



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La formation *J'enseigne à distance* : un levier pour le développement de la compétence numérique (niveaux préscolaire /primaire)

Auteurs

Marie-Andrée Pelletier, professeure, Université TÉLUQ, Canada,
marie-andree.pelletier@teluq.ca

Sophie Nadeau-Tremblay, enseignante ressource, École en réseau (ÉER),
Canada,
sophie.nadeau@eer.qc.ca

Steve Bissonnette, professeur, Université TÉLUQ, Canada,
steve.bissonnette@teluq.ca

Josée Beaudoin, directrice, École en réseau (ÉER), Canada,
josee.beaudoin@eer.qc.ca

Mario Richard, professeur, Université TÉLUQ, Canada,
mario.richard@teluq.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Dans le contexte de la pandémie de la COVID-19, le système d'éducation québécois est mis à l'épreuve. Les enseignantes à l'éducation préscolaire et au primaire doivent adapter leurs pratiques pour soutenir les apprentissages de leurs élèves à distance alors que beaucoup sont peu outillées pour le faire. Le développement de la formation *J'enseigne à distance* par l'Université TÉLUQ a permis à des acteurs des milieux de pratique et universitaire de réunir leurs expertises et de réfléchir ensemble aux pratiques favorables à l'enseignement virtuel en contexte de pandémie. Des retombées quant à la compétence numérique ont émergé de ce partenariat.

Mots-clés : compétence numérique ; enseignantes préscolaire/primaire ; pandémie COVID-19 ; formation à distance ; partenariat



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Mise en contexte

La pandémie de la COVID-19 a provoqué, en mars 2020, un arrêt brutal des activités d'enseignement usuelles dans tous les établissements scolaires québécois. Cette fermeture abrupte des maisons d'enseignement a plongé le personnel scolaire dans une grande noirceur pédagogique au cours des mois qui ont suivi.

Au départ, le ministre de l'Éducation annonçait que les enseignantes¹ et les élèves étaient « en vacances » pour une période de deux semaines. Or, même si cette décision a été accueillie avec un certain soulagement dans le réseau public, « des tensions [se sont installées] rapidement entre les directions d'école, qui v[oulaie]nt remettre tout le monde au travail, et les syndicats d'enseignantes, qui rép[étaient] qu'ils [étaient] en vacances » (Nadeau et al., 2020, p. 1). S'en sont suivies des décisions semant la confusion au sein du personnel scolaire : organisation de services de garde d'urgence, prolongement de la fermeture des écoles jusqu'au 1er mai, envoi de trousse pédagogiques non obligatoires aux élèves, possibilité de réouverture des écoles avant le 4 mai, réouverture officielle des écoles primaires et des garderies les 11 et 19 mai à l'extérieur de la région montréalaise, retour en classe volontaire des élèves, fermeture des écoles secondaires pour l'année scolaire en cours, services à fournir pour ceux qui ne reviennent pas en classe, mise sur pied des camps pédagogiques obligatoires destinés aux élèves vulnérables, camps pédagogiques devenus facultatifs deux jours plus tard, etc.

Cette situation a fait en sorte que les enseignantes se sont tournées vers leur direction pour trouver des réponses à leurs questions, qui elle-même a dû se tourner vers le centre de services scolaires qui, à son tour, s'est adressé au ministère sans qu'aucun de ces acteurs ne trouve rapidement des réponses satisfaisantes face à ces préoccupations (Nadeau et al., 2020). Pendant ce temps, la province voisine, l'Ontario, ainsi que plusieurs écoles québécoises provenant du réseau des établissements privés se sont organisées, et ce, dès le départ, pour fournir à leurs élèves de l'enseignement à distance (Nadeau et al., 2020).

En contexte pandémique, il semble donc que l'enseignement à distance s'impose non par choix, mais par obligation. Toutefois, cette situation totalement inédite soulève plusieurs questions. Ainsi, bien qu'il faille enseigner à distance lorsque les établissements scolaires sont fermés, faudra-t-il poursuivre ce mode d'enseignement lorsque les élèves auront la possibilité de retourner à l'école ? Plus précisément, la formation à distance est-elle appropriée pour enseigner aux élèves du préscolaire et du primaire ?

¹ Étant donné que l'ensemble des enseignantes et des enseignants du Québec sont majoritairement de sexe féminin, le féminin sera utilisé dans ce texte pour les représenter.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Positionnement de la formation à distance pour le préscolaire/primaire

Des recherches récentes révèlent que le rendement scolaire des élèves à qui on offre un enseignement en mode virtuel est plus faible lorsqu'on le compare à ceux qui réalisent leurs apprentissages en mode présentiel. À ce sujet, Loeb (2020) indique que : « si l'on compare l'enseignement à distance et celui fourni en personne, on constate que l'enseignement à distance n'est pas aussi efficace que l'enseignement en personne pour la plupart des élèves » (traduction libre, p.1). Une autre étude comparant le rendement scolaire d'élèves des niveaux élémentaires et intermédiaires (secondaire 1 et 2) fréquentant des écoles à charte en mode virtuel (enseignement fourni uniquement à distance) à ceux recevant l'enseignement en présence à l'école montre des effets négatifs sur l'apprentissage en mathématique de -0,41 écart-type pour les élèves faibles et de -0,30 écart-type pour les élèves forts. En lecture, les résultats se traduisent également négativement par un écart-type de -0,26 pour les élèves faibles et de -0,10 pour les élèves forts (Ahn et McEachin, 2017).

En utilisant des données administratives longitudinales provenant des écoles de l'Indiana, Fitzpatrick et ses collaborateurs (2020) ont analysé les effets obtenus par les écoles à charte virtuelles et ceux des écoles régulières sur les résultats des élèves du primaire et de l'intermédiaire au fil du temps. Les chercheurs soulignent que les élèves qui ont fréquenté des écoles à charte virtuelles ont subi des effets négatifs importants en mathématiques et en anglais, qui se sont maintenus dans le temps. De plus, Fitzpatrick et ses collègues (2020, p. 173, traduction libre) concluent leur étude en soulignant : « Alors que des recherches antérieures portant sur les cours en ligne proposés dans les écoles publiques traditionnelles suggèrent que ces cours peuvent avoir un impact positif sur l'apprentissage des élèves (Hart et al., 2019 ; Means et al., 2013), la littérature sur les écoles virtuelles à temps plein est beaucoup moins optimiste (Molnar et al., 2019) ».

Toutefois, il importe de conscientiser que l'enseignement à distance permet actuellement aux élèves de poursuivre leurs activités d'apprentissage en interagissant avec leur enseignante et leurs pairs d'une manière qui aurait été impossible si une pandémie avait obligé la fermeture des écoles il y a 10 ou 20 ans, comme c'est le cas présentement (Loeb, 2020). Par conséquent, même si la prudence s'impose avec l'enseignement à distance, le contexte actuel nous oblige à trouver des moyens d'en assurer le déploiement le plus efficacement possible.

C'est dans cette perspective que l'Université TÉLUQ a développé un Cours en Ligne Ouvert et Massif (CLOM) intitulé « *J'enseigne à distance* » afin d'offrir aux enseignantes une formation minimale sur l'enseignement à distance, soit une forme de « *kit de survie* » pour composer avec la fermeture des écoles. Or, conformément aux résultats de recherche sur le



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

développement professionnel efficace (Richard et al., 2017), cette formation a été élaborée en collaboration avec des partenaires du milieu éducatif en vue de favoriser son implantation dans les écoles. L'École en réseau (ÉER) a été sollicitée afin de développer, en partenariat avec l'Université TÉLUQ, une formation pertinente à l'intention des enseignantes des secteurs préscolaire et primaire. Depuis plusieurs années, la mission de l'ÉER est d'accompagner les classes du Québec dans la collaboration en réseau afin d'enrichir les apprentissages des élèves avec le numérique et susciter leur engagement.

Initiative École en réseau : ouvrir sa classe pour apprendre autrement par le numérique

L'ÉER est née au début des années 2000, à l'issue de préoccupations autour des petites écoles et de leur vitalité. Un organisme d'innovation, le Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (CEFRIO), une équipe de chercheurs universitaires et le ministère de l'Éducation ont alors développé une approche de mise en réseau de classes, au moyen d'outils technologiques pour l'oral (visioconférence) et pour l'écrit (forum d'écriture collaborative). Plutôt que de fermer une école, il s'agissait de l'ouvrir à d'autres écoles et ainsi enrichir son environnement éducatif à distance. Le réseau de l'ÉER s'est élargi au fil des années et il rejoint aujourd'hui des classes de grandes écoles, désireuses d'offrir à leurs élèves les avantages que la mise en réseau favorise : des interactions entre élèves situés dans des écoles et communautés diverses, la collaboration entre enseignantes au moyen de projets novateurs liés au programme de formation, et enfin la présence en réseau de partenaires extrascolaires tels des musées et organismes scientifiques qui participent à ces activités interclasses, et ce, toujours à distance.

Soulignons que le modèle pédagogique de l'ÉER, dès le départ, a mis de l'avant la démarche d'investigation collective et la coélaboration chez les élèves comme levier pour faciliter les apprentissages en profondeur et le développement de plusieurs compétences numériques : communiquer à distance, collaborer à l'oral et à l'écrit, résoudre des problèmes en collaboration, rechercher et produire du contenu numérique, développer la pensée critique, etc. Lorsqu'on parle de coélaboration en classe, ce sont les apprenants qui, dans un groupe, peuvent répondre à une question authentique par la production et l'amélioration des idées des membres, favorisant ainsi une réalisation supérieure à la somme des contributions de ses membres (Scardamalia et Bereiter, 2003). L'apprenant participe donc à l'élaboration de ses propres connaissances, ainsi qu'à celles de la collectivité. Qu'il s'agisse d'un élève du préscolaire, du primaire, du secondaire, voire du postsecondaire, le processus demeure essentiellement le même : faire avancer l'état des connaissances de la communauté. Cette approche permet de coconstruire les connaissances,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

car en organisant nos idées et en faisant des liens entre elles, il est possible de faire du pouce sur l'idée de l'autre.

L'arrivée de la pandémie de Coronavirus a amené l'ÉER à réaligner ses services et, notamment, à tirer profit de l'expérience d'enseignantes du préscolaire et du primaire qui ont rapidement instauré une pratique de classe à la maison. Faire la classe en réseau, c'est travailler à distance avec d'autres classes. Ainsi, le passage à un modèle de classe à distance avec les élèves à la maison fut relativement facile pour ces enseignantes habilitées dans la classe en réseau. Une communauté de pratique (CoP) *Ma classe à distance* a été mise en place dès le mois de mars par l'ÉER, avec une vingtaine d'enseignantes du préscolaire/primaire, dans plusieurs régions du Québec. La CoP a facilité le partage de ces pratiques émergentes, a permis d'échanger une pluralité de points de vue, d'expérimenter dans des contextes diversifiés et d'offrir du soutien aux enseignantes. Rappelons que les communautés de pratique (CoP) regroupent des individus qui s'engagent dans un processus d'apprentissage collectif autour d'un domaine partagé (Wenger et al., 2002). Ainsi, une CoP repose sur trois caractéristiques : un domaine, une communauté et des pratiques (Paré et Francoeur, 2008). Chacune est essentielle à la coélaboration de connaissances au sein de la communauté. Cette expertise de l'ÉER dans la classe en réseau transposée en classe à distance à la maison constitue la pierre d'assise ayant mené à la collaboration des enseignantes-ressources expérimentées de l'ÉER et des professeurs du département Éducation de l'Université TÉLUQ pour construire les modules de la formation *J'enseigne à distance*, pour le niveau préscolaire/primaire.

Déroulement

La perspective collaborative et appuyée aux réalités du terrain a engagé l'équipe de l'ÉER dans l'élaboration des modules de formations destinés aux enseignantes à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Initiées par une équipe de conseillers pédagogiques du Centre de services scolaires Beauce-Etchemin (CSBE) qui avait été sollicitée par les professeurs de l'Université TÉLUQ pour collaborer au développement de la formation *J'enseigne à distance* au niveau secondaire, les premières rencontres, tenues en visioconférence, ont permis de baliser les attentes initiales : offrir une formation sur l'enseignement à distance simple et accessible pour initier l'enseignante novice au plan technologique. Le principal défi : développer cette formation en seulement quelques semaines. D'entrée de jeu, la lecture du premier module en développement destiné à la formation pour le secondaire a mis en évidence les distinctions importantes entre ces ordres d'enseignement si proches, mais pourtant si éloignés. Les contenus, la portée et les exemples ne se prêtaient pas au contexte du préscolaire (approche développementale) et du primaire (disciplines). Il fallait réinventer le tout pour répondre au contexte propre à cet ordre d'enseignement où l'autonomie des élèves est limitée.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Travaillant depuis longtemps en réseau avec des classes à distance, il était tout naturel pour l'équipe de l'ÉER et les enseignantes de transposer les activités à leur classe à distance. L'expertise développée, non seulement au fil des ans, à travailler à distance, mais également au cours du mois d'avril à accompagner des enseignantes au sein d'une CoP, s'est révélée comme la pierre d'assise de la formation. Faire la classe en réseau, c'est aussi faire la classe à distance en quelque sorte, car des équipes d'enseignantes interagissent avec leurs élèves et avec d'autres élèves, au moyen d'outils numériques de communication à l'oral et à l'écrit. Pour l'ÉER, il était alors impératif dans cette formation de faire parler des enseignantes pour des enseignantes au sens propre comme au figuré. Cette vision s'arrimait d'ailleurs directement avec un des cinq principes de développement professionnel répertoriés dans la synthèse de connaissances de Richard et ses collaborateurs (2017) statuant que, pour favoriser son implantation, le contenu de la formation doit être applicable quotidiennement et se traduire par des interventions pouvant être réinvesties systématiquement par les enseignants.

Ainsi, des témoignages vidéo et écrits prennent une place notable dans chacun des modules pour exemplifier des pratiques novatrices. De fait, il peut se révéler complexe pour des enseignantes d'imaginer ce qui leur était improbable il y a de ça quelques mois : faire la classe à distance avec des élèves à l'éducation au préscolaire et au primaire. Or, les enseignantes qui l'ont expérimenté au fil des mois ont démontré que non seulement le tout était réalisable, mais qu'en plus, les élèves effectuaient des apprentissages réels.

Tableau 1 : Plan de formation des 3 premiers microprogrammes

ACCOMPAGNER

Module 1 : Communiquer à distance avec ses élèves

Module 2 : Organiser l'enseignement-apprentissage à distance

DIFFUSER

Module 1 : Choisir les outils technologiques pour soutenir la classe à distance

ADAPTER

Modules 1 à 7 : Approches développementale et disciplinaire (éducation préscolaire, français, mathématique, science et technologie, univers social, développement de la personne, art, anglais, adaptation auprès des élèves à besoins particuliers)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Accompagner

Le premier microprogramme *Accompagner*, composé des modules *Communiquer à distance avec ses élèves* et *Organiser l'enseignement-apprentissage à distance*, a donc été développé en collaboration avec des enseignantes ressources de l'équipe de l'ÉER, quelques conseillers pédagogiques de la CSBE, des services nationaux du RÉCIT de l'éducation préscolaire et de la formation à distance, ainsi que des professeurs du département Éducation de l'Université TÉLUQ. La démarche d'écriture à plusieurs mains a renforcé les contenus, chacun précisant un volet selon sa vision. L'expertise des enseignantes ressources de l'équipe de l'ÉER à accompagner des enseignantes dans la communauté de pratique *Ma classe à distance* durant plusieurs semaines avait révélé des modèles organisationnels pour cette forme d'enseignement. Il s'agissait de mettre le tout en forme, d'en formuler des constantes et des synthèses, de théoriser la pratique tout en y demeurant accolé. Dans le droit fil des données probantes sur le développement professionnel (Richard et al., 2017), un élément demeurait crucial pour l'équipe : donner la parole à des enseignantes ayant expérimenté l'enseignement à distance pour permettre aux apprenants qui suivront la formation de se créer des images représentatives de ce qu'est cette pratique innovante.

Diffuser

L'élaboration du module *Choisir les outils technologiques pour soutenir la classe à distance* du deuxième microprogramme *Diffuser* s'est réalisée dans une dynamique similaire. Toutefois, la structure interne du texte s'est révélée différente des deux premiers modules du microprogramme *Accompagner*. De fait, l'aridité des contenus peut susciter des craintes chez l'apprenant qui se voit proposer de nombreux outils numériques. Organisés de manière descriptive plutôt que narrative, les outils numériques présentés dans le module sont les plus simples et les plus fréquemment utilisés dans le milieu scolaire. Appuyées de témoignages écrits et vidéos, les enseignantes peuvent donc faire un choix éclairé d'outils qui répondent le mieux à leurs intentions pédagogiques et aux besoins de leurs élèves. Au-delà de ces outils, il y a la pédagogie, car l'enseignement à distance, ce n'est pas un enseignement à la technologie. Il s'agit plutôt de tirer profit d'outils numériques pour favoriser l'apprentissage des jeunes apprenants dans un contexte à distance. Or, bien que cela ne constitue pas le but premier, ceci se traduit nécessairement par le développement de la compétence numérique des élèves (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019), mais également de celle des enseignantes qui les accompagnent.

L'écriture des premiers modules a ainsi révélé deux éléments : 1) la collaboration des expertises est une stratégie gagnante dans cette pratique novatrice ; 2) le besoin du milieu est nécessaire pour imaginer faire l'école



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

autrement. Ces deux éléments trouvent d'ailleurs leur appui dans le troisième principe de développement professionnel statuant que celui-ci est plus efficace quand il met en place une démarche de pratique réflexive s'effectuant dans un contexte de travail collaboratif (Richard et al., 2017 ; Richard, 2018). S'appuyant sur l'expérience et le succès de la démarche utilisée, l'équipe de l'ÉER a proposé une scénarisation pour la suite des microprogrammes que sont venus valider les professeurs de l'Université TÉLUQ en s'assurant de son alignement sur les résultats de recherche sur le développement professionnel. Les questionnements d'enseignantes ont ensuite orienté les choix.

Adapter

Les deux premiers microprogrammes visaient à fournir des pistes pour amorcer les contacts avec les élèves à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire en classe à distance ainsi qu'à organiser l'enseignement-apprentissage. Or, une fois ces barrières franchies, les enseignantes ont rapidement identifié l'enjeu d'offrir aux élèves un enseignement disciplinaire de qualité en classe à distance. Le troisième microprogramme *Adapter* allait y répondre dans cette perspective sous une structure disciplinaire ; *Adapter* l'enseignement-apprentissage en classe à distance en français, mathématique, science et technologie, univers social, développement de la personne, art et anglais sans oublier l'adaptation dans des contextes particuliers comme l'éducation au préscolaire et auprès des élèves qui présentent des besoins particuliers.

Pour ce troisième microprogramme, l'équipe de l'ÉER a poursuivi en proposant une collaboration avec des acteurs clés au Québec : les RÉCITS nationaux. Le RÉCIT est un réseau axé sur le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies de l'information de la communication (TIC) (MEES, 2021). Les services du RÉCIT sont répartis de manière locale dans les centres de services scolaires, mais également à travers 12 services nationaux qui assurent un soutien particulier au plan national à travers les disciplines du programme de formation ainsi qu'auprès de clientèles particulières. La culture de réseau et de partage guidant les membres, leurs compétences dans l'intégration des technologies, ont constitué un apport important pour l'élaboration des modules de ce microprogramme *Adapter*. En appui aux spécificités pédagogiques propres à chaque discipline, l'élaboration des modules a pris forme pour répondre aux besoins du milieu. Une réflexion a été nécessaire pour trouver un équilibre entre les exigences pédagogiques de l'enseignement à distance et la nécessité d'utiliser le numérique pour y répondre sachant que la formation à distance n'est pas une formation au numérique. Il s'agit plutôt d'identifier les outils numériques les plus simples et accessibles pour faciliter l'apprentissage des élèves dans tous les domaines au préscolaire et au primaire. Parfois, une simple rencontre en visioconférence suffit. L'art réside dans l'animation qui y sera faite par l'enseignante.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Pour l'ÉER, les multiples savoirs professionnels des enseignantes accroissent l'identité développée (Gagné, 2019). Dans une perspective de collaboration et de soutien, le partage, sous formes variées, de ces savoirs à des collègues leur permet de se sentir soutenues. Elles savent que leur contexte est compris et partagé, que les conseils et suggestions sont fondés, car ils sont souvent expérimentés. Il ne s'agit donc pas de prescrire ce qu'il faudrait faire en classe à distance, mais plutôt de présenter comment ce qui se fait peut être gagnant pour consolider les apprentissages des élèves. Dans le contexte actuel où tout est à construire autour de l'enseignement à distance pour des jeunes à l'éducation préscolaire ainsi qu'au primaire et au-delà de l'appropriation des outils numériques nécessaires en formation à distance, c'est plutôt dans le comment, dans l'intention, dans l'action qui interpelle les enseignantes. Comment garder mes élèves attentifs lors des rencontres en visioconférence ? Comment acheminer les activités à réaliser en asynchrone pour que mes élèves de six ans soient autonomes et engagés ? Comment répondre aux besoins de mes élèves vulnérables à distance ?

Apports et prospectives

Le contexte pandémique a exigé la mobilisation de plusieurs ressources, mais a suscité un grand intérêt pour le développement de la compétence numérique autant chez les élèves que chez les enseignantes. Force est d'admettre que l'urgence de proposer des pistes aux enseignantes sur l'enseignement à distance a mobilisé des ressources du terrain. Il aurait été impensable d'imaginer quelques mois auparavant que l'expertise développée durant 20 ans par l'équipe de l'ÉER et des enseignantes pratiquant la classe en réseau mènerait à faciliter la classe à distance. La collaboration et l'aisance dans le travail à distance en contexte scolaire ont été mises à profit. Les retombées de la collaboration des différents milieux et des pratiques enseignantes pour soutenir les apprentissages des élèves mises de l'avant dans *J'enseigne à distance* sont ainsi considérables en ce qui a trait aux connaissances et aux pratiques nouvelles des enseignantes dans un tel contexte.

Étant un domaine jusqu'ici inexploré, on parle d'un avancement de connaissances important au regard du bon usage et du bon dosage des outils technologiques par exemple. À l'ère où l'on déplore que les enfants passent trop de temps devant l'écran (Hutton et al., 2020), il s'avère intéressant de constater l'importance de l'équilibre entre les modes synchrones et asynchrones dans la planification des activités. Une réflexion est nécessaire quant à l'apport ou au soutien des outils technologiques dans l'enseignement. De plus, les nombreux témoignages des enseignantes sur le terrain ont non seulement favorisé de nouvelles connaissances pour ce qui est de la transposition d'activités vécues normalement en présentiel dans un contexte d'enseignement à distance, mais également une réflexion importante quant à ses limites avec les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enfants d'âge préscolaire et primaire. En effet, certaines contraintes d'accessibilités d'outils, de ressources pour répondre à leurs besoins ou même du manque d'autonomie chez les plus jeunes ont pu être observées. Les enseignantes témoignent alors de la nécessité de la collaboration et du soutien des parents. À distance, le parent est un allié important pour aider l'enfant qui resterait à la maison, mais la disponibilité du matériel informatique, le temps et l'expertise deviennent aussi des enjeux à prendre en considération.

Pour soutenir l'apprentissage des élèves, les expériences et la mise en place de pratiques enseignantes dans un contexte de classe à distance mettent aussi en évidence que selon l'âge, les conditions, les capacités et les besoins des élèves, ces derniers ont un grand besoin de demeurer en contact avec l'école. Effectivement, le milieu scolaire est, dans certains cas, un important facteur de protection dans la vie de l'enfant et complète parfois la stimulation intellectuelle, physique ou affective fournie par le foyer familial, en le mettant en contact avec d'autres élèves et d'autres adultes (Virat, 2016). De nombreux défis étaient des enjeux majeurs à considérer dans cette relation à distance : entrer en relation avec l'élève à distance pour accroître la motivation scolaire et maintenir le lien affectif avec les intervenants; faire comprendre à l'élève les raisons pour lesquelles l'école se fait à la maison avec un outil numérique; démontrer comment se passeront les rencontres en virtuel; enseigner explicitement des contenus scolaires et éducatifs; enseigner explicitement les comportements adéquats attendus lors des rencontres virtuelles et prévoir du temps d'adaptation à ce nouveau contexte d'apprentissage. D'autres enfants auront aussi eu besoin d'être davantage encouragés et soutenus de façon individuelle. Des interventions plus explicites étaient ainsi nécessaires pour aider l'enfant dans certains apprentissages, voire même certains domaines.

Pour le développement de la compétence numérique des enseignantes, une retombée est aussi liée à la prise de conscience des enjeux de l'usage que l'on fait du numérique pour poser un jugement critique, tout en réfléchissant aux enjeux éthiques. Dans le contexte de la pandémie, plusieurs outils et matériels pédagogiques ont été proposés aux enseignantes pour favoriser les apprentissages de leurs élèves. Outre la prise de décision concernant la valeur ajoutée des technologies en termes d'apprentissage, de motivation ou d'engagement dans des tâches authentiques et signifiantes pour les élèves, une autre dimension importante était à considérer, soit les droits d'utilisation. La dimension liée à la consultation et à l'utilisation de contenus disponibles dans l'environnement immédiat ou virtuel pour s'inspirer et pour nourrir ses productions se devait alors d'être abordée dans le respect des auteurs. Puisque, dans le cadre des microprogrammes, on mettait de l'avant le fait que certaines activités couramment réalisées en classe relevaient de la loi, les enseignantes prenaient conscience qu'il ne fallait pas trop s'écarter de leurs pratiques en présentiel. L'évaluation et l'ajustement de leurs pratiques



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

et ainsi de la démarche s'avéraient donc être réalisés tout au long du processus (MEES, 2019). De plus, ce jugement réflexif et critique quant à l'usage du numérique devenait également un réel apprentissage pour les élèves en voyant les bénéfices et les inconvénients que cela pouvait engendrer sur eux-mêmes et dans la société (MEES, 2019).

Le travail en collaboration avec les collègues peut s'avérer rassurant et efficace dans les moments plus difficiles (Mérini, 2007), ce qui fut le cas pour certaines enseignantes dont la compétence numérique était plus complexe à développer dans le contexte de la pandémie. L'entraide favorise alors le bien-être des enseignantes, mais surtout augmente le sentiment d'efficacité personnelle (Greenwood et al., 1990). Ainsi soutenues, les enseignantes se sentent plus efficaces, mais surtout, présentent davantage d'ouverture et de persévérance dans un contexte difficile (Beaumont et al., 2011). Les enseignantes ont d'ailleurs pu demander de l'aide en temps réel dans le cadre de la formation, et ce, sous diverses formes. Par exemple, ils ont pu trouver du soutien dans les salles de soutien en ligne et les communautés de pratique rendues disponibles par l'ÉER pour ainsi partager entre collègues ou avec des experts. Ces derniers ont pu également les aider à trouver des ressources pertinentes ou des réponses à leurs questions sur la classe à distance. Ainsi, il s'agissait d'un complément à leur formation. Ceci vient corroborer les résultats des études qui convergent pour souligner que le travail collaboratif entre les enseignantes, effectué dans un contexte d'apprentissage professionnel, s'avère d'une importance déterminante dans l'effet que peut obtenir le développement professionnel sur l'apprentissage des élèves (Richard et al., 2017).

Certaines études soulignent qu'il reste encore du chemin à faire pour améliorer le niveau d'interdépendance qui relie certains milieux et réseaux alors que ces pratiques ont des retombées positives sur la réussite éducative des élèves (Beaumont et al., 2011). Outre les retombées pour la compétence numérique, la collaboration entre l'ÉER et l'Université TÉLUQ pour le volet préscolaire et primaire s'avère un bon exemple de partenariat fort encourageant pour le développement de pratiques collaboratives futures entre le milieu universitaire et le milieu scolaire.

Conclusion

Depuis le mois de mars 2020, la pandémie du Coronavirus a chamboulé le quotidien de toutes les enseignantes. Elle constitue une réalité particulière et inhabituelle qui a exigé la mobilisation entre les intervenants des différents milieux. La collaboration entre l'ÉER et l'Université TÉLUQ, les expériences et les pratiques des enseignantes ont certes contribué à une dimension importante de la compétence numérique des enseignantes. Il s'agit de celle leur permettant de consulter des contenus numériques et des réseaux professionnels appropriés pour rester à l'affût des éléments nouveaux liés à leur domaine professionnel actuel ou



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

futur et répondre à leurs besoins en matière de formation continue (MEES, 2019).

Toutefois, étant donné les résultats négatifs obtenus par les écoles virtuelles au niveau primaire dont nous avons fait état précédemment, comme l'expliquent Willingham et Riley (2020), céder aux chants des sirènes entendus depuis le début de la pandémie pour « réinventer l'école » serait de faire fausse route. Il faut garder en tête que la formation *J'enseigne à distance* demeure une solution exceptionnelle qui a été développée dans un contexte particulier. Avec des élèves des niveaux préscolaire/primaire, l'enseignement tout à distance ne peut être envisagé en tant que voie à privilégier. C'est la raison pour laquelle les interventions pédagogiques proposées aux enseignantes dans le cadre de *J'enseigne à distance* sont orientées dans une perspective de « présentiel augmenté », ce qui correspond à l'expérience acquise au fil des années par l'ÉER et respecte l'objectif d'assurer le déploiement de cette formation le plus efficacement possible.

Bien que, comme le montrent les résultats de recherche sur le développement professionnel, la formation continue des enseignantes constitue une occasion de modifier les pratiques pédagogiques en vue d'améliorer l'apprentissage et la réussite des élèves (Richard et al., 2017), il faut toutefois prévoir une indispensable période d'appropriation et un accompagnement dans le milieu pour favoriser le transfert des nouvelles pratiques. Or, étant donné l'écart existant avec les pratiques actuelles, ceci s'avère d'autant plus important en contexte de classe à distance.

Pour développer la compétence numérique et ainsi le sentiment d'efficacité des enseignantes, tel que l'ont montré les travaux de Hattie (2015), cet apprentissage ne peut se faire seul et repose sur le développement d'une expertise collaborative au sein de l'école (Richard, 2018). Il convient alors de s'interroger également sur les stratégies de développement de la compétence numérique dans les programmes de formation, mais surtout celles qui encouragent les pratiques collaboratives afin de préparer les futures enseignantes à aller chercher du soutien au besoin. Utiliser le numérique pour favoriser son insertion professionnelle, notamment en développant des habiletés interpersonnelles permettant d'interagir respectueusement et efficacement avec autrui, en ayant conscience de son rôle au sein d'un groupe s'avèrent des dimensions de la compétence numérique importantes à développer (MEES, 2019), et ce, dans la perspective de l'atteinte de l'objectif ultime qui est de contribuer aux apprentissages et à la réussite des élèves.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Ahn, J. et McEachin, A. (2017). Student Enrollment Patterns and Achievement in Ohio's Online Charter Schools. *Educational Researcher*, 46(1), 44–57. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X17692999>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Université Laval (CRIRES). https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Fitzpatrick, B. R., Berends, M., Ferrare, J. J. et Waddington, R. J. (2020). Virtual Illusion: Comparing Student Achievement and Teacher and Classroom Characteristics in Online and Brick-and-Mortar Charter Schools. *Educational Researcher*, 49(3), 161-175.
- Gagné, A. (2019). *L'apport de l'expérience professionnelle dans la construction de l'identité d'enseignant associé en enseignement professionnel* [thèse de doctorat, université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/5270/1/GagnxE9_uqac_0862D_10594.pdf
- Greenwood, G., Olejnik, S. et Parkay, F. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 102-107.
- Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*. Pearson.
- Hart, C. M. D., Berger, D., Jacob, B., Loeb, S. et Hill, M. (2019). Online learning, offline outcomes: Online course taking and high school student performance. *AERA Open*. <https://doi.org/10.1177/2332858419832852>
- Hutton, J.S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T. et Holland, S.K. (2020). Associations Between Screen-Based Media Use and Brain White Matter Integrity in Preschool-Aged Children. *JAMA Pediatrics* 174(1), 1376-1386. <https://doi.org/10.1111/apa.15124>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Loeb, S. (2020). How Effective Is Online Learning? What the Research Does and Doesn't Tell Us. *Education Week*, 39(28), 17. <https://www.edweek.org/technology/opinion-how-effective-is-online-learning-what-the-research-does-and-doesnt-tell-us/2020/03>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. et Bakia, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1–47.
- Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail de l'enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité. Dans J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (p. 35-47). INRP.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). *Le RÉCIT*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/references/materieldidactique/les-technologies-de-linformation-et-de-la-communication/le-recit/>
- 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*. National Education Policy Center. <http://nepc.colorado.edu/publication/virtual-schools-annual-2019>
- Nadeau, J., Sioui, M. M. et Fortier, M. (2020, 16 juin). Autopsie de la crise en éducation. *Journal Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/580887/covid-19-autopsie-de-la-crise-en-education>
- Paré, G. et Francoeur, K. (2008). *Les communautés de pratique (CoP) : un modèle émergent de gestion des connaissances*. Bureau Recherche – Développement – Valorisation, Université de Montréal. <https://recherche.umontreal.ca/fileadmin/recherche/documents/user>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

[upload ancien/Valorisation de la recherche/Les communautés de pratique_VF.pdf](#)

- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances (Les approches et pratiques favorables à la persévérance et réussite scolaires)*. Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). <https://r-libre.teluq.ca/1099/1/Rapport%20scientifique%20FRQSC-MRichard.pdf>
- Richard, M. (2018). Accroître l'expertise collaborative des enseignants. *Education Canada*, 57 (4). https://r-libre.teluq.ca/1400/1/Accroître%20l'expertise%20collaborative%20des%20enseignants%20_%20Le%20Réseau%20ÉdCan.pdf
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2003). Knowledge Building. Dans *Encyclopedia of Education – 2e édition* (1370-1373). Macmillan Reference.
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45 (2), 405-430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Publishing.
- Willingham, D. et Riley, B. (2020, 9 juillet). Why calls to 'reinvent schooling' in response to the pandemic are wrong. *The Washington Post*, <https://www.washingtonpost.com/education/2020/07/09/why-calls-reinvent-schooling-response-pandemic-are-wrong/>