados permiten identificar situaciones o personas que influyen en su compromiso: ajustes sucesivos, condiciones tecnopedagógicas variables, apoyo desigual de los padres y sentimiento de aislamiento social y pedagógico.

Palabras clave: educación a distancia, compromiso, docentes, pandemia, TIC



Introduction

Depuis le début de la pandémie à l'hiver 2020, le personnel enseignant a dû s'adapter à différentes modalités d'enseignement et d'apprentissage qui ont varié au fil des mois. On peut affirmer que la plupart des activités proposées en formation à distance (FAD) n'ont pas été planifiées en tant que FAD : elles répondaient à l'urgence de la situation (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2020; Gudmundsdottir et Hathaway, 2020). Avant la pandémie, selon la loi sur l'instruction publique, outre quelques projets pilotes, la formation à distance n'était pas possible au primaire ni au secondaire au Québec. De ce fait, ni la formation initiale ni l'offre de soutien au développement professionnel ne préparaient la majorité du personnel enseignant du Québec à passer de l'enseignement en présentiel à l'apprentissage à distance de façon aussi inopinée (CSE, 2020; Archambault *et al.*, 2016). Toutefois, le Conseil supérieur de l'éducation soulignait que ce compromis temporaire, fait de façon inattendue, a permis de maintenir une certaine continuité pédagogique, sans être de la FAD proprement dite.

Dans cet article, nous nous intéresserons aux modifications du travail du personnel enseignant en contexte de pandémie, en particulier lorsque l'enseignement et l'apprentissage passent du présentiel à la FAD, et nous décrivons de quelle façon l'engagement du personnel enseignant varie dans ce contexte. Quatre portraits d'enseignantes et d'enseignants seront présentés de façon à considérer les différents contextes dans lesquels ils et elles ont eu à exercer. La discussion mettra en lumière des répercussions positives et négatives liées à la FAD sur l'engagement des personnes participantes

Problématique

Le 13 mars 2020, l'état d'urgence sanitaire est déclaré au Québec, provoquant la fermeture de l'ensemble des écoles primaires et secondaires partout sur le territoire. Les consignes ministérielles prévoyaient à l'époque deux semaines de vacances pour le personnel enseignant et les élèves. Au terme de cette période, où le personnel s'est retrouvé dans une position d'attentiste (CSE, 2021), les enseignantes et les enseignants se sont vu confier la mission d'assurer l'enseignement à distance, combinant l'apprentissage en mode synchrone et asynchrone. Puis, un retour en classe sur une base volontaire s'est déroulé en mai 2020, laissant aux écoles le choix des modalités d'apprentissage. La fin de l'année scolaire 2019-2020 a mis en lumière différents enjeux, notamment en ce qui concerne l'accessibilité aux ressources technologiques, le niveau d'aisance du personnel enseignant avec les technologies et le défi lié à l'évaluation des apprentissages dans ce contexte (Tremblay et Delobbe, 2021). De plus, le personnel enseignant a aussi dû composer avec de nouvelles responsabilités en lien avec l'application des mesures sanitaires (CSE, 2021).

Pour commencer l'année scolaire 2020-2021, le ministère de l'Éducation du Québec annonçait des mises à jour des mesures sociosanitaires, notamment le port du couvre-visage dans les établissements scolaires. Des groupes-classes stables, aussi appelés « bulles-classes » ou « groupes-bulles », ont été créés pour minimiser toute propagation potentielle, tout en réduisant les mesures de distanciation au sein du groupe. Dans le cas d'une éclosion dans une bulle-classe, ce n'est que cette dernière qui devait passer en mode à distance plutôt que l'école entière. Enfin, le ministère de l'Éducation annonçait l'élargissement de l'offre d'enseignement à distance en prévision de fermetures de classes physiques de façon ponctuelle. On prévoyait des seuils minimums de services pour « [assurer] l'équité entre les services éducatifs de cours à distance, en plus de jeter les bases sur les travaux à fournir aux élèves et d'assurer une disponibilité des enseignants et des professionnels pour répondre aux différents besoins particuliers des élèves » (Gouvernement du Québec, 2020, paragr. 7).



Dans ce contexte en mouvance, les activités d'enseignement et d'apprentissage ont été adaptées au contexte de distanciel. De plus, l'utilisation d'outils numériques s'est frayé une place encore inégalée dans le paysage pédagogique (Parent et Deschênes, 2021). Ainsi, on peut postuler que le paysage de l'après-pandémie saura soutenir les changements non anticipés de la période pandémique.

La mobilisation du personnel enseignant est importante et joue un rôle clé pour maintenir et consolider les apprentissages alors que les écoles sont fermées et qu'on demande aux parents d'enseigner ou de faciliter l'apprentissage à la maison (Arvisais *et al.*, 2020). Dans ce contexte de mutation, et sachant que le recours aux technologies pour s'adapter à la situation « exige un leadership efficace et l'engagement de toutes les parties prenantes » (Cox et Laferrière, 2021, p. 5), il apparaît nécessaire de s'intéresser à l'engagement du personnel enseignant en contexte d'adaptation. Il importe de mieux comprendre, de façon contextualisée, l'engagement du personnel enseignant, puisqu'il peut influencer positivement l'engagement de leurs élèves (Klassen *et al.*, 2013; Roth *et al.*, 2007).

Nous présenterons ici les réponses à deux questions de recherche : de quelle façon l'arrivée inopinée de la FAD lors de la pandémie de COVID-19 modifie-t-elle le travail de membres du personnel enseignant? Comment décrire l'engagement du personnel lorsque l'enseignement est transposé en formation à distance?

Cadre théorique

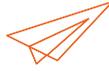
Les prochains paragraphes abordent le concept central de notre article : l'engagement. Afin de le cadrer, nous commençons par définir le contexte dans lequel il est étudié, la FAD.

La formation à distance

L'expression « formation à distance » permet de décrire différentes réalités de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne et à distance. Certaines définitions de la formation à distance insistent sur la médiation par la technologie, comme des moyens utilisés pour combler le fossé physique entre le personnel enseignant et la personne apprenante (Mugridge, 1991). D'autres définitions de la FAD misent sur la distance physique ou la distance temporelle. La FAD serait la combinaison des deux, soit une activité qui implique, à un certain degré, une dissociation de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'espace ou le temps (Jacquinot-Delaunay, 2010). Le recours à la FAD implique l'usage aux technologies de l'information et de la communication (TIC) qui la soutiennent, pouvant révéler une fracture numérique ou ce que Loum (2010) identifie comme une solidarité numérique.

L'engagement

L'engagement des personnes sur le marché du travail est quant à lui étudié, dans plusieurs articles de la littérature scientifique, sous trois dimensions : l'absorption, la vigueur et le dévouement (Schaufeli *et al.*, 2006). L'absorption se caractérise par la concentration, soit le fait d'être profondément absorbé dans son travail, de sorte que le temps passe vite et que la personne a de la difficulté à se détacher de son travail. La vigueur est liée à la volonté d'investir des efforts et par l'énergie investie dans son travail. Le dévouement se caractérise par un sentiment de signifiante et d'inspiration suscité par le travail et par l'enthousiasme, et par un sentiment de fierté ressenti. Dans plusieurs pays, des équipes de recherche ont documenté l'engagement d'individus travaillant dans différents domaines (Schaufeli *et al.*, 2006).



Dans un contexte scolaire, une attention est aussi portée à la dimension socioaffective de l'engagement (Klassen *et al.*, 2013). Cette dimension s'intéresse à l'aspect social du travail du personnel enseignant, soit l'énergie consacrée à établir des relations avec les élèves et avec les collègues. Des résultats de recherche suggèrent d'ailleurs que ces relations constituent une dimension importante de l'engagement global en contexte scolaire dont il faut tenir compte lorsque l'engagement du personnel enseignant est documenté. Le repérage des trois dimensions retenues par Schaufeli et ses collègues, tout comme la dimension socioaffective, est important pour comprendre la variation de l'engagement du personnel enseignant, d'autant plus dans un contexte d'adaptation de l'enseignement et de l'apprentissage en raison du virage inopiné en FAD.

Le concept d'engagement demeure émergent et multiforme, difficile à mesurer et complexe à théoriser (Eccles, 2016). On s'entend toutefois pour dire que le concept de l'engagement est dynamique et sensible au contexte (Sinha *et al.*, 2015). Ainsi, l'engagement peut être influencé par les intervenants et intervenantes pédagogiques et l'environnement. La nature variable de l'engagement en contexte scolaire semble faire consensus dans la littérature; toutefois, la façon de la documenter ne coïncide que très rarement avec son aspect fluctuant (Parent, 2017). Quelques travaux sur l'engagement dans différents contextes de travail ont permis l'adaptation des outils, souvent des questionnaires, au travail du personnel enseignant (Perera *et al.*, 2018).

Méthodologie

Les résultats présentés documentent la variation de l'engagement d'enseignantes et d'enseignants selon ces quatre dimensions. Tout comme il importe de mesurer le niveau d'engagement des personnes apprenantes à plusieurs reprises afin de rendre compte de la complexité de la salle de classe (Voogt et Knezek, 2008), il importe de s'intéresser à la variation de l'engagement du personnel enseignant sur une certaine période (Parent, 2017). Ainsi, la méthodologie retenue permet d'observer les fluctuations en documentant de façon itérative l'engagement du personnel enseignant. Le devis mixte simultané utilisé, où les collectes de données qualitatives et quantitatives se sont déroulées en parallèle, a permis d'enrichir une explication d'un phénomène tout comme d'envisager d'étendre les possibilités et la portée de l'étude (Corbière et Larivière, 2014) en tenant compte du contexte.

Les personnes participantes

Après avoir obtenu la certification éthique, les enseignantes et enseignants aux secteurs jeunes (préscolaire, primaire, secondaire) et adultes (éducation aux adultes) des établissements membres de FADIO (Formation à distance interordres du Bas-Saint-Laurent–Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine) ont été invités à participer à la recherche. Quatre personnes, trois femmes et un homme, ont participé à l'étude. Parmi elles, trois enseignent au niveau secondaire et une au niveau primaire.

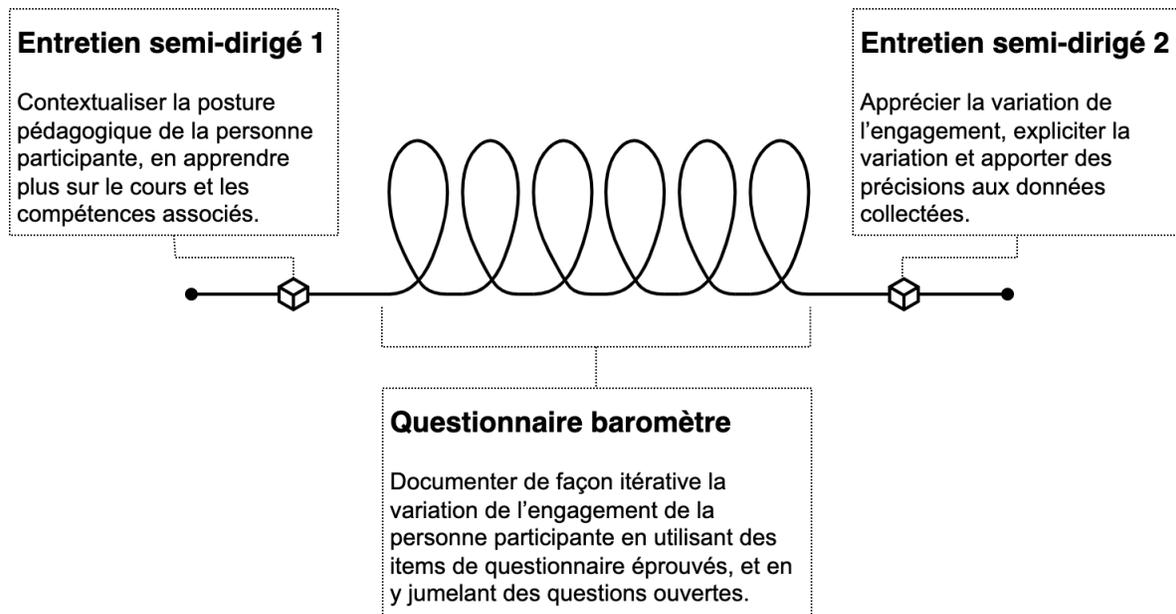
La collecte de données

Le devis mixte était composé d'un premier entretien semi-dirigé, d'un questionnaire baromètre permettant de collecter des données en six temps, puis d'un second et dernier entretien semi-dirigé. Le devis s'inscrit dans une méthode d'élaboration (Rossman et Wilson, 1994) qui fournit une richesse et des détails qui peuvent faire défaut si une seule méthode est utilisée. Ainsi, les données d'une source clarifient ou aident à interpréter les données de l'autre méthode. Les temps de collecte sont illustrés dans la figure 1. Les données ont été collectées au printemps 2021.



Figure 1

Schéma de la collecte de données intégrant les entretiens semi-dirigés et le questionnaire baromètre



Note. © S. Parent et M Deschênes, 2022.

Un outil a été utilisé pour soumettre et compiler les réponses du questionnaire baromètre (Fovéa). Le questionnaire baromètre proposait trois énoncés dont les réponses se situaient sur une échelle de Likert à sept niveaux (Jamais [0], Presque jamais [1], Rarement [2], Quelquefois [3], Souvent [4], Très souvent [5], Toujours [6]) : « Je déborde d'énergie pour mon travail », « Je suis passionné(e) par mon travail » et « Je suis littéralement plongé(e) dans mon travail ». Les personnes répondantes étaient ensuite invitées à compléter deux énoncés : « Je me suis senti(e) particulièrement engagé(e) dans mon travail lorsque » et « J'aurais été davantage engagé(e) dans mon travail si ». Les réponses étaient compilées dans le tableau de bord rendu disponible en temps réel dans l'outil aux personnes participantes et aux chercheuses. La dimension socioaffective a été abordée lors des entretiens semi-dirigés.

Les entretiens semi-dirigés permettent d'amener les personnes participantes à décrire leur expérience en profondeur, pour explorer des représentations et pour documenter des trajectoires de vie (Gaudet et Robert, 2018). Une chercheuse a mené l'ensemble des entretiens. Le premier entretien semi-dirigé visait à caractériser le contexte d'enseignement et à expliciter la posture pédagogique de la personne participante. Le second entretien semi-dirigé, qui a eu lieu après la fin du questionnaire baromètre, était l'occasion de clarifier le regard porté sur la variation de l'engagement, dont la variation des données quantitatives issues du questionnaire baromètre (figure de compilation de la variation – la moyenne étant présentée à titre indicatif), ainsi que d'aider à interpréter les données qualitatives collectées au cours de la session (compilation des réponses aux énoncés). Les huit entretiens ont été réalisés en vidéoconférence (Zoom). Les enregistrements audio, d'une durée totale de 5 heures 32 minutes, ont été utilisés pour produire les verbatims.



L'analyse des données

Les transcriptions des entretiens ont été analysées dans un logiciel d'analyse qualitative (NVivo) afin de repérer des modifications à la pratique enseignante causées par le passage en FAD. Les deux chercheuses ont analysé la transcription du même entretien afin de négocier les paramètres du codage. Une chercheuse a identifié dans les huit verbatims les modifications à la pratique enseignante. Par la suite, il a été entrepris de repérer, dans une démarche inductive, la nature des modifications. Deux itérations ont été faites pour chacun des verbatims.

Les personnes participantes avaient en commun le fait d'avoir été obligées de passer du mode présentiel à la FAD durant l'année scolaire 2020-2021. Toutefois, des différences ont été mises en lumière quant aux contextes auxquels elles ont eu à s'adapter. Les résultats prendront la forme de portraits, qui sont conçus pour saisir la richesse et la complexité de l'expérience dans un contexte social et culturel (Lawrence-Lightfoot et Davis, 1997). À partir des transcriptions, la deuxième auteure a esquissé les éléments à incorporer dans le portrait, puis la première auteure, la chercheuse qui a réalisé les entretiens, a rédigé les portraits.

Résultats

Les résultats présentent les portraits de Dominique, Frédéric, Gaby et Sandy (noms fictifs). Leur profil est présenté et le contexte dans lequel ils ont fait leur travail au printemps 2020 est décrit. À ce profil s'ajoute un graphique illustrant la compilation de la variation de leur engagement documenté sur six semaines.

Portrait de Dominique

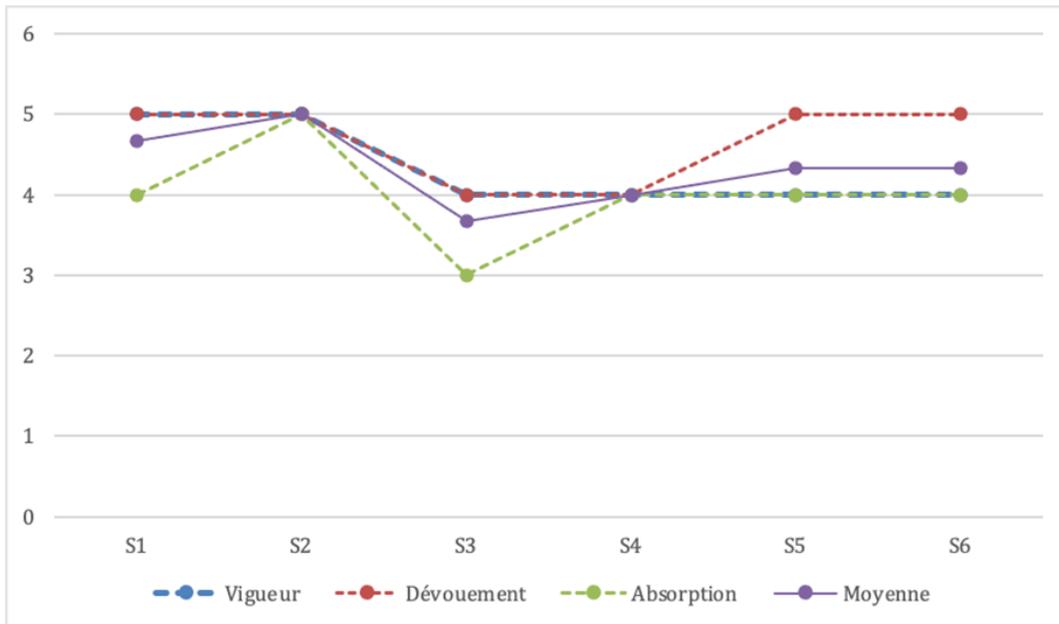
Dominique compte une dizaine d'années d'expérience en enseignement. Elle enseigne dans une classe multiniveau de 3^e cycle du primaire. L'école de la municipalité accueille quelques dizaines d'enfants. Vu la petite taille de l'école, s'il y avait un cas de COVID dans l'école, c'est tout l'établissement qui ferait ses portes et tous les enfants devaient retourner à la maison. L'établissement où Dominique enseigne a accès à des outils numériques. Elle et ses élèves sont habitués à utiliser différents outils (p. ex. : les tablettes) et plateformes (p. ex. : Teams) en classe.

La figure 2 présente la compilation des réponses de la variation de l'engagement de Dominique sur une période de six semaines. La semaine 2, pendant laquelle les élèves ont travaillé un projet d'École en réseau, est le moment où l'enseignante s'est dite le plus engagée. La semaine 3, alors que l'enseignante a partagé que des élèves éprouaient des difficultés en lecture, selon elle parce que trop peu stimulés à la maison, a été le moment où elle s'est dite le moins engagée.



Figure 2

Compilation de la variation de l'engagement de Dominique sur une période de six semaines



Note. © S. Parent et M Deschênes, 2022.

Dominique se dit préparée à l'enseignement en ligne, notamment parce qu'elle se considère comme habile avec les outils. Elle a suivi des formations et elle sait comment trouver réponse aux questions technopédagogiques qu'elle se pose :

C'est sûr qu'il y a eu la formation avec la TÉLUQ sur l'enseignement à distance¹, il y avait des modules à faire. Moi, quand je suis venue pour faire ça, j'étais rendue un peu plus loin, j'avais déjà cherché un peu plus loin. Moi, c'est beaucoup de l'autoformation, donc je cherche. Je cherche des outils, si j'ai un besoin je me dis toujours que c'est sûr qu'il y a quelque chose qui existe pour combler ce besoin-là. Si je n'ai pas la réponse, je vais aller voir sur les groupes sur Facebook, comme tous les groupes de TIC Éducation.

Elle est en mesure, avec aisance, de créer du contenu multimodal et de le diffuser aux élèves.

L'enseignante mentionne que la modalité à distance représente davantage de préparation pour elle. En présence, elle peut décider à la dernière minute de modifier une activité pour le cours. Pour elle, cette agilité n'est pas possible dans une modalité à distance : « Là, il faut que je sois très prête au quart de tour, il faut que tout soit clair, surtout si on s'en va en asynchrone, ma description de la tâche doit être très claire ».

¹ La formation gratuite et ouverte à tous J'enseigne à distance (jenseigneadistance.teluq.ca) a été mise en ligne en aout 2020 afin de familiariser le personnel enseignant avec la formation à distance.



Elle souligne des changements et des ajustements : des mentions comme « on se réajuste » et « on est flexible » ponctuent son discours. Des ajustements sont faits à l'horaire d'activités à distance synchrones et asynchrones, par exemple. Elle ajoute consacrer de nombreuses heures à la planification. Dominique a développé des stratégies d'accompagnement des élèves grâce à la maîtrise des outils numériques qu'elle et ses élèves utilisaient avant les périodes imposées de retour à la maison. Consciente que ce n'est pas le cas dans tous les milieux, Dominique se considère privilégiée d'avoir accès aux outils technologiques qui lui permettent de soutenir les élèves dans leurs apprentissages, mais aussi de travailler à les rendre plus autonomes. Elle anticipe toutefois l'évaluation des apprentissages : « C'est sûr que ça change nos façons d'évaluer. Pour moi, c'est vraiment ça qui me travaille ». Bien qu'elle n'ait pas eu à évaluer, elle mentionne à plus d'une reprise que cela aurait été un défi pour elle.

Enfin, Dominique mentionne que les règles sociosanitaires, notamment le port du couvre-visage, puis du masque, ont nui au bien-être et à la communication :

[...] c'est fatigant d'avoir toujours quelque chose au visage, puis de faire un effort pour parler un peu plus fort, pour qu'on nous comprenne plus, autant pour les élèves que pour moi. [...] donc je n'ai pas le choix de tenir mes deux mètres devant la classe, puis être obligée d'expliquer de cette façon. Sinon, quand je vais près d'eux, nous avons tous les deux le masque, la communication est un peu plus bloquée, donc c'est un peu plus difficile de part et d'autre. Ça gruge une partie de l'énergie qu'on a d'habitude et qu'on met sur autre chose, mais on la met à porter le masque.

Dominique mentionne : « Nous avons été capables de faire quelque chose de semblable à la classe, mais pas de mieux ». Au moment de l'entretien, Dominique indique que les élèves étaient moins motivés en classe, la démotivation des élèves pouvant être en lien avec le contexte sanitaire ou peut-être avec le moment de l'année (soit avril, avant le congé de Pâques). Parmi les éléments qui influencent l'engagement de l'enseignante dans un contexte de pandémie, on note le soutien variable des parents, dont certains ne semblent pas valoriser l'école ou prioriser les activités pédagogiques. Dominique mentionne toutefois que le fait d'être à distance ou en présence n'influence pas son engagement.

Portrait de Frédéric

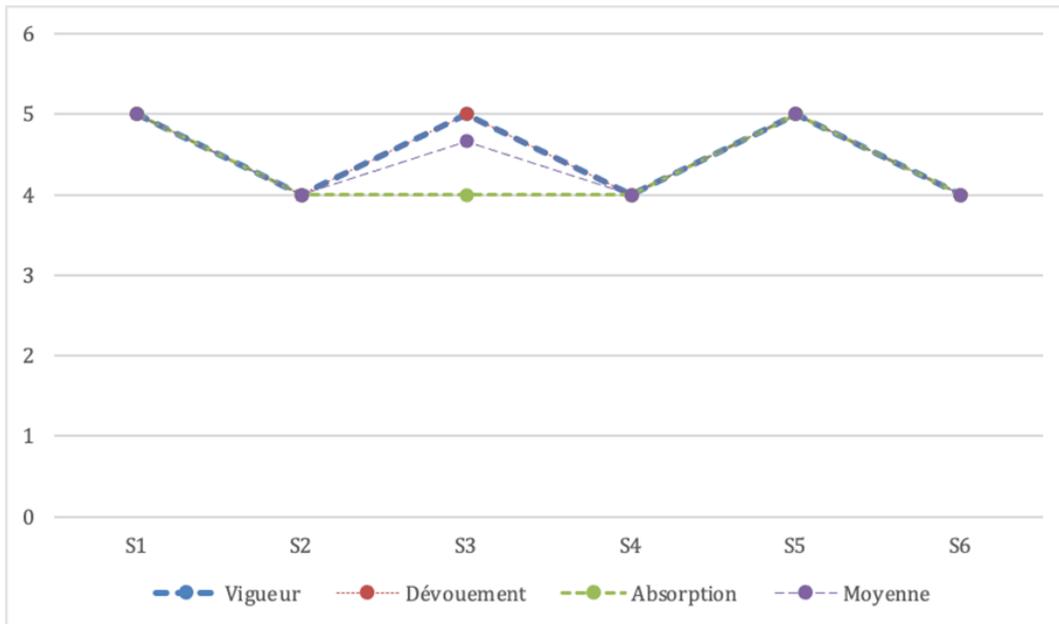
Frédéric enseigne au secondaire depuis une quinzaine d'années. Il enseigne dans deux écoles et son horaire comprend des périodes de soutien technopédagogique auprès de ses collègues. Frédéric mentionne que ses tâches ont été modifiées en raison des mesures sociosanitaires; il fait notamment de la surveillance pendant les pauses, procède au nettoyage du matériel et de sa classe. Son horaire de classe a changé deux jours avant le début des classes à l'annonce des groupes-bulles par le gouvernement. Il alterne des périodes en présence et à distance pour son cours d'option au 2^e cycle. Dans certains groupes, cette alternance fait en sorte qu'il voit les élèves plusieurs fois en présence, puis plusieurs fois à distance, selon l'horaire. Pour lui, ce n'est pas un exercice de planification évident.

La figure 3 présente la compilation des réponses de la variation de l'engagement de Frédéric sur une période de six semaines. On peut qualifier son niveau d'engagement de variable tout en étant de niveau élevé. Les moments où l'enseignant se dit désengagé sont ceux où les instructions ministérielles quant aux mesures sociosanitaires changent ou lorsque s'ajoutent des tâches en lien avec la pandémie, comme la désinfection du matériel. Les moments où l'engagement est le plus élevé sont liés avec les activités et projets pédagogiques qu'il trouve stimulants.



Figure 3

Compilation de la variation de l'engagement de Frédéric sur une période de six semaines



Note. © S. Parent et M Deschênes, 2022.

Dans son contexte, les acteurs et actrices pédagogiques ont accès à des outils technologiques et la plupart les maîtrisent. Selon Frédéric, c'est probablement un défi supplémentaire pour les familles nombreuses, notamment pour le partage du wifi. Son école secondaire avait, quelques semaines après la rentrée scolaire 2020, fait une pratique de journée à distance. Lors des journées imposées à distance en janvier 2021, les élèves avaient déjà les outils pour travailler et une certaine familiarité avec ces derniers. Frédéric a participé à la formation du personnel; il en retire d'ailleurs ce constat :

Il y a eu beaucoup de formations en grand groupe. Puis après, il fallait reprendre les formations en petit groupe, faire beaucoup de soutien individuel aussi. [...] Comme adulte, on avait testé la plateforme, mais on n'avait jamais poussé la note autant que 32 ados qui cherchent à contourner, à inviter des gens de l'extérieur, à prendre le contrôle...

Frédéric est bien équipé pour enseigner à distance de son domicile, mais avec les groupes en alternance à distance et en présence, et les surveillances liées à l'imposition des groupes-bulles, il doit parfois enseigner des cours à distance de son bureau à l'école. Il affirme aimer enseigner à distance et en présence, tout en mentionnant que ça a « chamboulé » sa planification : « on n'a jamais vécu autant de changement », indique-t-il.

Selon Frédéric, les élèves préfèrent les cours en présence. Toutefois, certains élèves seraient las d'être dans la même classe avec les mêmes personnes, une mesure imposée par les restrictions sanitaires. D'autres apprécient la formule à distance : « C'est plus facile d'expliquer, puis de prendre les élèves individuellement [...] puis les élèves qui sont à la maison, ceux qui veulent vraiment travailler sont moins dérangés ». Frédéric mentionne que les outils utilisés dans l'enseignement à distance lui permettent de faire du suivi personnalisé qui n'a pas d'égal en présence.



Pour Frédéric, la transposition de son enseignement en FAD nécessite de revoir des projets ou leur séquence. Au début, il a profité de la distance pour aborder des portions plus théoriques de la matière : « quand on a commencé à distance, il y a même des élèves qui prenaient leur téléphone [pour suivre le cours], donc ils avaient juste accès à la vidéo, mais ils ne pouvaient pas travailler et ils ne pouvaient pas compléter les devoirs dans Teams ». Frédéric planifie ses projets selon les moments où les élèves seront à la maison, sur différents outils et différentes connexions, et ceux où ils auront accès au matériel de l'école (pour les logiciels spécialisés en montage vidéo, p. ex.). Malgré de nombreux ajustements à la planification, certains projets ont dû être abandonnés par le passage en FAD, notamment les projets nécessitant de la robotique, qui requiert à la fois du matériel à manipuler et difficile à désinfecter, mais aussi du matériel, comme les tablettes, qui a été prêté à des élèves qui ne possédaient pas d'appareil à la maison.

Les outils déployés, notamment Teams, sont utilisés autant en présence qu'à distance. Ces outils permettent une communication à des moments qui débordent de l'horaire scolaire :

Ça nous amène aussi à répondre à des questions des élèves, mais à d'autres moments comme pendant les pauses, parfois ils nous écrivent sur Teams le soir. On utilise un outil de communication qui est plus instinctif que le courriel, dont les jeunes ne se servent pas beaucoup. Avec Teams, ils vont nous écrire un petit texto, puis là on peut leur écrire, on peut leur envoyer des explications. Il y a certains élèves qui nous posent beaucoup plus de questions quand on est à distance, parce qu'ils peuvent y aller de façon individuelle.

Frédéric s'est senti engagé lorsque la planification des périodes à distance a été connue. Ses collègues et lui ont pu se préparer. Toutefois, son engagement semble moins important lorsqu'il aborde des décisions administratives qu'il s'explique mal, un ajustement non justifié de l'horaire par exemple. Parmi les défis qui restent à relever dans l'enseignement à distance, Frédéric note la planification (« on se promène toujours entre le présentiel puis le "à distance" ») ainsi que le défi de garder les jeunes intéressés, dans un contexte qui implique de passer autant de temps devant leur écran.

Portrait de Gaby

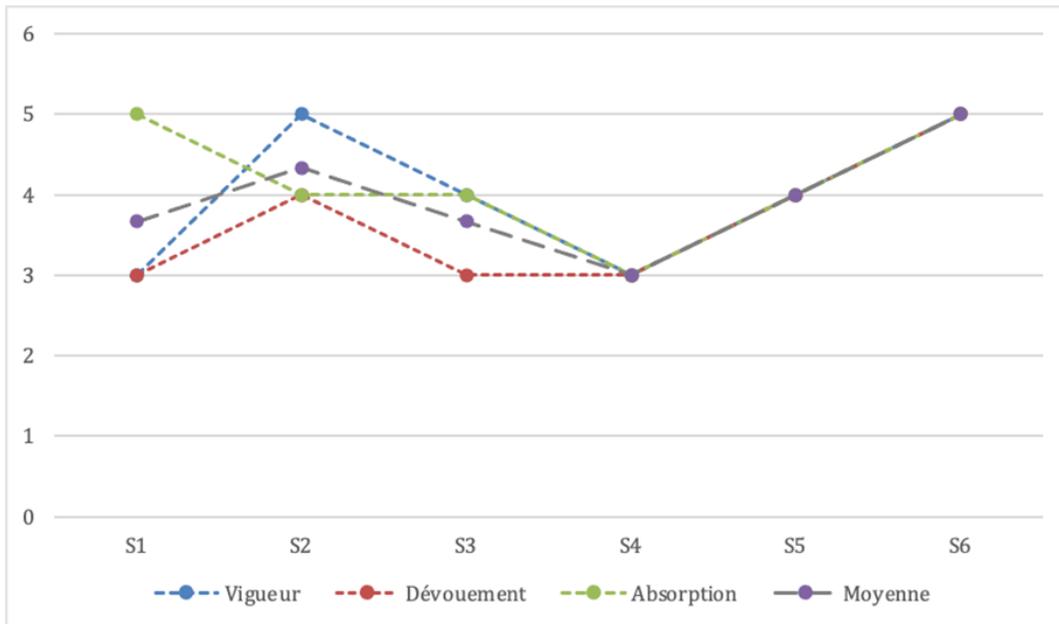
Gaby est enseignante au secondaire depuis une quinzaine d'années. Elle enseigne dans une école secondaire en milieu rural. Elle complète sa tâche avec d'autres cours que la spécialité dans laquelle elle a été formée, en plus d'avoir un dévouement : « j'ai toujours embarqué dans tous les comités et les projets parce que j'aime ça et c'est plaisant, ça fait partie de ma motivation ». Ses périodes d'enseignement alternent entre l'enseignement en présence et à distance, des cours à distance dont la prestation se fait parfois de la maison et parfois de l'école.

La figure 4 présente la compilation des réponses de la variation de l'engagement de Gaby sur une période de six semaines. Le moment où l'enseignante s'est dit la plus engagée est la semaine 6, notamment parce qu'une partie de son enseignement s'est fait en présence : « de les entendre réagir, rire et poser des questions spontanément m'a vraiment fait du bien ». La semaine 4 est celle où l'engagement était le plus bas, moment où l'enseignante a pris plaisir à planifier avec des collègues, mais où elle aurait été davantage engagée si elle avait pu planifier : « on était sur le qui-vive pour savoir si on retournait en classe, les grèves et autres choses qui viennent jouer sur nos horaires ».



Figure 4

Compilation de la variation de l'engagement de Gaby sur une période de six semaines



Note. © S. Parent et M. Deschênes, 2022.

Gaby dit aimer l'enseignement en ligne. Toutefois, elle note certains irritants, notamment l'accès aux ressources matérielles en FAD : « Ça me fâche que nous soyons rendus au 10^e jour du mois et qu'ils aient déjà utilisé toute la haute vitesse et ils sont maintenant sur la basse vitesse » précisant que pour certains élèves, il n'est pas possible de consulter une vidéo sur la connexion Internet de la maison. Par conséquent, elle a choisi d'accueillir les élèves dans sa classe sur l'heure du dîner alors qu'ils étaient présents à l'école pour ne pas surcharger la bande passante dans les foyers de familles nombreuses. Elle ajuste sa planification pédagogique, en tenant compte des périodes en classe et à distance :

Tu fais ta planification en conséquence. Par exemple, mes activités d'écriture ou mes trucs qui permettent aux élèves d'être en action, je les garde en présence, puis les trucs où je peux les faire travailler plus seuls comme la lecture, j'envoie ça à la maison, mais quand ils n'arrêtent pas de changer ça, c'est difficile.

Elle a déployé de l'énergie à ajuster ou à transposer en format numérique des documents habituellement utilisés en présence en format papier. Elle affirme aussi avoir revu les activités d'évaluation, en faisant des choix sur ce qui serait évalué à distance et ce qui serait évalué en présence, indiquant qu'il y a, dans une certaine mesure, davantage de contrôle sur les élèves, et dans la supervision de leurs travaux lorsqu'ils sont en présence. Bien qu'il semble que ce soit un défi de gérer l'alternance des modalités en présence et à distance, la FAD a permis de révéler certains avantages que le présentiel n'a pas : « C'est drôle, parce qu'il y a des élèves avec qui ça m'a permis d'avoir un meilleur lien. [Un élève] m'appelait 10 minutes avant le cours pour me parler, la caméra fermée. [Les élèves] avaient besoin de contrôler leur environnement. Ils étaient bien à distance parce qu'ils n'ont pas tout le "autour" ».



Des efforts de concertation ont eu lieu avec les collègues au sein de son établissement d'enseignement; certains éléments de la FAD demeurent toutefois des défis pour Gaby, notamment, la gestion des caméras chez ses élèves du secondaire. Pour elle, une caméra fermée équivalait à une absence, alors qu'une caméra ouverte impliquait parfois une intervention concernant la nétiquette. La gestion de classe a aussi été un défi pour les cours synchrones comodaux, notamment lorsqu'elle a dû donner son cours à distance alors que les élèves étaient dans la classe : « on met un surveillant dans la classe, les élèves sont en classe et tu donnes ton cours. Ça, c'est la mort ». Un défi similaire survient lorsqu'elle est dans la classe et que certains élèves sont à distance : les ressources ne sont pas toujours prévues pour partager l'écran, le tableau, les documents, faisant, à son avis, qu'on oublie plus facilement les élèves à distance. Gaby indique aussi que la situation a fait que les élèves lui écrivaient dans des moments qui dépassaient le cadre scolaire habituel, les soirs ou les fins de semaine. Gaby répondait parce qu'elle ressentait l'anxiété des élèves face aux différentes annonces lors des conférences de presse.

Parmi les irritants nommés par Gaby, on note le rôle des parents et des collègues. Elle a l'impression que certains parents ne travaillent pas dans le même sens qu'elle, ne soutiennent pas, autant qu'elle le voudrait, la réussite de leur enfant, alors qu'elle déploie beaucoup d'énergie pour donner des cours intéressants, en présence comme à distance : « En avril, j'avais calculé tout le temps que je passais à faire mes grilles et tout ça, et j'étais rendue à 62 heures par semaine [...] parce que j'avais aussi la peur de ne pas être à la hauteur ». De plus, elle a parfois l'impression que certains collègues en faisaient peu pour soutenir les élèves.

Plus que le fait d'être obligée d'enseigner à distance, c'est plutôt le changement de modalités et les annonces successives qui obligeaient à s'ajuster constamment qui ont influencé son engagement : « Ça demande de l'ajustement, de l'adaptation, du temps et de l'énergie. [...] Je le regagne après, à long terme, mais sur le coup, ça demande vraiment beaucoup d'énergie ». Elle ajoute que « les élèves étaient tannés que ça joue au yoyo ». Les ajustements et le manque de motivation des élèves à apprendre à distance ont eu une influence sur l'engagement de cette enseignante qui mise beaucoup sur le contact humain lors de ses cours en présence.

Portrait de Sandy

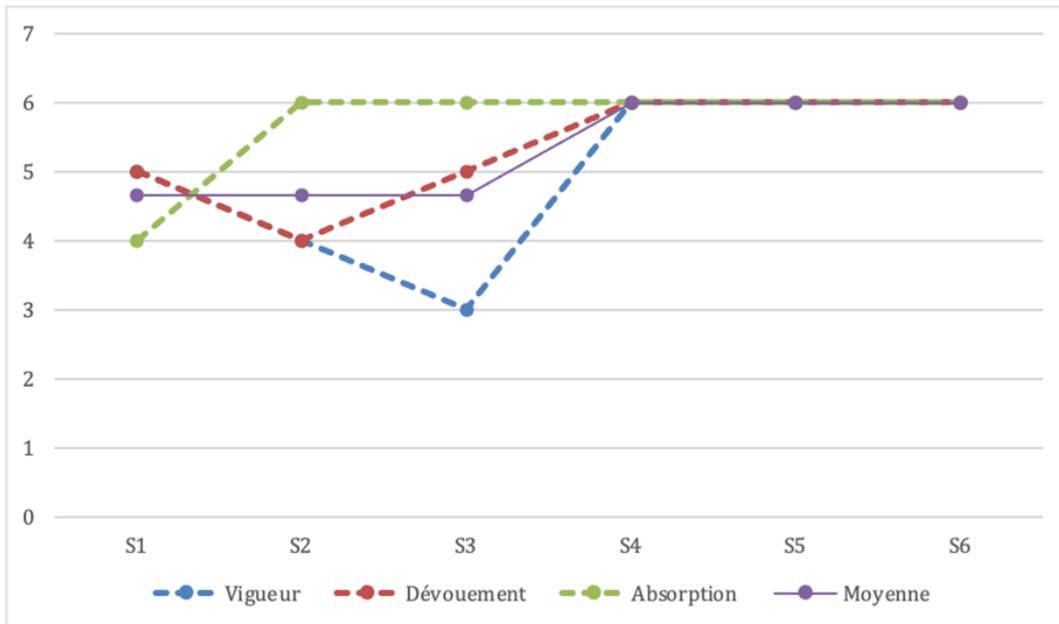
Sandy est enseignante en adaptation scolaire et sociale au 1^{er} cycle du secondaire; elle a une trentaine d'années d'expérience en enseignement. Elle se dit bienveillante et trouve un sens à son emploi en tissant des liens forts avec les élèves. Sans être très habile avec les technologies, elle arrive à se débrouiller. Dû à une condition médicale, elle n'est pas retournée en classe à l'automne 2020. Après une courte pause de l'enseignement, sa tâche consiste maintenant à encadrer deux élèves, qu'elle qualifie d'élèves en grandes difficultés, avec un fort potentiel de décrochage, qui ne sont pas retournés à l'école.

La figure 5 présente la compilation des réponses de la variation de l'engagement de Sandy sur une période de six semaines. Pendant la collecte, Sandy a fait face à des défis techniques. Pendant les trois premières semaines, elle précise que son ordinateur ne fonctionnait pas convenablement et que ses élèves ont eu des difficultés à accéder au cahier en ligne. Les trois dernières semaines sont des moments où l'enseignante est pleinement engagée. « Je me sens engagée et compétente cette semaine et la reconnaissance des directions fait du bien!!! », écrivait-elle la quatrième semaine.



Figure 5

Compilation de la variation de l'engagement de Sandy sur une période de six semaines



Note. © S. Parent et M. Deschênes, 2022.

En présentiel ou à distance, Sandy travaille à tisser des liens avec les élèves : « Je les accueille. Je fais tellement attention à l'accueil, mais tellement. Je leur parle, puis ce temps-là il ne sera jamais perdu. Je m'informe d'eux ». En FAD, elle a des communications fréquentes avec ses élèves, à toute heure du jour, pour des sujets scolaires (p. ex. : des informations sur l'actualité en sciences) ou plus personnels (p. ex. sur la vie à la ferme d'un élève). L'arrivée de la pandémie a changé la façon d'enseigner de Sandy, qui se sentait expérimentée et en contrôle avant la pandémie.

Certaines activités qu'elle avait l'habitude de faire en présence n'ont pas trouvé leur équivalent à distance, les périodes de dîner où son local était ouvert à tous par exemple. Pour Sandy, l'apprentissage semble s'ancrer dans la relation sociale qu'elle entretient avec les élèves : « On réussit tout de même à créer des liens. [...] Le lien s'est fait quand même, mais pas tout le côté coloré que je mets. Je l'entretiens le lien. Il dépasse de l'horaire et ça ne les dérange pas ». Dans l'accommodement nécessaire à la FAD, elle aborde à la fois les pertes des élèves et ce qu'elle trouvait important : « Je suis habituée d'être là et de gigoter. Puis, il n'y a plus rien. On n'a pas le même timbre de voix, ils voient une grosse face dans l'écran, il n'y a pas l'odeur de l'école, le bruit de papier, il n'y a rien de ça. Ils n'ont pas de vraies pauses ». Elle trouve qu'en n'étant pas dans un établissement scolaire, les élèves perdent beaucoup d'occasions d'apprendre, que ce soit pour l'aspect scolaire ou l'aspect social de l'école comme de « s'entendre avec les autres ou éviter la consommation de substances illégales ».

Elle entretient aussi des liens avec des personnes professionnelles du centre de services scolaire, notamment une conseillère pédagogique qui semble avoir un rôle important dans le quotidien de Sandy. Elle mentionne toutefois à plusieurs reprises un sentiment d'isolement :



C'est l'abandon total [...] je suis restée accrochée à mes jeunes, mais je trouve ça lourd, puis de pas avoir quelqu'un qui nous *coache* de temps en temps et qui reste avec nous pour un cours, de faire de petites rencontres pour regarder où tu es rendue, ce dont tu as besoin.

Certains aspects de la situation sont abordés comme des défis à relever. Sandy mentionne qu'il est difficile de faire travailler les élèves à distance, notamment parce qu'ils n'ont pas les outils numériques (accès à un ordinateur, mais aussi aux fonctionnalités de base, parfois bloquées par le centre de services scolaire) ou didactiques (accès à un cahier, version papier ou numérique) ou encore les connaissances pour les utiliser (l'utilisation du rapporteur d'angles, p. ex.). Elle a été confrontée aux difficultés techniques des élèves ainsi qu'à ses propres difficultés : « je ne me suis jamais sentie aussi nouille de ma vie. Je n'étais pas bien là-dedans ». Elle a dû demander à maintes reprises que les élèves et elles aient accès à des cahiers, des licences, des ordinateurs moins performants : « de courir après tout ça, d'aller porter ça aux enfants, de retourner chercher le matériel », jusqu'à dire à la direction : « tu ne peux pas envoyer un ouvrier sans outil ». La difficulté de soutenir les élèves dans leurs apprentissages à distance relève aussi de l'environnement qui n'est pas nécessairement propice à l'apprentissage : « on a le chat qui passe sur le lit, maman qui cherche quelque chose, ça circule ». D'autres défis sont nommés, sans nécessairement avoir été relevés : « Passer des examens quand ils sont chez eux, c'est une autre paire de manches ». Elle arrive à enseigner à distance, mentionnant que ce ne sera pas comme en présence, mais que les élèves ne sont pas « perdants sur toute la ligne ».

Après de ces jeunes qui ont des difficultés d'apprentissage, Sandy trouve un sens à son rôle d'enseignante : « C'est là où je me suis engagée, dès qu'ils m'ont donné des jeunes finalement. [...] je suis faite pour être avec des enfants ». Toutefois, elle mentionne qu'elle aurait aimé avoir plus de contacts, au-delà du soutien et de l'accompagnement : « On est des profs, on est habitués, chaque matin, de rentrer dans une école, de voir du monde ». En guise de piste de solution, elle mentionne qu'elle aurait pu être mise en communication avec des collègues dans une situation similaire à la sienne. Bien consciente que la situation était exceptionnelle, elle mentionne toutefois la considération qu'elle aurait aimé recevoir : « Donc, on est isolé. Je sais que c'est juste deux jeunes, mais ça ne se compte pas comme ça. Donc c'est ça, moi, c'est ce qui m'a désengagée ».

Discussion

Nos résultats permettent de rendre compte de la réalité de certains membres du personnel enseignant en contexte pandémique, en contexte de FAD. Chacun des portraits révèle des défis que la richesse des échanges a su contextualiser. Les personnes participantes se sont impliquées dans la collecte de données, créant ce qu'on pourrait identifier comme un terrain de discussion au sujet des solidarités numériques à mobiliser pour fonctionner adéquatement alors que les cours planifiés en présence basculent à distance.

Notre analyse de leurs discours révèle des manifestations de dévouement à leur travail en contexte de FAD. On note aussi, dans une moindre mesure, des manifestations de vigueur et d'absorption. Fait intéressant, aucun n'a mentionné que les répercussions de la pandémie, notamment la FAD, avaient miné leur engagement. Ils ont plutôt ciblé des personnes ou des situations qui, dans le contexte, influençaient leur engagement. La discussion s'articulera autour des répercussions d'éléments situationnels, liés au contexte pandémique de la transposition de l'enseignement et de l'apprentissage à distance, sur l'engagement des personnes participantes.



Les ajustements successifs

Il se dégage de nos analyses que les membres du personnel enseignant rencontrés constatent une augmentation de leur tâche de préparation, ainsi que des ajustements quant au pilotage et à l'encadrement des activités d'apprentissage. Deux personnes participantes (Dominique et Gaby) ont d'ailleurs mentionné avoir travaillé pendant plus de soixante heures par semaine. Au-delà du temps et de l'énergie investis pour planifier et replanifier les activités pédagogiques, ce sont les ajustements constants liés au contexte sociosanitaire et aux consignes ministérielles en découlant qui ont provoqué une incompréhension et une certaine lassitude, une atonie intellectuelle, chez les personnes participantes. En plus de ces consignes, l'expérience d'enseignement à distance a provoqué des modifications qui ont nécessité de revoir la planification des activités. Dans les entretiens clôturant le projet, les personnes participantes ont mentionné avoir modifié la façon dont elles enseignaient et prévoyaient les activités d'apprentissage. Les principales modifications concernaient le type d'activités pédagogiques qui pouvaient ou devaient être faites en mode asynchrone ou synchrone.

Ces nombreux ajustements et la frustration d'apprendre les nouvelles mesures sociosanitaires imposées au même moment que les élèves et les parents ont d'ailleurs eu, selon les propos tenus dans les entretiens semi-dirigés, des répercussions négatives sur leur engagement. Certains ont aussi mentionné que les élèves étaient également échaudés par les changements successifs. Gaby, par exemple, insistait sur le fait que les élèves aussi subissaient la situation. Enfin, en ce qui concerne l'évaluation à distance, il semble que ce soit une préoccupation pour les personnes participantes, ce qui rejoint les propos de Tremblay et Delobbe (2021) et de l'UNESCO (2020), certaines ayant évité d'évaluer à distance.

Les conditions technopédagogiques en soutien aux apprentissages à distance

Les conditions technologiques dans lesquelles les personnes participantes ont eu à exercer n'ont pas toujours été facilitantes. Pour Dominique et Gaby, un des enjeux était que les élèves n'avaient pas tous un accès haute vitesse à Internet. Les problèmes techniques étaient davantage présents dans les familles nombreuses, où parents et enfants devaient partager la connexion, une solidarité numérique liée à l'accès au numérique (Loom, 2010; Huang, 2013) qui reste à atteindre dans le milieu rural québécois. Frédéric avait quant à lui accès aux appareils numériques; toutefois, ces appareils ont été prêtés aux élèves qui n'en possédaient pas à la maison, révélant ainsi un défi d'accès aux outils à l'intérieur des murs de l'école. Sandy a quant à elle dû assurer elle-même le prêt d'appareil à l'un de ses élèves. Elle a également dû se former afin d'améliorer ses habiletés techniques, elle qui se disait peu habile avec les technologies. Notons qu'elle s'est dite bien soutenue par la conseillère pédagogique.

Le manque d'outils et d'habiletés permettant au personnel enseignant de faire adéquatement leur travail et l'accès limité à certains outils ainsi qu'à une connexion Internet convenable pour des élèves sont des facteurs qui ont eu des répercussions négatives sur l'engagement des personnes participantes.

Le soutien des parents

La FAD et le télétravail, inhérents au contexte pandémique, ont eu pour effet de migrer les classes dans les maisons et, à l'inverse, de faire entrer les parents dans les classes. De façon plus particulière au primaire, il semble y avoir une certaine tension, une recherche d'équilibre, entre la planification d'activités qui satisfont les parents, pour la plupart en télétravail, et la planification d'activités qui permettent de conserver le lien pédagogique avec les élèves. Ces tensions se révèlent notamment dans le niveau



d'absorption parmi les plus faibles chez Dominique, et dans les données compilées auprès de Gaby, qui affiche un niveau de dévouement parmi les plus faibles à trois des six moments de la collecte du questionnaire baromètre.

Certains parents étaient considérés comme absents, laissant aux personnes participantes la tâche d'encadrer les élèves, pas toujours autonomes, à distance. À l'opposé, des parents étaient bien présents, allant jusqu'à commenter les activités pédagogiques préparées par les enseignantes et les enseignants. Rappelons que les personnes participantes ont témoigné avoir planifié et replanifié ces activités en y investissant temps et énergie. Ce soutien variable des parents fait partie des facteurs ayant eu des répercussions négatives sur l'engagement.

Le sentiment d'isolement social et pédagogique

Plusieurs études menées auprès d'élèves en période de pandémie de COVID-19 ont mis en lumière la perte de l'expérience scolaire, des possibilités d'apprentissage perdues (UNESCO, 2020; Barma *et al.*, 2021). C'est un phénomène observé par Gaby et Sandy, qui notaient la perte de plusieurs occasions d'apprentissages pour les élèves, que ce soit des apprentissages de nature scolaire ou sociale. La FAD a provoqué chez certains élèves un sentiment d'isolement (Vaillancourt *et al.*, 2021), un phénomène que l'on a observé également chez les personnes participantes. Pour Sandy, qui travaillait à la maison, c'était « l'isolement total ». On note aussi une certaine forme d'isolement pédagogique, où l'on observe que les conversations informelles limitées ont eu des répercussions négatives sur l'engagement des personnes participantes. Ce sentiment d'isolement par rapport aux collègues est parfois social (p. ex. être en présence de collègues), parfois cognitif (p. ex. avoir des conversations pédagogiques).

Conclusion

Les personnes participantes ont manifesté leur engagement selon ses différentes dimensions (Schaufeli *et al.*, 2006; Klassen *et al.*, 2013). Leur récit était marqué par des moments où elles étaient absorbées, travaillant de longues périodes à planifier et replanifier leurs activités, tout en affirmant une certaine lassitude face à ces adaptations constantes. Les personnes participantes ont témoigné leur volonté d'investir efforts et énergie, en particulier dans leur perfectionnement technopédagogique. Leurs récits exprimaient un dévouement, une présence à distance pour leurs élèves, bien au-delà des heures prévues. Cette énergie consacrée à créer et à entretenir le lien avec leurs élèves a permis de voir des manifestations de la dimension sociaffective de l'engagement, ce qui a d'ailleurs fait dire à certaines personnes participantes qu'elles avaient réussi, à distance, à créer un lien affectif avec des élèves.

Rappelons que les données présentées dans cet article ont été recueillies auprès de quatre membres du personnel enseignant engagés qui cherchent à se perfectionner et qui s'impliquent auprès de leurs collègues. Nous avons pu documenter la variation de leur engagement, mais aussi le qualifier. Nos résultats sont un complément aux études qui ont eu lieu dans les derniers mois en donnant une voix à des membres du personnel enseignant engagé. Ces résultats pourront notamment être utilisés par les directions d'établissements d'enseignement, puisqu'ils contribuent à mieux comprendre les éléments qui influencent l'engagement du personnel enseignant lorsque les modalités d'enseignement et d'apprentissage permutent du présentiel à la FAD.

Le devis mixte utilisé a permis de comprendre en profondeur le contexte social et historique dans lequel le personnel enseignant exerce. Il pourrait être intéressant de documenter la variation de l'engagement



des élèves en utilisant une méthodologie analogue dans un contexte similaire. Notons en terminant que notre démarche a permis de qualifier ce qui avait changé dans la pratique enseignante, mais aussi de repérer ce que le contexte pandémique n'avait pas modifié. Si des compromis ont dû être faits quant aux façons d'y arriver, les personnes participantes semblent être parvenues à atteindre les objectifs prévus dans leurs cours en assurant une forme de continuité pédagogique; de futures recherches pourraient préciser cet aspect de la pandémie sur l'apprentissage en FAD. En complément, de futures recherches pourraient porter sur les activités d'évaluation, un aspect abordé par les personnes participantes, mais identifié comme un défi qui reste à relever en FAD.

Liste de références

- Arvisais, O., Deslandes-Martineau, M. et Chalrand, P. (2020, 16 avril). Les enseignants sont essentiels, l'a-t-on oublié ? *L'actualité*. <https://lactualite.com/societe/les-enseignants-sont-essentiels-la-t-on-oublie/>
- Archambault, L., Kennedy, K., Shelton, C., Dalal, M., McAllister, L. et Huyett, S. (2016). Incremental progress: Re-examining field experiences in K-12 online learning contexts in the United States. *Journal of Online Learning Research*, 2(3), 303-326. <http://www.learntechlib.org/p/174116/>
- Barma S, Deslandes R. et Ste-Marie, N. (2021). The Adolescent at the Center of Activity Systems in the Context of COVID-19: Redefining Routines and Relationships at the Heart of Learning. *Cultural-Historical Psychology*, 17(2), 133-143. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170213>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2020). *Éduquer au numérique, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/11/50-0534-RF-eduquer-au-numerique.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2021). *Revenir à la normale ? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021, Québec, Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/rebe20-21-covid/>
- Corbière, M. et Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Presses de l'Université du Québec.
- Cox, M. J., et Laferrière, T. (2021). Éditorial : Apprenant·e·s et contextes d'apprentissage : perspectives systémiques sur les nouveaux alignements au temps des défis et opportunités numériques occasionnés par la COVID-19. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 47(4).
- Eccles, J. S. (2016). Engagement: Where to next? *Learning and Instruction*, 43, 71-75.
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. University of Ottawa Press.
- Gouvernement du Québec. (2020, 10 août). Le gouvernement du Québec actualise le plan de la rentrée scolaire. <https://tinyurl.com/4ey5sb9f>
- Gudmundsdottir, G.B. et Hathaway, D.M. (2020). « We Always Make It Work »: Teachers' Agency in the Time of Crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 239-250. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216242/>
- Huang, P. (2013). *La solidarité numérique : réponse locale à l'exclusion et redéfinition des stratégies de développement en matière de TIC* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/5698/1/D2561.pdf>
- Jacquinet-Delaunay, G. (2010). Entre présence et absence : la FAD comme principe de provocation. *Distances et savoirs*, 8(2), 153-165. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-153.htm>
- Klassen, R. M., Yerdelen, S. et Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: development of the engaged teachers scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33-52. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>
- Lawrence-Lightfoot, S., et Davis, J. H. (1997). *Illumination: Framing the terrain. The art and science of portraiture*. Jossey-Bass.
- Loum, N. (2010). *La solidarité numérique analysée sous le double prisme de la communication et du développement international*. XVIIe Congrès de la Société des Sciences de l'Information et de la Communication. 130-137. <https://www.sfsic.org/wp-inside/uploads/2020/12/actes-congres-sfsic-dijon-2010.pdf#page=130>



- Mugridge, I. (1991). Distance education and the teaching of science. *Impact of Science on Society*, 41(4), 313-20. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000090916>
- Parent, S. (2017). *L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique au collégial*. [Thèse de doctorat, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/28027/1/33337.pdf>
- Parent, S., et Deschênes, M. (2021). Créer de la présence à distance pour soutenir l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 34(4), 11-16. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38136/parent-deschenes-34-4-21.pdf>
- Perera, H. N., Vosicka, L., Granziera, H. et McIlveen, P. (2018). Towards an integrative perspective on the structure of teacher work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 28-41.
- Rossmann, G. B. et Wilson, B. L. (1994). *Numbers and words revisited: Being "shamelessly eclectic"*. *Quality and quantity*, 28(3), 315-327. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF01098947.pdf>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. et Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. et Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire a cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4). <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Sinha, S., Rogat T. K., Adams-Wiggins, K. R., et Hmelo-Silver, C.-E. (2015) Collaborative group engagement in a computer-supported inquiry learning environment. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*. 10(3), 273-307. <https://doi.org/10.1007/s11412-015-9218-y>
- Tremblay, M., et Delobbe, A. M. (2021). Distance learning and assessment of mathematics during COVID-19. *Canadian Journal of Learning and Technology*. 47(4), 1-23. <https://doi.org/10.21432/cilt28098>
- UNESCO (2020). *Qu'avons nous appris? Aperçu des résultats de l'enquête auprès des Ministères de l'éducation sur les réponses nationales à la COVID-19*. 52 p. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374702_fre
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Comeau, J. et Finn, C. (2021). COVID-19 school closures and social isolation in children and youth: Prioritizing relationships in education. *Facets*, 6(1), 1795-1813. <https://doi.org/10.1139/facets-2021-0080>
- Voogt, J., et Knezek, G. (dir.). (2008). *International handbook of information technology in primary and secondary education* (20). Springer Science & Business Media.