



## PRINCIPALES CONCLUSIONS



*Les incidences de l'enseignement et de l'apprentissage  
virtuels dans les écoles financées par les fonds publics de  
l'Ontario, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année*

**Lisa Bayrami, Ph.D**

# Principales conclusions

*Les incidences de l'enseignement et de l'apprentissage virtuels dans les écoles financées par les fonds publics de l'Ontario, de la maternelle à la 12e année*

Lisa Bayrami, Ph.D

Cette recherche portait sur les incidences et conséquences systémiques à long terme de l'enseignement et de l'apprentissage virtuels pour le personnel éducatif et les élèves dans des contextes pédagogiques de la maternelle à la 12e année.

Cinq groupes de discussion auxquels ont participé des membres du personnel éducatif et deux groupes de discussion pour les familles ont été tenus en août 2021. En fonction des thèmes soulevés dans ces groupes, des sondages à l'intention du personnel enseignant et éducatif, des familles et des élèves comprenant des questions ouvertes et fermées ont été administrés en ligne dans les deux langues officielles entre novembre 2021 et mars 2022. Au total, 2 247 membres du personnel éducatif, 847 familles et 86 élèves (de la 5e à la 12e année) y ont participé.

Les résultats indiquent fortement que les modèles d'enseignement et d'apprentissage virtuels n'offrent pas les mêmes possibilités qu'en présentiel d'établir et d'entretenir des relations positives entre le personnel enseignant et les élèves, de soutenir les besoins socio-affectifs et la santé mentale des élèves, d'appuyer l'établissement et le maintien de relations positives entre pairs, ou d'engager les élèves de façon authentique et significative dans leurs études. Les effets négatifs sur le bien-être des personnes participantes, sur l'engagement des élèves dans leurs études et leur réussite scolaire, ainsi que sur l'équité pédagogique sont clairement établis. De plus, ces résultats s'accordent avec ceux qui ont été signalés par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) (2020; 2021) et par l'Ontario Public School Boards' Association (OPSBA) (2021).

## 1. Le modèle hybride d'enseignement et d'apprentissage comporte des acunes fondamentales et n'est pas viable.

Il est impossible d'offrir une éducation équitable et de qualité en tentant d'engager simultanément des élèves en personne et en ligne. Selon l'étude :

- 93 % des pédagogues étaient extrêmement préoccupés ou préoccupés par l'impact du modèle hybride sur les élèves;
- 72 % des parents ont indiqué que l'expérience de leurs enfants avec l'enseignement hybride était négative, qu'elle perturbait ou limitait l'apprentissage et donnait lieu à des retards d'apprentissage; qu'elle avait des effets négatifs sur les habiletés sociales et la santé mentale, et qu'elle réduisait la motivation et l'engagement;
- 81 % des élèves de la 5e à la 8e année « n'aimaient pas » le modèle hybride;
- 79 % des élèves de la 9e à la 12e année ont dit que le modèle hybride avait des effets négatifs sur leur apprentissage, qu'il réduisait leur motivation et les possibilités de participation (incapacité de voir ou d'entendre) et que l'environnement était distrayant.

La majorité des pédagogues (89 %) et des parents (83 %) se sont montrés préoccupés par l'impact du modèle hybride sur les relations, étant donné que les interactions entre le personnel enseignant et les élèves ou les interactions entre les élèves étaient limitées ou inexistantes. Les élèves perdaient leurs compétences en communication et leurs habiletés sociales, et elles et ils éprouvaient de la frustration et de la difficulté à nouer des liens.

## Principales conclusions



### 2. Il y avait peu de concordance, voire aucune, entre les attentes et les exigences du gouvernement concernant les modèles d'enseignement virtuel, d'une part, et les ressources ou soutiens disponibles à cette fin, d'autre part.

Bien que la majorité des personnes participantes se soient dites à l'aise pour utiliser les technologies et plateformes de communication, près de 70 % du personnel éducatif a dit ne recevoir aucun soutien de l'employeur quant à leur utilisation, ou un soutien limité ou insuffisant.

Plus de 84 % du personnel éducatif a indiqué qu'il n'y avait aucune concordance, ou très peu, entre les attentes et les exigences du gouvernement et du ministère de l'Éducation concernant les modèles d'enseignement virtuel, d'une part, et les ressources ou soutiens disponibles à cette fin, d'autre part.

### 3. Dans l'ensemble, l'apprentissage virtuel a représenté une expérience négative pour une importante majorité de pédagogues, de parents et d'élèves.

Lorsqu'on leur a demandé quelle était leur expérience globale de l'enseignement et de l'apprentissage virtuels,

- plus de 70 % des pédagogues, des parents et des élèves de la 5e à la 8e année et de la 9e à la 12e année, ont répondu que l'expérience globale de l'enseignement et de l'apprentissage virtuels avait été négative;
- 97 % des élèves de la 5e à la 8e année ont dit préférer l'apprentissage en personne dans une salle de classe physique;

- 89 % des élèves de la 9e à la 12e année ont dit préférer l'apprentissage en personne dans une salle de classe physique.

### 4. Une majorité écrasante de familles, de pédagogues et d'élèves a indiqué que l'apprentissage virtuel ne répondait pas aux besoins des élèves.

Plus de 90 % du personnel éducatif et 80 % des familles étaient extrêmement préoccupés ou préoccupés par la satisfaction des besoins des élèves dans un contexte virtuel. Soixante-cinq pour cent (65 %) des élèves de la 5e à la 8e année ont dit que l'enseignement virtuel rendait leur apprentissage plus difficile. Un pourcentage égal d'élèves de la 9e à la 12e année étaient préoccupés par la satisfaction de leurs besoins. Les préoccupations portaient sur les éléments suivants :

#### *Problèmes pratiques présentés par l'apprentissage virtuel :*

- manque d'accès des élèves à un ordinateur, à un microphone et à une connexion internet stable
- manque d'accès à un environnement d'apprentissage efficace (coin tranquille, absence d'interruptions)
- incapacité de participer à l'apprentissage pratique (p. ex., laboratoires)
- manque de visibilité des élèves (caméras et micros fermés)

#### *Défis et préoccupations des pédagogues :*

- soutien de la santé mentale et du bien-être des élèves
- soutien de l'acquisition d'habiletés socio-affectives et d'autorégulation chez les élèves
- satisfaction des besoins des élèves ayant des besoins particuliers et des plans d'enseignement individualisés (PEI), ainsi que des élèves apprenant l'anglais (EAA)
- prestation de soutien individuel aux élèves à risque

# Principales conclusions



## Préoccupations des familles au sujet de leurs enfants :

- diminution de l'attention et de la motivation
- communication des besoins de soutien et réception de soutien, en particulier pour les PEI, les besoins particuliers, les EAA et l'engagement des élèves plus jeunes
- manque de développement socio-affectif et de connexion (relations)
- préoccupations au sujet de la santé mentale
- apprentissage de la collaboration, apprentissage pratique
- soutien des enfants qui ont des besoins particuliers

## 5. L'apprentissage virtuel a considérablement réduit la capacité des élèves à apprendre, leur participation active/interactive et leur capacité d'attention.

### Motivation et capacité d'apprendre :

- 91 % des pédagogues ont indiqué qu'elles avaient considérablement (63 %) ou quelque peu (28 %) diminué chez les élèves
- 85 % des familles ont indiqué qu'elles avaient considérablement (48 %) ou quelque peu (37 %) diminué chez leurs enfants;
- 80 % des élèves de la 5e à la 8e année se sont dits moins motivés en classe;
- 84 % des élèves de la 9e à la 12e année ont indiqué que leur motivation et leur capacité d'apprendre avaient considérablement (59 %) ou quelque peu (25 %) diminué.

### Participation active et interactive :

- 91 % des pédagogues ont indiqué que la participation active et interactive des élèves avait considérablement (64 %) ou quelque peu (27 %) diminué.

## Capacité d'attention et de concentration

- 91 % des pédagogues ont indiqué que la capacité d'attention et de concentration des élèves avait considérablement (66 %) ou quelque peu (25 %) diminué;
- 77 % des familles ont indiqué que la capacité d'attention et de concentration des élèves avait considérablement (41 %) ou quelque peu (36 %) diminué;
- 67 % des élèves de la 5e à la 8e année ont indiqué que leur capacité d'attention avait diminué;
- 88 % des élèves de la 9e à la 12e année ont indiqué que leur capacité d'attention et de concentration avait considérablement (65 %) ou quelque peu (23 %) diminué.

## 6. L'apprentissage virtuel a eu un impact négatif sur l'acquisition d'habiletés socio-affectives chez les élèves.

Plus de 92 % des pédagogues ont indiqué que l'apprentissage virtuel avait réduit l'acquisition d'habiletés socio-affectives comme la résolution de problèmes et la résolution de conflits par les élèves. Elles et ils ont signalé :

- une diminution des habiletés sociales et d'autorégulation affective
- une augmentation des agressions et de l'intimidation
- une diminution de la collaboration et des aptitudes en résolution de problèmes
- une diminution de l'empathie
- la réticence des élèves à exprimer leurs besoins socio-affectifs dans un environnement virtuel

Plus de 76 % des familles étaient préoccupées par la capacité du personnel enseignant de répondre aux besoins socio-affectifs de leurs enfants dans un environnement virtuel, en particulier les besoins de leurs enfants sur les plans suivants :

- sentiment d'engagement/motivation/désir de participer
- capacité d'avoir accès à du soutien et de se sentir soutenus
- acquisition d'habiletés sociales

# Principales conclusions



- préoccupations liées à la santé mentale (stress, anxiété, dépression, solitude)
- attention et soutien individualisés

## 7. Des groupes d'élèves particuliers ont eu plus de difficulté que d'autres à avoir accès aux ressources nécessaires pour participer à l'apprentissage virtuel.

Selon les pédagogues, les groupes d'élèves qui ont eu le plus de difficulté à avoir accès aux ressources nécessaires pour participer à l'apprentissage virtuel étaient les suivants :

- élèves vivant dans la pauvreté
- élèves ayant des besoins particuliers
- élèves de familles monoparentales
- élèves apprenant l'anglais
- élèves nouveaux arrivants

La majorité des élèves de la 9e à la 12e année ayant des difficultés d'apprentissage ou des anomalies reconnues ont indiqué que leurs besoins n'avaient pas été soutenus du tout (43 %) ou qu'elles et ils n'avaient été que légèrement soutenus (25 %).

## 8. L'apprentissage virtuel a compromis le bien-être des familles et des élèves.

Plus de 81 % des familles ont indiqué que le bien-être de leur famille avait diminué par suite de l'apprentissage virtuel. Elles ont mentionné les facteurs suivants :

- la nécessité exigeante de faire plusieurs choses en même temps (distraction au travail/interruptions)
- l'augmentation du stress, de l'anxiété, de la dépression et/ou de l'épuisement

- la dégradation des relations familiales/l'augmentation des conflits à la maison
- la gestion d'horaires exigeants et davantage de temps passé à la maison

Plus de 83 % des familles ont signalé une diminution du bien-être socio-affectif et mental de leurs enfants aux niveaux suivants :

- solitude et isolement
- tristesse et dépression accrues
- agitation/colère/sautes d'humeur accrues
- augmentation de l'émotivité/difficulté à contrôler les émotions
- augmentation de l'anxiété et du stress

La grande majorité des élèves ont également signalé une diminution de leur niveau d'activité et de mouvement par suite de l'apprentissage virtuel.

## 9. Les exigences de l'enseignement virtuel prolongé ont gravement compromis la santé physique, socio-affective et mentale des pédagogues.

Près de 86 % des pédagogues ont signalé une diminution de leur bien-être physique et l'apparition de nouveaux maux physiques ou l'aggravation de maux préexistants attribuables à la nature de l'enseignement virtuel, notamment :

- détérioration de la vue
- maux de tête/migraines
- douleurs musculaires
- perturbations du sommeil

# Principales conclusions



Les exigences de l'enseignement virtuel sur le plan de la santé socio-affective et mentale des pédagogues étaient importantes :

- 50 % ont signalé une augmentation de leur niveau d'anxiété;
- 45 % ont signalé une augmentation de leur niveau de dépression;
- la moitié ont fait état de préoccupations au sujet de la disponibilité ou de l'accessibilité des ressources nécessaires au soutien de leur bien-être émotionnel et mental;
- 31 % ont dit chercher du soutien pour la santé mentale, des services professionnels ou du counseling.

d'intimité, particulièrement en ce qui touchait la visibilité de leur situation socio-économique, de leurs conditions de vie ou de leur comportement problématique pour les autres familles et élèves.

Les pédagogues ont exprimé des préoccupations concernant leur sentiment de bien-être professionnel. Plus précisément, le contexte de l'enseignement virtuel a réduit leur motivation à continuer d'enseigner, leur sentiment d'auto-efficacité et leur capacité de faire leur travail.

## 10. Le manque d'intimité dans l'apprentissage virtuel a créé un endroit non sécuritaire pour de nombreux élèves.

Plus de la moitié des pédagogues avaient des préoccupations concernant l'intimité des élèves, tout comme les parents et les élèves eux-mêmes :

- la majorité des élèves n'étaient pas à l'aise pour parler convenablement et en toute sécurité de leurs sentiments, de leurs idées, de leurs expériences et de leurs préoccupations;
- la plupart des pédagogues étaient préoccupés par le manque de ressources nécessaires pour répondre aux problèmes liés à l'intimité qui surviennent de façon inattendue dans un environnement virtuel;
- près de la moitié des pédagogues étaient préoccupés au sujet des élèves qui éprouvaient ou présentaient des sentiments de honte ou de gêne à cause du manque

