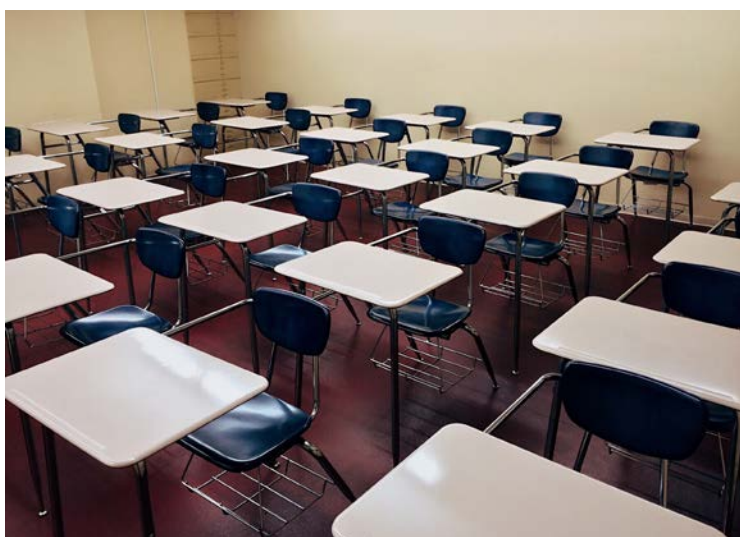


RAPPORT DE RECHERCHE 2022

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^e année

Lisa Bayrami, Ph. D.



DR. LISA BAYRAMI
CONSULTING



Cette étude a été commandée par la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario

Remerciements

Nous remercions tous les merveilleux membres du personnel enseignant et éducatif, les familles et les élèves qui ont généreusement pris le temps d'exprimer leurs points de vue pour permettre la réalisation de cette recherche.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	4
INTRODUCTION.....	8
Stress et bien-être – Enseignement et apprentissage.....	9
Relations.....	12
Modèles pédagogiques virtuels.....	13
Étude actuelle	13
MÉTHODOLOGIE.....	15
Personnes participantes.....	17
RÉSULTATS.....	25
Aisance avec les technologies des communications et de l'information.....	25
Pédagogie – enseignement et apprentissage.....	25
Pédagogie – exigences et ressources.....	25
Satisfaction des besoins des élèves.....	29
Modèle pédagogique hybride.....	50
Relations.....	52
Bien-être.....	55
Bien-être physique.....	56
Bien-être socio-affectif et mental.....	59
Bien-être professionnel – personnel éducatif.....	65
Vie privée.....	66
CONCLUSION.....	73
RÉFÉRENCES.....	83

RÉSUMÉ

En raison de la pandémie de COVID-19, il a fallu passer d'urgence à l'apprentissage virtuel, ce qui a offert une occasion unique d'examiner davantage l'impact des modèles d'apprentissage virtuel sur le bien-être du personnel éducatif, des élèves et de leur famille, ainsi que sur la réussite scolaire. Compte tenu des liens inextricables entre le bien-être et la réussite scolaire (Miller, Connolly et Maguire, 2013), la présente évaluation visait l'exploration de deux questions de recherche :

1^{re} question de recherche : Quelles sont les incidences systémiques et à long terme de l'enseignement et de l'apprentissage virtuels pour le personnel éducatif et les élèves de la maternelle à la 12^e année?

2^e question de recherche : Quelles sont les incidences systémiques et à long terme de l'enseignement et de l'apprentissage entièrement virtuels sur le bien-être du personnel enseignant et des élèves, de la maternelle à la 12^e année?

Au cours de la phase 1, on a invité le personnel éducatif, des parents, tutrices, tuteurs, gardiennes et gardiens (c.-à-d., des familles) à prendre part à des groupes de discussion portant sur deux aspects clés, à savoir, le bien-être et la pédagogie. Cinq groupes de discussion composés de membres du personnel éducatif et deux groupes axés sur les familles se sont réunis en août 2021. Les membres du personnel éducatif et les parents ont parlé de leurs expériences et de leurs points de vue respectifs en lien avec l'enseignement et l'apprentissage virtuels, ainsi que des expériences de leurs élèves ou enfants. Les thèmes suivants se sont dégagés : 1) aisance avec les technologies et les plateformes de communication et d'information; 2) pédagogie – enseignement et apprentissage; 3) relations; 4) bien-être; 5) vie privée. Au cours de la phase 2, des sondages auprès du personnel enseignant et éducatif, des familles et des élèves ont été élaborés autour de ces thèmes. Ces sondages, qui comprenaient 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 5^e à la 12^e année) y ont participé.

RÉSULTATS

Selon les résultats de l'enquête, l'apprentissage virtuel a entraîné de nombreuses répercussion négatives importantes. De plus, les résultats indiquent que le modèle pédagogique hybride comporte des lacunes fondamentales et n'est pas viable, car il est impossible d'offrir une éducation équitable et de qualité en tentant d'engager simultanément des élèves en personne et en ligne. Bien que les relations soient ressorties comme un thème indépendant, des préoccupations entourant l'établissement et le maintien de relations positives avec les autres étaient inextricablement intégrées aux réponses des personnes participantes.

Aisance avec les technologies et les plateformes de communication et d'information

La majorité des personnes participantes se sont dites à l'aise pour utiliser les technologies et plateformes de communication et d'information, ce qui permet de conclure qu'elles n'ont pas eu d'impact sur l'expérience des personnes participantes en lien avec l'apprentissage virtuel.

Pédagogie – enseignement et apprentissage

Exigences et ressources. Les constatations ont révélé un manque d'harmonisation entre les attentes et les exigences du gouvernement/ministère de l'Éducation et celles des conseils scolaires concernant les modèles d'enseignement et d'apprentissage virtuels, d'une part, et les ressources et soutiens disponibles à cette fin, d'autre part.

Satisfaction des besoins des élèves

Les membres du personnel éducatif, les élèves et les familles se sont montrés préoccupés par la satisfaction des besoins des élèves dans un environnement virtuel. Le soutien du bien-être des élèves, l'engagement à l'endroit des études et la réussite scolaire étaient au centre de ces préoccupations. Les réponses ont souligné l'importance du rôle des rapports entre les élèves et le personnel enseignant et des relations entre pairs en tant que facteur crucial. Les défis et besoins suivants ont été recensés :

- Communication des besoins de soutien et obtention de soutien (p. ex., PEI, besoins particuliers, EAA, engagement des jeunes élèves)
- Prestation de soutien individuel essentiel pour les élèves à risque (p. ex., automutilation, tentatives de suicide, environnement non sécuritaire à la maison)
- Évaluation des besoins des élèves et intervention appropriée lorsque les élèves ne sont pas visibles (caméras et micros fermés)
- Élèves qui n'expriment pas leurs besoins socio-affectifs et leurs besoins en santé mentale dans un environnement virtuel (p. ex., ils ne se sentent pas à l'aise; les EAA ne peuvent pas communiquer facilement leurs préoccupations)
- Possibilités d'interactions, de socialisation et de collaboration entre le personnel enseignant et les élèves, et entre pairs,
- Dégradation des habiletés socio-affectives des élèves (p. ex., contrôle des émotions, résolution de conflits, empathie, augmentation des agressions, de l'intimidation et des problèmes avec les pairs)
- Diminution de la motivation, de la capacité d'apprendre, de l'attention et de la concentration, ainsi que de l'engagement actif et interactif
- Possibilités d'apprentissage pratique (p. ex., laboratoires)
- Évaluation significative et authentique de la progression et du rendement des élèves
- Accès des élèves aux ressources requises pour l'apprentissage (p. ex., accès à un ordinateur, à un microphone et à une connexion internet stable), ainsi qu'à un environnement d'apprentissage efficace (p. ex., coin tranquille, absence d'interruptions)

Bien-être

Les membres du personnel éducatif et les familles ont indiqué que le modèle d'enseignement et d'apprentissage virtuels avait eu des incidences négatives sur le bien-être de leur famille (p. ex., augmentation du stress, de l'anxiété, de la dépression et de l'épuisement, dégradation des relations familiales/augmentation des conflits à la maison, horaires exigeants).

Bien-être physique

Les membres du personnel éducatif ont signalé une diminution de leur bien-être physique (p. ex., diminution du mouvement et de l'activité physique, détérioration de la vue, maux de tête/migraines) et de celui de leurs élèves (p. ex., réduction de l'activité physique, accès réduit à une diète et à des aliments sains). Les élèves et les familles ont eux aussi noté la diminution du bien-être physique des élèves (p. ex., troubles du sommeil, fatigue accrue, maux de tête, détérioration de la vue, douleurs accrues).

Bien-être socio-affectif et mental

De nombreux membres du personnel éducatif ont signalé une augmentation de l'anxiété et de la dépression, et ils se sont montrés préoccupés par la disponibilité ou l'accessibilité des ressources nécessaires pour soutenir leur bien-être affectif et mental. De plus, un grand nombre de membres du personnel éducatif ont dit chercher du soutien en santé mentale, des services professionnels ou du counseling pour pouvoir composer avec les exigences de l'enseignement virtuel. Les familles ont fait état d'incidences négatives sur leurs enfants. Ces préoccupations comprenaient un sentiment de solitude, l'augmentation de la tristesse et de la dépression, une plus grande difficulté à contrôler les émotions (p. ex., augmentation de l'agitation et de la colère), et l'augmentation de l'anxiété et du stress. De même, de nombreuses familles ont exprimé des préoccupations concernant la disponibilité et l'accessibilité des ressources nécessaires pour soutenir le bien-être émotionnel et mental de leurs enfants. Une importante proportion de parents ont également dit chercher du soutien en santé mentale, des services professionnels ou du counseling pour leurs enfants ou pour eux-mêmes.

Bien-être professionnel

Les membres du personnel éducatif ont exprimé des préoccupations en lien avec leur sentiment de bien-être professionnel. Plus précisément, l'enseignement virtuel a eu des conséquences négatives sur leur motivation à continuer d'enseigner, leur sentiment d'efficacité et leur capacité de faire leur travail.

Vie privée

Plus de la moitié des membres du personnel éducatif se sont dits préoccupés par la préservation de leur vie privée et de celle de leurs élèves et des familles, mais l'inquiétude prédominante dans ce groupe avait trait à la capacité des élèves d'exprimer leurs sentiments, leurs pensées, leurs expériences et leurs préoccupations de façon sécuritaire et appropriée. Les membres du personnel éducatif se sont également montrés préoccupés par le manque de ressources nécessaires pour bien réagir aux problèmes en lien avec la vie privée qui surviennent à l'improviste dans un environnement virtuel. Un plus faible pourcentage d'élèves et de familles ont exprimé des préoccupations concernant la préservation de leur vie privée. Les élèves craignaient surtout que la vidéo soit enregistrée et partagée, ou se sentaient anxieux devant la caméra. Les familles étaient préoccupées par le fait que d'autres personnes voyaient leur intérieur et entendaient leurs conversations.

En résumé, les constatations indiquent clairement que les expériences du personnel éducatif, des élèves et des familles en lien avec les modèles d'enseignement et d'apprentissage virtuels ont été négatives, et que le modèle hybride était perçu comme comportant des lacunes fondamentales. En fait, aucune des personnes participantes n'a exprimé une préférence pour l'enseignement et l'apprentissage virtuels par rapport à l'expérience en personne.

INTRODUCTION

La pandémie de COVID-19 a accentué les préoccupations déjà grandissantes entourant le bien-être et la pédagogie dans le contexte pédagogique de la maternelle à la 12^e année en Ontario. En tant que concept directeur, le bien-être offre un cadre complexe et multidimensionnel pour la compréhension et le soutien des élèves afin qu'ils s'engagent dans leur apprentissage et naviguent dans la vie avec succès. Bien que l'atteinte et le maintien d'un état de bien-être soit un objectif important en soi (Keyes, 2007; Pressman, Jenkins et Moskowitz, 2019), c'est également une condition requise sur laquelle repose la réussite scolaire (Miller et coll., 2013). Il est donc impératif de faire en sorte que le bien-être des élèves soit au centre des directives dans

le domaine de l'éducation. Comme le bien-être du personnel éducatif est inextricablement relié à celui des élèves, il importe tout autant d'en assurer aussi le bien-être.

Les liens entre le bien-être et des résultats positifs en éducation suscitent assurément de plus en plus d'intérêt. Par exemple, le rendement scolaire a été associé aux comportements des élèves en matière de santé (Bradley et Greene, 2013). Dans son sens élargi, le concept de bien-être comprend des éléments physiques, émotionnels, sociaux, cognitifs et matériels. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario définit le bien-être comme « l'image positive de soi, l'état d'esprit et le sentiment d'appartenance que nous avons lorsque nos besoins en matière de développement cognitif, émotionnel, social, spirituel et physique sont satisfaits. Il est possible de le nourrir grâce à l'équité et au respect des différentes identités et des forces de toutes et de tous. » (Ministère de l'Éducation, 2016, p. 3). Le langage politique en Ontario adopte un cadre multidimensionnel qui met l'accent sur le bien-être physique, émotionnel, psychologique et socioculturel. Bien que l'on ait privilégié l'évaluation du bien-être des élèves, le paysage actuel en Ontario montre une augmentation des problèmes de santé mentale chez les enfants d'âge scolaire et les jeunes (Gandhi et coll., 2016). Il n'est guère surprenant que le stress et l'anxiété associés aux modèles pédagogiques virtuels (Ahn, 2011; Oviatt et coll., 2016; West et coll., 2009) aient eu des répercussions négatives sur la santé mentale et le bien-être, tant pour le personnel éducatif que pour les élèves et leur famille (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2020; Association des conseils scolaires des écoles publiques de l'Ontario, 2021).

Stress et bien-être – Enseignement et apprentissage

Élèves

Un stress excessif nuit au bien-être et au rendement scolaire des élèves. Il place certaines régions du cerveau dans un état d'alerte extrême, ce qui a des effets sur la capacité de contrôler ses émotions et ses impulsions, de participer, de réfléchir et de s'engager dans des relations constructives avec les autres. Tout au long de la

pandémie de COVID-19, les élèves ont vécu le stress constant de composer avec les facteurs associés à l'apprentissage virtuel, comme le manque d'accès au soutien et au matériel d'apprentissage nécessaires, ainsi que l'isolement social, entre autres. De plus, des facteurs comme ces conditions propices au stress excessif réduisent le seuil de tolérance des élèves pour composer avec le stress et l'anxiété, puisque le cerveau est passé à un état d'alerte extrême. Il est évident que dans cet état, le cerveau n'a pas la capacité de soutenir les fonctions exécutives essentielles à un apprentissage significatif. Comme le souligne Cozolino (2012) :

La neuroanatomie et la neurochimie de l'apprentissage et de la mémoire sont mêlés aux circuits de survie primitifs dédiés à l'éveil, au stress et à la peur. C'est pour cette raison que la pensée et le ressenti sont si entremêlés, que la plasticité se désactive lorsque le niveau d'anxiété est élevé, et que les cerveaux stressés sont résistants aux nouveaux apprentissages. (p. 73, traduction)

Dans des conditions de stress, les difficultés liées à la mémoire ne sont pas rares. L'hippocampe (centre de la mémoire) fonctionne différemment lorsqu'il est soumis à un stress accru et, lorsqu'il est compromis, cela nuit aux nouveaux apprentissages, de même qu'à la mémoire à court terme et à long terme (Bremner et coll., 1993; Lupien et coll., 1998; West, 1993). Selon des recherches, lorsque les élèves sentent que les attentes dépassent les ressources disponibles, le seuil de tolérance est encore davantage mis à l'épreuve et leur rendement scolaire diminue. Sur le plan physiologique, leur corps passe à un état d'attaque ou de fuite, ce qui réduit le niveau d'oxygénation du cerveau, libère du cortisol et compromet la capacité de former de nouveaux souvenirs (Carroll et Yeager, 2020), un attribut nécessaire à l'apprentissage. Dans les faits, les élèves sont susceptibles de fonctionner de façon plus désorganisée et ont de la difficulté à contrôler leurs émotions, à établir et maintenir des relations sociales, à s'engager dans leurs études et à réussir.

Personnel éducatif

Les relations avec des personnes significatives ont une grande importance puisque, psychologiquement, on ne peut exister indépendamment de nos relations (Winnicott, 1965). Ces relations importantes sont profondément reliées au bien-être global d'une personne. L'un des outils les plus influents dont disposent les membres du personnel éducatif est la capacité de réguler le stress et l'anxiété des élèves par les interactions en classe et les relations. Le personnel éducatif joue chaque jour un rôle crucial en coréglant et en soutenant les élèves dans le développement de leurs capacités d'autorégulation. Mais cela n'est possible que dans la mesure où on s'occupe simultanément du bien-être du personnel éducatif. Il est donc tout aussi impératif de se concentrer sur le personnel éducatif.

Selon des données recueillies partout au Canada auprès de 17 352 membres du personnel éducatif en 2020, « la santé mentale du personnel enseignant est "grandement menacée" par des facteurs de stress comme la charge de travail excessive, le manque de directives claires et de planification, le temps excessif passé devant un écran et l'isolement social » (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2020, p. 1). De nombreux facteurs recensés au moyen de ces données ne sont pas exclusifs à la pandémie de COVID-19 mais sont produits par des expériences liées aux modèles



pédagogiques virtuels. Pour que les membres du personnel éducatif puissent soutenir le bien-être de leurs élèves, leur propre bien-être doit être priorisé avec celui de leurs élèves. Lorsqu'ils vivent un stress excessif, leur capacité de coréguler leurs élèves est compromise, c'est-à-dire que leur capacité de lire et de diriger les signaux de sécurité en souffre. Autrement dit, les membres du personnel éducatif sont touchés de la même façon : des secteurs de leur cerveau passent à un état d'alerte extrême, ce qui peut influencer sur leur capacité de soutenir leurs élèves aussi efficacement. De plus, lorsque

les élèves éprouvent du stress et de l'anxiété, leur capacité de recevoir des signaux de sécurité diminue également. Cela peut culminer en un cycle de stress (Shanker, 2016) pour le personnel éducatif et les élèves. Il est difficile, voire impossible, de bien gérer les relations dans un contexte virtuel. L'expérience des relations en personne est incomparable. Comme l'affirme Tantam, le mouvement synchrone augmente le souci altruiste lorsque ces mouvements sont synchronisés et coopèrent (2018, p. 20). Cela semble improbable lorsque les contacts et les relations sont principalement virtuels

Relations

Il est largement reconnu que les élèves s'épanouissent et apprennent dans le contexte de relations positives et bienveillantes. Les interactions sociales ont été décrites comme un besoin humain fondamental (Baumeister et Leary, 1995); en fait, le sentiment de déconnexion des autres est associé à de graves effets négatifs permanents sur la santé mentale et physique, qui peuvent même aller jusqu'à l'augmentation de la mortalité (Hawkley et Cacioppo, 2010). Le soutien émotionnel et instrumental offert dans le cadre des relations entre les élèves et le personnel enseignant (Gilman et Huebner, 2003; Suldo, Shaffer et Riley, 2008) et le soutien social des pairs (Goswami, 2012; Newland, Lawler, Giger, Roh et Carr, 2015; Oberle, Schonert-Reichl et Zumbo, 2011) joue un rôle inestimable dans le soutien du bien-être des élèves, dans un engagement significatif envers les études et dans la réussite scolaire. Les écoles et les salles de classe offrent de l'espace et des possibilités de connexion et de relations avec des adultes importants et des pairs, qui ont un impact considérable sur le bien-être social et émotionnel ainsi que sur la santé mentale. Selon des preuves neuroscientifiques, la connexion est l'un des piliers du bien-être (Davidson, 2022). Par conséquent, les effets de l'isolement social sur la santé mentale et le bien-être des enfants et des jeunes peuvent entraîner des conséquences négatives permanentes (Orben, Tomova et Blakemore, 2020; SickKids, 2020), ce qui demeure une caractéristique des modèles pédagogiques virtuels. Ces relations importantes dans le contexte de l'enseignement en personne constituent la meilleure façon de nourrir des sentiments de sécurité physique,

émotionnelle et psychologique (Tantam, 2018). Et lorsque les élèves se sentent en sécurité, ils s'ouvrent à l'apprentissage de façon significative.

Modèles pédagogiques virtuels

Bien que la pandémie de COVID-19 ait nécessité le recours urgent à des modèles pédagogiques virtuels, cette pratique a eu des incidences négatives pour de nombreux membres du personnel éducatif, élèves et familles. Notamment, le passage aux modèles virtuels a été difficile, étant donné que les stratégies et modèles appliqués dans le contexte de l'apprentissage en personne ne se transposent pas bien dans des environnements virtuels (Graham et coll., 2019; Ko et Rossen, 2017). Les interactions et les rapports avec le personnel éducatif et les pairs sont fondamentaux pour le développement de la confiance en soi et de l'estime de soi, et pour favoriser la capacité des élèves de travailler en collaboration et de façon productive les uns avec les autres (Chin et Osborne, 2008; de Souza Fleith, 2000). Dans un environnement en ligne, la capacité des élèves de s'engager dans l'apprentissage, de se concentrer, d'apprendre, d'accroître leur confiance en soi grâce à l'apprentissage, de se sentir motivés, de comprendre les instructions et d'obtenir des rétroactions appropriées est considérablement réduite (Friedman, 2020; Garbe et coll., 2020; Walters et coll., 2022; Yates et coll., 2021). De plus, ces différences peuvent être beaucoup plus importantes pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage particulières (Fellman et coll., 2020; Walters et coll., 2022). Le bien-être des élèves en souffre également. Par exemple, des recherches ont établi une corrélation négative entre des éléments de l'apprentissage en ligne, comme la concentration et la capacité d'apprendre, et le bien-être mental des élèves (Walters et coll., 2022). Cela est inquiétant, étant donné que l'engagement et la concentration sont des composantes essentielles au succès de l'apprentissage (Appleton, Christenson et Furlong, 2008).

Étude actuelle

La mise en œuvre de modèles pédagogiques virtuels a fourni l'occasion d'en évaluer l'impact en mettant l'accent sur le personnel éducatif, les élèves et les familles. Tout d'abord, nous devons prendre le temps de déterminer et de comprendre les facteurs de

stress et les défis cruciaux sous-jacents avec lesquels sont aux prises les membres du personnel éducatif, les élèves et leur famille dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage virtuels, afin de pouvoir s'y attaquer efficacement (p. ex., en fournissant des ressources et des soutiens essentiels). En écoutant le point de vue de ces communautés, nous pouvons vraiment en comprendre la situation. La pandémie de COVID-19 a donné lieu à un nombre croissant de recherches sur l'apprentissage virtuel, et la plupart des études s'intéressent aux points de vue du personnel éducatif et des familles. Cependant, l'adoption d'un paradigme à partir de plusieurs sources d'information qui tient compte des points de vue du personnel éducatif, des élèves et des familles consoliderait le corpus de recherche existant. Chose certaine, la connexion constante, l'interdépendance, la collaboration, la coopération et un esprit de communauté sont des caractéristiques inextricables de l'humanité. Il faut donc aborder l'éducation sous un angle social et interactif. Il n'est guère étonnant que, sans connexion et dans un contexte d'isolement accru, on observe une augmentation des problèmes de santé mentale. Autrement dit, il faut remédier à ce « glissement du bien-être » pour bien soutenir les élèves, le personnel éducatif et les familles. C'est une démarche importante, compte tenu de l'impact considérable et profond que peuvent avoir les modèles pédagogiques virtuels sur le bien-être et la réussite scolaire des élèves, ainsi que sur le bien-être et le succès du personnel éducatif et des familles. C'est pourquoi nous avons exploré les questions de recherche suivantes:

1^{re} question de recherche :

Quelles sont les incidences systémiques et à long terme de l'enseignement et de l'apprentissage virtuels pour le personnel éducatif et les élèves de la maternelle à la 12^e année?

2^e question de recherche :

Quelles sont les incidences systémiques et à long terme de l'enseignement et de l'apprentissage entièrement virtuels sur le bien-être du personnel éducatif et des élèves de la maternelle à la 12^e année?

MÉTHODOLOGIE

On a adopté une approche convergente mixte pour l'évaluation. Au cours de la phase 1, les membres du personnel éducatif et les familles ont été invités à participer à des groupes de discussion portant sur deux aspects clés, à savoir, le bien-être et la pédagogie. L'invitation à participer aux groupes de discussion a été distribuée par l'entremise des réseaux de la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et de ses filiales – l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO), la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario (FEEO), l'Association des enseignantes et des enseignants catholiques anglo-ontariens (OECTA), la Fédération des enseignantes/enseignants des écoles secondaires de l'Ontario (FEESO) –, des réseaux d'autres groupes de parties prenantes en éducation et des réseaux sociaux (Twitter et Facebook). Cinq groupes de discussion formés de membres du personnel éducatif ($N = 45$) ont été facilités en août 2021. Au cours de la même période, deux groupes de discussion de parents ont été facilités ($N = 10$). Les membres du personnel éducatif et les parents ont partagé leurs expériences et points de vue respectifs en lien avec l'enseignement et l'apprentissage virtuels, ainsi qu'avec les expériences de leurs élèves ou enfants. On a ensuite transcrit et analysé le contenu des groupes de discussion pour faire ressortir les thèmes émergents. Les thèmes qui se sont dégagés étaient les suivants : 1) aisance avec les technologies et les plateformes de communication et d'information; 2) pédagogie – enseignement et apprentissage; 3) relations; 4) bien-être; 5) vie privée.

Au cours de la phase 2, des sondages auprès du personnel enseignant et des travailleuses et travailleurs en éducation (c.-à-d., personnel éducatif), des familles et des élèves ont été élaborés autour des thèmes qui se sont dégagés de la phase 1. Le sondage auprès du personnel éducatif consistait en 46 questions fermées (échelle de Likert), avec l'option de répondre à des questions ouvertes. Les questions portaient sur les incidences actuelles et futures de l'enseignement et de l'apprentissage virtuels dans la mesure où ils recoupent la pédagogie et le bien-être, dans le contexte pédagogique de la maternelle à la 12^e année au sein du système d'éducation financé par les fonds publics de l'Ontario. Le sondage administré aux familles comprenait 31 questions

fermées (échelle de Likert), avec l'option de répondre à des questions ouvertes. Pour faire en sorte que le sondage auprès des élèves comporte des questions adaptées au développement, deux versions du sondage administré aux élèves ont été élaborées. Une version s'adressait aux élèves de la 5^e à la 8^e année (23 questions fermées), tandis que l'autre version était destinée aux élèves de la 9^e à la 12^e année (25 questions fermées). Les deux versions offraient également la possibilité de répondre à des questions ouvertes. Une plateforme de sondage en ligne (SurveyMonkey) a permis une diffusion générale du sondage et la collecte de données.

Une invitation à participer au sondage a été diffusée dans les deux langues officielles en novembre 2021 au personnel éducatif de toute la province par l'entremise des réseaux de la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et de ses filiales – l'AEFO, la FEEO, l'OEETA et la FEESO – et des réseaux d'autres groupes de parties prenantes en éducation. Au total, 2 337 membres du personnel éducatif ont accepté de participer et ont partagé leurs expériences et points de vue au moyen de réponses quantitatives et qualitatives (anglais = 1 986; français = 351). Les réponses ont été recueillies de façon anonyme. Après l'épuration des données (p. ex., en tenant compte des données manquantes), 2 223 personnes participantes sont demeurées dans la base de données (anglais = 1890; français = 333).

Une invitation à participer au sondage auprès des familles a été transmise dans les deux langues officielles au moyen des réseaux de la FEO (les membres pouvaient le partager avec les familles et/ou exprimer leurs propres points de vue en tant que parents et familles) et du fil d'actualités de Tweeter, ainsi que par l'entremise des communautés locales de parents de l'équipe de recherche. Au total, 1 247 familles ont accepté de participer et ont partagé leurs expériences et points de vue au moyen de réponses quantitatives et qualitatives (anglais = 995; français = 252). Après l'épuration des données (p. ex., en tenant compte des données manquantes et des enfants qui fréquentaient des écoles indépendantes), 847 personnes participantes sont demeurées dans la base de données (anglais = 691; français = 156). On a inclus dans la lettre d'invitation envoyée aux familles une invitation à participer aux sondages auprès des élèves pour s'assurer de l'accord des familles pour que leurs enfants participent au

sondage. Au total, 81 élèves de la 5^e à la 8^e année et 99 élèves de la 9^e à la 12^e année ont participé au sondage. Après l'épuration des données, 45 élèves de la 5^e à la 8^e année (anglais = 31; français = 14) et 41 élèves de la 9^e à la 12^e année (anglais = 25; français = 16) sont demeurés dans la base de données.

En ce qui a trait aux données qualitatives, 10 % des réponses aux questions ouvertes données par les membres du personnel éducatif et les familles ont été choisies aléatoirement pour chaque question et incluses dans l'analyse thématique. Compte tenu de la petite taille de l'échantillon d'élèves, toutes les réponses des élèves aux questions ouvertes ont été incluses dans l'analyse thématique. On a inclus les données qualitatives pour permettre une compréhension plus approfondie des expériences et des points de vue des élèves participants.

Personnes participantes

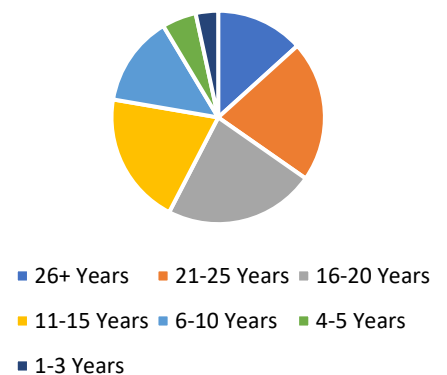
On a recueilli des renseignements démographiques auprès du personnel éducatif, des familles et des élèves pour mieux comprendre la répartition des données recueillies et s'assurer de la représentativité des résultats.

Personnel éducatif

Sur les 2 223 membres du personnel éducatif (femmes = 77,1 %; hommes = 20,3 %; non binaires = 0,1 %; préférant ne pas répondre = 2,5 %) qui ont répondu au sondage, 93 % ont indiqué être membres du personnel enseignant ou éducatif (voir le tableau 1). En ce qui concerne leur situation d'emploi, 87,6 % des personnes répondantes ont dit travailler à « plein temps », 8,3 % ont dit être membres du personnel « occasionnel », 3,1 % ont dit travailler à « temps partiel » et 1 % ont répondu « autre ». La figure 1 présente les années d'expérience de travail indiquées par le personnel éducatif.

Tableau 1 : Poste/Rôle

Membre du personnel enseignant ou éducatif	93 %
Enseignante-ressource ou enseignant-ressource/travailleuse ou travailleur de soutien	1,9 %
Conseillère ou conseiller en orientation	1,2 %
Consultante, consultant/coordonnatrice, coordonnateur	1,0 %
Éducatrice ou éducateur de la petite enfance (EPE/EPED)	0,9 %
Enseignante ou enseignant en affectation spéciale	0,8 %
Professionnelle ou professionnel offrant du soutien aux élèves	0,4 %
Poste administratif/de soutien	0,5 %
Autre	0,3 %

Figure 1 : Années d'expérience de travail du personnel éducatif

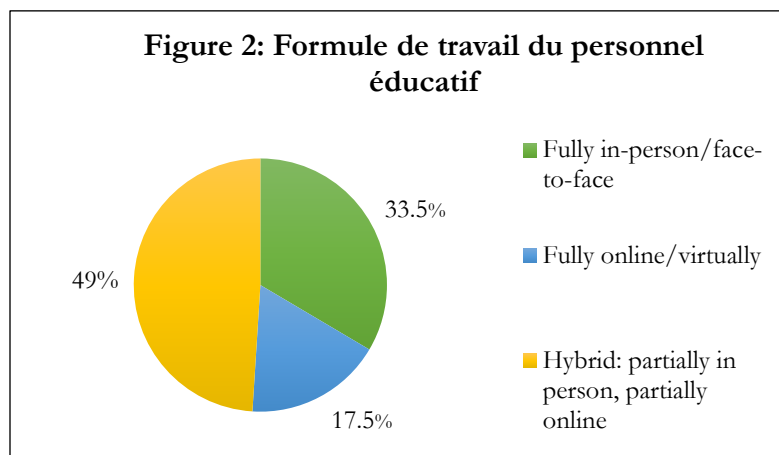
Le tableau 2 illustre la répartition des divisions en fonction des réponses des 2 219 membres du personnel éducatif.

Tableau 2 : Division

Secondaire	49,6 %
Intermédiaire	21 %
Moyen	24,9 %
Élémentaire	30 %
Maternelle	16,4 %
Conseil scolaire/Affectation	1,1 %
Éducation de l'enfance en difficulté	0,5 %
Français	0,2 %

**Il est à signaler que la somme des pourcentages n'est pas égale à 100 % car de nombreuses personnes participantes ont sélectionné plus d'une division.*

En ce qui a trait à la formule de travail la plus souvent utilisée pour soutenir les élèves, 49 % des membres du personnel enseignant ont répondu « Hybride : partiellement en personne, partiellement en ligne », 17,5 % ont indiqué



« Entièrement en ligne/virtuellement » et 33,5 % ont sélectionné « Entièrement en personne/en face à face » (voir la figure 2). Il est à signaler que la catégorie « Entièrement en personne/face à face » comprenait le mouvement entre l'apprentissage en personne et l'apprentissage virtuel. On a demandé à toutes les personnes participantes de se prononcer sur leur expérience de l'apprentissage virtuel.

Familles

Parmi les 847 personnes participantes (femmes = 76,61 %; hommes = 18,85 %; non binares = 0,24 %; préférant ne pas répondre = 4,3 %), 86,06 % ont dit travailler à plein temps, 6,2 % à temps partiel, 2,86 % ont dit être une « personne au foyer », 1,19 % ont dit être en « congé d'invalidité », 0,95 % en « congé parental », 0,36 % ont indiqué qu'elles étaient en « chômage » et les 2,38 % qui restaient ont répondu « autre » (p. ex., aux études; en congé de maladie; à la retraite). Un pourcentage important de personnes répondantes (62,4 %) ont signalé un revenu du ménage supérieur à 100 000 \$, tandis que 43,6 % ont sélectionné « plus de 120 000 \$ » et 18,8 % ont dit que le revenu du ménage se situait entre « 101 000 \$ et 120 000 \$ » (voir le tableau 3). Seulement 6,59 % des personnes participantes ont indiqué que le revenu du ménage se situait entre « moins de 20 000 \$ » et « 70 000 \$ à 79 000 \$ ». Il faut toutefois souligner que 18,8 % des personnes participantes n'ont pas répondu à cette question.

En ce qui a trait au niveau d'instruction des personnes participantes, la majorité (précisément 66,15 %) ont dit être titulaires d'un « diplôme universitaire »; 23,2 % ont indiqué avoir un diplôme d'études supérieures (voir le tableau 4). Selon la répartition

des personnes participantes qui se sont identifiées comme membres d'un groupe racialisé ou en quête d'équité, 11,06 % des personnes répondantes ont dit appartenir à cette catégorie, 79,08 % ne s'identifiaient pas comme membres d'un groupe racialisé ou en quête d'équité et 9,86 % ont préféré ne pas répondre à cette question.

Tableau 3 : Revenu du ménage **Pourcentage**

Moins de 20 000 \$	0,35 %
20 000-29 000 \$	0,24 %
30 000 \$-39 000 \$	0,24 %
40 000 \$-49 000 \$	1,06 %
50 000 \$-59 000 \$	1,41 %
60 000 \$-69 000 \$	1,06 %
70 000 \$-79 000 \$	2,23 %
80 000 \$-100 000 \$	12,21 %
101 000 \$-120 000 \$	18,8 %
Plus de 120 000 \$	43,6 %
Ont préféré ne pas répondre	18,8 %

Tableau 4 : Niveau d'instruction **Pourcentage**

Moins qu'un diplôme d'études secondaires	0,12 %
Diplôme d'études secondaires	1,32 %
Certificat ou diplôme collégial	9,21 %
Diplôme universitaire	66,15 %
Maîtrise	21,05 %
Doctorat	2,15 %

En ce qui a trait au nombre d'enfants d'âge scolaire, 37,17 % des familles ont dit avoir un enfant d'âge scolaire, 47,39 % ont dit en avoir deux, 12,71 % ont dit en avoir trois et

2,73 % ont dit avoir au moins quatre enfants d'âge scolaire. La répartition par niveau scolaire était similaire pour l'ensemble des personnes participantes (tableau 5).

Tableau 5 : Répartition par niveau scolaire **Pourcentage**

Prématernelle-maternelle	20,19 %
1 ^{re} – 2 ^e année	26,45 %
3 ^e – 4 ^e année	23,61 %
5 ^e – 6 ^e année	28,23 %
7 ^e – 8 ^e année	23,3 %
9 ^e – 10 ^e année	23,73 %
11 ^e – 12 ^e année	23,97 %

** Il est à signaler que la somme des pourcentages n'est pas égale à 100 % car certaines personnes participantes ont dit avoir plus d'un enfant d'âge scolaire.*

En ce qui concerne la formule d'apprentissage scolaire, 39,79 % des familles ont indiqué que leurs enfants avaient participé à l'apprentissage « entièrement en ligne », 49,12 % à l'apprentissage « hybride : partiellement en personne, partiellement en ligne », et le reste a répondu « ne s'applique pas » (p. ex., enseignement à la maison). Il faut souligner que le groupe qui a répondu « ne s'applique pas » a été retiré des analyses. Lorsqu'on a demandé aux familles si elles avaient soutenu leurs enfants durant le passage à l'apprentissage en ligne, 81,07 % ont répondu « oui », 14,17 % ont répondu « non » et 4,76 % ont choisi « ne s'applique pas ».

Pour ce qui est de savoir si les parents avaient un ou des enfants ayant des besoins particuliers, des difficultés d'apprentissage ou des anomalies reconnues, 72,59 % des personnes répondantes ont répondu « non » et 27,41 % ont répondu « oui ». Les exemples comprenaient le TDHA, l'autisme, la paralysie cérébrale, la surdité, un retard de développement, le syndrome de Down, la douance et un trouble d'apprentissage ou une déficience intellectuelle. Étant donné la faible taille de l'échantillon d'élèves ayant

des besoins particuliers, des difficultés d'apprentissage ou des anomalies reconnues, on n'a pas cru sage d'effectuer des analyses exploratoires indépendantes supplémentaires.

Élèves

Sur les 86 élèves participants, 45 étaient en 5^e -8^e année (filles = 61 %; garçons = 34 %; « préfère ne pas répondre » = 5 %) et 41 étaient en 9^e -12^e année (filles = 52,27 %; garçons = 38,64 %; « préfère ne pas répondre » = 9,09 %). La répartition des élèves participants par âge et niveau scolaire est présentée aux tableaux 6 et 7, respectivement. La majorité des élèves (75,56 %) ont indiqué que l'anglais était la langue la plus souvent parlée à la maison, 26,67 % ont répondu que c'était le français, et 6,67 % ont indiqué d'autres langues (p. ex., arabe, ougandais).



Tableau 6 : Répartition des élèves par âge

Année	Âge	Fréquence	Pourcentage
<i>5^e-8^e année</i>			
	8 ans	1	2,27 %
	10 ans	11	25 %
	11 ans	11	25 %
	12 ans	9	20,46 %
	13 ans	7	15,91 %
	14 ans et plus	5	11,36 %
	Manquant	1	
<i>9^e-12^e année</i>			
	14 ans	6	15,38 %
	15 ans	12	30,77 %
	16 ans	16	41,03 %
	17 ans	4	10,26 %
	18 ans et plus	1	2,56 %
	Manquants	2	

Tableau 7 : Répartition des élèves par niveau scolaire

Niveau scolaire	Fréquence	Pourcentage
<i>5^e-8^e année</i>		
5 ^e année	13	28,89 %
6 ^e année	12	26,67 %
7 ^e année	7	15,56 %
8 ^e année	12	26,67 %
Autre	1	2,22 %
<i>9^e-12^e année</i>		
9 ^e année	5	12,82 %
10 ^e année	15	38,46 %
11 ^e année	15	38,46 %
12 ^e année	4	10,26 %
Manquants	2	

RÉSULTATS

Les réponses des personnes participantes sont regroupées selon les thèmes suivants :

- 1) aisance avec les technologies et les plateformes de communication et d'information;
- 2) pédagogie – enseignement et apprentissage; 3) relations; 4) bien-être; 5) vie privée.

AISANCE AVEC LES TECHNOLOGIES ET LES PLATEFORMES DE COMMUNICATION ET D'INFORMATION

La plupart des membres du personnel éducatif se sont dits à l'aise pour utiliser les technologies et les plateformes de communication et d'information : 58,7 % ont affirmé se sentir « très à l'aise » ou « à l'aise », 31,1 % ont dit se sentir « assez inconfortables » et 10,2 % ont dit se sentir « très inconfortables ». En ce qui a trait au soutien reçu de l'employeur, 69,9 % ont dit n'en recevoir aucun (13,8 %) ou recevoir un soutien « limité/insuffisant » (56,1 %) de leur employeur concernant l'utilisation professionnelle des technologies et des plateformes de communication et d'information, 26,3 % ont dit recevoir un soutien « suffisant » et 3,9 % ont dit recevoir un soutien « considérable ».

La majorité des élèves de la 9^e à la 12^e année (68,29 %) ont dit se sentir « très à l'aise » (29,27 %) ou « à l'aise » (39,02 %) pour utiliser les technologies et les plateformes de communication et d'information, 17,07 % ont dit se sentir « assez à l'aise » et 14,63 % ont dit se sentir « assez peu à l'aise ». De même, 69,42 % des familles ont dit se sentir « très à l'aise » ou « à l'aise » pour utiliser les technologies et les plateformes de communication et d'information, 19,84 % ont dit se sentir « un peu mal à l'aise » et 10,51 % ont dit se sentir « très peu à l'aise ».

PÉDAGOGIE – ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE

PÉDAGOGIE – EXIGENCES ET RESSOURCES

Les membres du personnel éducatif se sont montrés préoccupés par le peu de correspondance entre les attentes et les exigences du gouvernement/ministère de

l'Éducation et des conseils scolaires concernant les modèles d'enseignement virtuel, d'une part, et les ressources et soutiens disponibles à cette fin, d'autre part. La majorité des personnes participantes (84,4 %) ont indiqué qu'il n'y avait « aucune correspondance » (37,2 %) ou « très peu de correspondance » (47,2 %) entre les attentes et les exigences du gouvernement/ministère de l'Éducation et des conseils scolaires concernant les modèles d'enseignement virtuel, d'une part, et les ressources et soutiens disponibles à cette fin, d'autre part. Le reste des personnes participantes ont indiqué qu'il y avait une « certaine correspondance » (14,5 %) ou une « étroite correspondance » (1,1 %).

Les principaux thèmes qui se sont dégagés des données d'enquête qualitatives sont les suivants :

- Il faut offrir la formation nécessaire pour appuyer les modèles d'enseignement et d'apprentissage virtuels.
- Il faut fournir les ressources technologiques nécessaires pour appuyer les modèles d'enseignement et d'apprentissage virtuels.
- Les ressources existantes ne sont pas suffisantes pour appuyer les modèles d'enseignement et d'apprentissage virtuels.
- Les attentes et les exigences du gouvernement/ministère de l'Éducation ne reflètent pas les réalités du modèle hybride d'enseignement et d'apprentissage.
- Le gouvernement/ministère de l'Éducation ne reconnaît pas la différence fondamentale entre l'enseignement et l'apprentissage virtuels et en personne.

On trouvera ci-après des exemples de commentaires des personnes participantes. Tous ces commentaires sont représentatifs des thèmes qui se sont dégagés des données d'enquête qualitatives.

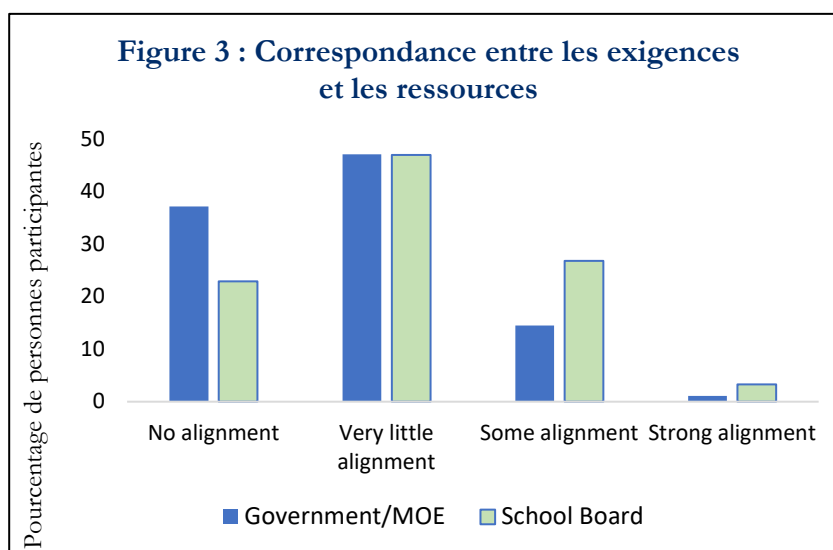
« Le gouvernement a dit aux parents à maintes reprises que le personnel enseignant serait formé, mais nous n'avons pas eu d'autres directives que d'aller enseigner. » – Membre du personnel enseignant du cycle intermédiaire

« De nombreuses ressources n'ont pas de plateforme en ligne prête à utiliser. Nous sommes nombreux à avoir dû développer notre plateforme et y consacrer d'innombrables heures et jours pour pouvoir enseigner efficacement à nos élèves. » – Membre du personnel enseignant du cycle moyen

« Il est impossible de dispenser un enseignement égal et équitable lorsque notre concentration est répartie entre deux plateformes [modèle hybride]. Aucun groupe ne reçoit ce dont il a besoin, mais plutôt une version édulcorée du programme et des talents de l'enseignante ou de l'enseignant... » – Membre du personnel enseignant au secondaire

« On s'attend que les élèves puissent passer sans difficulté de l'apprentissage en ligne à l'apprentissage en personne, et inversement, et que le personnel enseignant puisse traiter les élèves en ligne de la même façon que les élèves en personne. On ne reconnaît pas à quel point ces deux formules sont différentes. » – Membre du personnel enseignant du cycle intermédiaire/secondaire

Bien que la majorité des personnes participantes aient indiqué qu'il n'y avait « aucune correspondance » ou « très peu de correspondance » entre les attentes et exigences de leur conseil scolaire en lien avec les modèles



d'apprentissage virtuel, d'une part, et les ressources et soutiens disponibles à cette fin, d'autre part, certaines personnes ont affirmé que leur conseil scolaire faisait ce qu'il pouvait pour appuyer les modèles d'enseignement virtuel (voir la figure 3) : 69,9 % des personnes participantes ont répondu qu'il n'y avait « aucune correspondance » (22,9 %) ou « très peu de correspondance » (47 %) entre les attentes et exigences de leur

conseil scolaire concernant les modèles d'enseignement virtuel, d'une part, et les ressources et soutiens disponibles à cette fin, d'autre part, tandis que 26,8 % ont indiqué une « certaine correspondance » et 3,3 % ont signalé une « étroite correspondance ».

Les principaux thèmes qui se sont dégagés des données d'enquête qualitatives sont présentés ci-après. Plusieurs thèmes recoupaient ceux qui sont ressortis de l'analyse sur les attentes et les exigences du gouvernement et du ministère de l'Éducation.

- Il faut offrir de la formation et/ou la formation nécessaire pour appuyer les modèles d'enseignement et d'apprentissage virtuels.
- Il faut fournir des ressources technologiques adéquates pour appuyer les modèles d'enseignement et d'apprentissage virtuels.

« Les enseignantes et les enseignants de mathématiques n'ont reçu aucune formation sur la façon de tirer le meilleur parti des ressources d'apprentissage en ligne dans un cours de mathématiques virtuel et/ou hybride. Les seules ressources fournies étaient des vidéos présentant des informations minimales qui n'étaient pas suffisantes pour me permettre d'aider mes élèves à apprendre. » – Membre du personnel enseignant au secondaire

« avec de la formation et des outils aussi limités, le personnel s'épuise et les élèves sont frustrés et ne comprennent pas vers où s'en va leur apprentissage. » – Membre du personnel enseignant au secondaire

« Le conseil n'a fourni aucune ressource ou formation significative pour appuyer l'apprentissage virtuel et/ou des plateformes virtuelles de collaboration du personnel enseignant. Le plus important serait d'avoir des congés pour des activités professionnelles nécessaires à mon perfectionnement professionnel et à la planification de l'apprentissage virtuel. » – Membre du personnel enseignant à la maternelle/élémentaire

« Le conseil scolaire suggère régulièrement des idées et des initiatives à intégrer à notre enseignement. Il est cependant difficile de trouver le temps nécessaire pour en prendre connaissance ou les essayer. » – Membre du personnel enseignant du cycle moyen/intermédiaire

« J'ai l'impression que le conseil comprend LÉGÈREMENT mieux que le Ministère, mais les soutiens ont été très limités et ceux qui sont offerts sont désorganisés et trop compliqués. Par exemple, consulter un site qui comporte des centaines de liens à faire défiler. » – Membre du personnel enseignant au secondaire

« Il ne peut pas y avoir de correspondance. On ne peut surveiller les élèves en face de nous tout en gardant l'intérêt des élèves en ligne [modèle hybride]. Ce sont des plans de leçon distincts ET des évaluations distinctes. » – Membre du personnel enseignant au secondaire

- Il faut fournir les ressources adéquates nécessaires pour appuyer les modèles d'enseignement et d'apprentissage virtuels.
- Les attentes sont irréalistes en ce qui concerne le temps nécessaire pour planifier et organiser des modèles d'enseignement et d'apprentissage virtuels.
- Il doit y avoir des communications claires et adéquates de la part des conseils scolaires.

SATISFACTION DES BESOINS DES ÉLÈVES

71 % des membres du personnel éducatif ont indiqué qu'il n'y avait « aucune correspondance » (30,7 %) ou « très peu de correspondance » (40,3 %) entre leur philosophie ou approche à l'égard de l'éducation et les modèles d'enseignement et d'apprentissage virtuels, tandis que 24,6 % ont indiqué qu'il y avait une « certaine correspondance » et 4,5 % ont répondu qu'il y avait une « étroite correspondance ».

La grande majorité des membres du personnel éducatif se sont dits préoccupés par la

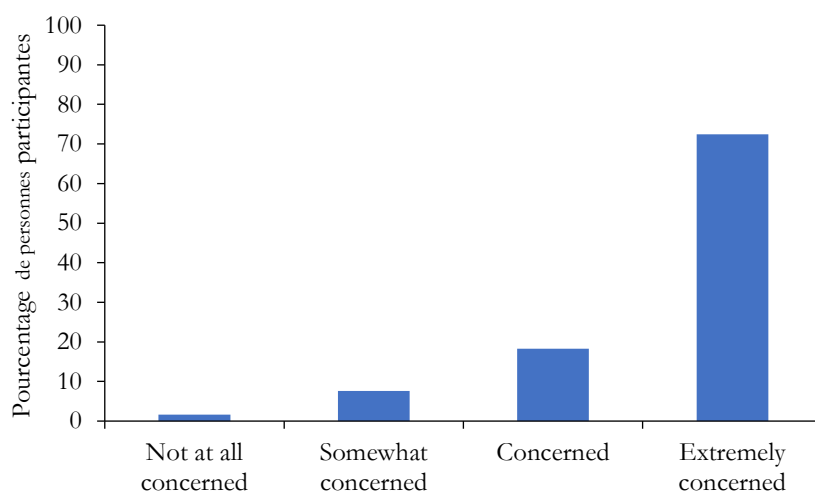
90,8 % des membres du personnel éducatif se sont dits « extrêmement préoccupés » (72,4 %) ou « préoccupés » (18,4 %) par la satisfaction des besoins des élèves dans un contexte virtuel; 7,6 % se sont dits « un peu préoccupés » et 1,6 % « aucunement préoccupés » (voir la figure 4).

satisfaction des besoins des élèves dans un contexte virtuel.

Ces préoccupations avaient trait

au bien-être et à la réussite scolaire des élèves. Il est à souligner que les thèmes qui se sont dégagés des données d'enquête qualitatives correspondaient à ceux qui sont ressortis des groupes de discussion.

Figure 4 : Satisfaction des besoins des élèves



En ce qui a trait à la satisfaction des besoins des élèves, les principaux thèmes qui se sont dégagés des données d'enquête qualitatives avaient surtout trait à l'établissement de relations entre les élèves et le personnel enseignant qui stimulent l'apprentissage et soutiennent le bien-être des élèves. Les thèmes suivants, qui font ressortir les domaines de préoccupation, se sont dégagés :

- Soutien du bien-être mental et émotionnel des élèves
- Soutien de l'acquisition d'habiletés socio-affective chez les élèves
- Soutien de l'acquisition d'habiletés d'autorégulation chez les élèves
- Engagement des jeunes élèves (non adapté à leur développement)
- Satisfaction des besoins des élèves ayant des besoins particuliers et des PEI
- Satisfaction des besoins des élèves apprenant l'anglais (EAA)
- Prestation de soutien individuel aux élèves à risque

Des thèmes reflétant d'importantes préoccupations pratiques sont également ressortis :

- Manque d'accès des élèves aux ressources nécessaires à l'apprentissage (p. ex., ordinateurs; microphones; connexion internet stable)
- Manque d'accès des élèves à un environnement d'apprentissage efficace (p. ex., coin tranquille; absence d'interruptions)
- Incapacité de faciliter l'apprentissage pratique (p. ex., laboratoires) et d'y participer

« Besoins en santé mentale. Il est très difficile de répondre aux besoins des élèves dans mon rôle de conseil en orientation. Dans un environnement virtuel, les élèves ne posent pas les mêmes questions. » – Conseil en orientation

« Nos élèves virtuels de l'année dernière ont de la difficulté à revenir à l'école en personne cette année, après avoir passé un an à la maison. Ils ont du mal à se faire des amis et à établir des liens. Ils ont de la difficulté parce qu'ils sont maintenant responsables de leur travail. C'est difficile pour eux. Comment l'apprentissage virtuel peut-il être bénéfique pour une jeune personne? Ils obtiennent une note et des crédits – et même souvent une bonne note avec leurs crédits... mais est-ce que beaucoup d'entre eux connaissent la matière, et surtout, peuvent-ils fonctionner en société et avec d'autres personnes après avoir été isolés à la maison? » – Membre du personnel enseignant au secondaire

« Il est difficile pour les élèves apprenant l'anglais, et aussi pour ceux qui apprennent à lire, de suivre les instructions pour l'apprentissage en ligne. La plupart des élèves âgés de six ans ont besoin d'une personne adulte à leurs côtés. » – Membre du personnel enseignant à l'élémentaire

« Nous n'avons aucun contrôle sur ce que font les élèves à la maison durant l'apprentissage en ligne/virtuel. Comment sommes-nous censés répondre à leurs besoins lorsqu'ils ne sont pas sous notre surveillance directe? » – Membre du personnel enseignant à la maternelle

« Dans les classes hybrides, il est impossible d'harmoniser les activités sans laisser de côté un « auditoire » ou l'autre. Même avec des explications bien orchestrées aux élèves « en personne » (bon, vous faites tous et toutes votre travail sans aide); je vais m'adresser maintenant aux autres élèves, qui attendent... et ça tourne en boucle constamment. Cela épuise le personnel enseignant, qui risque de faire des erreurs. Pour les élèves ayant un TSA, les interactions et habiletés sociales représentent le principal défi. Ajoutez à cela la complexité de devoir utiliser un appareil électronique et leur besoin de ne pas être distraits par d'autres activités « sans stress » qu'ils pourraient faire avec ce même appareil électronique. Le terme « exigeant » est un qualificatif très faible! » – Membre du personnel enseignant au secondaire

La majorité des familles (80 %) ont indiqué que la satisfaction des besoins d'apprentissage de leurs enfants dans une formule virtuelle suscitait chez elles de « très fortes préoccupations » (57 %) ou des « préoccupations » (23 %), tandis que 15 % ont dit avoir « un peu de préoccupation » et 5 % ont dit n'avoir « aucune préoccupation ». Lorsqu'on a demandé aux familles quels étaient les besoins d'apprentissage des élèves auxquels il pouvait être difficile de répondre dans un environnement virtuel, les thèmes suivants sont ressortis :



- Difficulté à communiquer, à demander et à recevoir du soutien
- Diminution de l'attention
- Diminution de la motivation
- Développement socio-affectif
- Connexions (relations)
- Problèmes de santé mentale
- Apprentissage de la collaboration (travail en groupe/habiletés sociales)
- Apprentissage pratique
- Soutien des enfants ayant des besoins particuliers

« ...l'élève peut ne pas dire qu'il a des difficultés et cesser de porter attention, même après s'être connecté à la séance. » – Parent

« La capacité d'attention est de très courte durée. Les élèves de prématernelle et de maternelle ont besoin de bouger et d'avoir des contacts humains. » – Parent

« Mes enfants sont des élèves assez forts, mais malgré tout, l'apprentissage en ligne n'a suscité que des pleurs et de la frustration. » –Parent

Lorsqu'on a demandé aux élèves de la 5^e à la 8^e année s'ils croyaient que le personnel enseignant pouvait les aider dans leur travail scolaire et répondre à leurs questions aussi bien dans un contexte virtuel que dans une salle de classe physique, 42,5 % d'entre eux ont répondu « pas du tout », 47,5 % ont répondu « parfois », 2,5 % ont répondu « toujours » et 7,5 % ont répondu « incertain ». De plus, lorsqu'on leur a demandé si le passage à l'apprentissage virtuel avait eu des répercussions sur leur apprentissage, 65 % ont indiqué « cela a compliqué mon apprentissage », 20 % ont indiqué qu'il n'y avait eu « aucun changement », 5 % ont répondu « cela a facilité mon apprentissage » et 10 % ont répondu « incertain ». La majorité des élèves de la 9^e à la 12^e année (65,63 %) ont dit éprouver de « très fortes préoccupations » (34,37 %) ou des « préoccupations » (31,25 %) au sujet de la satisfaction de leurs besoins d'apprentissage dans un contexte virtuel, 21,88 % ont dit éprouver « un peu de préoccupations » et 12,5 % ont dit n'avoir « aucune préoccupation ». Lorsque les élèves ont été invités à donner des exemples de la façon dont le passage à l'apprentissage virtuel les avait touchés, les thèmes suivants se sont dégagés :

- Diminution de la motivation

- Difficulté à apprendre (compréhension de l'information; difficultés d'apprentissage; styles d'apprentissage)
- Perte de soutiens sociaux/socialisation (travail en équipe; interactions sociales)
- Difficulté à communiquer/ à demander de l'aide et à en recevoir
- Diminution de l'engagement et de l'attention
- Santé physique (p. ex., sensibilité des yeux; migraines)
- Apprentissage pratique

« Je ne pouvais pas voir mes amis. C'était difficile de demander de l'aide. J'avais de la difficulté à me concentrer quand je pouvais jouer à des jeux, plutôt que de faire mon travail. Mes parents ne pouvaient pas m'aider parce qu'ils travaillaient. J'apprends mieux à l'école! » – Élève de 7^e année

« J'avais de la difficulté à comprendre sans la présence d'un membre du personnel enseignant. » – Élève de 5^e année

« Je me sentais seul » – Élève de 7^e année

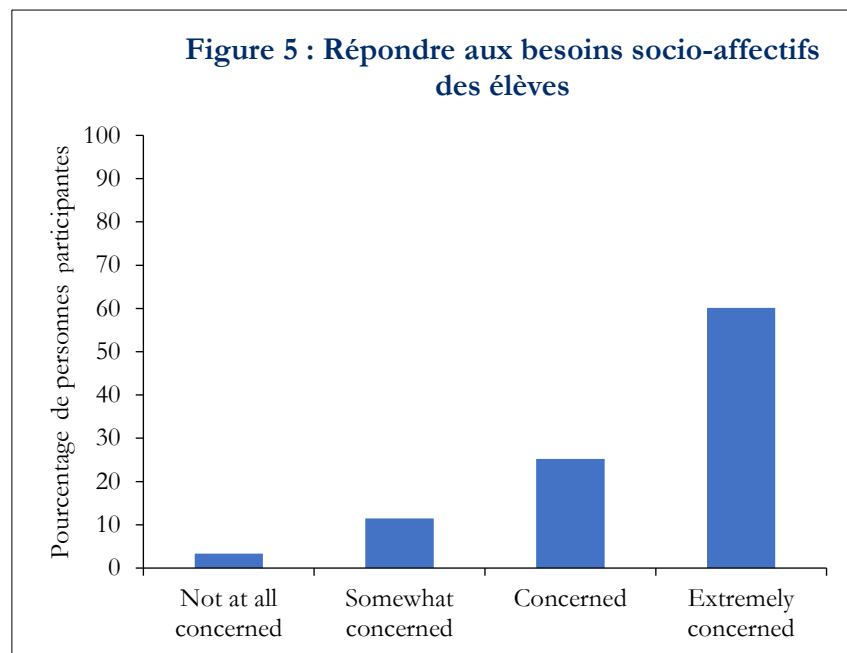
« Le personnel enseignant ne savait pas que j'avais un PEI et qu'il était difficile de m'aider quand j'avais des difficultés. Mon cours de mathématiques de 10^e année a été entièrement en ligne pendant le confinement d'avril 2021, et ça a été terrible. » – Élève de 11^e année

« Les membres du personnel enseignant ne pouvaient pas offrir du soutien de la même façon qu'en classe. Il était difficile de me concentrer et de garder mon attention. » – Élève de 11^e année

BESOINS SOCIO-AFFECTIFS DES ÉLÈVES

La grande majorité des membres du personnel enseignant ont exprimé des préoccupations quant à leur capacité de répondre aux besoins socio-affectifs des

élèves.



85,3 % des membres du personnel éducatif ont dit avoir de « très grandes préoccupations » (60,1 %) ou des « préoccupations » (25,2 %) quant à leur capacité de répondre aux besoins socio-affectifs des élèves, dans les limites professionnelles de leur rôle, tandis que 11,6 % ont dit éprouver « un peu de préoccupations » et 3,3 % ont dit n'avoir « aucune préoccupation » (voir la figure 5).

« Comment offrir du soutien affectif et d'autorégulation à l'écran? Comment déterminer/évaluer la situation affective d'une ou un élève quand on ne voit que ses initiales à l'écran et que la communication se fait exclusivement par clavardage? » – Membre du personnel enseignant au secondaire

« Les élèves bénéficient du soutien individuel en personne, sur les plans scolaire et social. Il y a des choses que les membres du personnel enseignant ne peuvent pas détecter virtuellement (en particulier les signes particuliers pour les cas de SAE), surtout lorsque les élèves ne se connectent jamais. » – Membre du personnel enseignant à l'élémentaire

« Il m'est souvent arrivé de ne pas pouvoir aider convenablement un élève en pleurs parce qu'il essayait de le cacher à ses parents en arrière-plan... » – Membre du personnel enseignant à l'élémentaire /cycle intermédiaire

« Ils [les élèves] ont été laissés à eux-mêmes pour gérer leur solitude, leurs peurs, leurs disputes avec leurs parents, leurs ruptures et d'autres hauts et bas de l'adolescence. En personne, les élèves ont beaucoup plus d'occasions de manifester de petits signes de détresse et beaucoup plus de points de contact avec des personnes durant la journée. Ils peuvent être vus et cela leur offre de multiples possibilités de parler de leurs préoccupations. Cela n'était pas possible en ligne. » – Membre du personnel enseignant au secondaire

« Un de mes élèves a admis avoir voulu mettre fin à ses jours. J'ai dû trouver quelque chose pour occuper mes élèves et j'ai délicatement fait passer cet élève dans un salon de clavardage, tout en tenant de communiquer avec sa mère sur mon téléphone cellulaire. Ça a été difficile à négocier. J'essayais de le faire parler sans qu'il m'entende taper un courriel à l'administration et /ou qu'il remarque que je fermais et ouvrais mon micro pour téléphoner à sa mère. J'ai été traumatisé parce que j'étais si éloigné et si désespérément nécessaire pour garder un contact qu'il pouvait interrompre n'importe quand. » – Membre du personnel enseignant au secondaire

« ...J'ai des élèves qui s'automutilent, qui font des tentatives de suicide, qui s'isolent, qui échouent, qui vivent dans des familles qui ne les soutiennent pas, dans des foyers dangereux. Je pense que l'intimidation en ligne a augmenté. » – Membre du personnel enseignant au secondaire

Les personnes participantes ont parlé de leurs expériences en lien avec les besoins socio-affectifs auxquels il est difficile de répondre dans un contexte virtuel. Les thèmes qui sont ressortis des données d'enquête qualitatives sont présentés ci-après :

- Manque de visibilité des élèves (vidéos et micros fermés)
- Les élèves n'expriment pas leurs besoins socio-affectifs dans un environnement virtuel (p. ex., ils ne se sentent pas à l'aise; les EAA ne peuvent pas facilement communiquer leurs préoccupations).
- Incapacité de coréguler et de soutenir les besoins socio-affectifs des élèves (p. ex., apprentissage hybride; cacher leurs émotions à la famille présente à la maison)
- Les élèves qui ont des comportements autodestructeurs (p. ex., automutilation; tentatives de suicide)
- Les élèves constamment exposés à des environnements non sécuritaires à la maison

De même, 76,57 % des familles ont dit avoir de « très fortes préoccupations » (53 %) ou des « préoccupations » (23,57 %) concernant la capacité du personnel enseignant de répondre aux besoins socio-affectifs de leurs enfants dans un contexte virtuel, 9,72 % ont dit éprouver « un peu de préoccupations » et 3,3 % ont dit n'avoir aucune « préoccupation ». Lorsqu'on leur a demandé de donner des exemples de besoins socio-affectifs auxquels il peut être difficile de répondre dans un contexte virtuel, les thèmes suivants se sont dégagés :

- Sentiment d'attachement/sentiment d'appartenance
- Amitiés/socialisation
- Acquisition d'habiletés sociales
- Capacité d'accès à du soutien/sentiment d'être soutenu(e)
- Sentiment d'engagement/motivation/désir de participer
- Problèmes de santé mentale (stress, anxiété, dépression, isolement)
- Recevoir de l'attention/du soutien individualisés



« Les enseignantes et les enseignants de nos enfants ont fait un travail incroyable dans les circonstances. Cependant, la qualité de l'enseignement et les rapports entre le personnel enseignant et les élèves, de même que les rapports entre les élèves, les contacts et le sentiment d'appartenance en souffrent dans une situation à long terme. » – Parent

« Je vais répondre à cette question par une autre question : Comment les membres du personnel enseignant peuvent-ils évaluer les besoins socio-affectifs de leurs élèves sur un écran d'ordinateur?? » – Parent

« Les élèves qui sont en crise, qui sont traumatisés ou qui ont des difficultés ont besoin de relations solides, qui sont beaucoup plus faciles à créer dans un espace et un environnement partagés. » – Parent

« Tous mes enfants ont vraiment eu des difficultés dans leurs interactions régulières lorsqu'ils sont retournés en classe parce qu'on leur avait dit de fermer leur micro jusqu'à ce qu'on leur demande de l'ouvrir, et ils ont immédiatement commencé à voir l'école comme une émission qu'on regarde, sans y participer activement. Maintenant, ils attendent qu'on leur donne la réponse, ils attendent qu'on leur demande de contribuer et ils ont souvent de la difficulté à régler des problèmes avec leurs camarades parce que l'apprentissage virtuel ne leur a pas donné d'occasions de conflit. » – Parent

« Un jour, j'ai trouvé ma fille couchée sous une couverture sur le plancher de sa chambre, en train de sangloter après une discussion sur les pensionnats. Son enseignante n'avait aucune idée de la façon dont ça l'avait touchée parce que ma fille avait fermé sa caméra. En personne, l'enseignante aurait réagi sur le coup et adapté le contenu en conséquence. » – Parent

« Il n'y avait aucun soutien socio-affectif. Lorsque mon enfant ne comprenait pas, il se cachait le visage pour pleurer ou quittait le champ de la caméra pour que les autres ne le voient pas pleurer. » – Parent

Lorsqu'on a demandé aux élèves de la 5^e à la 8^e année s'ils pensaient qu'ils apprenaient aussi à gérer leurs émotions dans un contexte d'apprentissage virtuel, 57,9 % ont répondu « pas du tout », 21,05 % ont répondu « un peu », 2,63 % ont répondu « beaucoup » et 18,42 % se sont dits « incertains ». De plus, lorsqu'on leur a demandé s'ils pouvaient parler avec leurs enseignantes ou enseignants et obtenir de l'aide s'ils se sentaient mal à cause de quelque chose, 67,5 % ont répondu « non », 10 % ont répondu « oui » et 22,5 % ont répondu « incertain ». La majorité des élèves de la 9^e à la 12^e année (82,76 %) ont dit avoir de « très fortes préoccupations » (55,17 %)

« Essentiellement, je n'ai pas rencontré de vrais amis et je me suis senti isolé et déprimé. Les gens ne font que sortir de la réunion, puis plus rien. » – Élève de 11^e année

« ...En ligne, les gens ne savent pas comment socialiser et ils perdent les contacts personnels. J'ai toujours aimé travailler en groupe, mais quand l'enseignant nous disait que nous avions un devoir de groupe, ça me causait de l'anxiété parce que ça n'a rien à voir avec l'apprentissage en personne. » – Élève de 10^e année

« Il est difficile d'établir des contacts avec les camarades et le personnel enseignant dans un contexte d'apprentissage en ligne, surtout quand on est timide. » – Élève de 10^e année

« Je n'ai jamais pris contact parce qu'il n'y avait pas d'occasion de le faire. » – Élève de 7^e année

« Tout le monde est là et peut entendre, alors on risque d'être plus nerveux à l'idée de poser une question qu'au sujet du problème. » – Élève de 8^e année

« Ma confiance en moi a diminué et il a été impossible de me faire des amis en ligne. » – Élève de 10^e année

« L'apprentissage en ligne est terrible et il n'y a aucun soutien pour quoi que ce soit. Ma mère faisait tout. » – Élève de 6^e année

ou des « préoccupations » (27,59 %) au sujet de l'incidence de l'apprentissage virtuel sur la satisfaction de leurs besoins socio-affectifs (c.-à-d., développer des amitiés, bâtir son estime de soi ou sa confiance en soi), 6,9 % ont dit avoir « un peu de préoccupations » et 10,35 % ont indiqué n'avoir « aucune préoccupation ».

Lorsqu'on a demandé aux élèves de parler de leurs expériences relatives à la satisfaction de leurs besoins socio-affectifs dans un contexte d'apprentissage virtuel, les thèmes suivants sont ressortis de leurs réponses :

- Difficulté à établir des liens d'amitiés
- Perte d'habiletés sociales et d'interactions sociales
- Capacité d'accès à du soutien/sentiment d'être soutenu
- Difficulté à communiquer le besoin de soutien
- Augmentation des problèmes de santé mentale (anxiété, stress, isolement).

HABILETÉS SOCIO-AFFECTIVES DES ÉLÈVES

« Les élèves ont de la difficulté à maîtriser leurs émotions. Il leur a fallu plus de temps pour entrer en relation les uns avec les autres. Il leur est plus difficile de déterminer comment jouer de façon appropriée. Beaucoup jouent de façon plus agressive et recherchent l'attention en frappant leurs camarades. » – Membre du personnel enseignant à l'élémentaire

« J'observe beaucoup plus de conflits aux récréations et des capacités de résolution de problèmes limitées chez de nombreux élèves. » – Membre du personnel enseignant à l'élémentaire

« J'ai observé un énorme changement chez les élèves cette année. Ils sont plus durs les uns avec les autres, ont moins de filtres et moins d'énergie pour les études. » – Membre du personnel enseignant au cycle intermédiaire

« Maintenant que nous sommes de retour à l'enseignement en personne, je constate vraiment une dégradation. Certains élèves ont oublié comment interagir en groupe. Ils jurent plus facilement et s'autorégulent moins. Cela donne lieu à beaucoup de prises de bec sans importance, propos hargneux et confrontation pendant que les enfants réapprennent qu'ils ne peuvent pas être au centre à chaque instant. » – Membre du personnel enseignant au secondaire

« Les élèves qui sont de retour à l'école présentent un à deux ans de retard dans leurs comportements par rapport à la normale. » – Membre du personnel enseignant en enfance en difficulté

« Les niveaux d'anxiété des élèves ont montés en flèche. Ils sont plus timides, plus nerveux et ont des comportements plus antisociaux. Ils ne sont pas capables de résoudre des problèmes ou même de communiquer en personne. La salle de classe en personne est TELLEMENT plus calme qu'avant parce que les élèves ne se parlent plus. Ils ont oublié comment travailler de façon collaborative en groupe. Ils ont trop peur de s'exprimer parce qu'ils ont été isolés pendant trop longtemps. » – Membre du personnel enseignant au secondaire

Les thèmes suivants sont ressortis des données d'enquête qualitatives auprès du personnel éducatif :

- Diminution des aptitudes de socialisation (p. ex., interactions avec les camarades et le personnel enseignant)
- Diminution des capacités de maîtrise des émotions
- Augmentation des agressions et de l'intimidation
- Diminution des capacités de collaboration
- Diminution des compétences en résolution de problèmes
- Diminution de l'empathie

Bien que la notation dans la plupart des catégories ait quelque peu varié pour les familles, une importante proportion ont signalé une détérioration des habiletés socio-affectives de leurs enfants. Les données d'enquête qualitatives recueillies auprès des familles ont fait ressortir les thèmes suivants :

- Diminution des habiletés en matière de socialisation
- Diminution de la résolution de problèmes
- Diminution des compétences en résolution de conflits
- Diminution du contrôle des émotions.

78 % des familles ont fait état d'une « très grande diminution » (32,8 %) ou d'une « certaine diminution » (45,2 %) du développement des compétences socio-affectives de leurs enfants (p. ex., résolution de problèmes, résolution de conflits), tandis que 17,51 % ont indiqué qu'il n'y avait eu « aucun changement », 4,49 % ont observé une « certaine amélioration » ou une « très grande amélioration » chez leurs enfants.

« Ils n'interagissent pas autant avec leurs camarades que dans un contexte d'apprentissage en personne (c.-à-d., récréations), alors ils ne mettent pas en pratique des façons de résoudre efficacement les conflits ou de traiter les désaccords. » – Parent

« Mes filles sont devenues moins sociables, beaucoup moins heureuses, moins engagées dans leurs études, complètement détachées de la famille; elles sont beaucoup plus obstinées (à cause de leur sentiment d'impuissance par rapport à la situation scolaire), beaucoup plus rebelles, et leur intégrité psychique a été considérablement atteinte. » – Parent

« Ma fille a dû faire de l'apprentissage en ligne pendant les deux premières semaines de janvier. Ces deux semaines ont été dévastatrices. Elle n'arrivait pas à se concentrer, elle s'effondrait constamment et semblait dans un état de « transe » ou de « zombie » à la fin de la journée – elle avait les yeux vides. J'ai trouvé cette expérience angoissante, en tant que parent d'une enfant ayant des besoins particuliers. Elle est épanouie depuis que les cours ont repris en personne, le mois dernier. » – Parent

Lorsqu'on a demandé aux élèves de la 5^e à la 8^e année si l'apprentissage en ligne leur avait donné l'impression qu'ils apprenaient aussi à bien travailler avec d'autres élèves (p. ex., en équipes de deux ou en petits groupes, résolution des problèmes qui pouvaient surgir), 67,5 % ont répondu « pas du tout », 15 % ont répondu « un peu », 7,5 % ont répondu « beaucoup » et 10 % ont



répondu « incertain ». De même, la majorité des élèves de la 9^e à la 12^e année (81,25 %) ont signalé que leur capacité de travailler efficacement en équipe de deux ou en petits groupes avec leurs camarades (p. ex., résolution de problèmes, résolution de conflits) avait « considérablement diminué » (46,88 %) ou « un peu diminué » (34,38 %) avec le passage à l'apprentissage en ligne, tandis que 15,63 % n'ont signalé « aucun changement » et 3,13 % ont indiqué qu'elle s'était « un peu améliorée ». Aucun élève n'a répondu que sa capacité de bien travailler avec ses camarades s'était « considérablement améliorée ». Les thèmes suivants sont ressortis des données d'enquête qualitatives auprès des élèves :

- Diminution des habiletés en matière de socialisation
- Diminution des compétences en collaboration
- Perte du sens de la communauté/isolement

« Personne ne parle dans les salles de travail en petit groupe. Le travail en groupe est ennuyeux en ligne parce qu'on ne voit pas les visages de nos coéquipières et coéquipiers, et personne ne parle. » – Élève de 5^e année

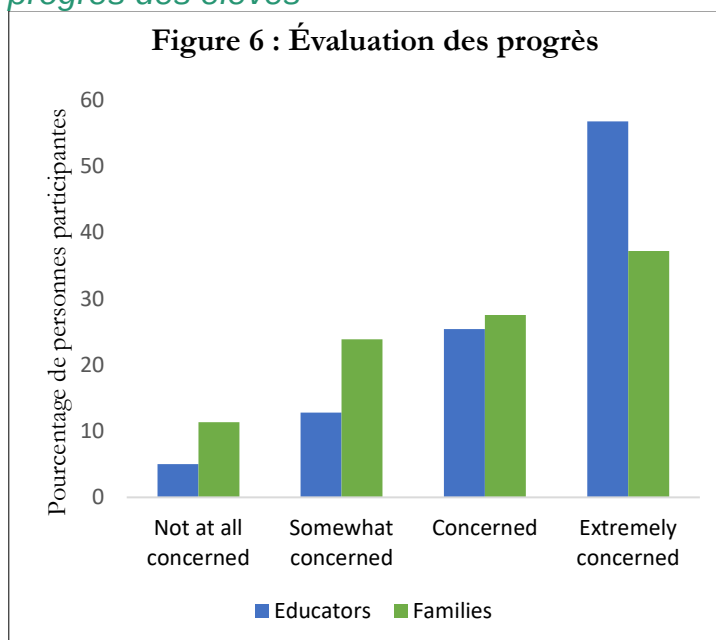
« Personne ne veut participer en ligne et personne ne fait son travail scolaire parce que tout le monde fait autre chose, comme regarder la télé. Les élèves n'allument même pas leur caméra pendant les cours. Alors, quand nous travaillions en groupe, je ne savais même pas qui étaient mes coéquipières et coéquipiers. Il n'y avait aucun esprit de communauté ou sentiment d'appartenance. Alors, quand nous travaillions en groupe, tout semblait bizarre. » – Élève de 10^e année

APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES

La majorité des membres du personnel éducatif, des familles et des élèves ont exprimé des préoccupations concernant les facteurs qui jouent un rôle crucial dans l'apprentissage des élèves.

Évaluation et communication des progrès des élèves

82,2 % des membres du personnel éducatif ont dit avoir de « très grandes préoccupations » (56,8 %) ou des « préoccupations » (25,4 %) concernant l'évaluation des progrès des élèves (p. ex., prestation de rétroactions constructives) dans un environnement virtuel, tandis que 12,8 % ont indiqué avoir « un peu de préoccupations » et 5 % ont dit n'avoir « aucune préoccupation » (voir la figure 6).



Quand on leur a demandé s'ils préféreraient recevoir des rétroactions en personne ou en ligne, 70 % des élèves de la 5^e à la 8^e année ont dit préférer recevoir des rétroactions en personne, 10 % ont indiqué une préférence pour des rétroactions en ligne et 20 % se sont dits « incertains ». Les élèves ont affirmé que les rétroactions en personne offraient davantage de possibilités d'interactions authentiques. De plus, lorsqu'on leur a demandé s'ils avaient l'impression de bien apprendre la matière et d'accroître leurs connaissances et leurs compétences avec l'apprentissage virtuel, 57,5 % ont répondu « pas du tout », 35 % ont indiqué « un peu », 2,5 % ont répondu « beaucoup » et 5 % ont répondu « incertain ». Les préoccupations les plus importantes avaient trait aux difficultés de compréhension de la matière et au sentiment d'être soutenus dans un environnement virtuel.

Lorsqu'on a demandé aux élèves de la 9^e à la 12^e année s'ils avaient des préoccupations au sujet de l'évaluation de leurs progrès (p. ex., notes, rétroactions,

« Je ne pouvais pas avoir immédiatement de rétroactions de mon enseignante, alors je ne savais jamais si j'avais compris ou pas. » – Élève de 7^e année

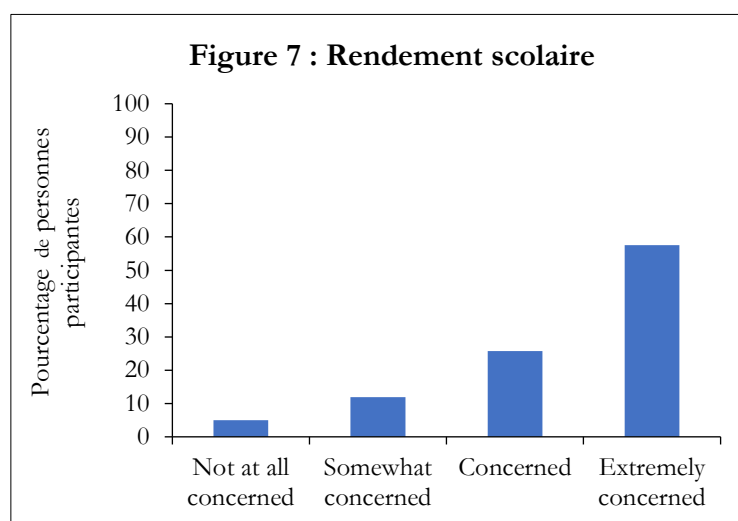
« Il est plus difficile de penser qu'on a appris quelque chose avec des courriels et des feuilles de travail, plutôt que la remise de notes, ou lorsque le personnel enseignant ne peut pas évaluer à quel point on a compris la matière. » – Élève de 10^e année

aide ou soutien) dans le contexte de l'apprentissage en ligne, 59,38 % ont dit avoir de « très fortes préoccupations » (31,13 %) ou des « préoccupations » (28,13 %), 28,13 % ont répondu avoir « un peu de préoccupations » et 12,5 % ont dit n'avoir « aucune préoccupation ». Les préoccupations les plus importantes exprimées par les élèves portaient sur le manque de possibilités de poser des questions et de recevoir des rétroactions, et sur le fait que l'apprentissage ne peut pas être évalué équitablement dans un contexte virtuel (p. ex., tricherie; approfondissement des connaissances).

Bien qu'à un degré légèrement moindre, la majorité des familles (64,75 %) ont dit avoir de « très fortes préoccupations » (37,22 %) ou des « préoccupations » (27,53 %) concernant l'évaluation des progrès de leurs enfants, 23,88 % ont répondu avoir « un peu de préoccupations » et 11,38 % n'avaient « aucune préoccupation ».

« Il est difficile de donner des rétroactions à un enfant quand tous les autres enfants sont présents et ne sont pas intéressés. » – Parent

83,2 % des membres du personnel éducatif ont dit avoir « de très grandes préoccupations » (57,5 %) ou des « préoccupations » (25,7 %) concernant la communication du rendement scolaire des élèves dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage virtuels, 11,8 % ont répondu avoir « un peu de préoccupations » et 5 % ont dit n'avoir « aucune préoccupation » (voir la figure 7).



Motivation, capacité d'apprendre et engagement actif/interactif

En ce qui a trait à la motivation des élèves et à leur capacité d'apprendre, 91,1 % des membres du personnel éducatif ont noté une « diminution considérable » (62,6 %) ou une « certaine diminution » (28,5 %), tandis que 5,6 % n'ont signalé « aucun changement »; 1,9 % ont observé une « certaine amélioration » et 1,4 % ont signalé une « amélioration considérable ». De même, 85,03 % des familles ont dit avoir observé une « très grande diminution » (48,45 %) ou une « certaine diminution » (36,58 %) de la motivation de leurs enfants et de leur capacité d'apprendre, tandis que 10,03 % n'ont

« Dans le contexte de l'apprentissage en ligne, il n'est pas possible d'assurer l'engagement des élèves, et le personnel enseignant ne peut pas évaluer complètement comment va la classe. De plus, le personnel enseignant est incapable d'évaluer convenablement les élèves et de leur donner du soutien. » – Parent

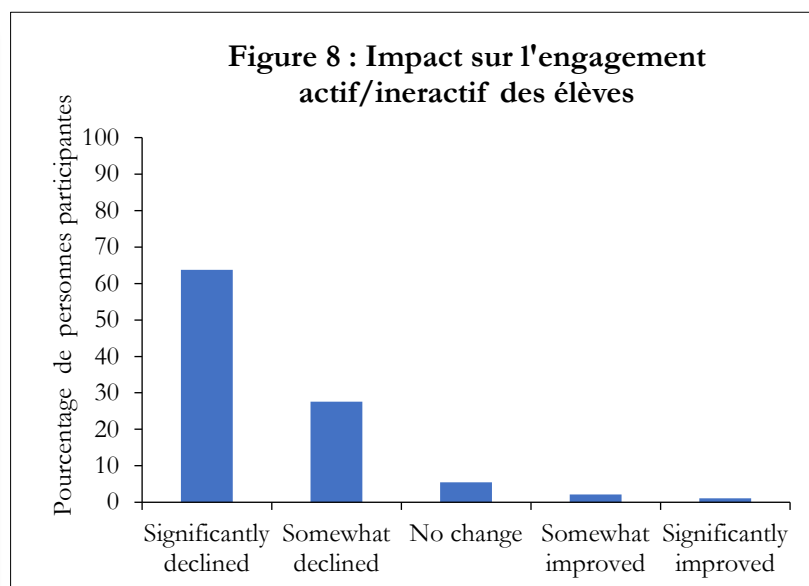
observé « aucun changement », 2,54 % ont noté une « certaine amélioration » et 2,4 % ont fait état d'une « très grande amélioration ».

« Je n'avais pas envie de faire quoi que ce soit, alors je devais me forcer, ce qui a considérablement influé sur ma santé mentale. Lorsque j'avais des cours de mathématiques et de sciences, je pleurais tous les jours parce que je ne comprenais rien aux cours de mon enseignant en ligne. » – Élève de 10^e année

Quand on a interrogé les élèves de la 5^e à la 8^e année au sujet de leur motivation à apprendre, 80 % ont répondu « J'ai moins de motivation en ligne », 17,5 % ont indiqué « Ma motivation est la même dans les deux cas » et 2,5 % se sont dits « incertains ». Il convient de signaler qu'aucun élève n'a dit être plus motivé dans le contexte de l'apprentissage virtuel. De même, 84,38 % des élèves de la 9^e à la 12^e année ont indiqué que leur motivation et leur capacité d'apprendre avaient « considérablement diminué » (59,38 %) ou « un peu diminué » (25 %), tandis que 6,25 % ont répondu qu'il n'y avait eu « aucun changement » et 9,38 % ont dit qu'elles s'étaient « considérablement améliorées ». Encore une fois, aucun élève n'a dit que sa motivation et la capacité d'apprendre s'étaient améliorées.

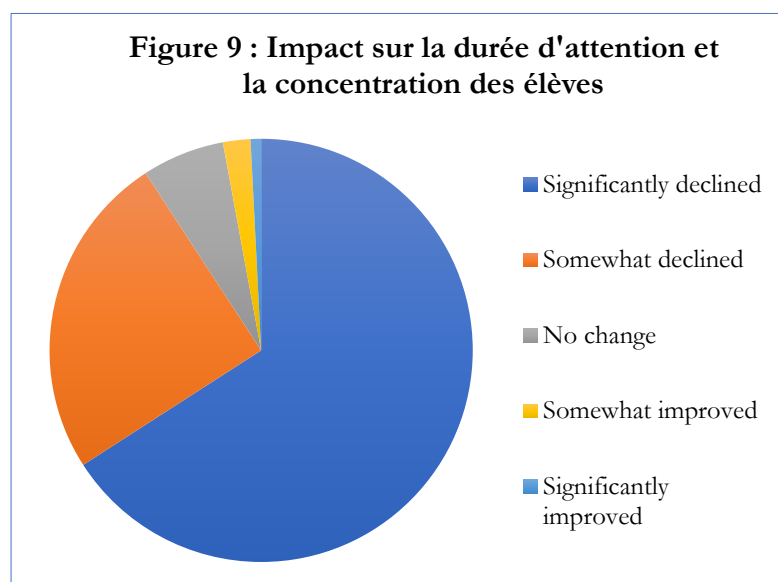


91,3 % des membres du personnel éducatif ont fait état d'une « diminution considérable » (63,7 %) ou d'une « certaine diminution » (27,6 %) de l'engagement actif/interactif des élèves, tandis que 5,5 % ont indiqué qu'il n'y avait eu « aucun changement », 2,1 % ont signalé une « certaine amélioration » et 1,1 % ont noté une « amélioration considérable » (voir la figure 8).



Attention et capacité de se concentrer

90,8 % des membres du personnel éducatif ont signalé une « diminution considérable » (65,9 %) ou une « certaine diminution » (24,9 %) de la durée d'attention et de la capacité de concentration des élèves, tandis que 6,3 % ont indiqué qu'il n'y avait eu « aucun changement », 2,1 % ont noté une « certaine amélioration » et 0,8 % ont observé une « amélioration considérable » (voir la figure 9).



De même, la majorité des familles (77,48 %) ont signalé une « très grande diminution » (41,36 %) ou une « certaine diminution » (36,12 %) de la

durée d'attention et de la capacité d'attention de leurs enfants, tandis que 18,98 % ont indiqué qu'il n'y avait eu « aucun changement » et 3,54 % ont fait état d'une « certaine amélioration » (1,98 %) ou d'une « très grande amélioration » (1,56 %).

Quand on a interrogé les élèves de la 5^e à la 8^e année sur leur capacité d'attention, 67,5 % d'entre eux ont répondu « Je ne pouvais pas porter attention la plupart du temps », 15 % ont indiqué « Ma capacité d'attention était la même en ligne et en personne » et 15 % ont affirmé « Je pouvais porter attention la plupart du temps ». Le reste des élèves (2,5 %) se sont dits « incertains ». On a observé une tendance semblable chez les élèves de la 9^e à la 12^e année, dont 87,1 % ont indiqué que leur durée d'attention et leur capacité de se concentrer avaient « considérablement diminué » (64,56 %) ou « un peu diminué » (22,58 %), tandis que 9,68 % n'ont signalé « aucun changement » et 3,23 % ont dit qu'elles s'étaient « un peu améliorées ». Aucun élève n'a signalé qu'elles s'étaient « considérablement améliorées ».

Soutien à la maison

La majorité du personnel éducatif et des familles ont indiqué que les élèves ont besoin d'un soutien constant à la maison pour s'engager dans l'apprentissage virtuel. Plus précisément, 89 % des membres du personnel éducatif travaillant avec des élèves de l'élémentaire ont répondu qu'il était « extrêmement difficile » (64,1 %) ou « difficile » (24,9 %) pour les élèves de l'élémentaire d'apprendre dans une salle de classe virtuelle sans le soutien constant des familles, tandis que 2 % n'ont signalé « aucun changement », 6,8 % ont affirmé que c'était « un peu difficile » et 2,2 % ont indiqué que ce n'était « pas du tout difficile ». De même, 86,29 % des familles ont affirmé qu'il est « extrêmement difficile » (65,72 %) ou « difficile » (20,57 %) pour les élèves de l'élémentaire d'apprendre dans une salle de classe virtuelle sans le soutien constant de leur famille, alors que 1,79 % n'ont signalé « aucun changement » et 9,24 % ont dit que c'était « un peu difficile » (6,8 %) ou « pas du tout difficile » (2,68 %). L'analyse des données qualitatives partagées par les familles a fait ressortir les thèmes suivants :

- Besoin fréquent de soutien technique
- Besoin fréquent de soutien scolaire
- Besoin d'un parent/tuteur ou tutrice/gardienne ou gardien à proximité
- Besoin de soutien pour se concentrer sur une tâche/garder sa concentration

De plus, les familles ont observé que le degré de soutien requis nuisait à leurs responsabilités professionnelles et autres ainsi qu'aux relations familiales, et qu'elles accentuaient leurs problèmes de santé mentale (p. ex., anxiété, dépression).

« Les jeunes n'ont pas la capacité d'apprendre à l'écran toute la journée » – Parent
« J'ai dû prendre un congé sans traitement parce que c'était absolument impossible. » – Parent

La plupart des membres du personnel éducatif travaillant auprès d'élèves du secondaire (64,4 %) ont signalé qu'il est « extrêmement difficile » (18,4 %) ou « difficile » (46 %) pour les élèves du secondaire d'apprendre dans une salle de classe virtuelle sans le soutien constant des familles, tandis que 6,7 % n'ont indiqué « aucun changement », 25,1% ont dit que c'était « un peu difficile » et 3,8 % ont affirmé que ce n'était « pas du tout difficile ». De même, 61,25 % des familles ont indiqué qu'il est « extrêmement difficile » (21,95 %) ou « difficile » (39,29 %) pour les élèves du secondaire d'apprendre dans une salle de classe virtuelle sans le soutien constant des familles, alors que 8,39 % n'ont signalé « aucun changement », 23,39 % ont répondu que c'était « un peu difficile » et 6,96 % ont affirmé que ce n'était « pas du tout difficile ».



Accès aux ressources nécessaires

La majorité des membres du personnel éducatif ont exprimé des préoccupations concernant l'accès des élèves aux ressources nécessaires à un bon apprentissage. Ces préoccupations sont ressorties dans le contexte de plusieurs des réponses qualitatives. Plus précisément, 72,8 % ont dit avoir de « très grandes préoccupations », (42,5 %) ou des « préoccupations » (30,3 %) quant à la capacité des élèves d'avoir accès aux ressources nécessaires pour s'engager dans l'apprentissage virtuel (p. ex., espace, technologie, matériel pédagogique), tandis que 22,6 % ont affirmé avoir « un peu de préoccupations » ou « aucune préoccupation » (4,6 %).

Un peu moins de la moitié des familles participantes (47,66 %) ont dit avoir de « très fortes préoccupations » (23,69 %) ou des « préoccupations » (23,97 %) concernant la capacité de leurs enfants d'avoir accès aux ressources nécessaires pour s'engager dans l'apprentissage virtuel, tandis que 27,52 % ont affirmé avoir « un peu de préoccupations » et 24,82 % n'avaient « aucune préoccupation ». Il importe de souligner que la proportion de familles de l'échantillon actuel se situant dans le groupe dont le statut socio-économique est élevé » était beaucoup plus grande que celle des familles au statut socio-économique modeste.

« Toutes les familles n'ont pas accès à une technologie fiable, à internet, à des imprimantes ou à un espace physique pour l'apprentissage à distance. Avec un des parents en télétravail et deux enfants en apprentissage à distance, c'était très chaotique et dérangerait pour tout le monde. » – Parent

« Nous avons la chance de pouvoir offrir à nos enfants ce dont ils ont besoin. Ce n'est pas le cas des familles de certains de leurs amis. » – Parent

« Manque d'espace parce que plusieurs membres de la famille devaient travailler à la maison, et absence d'internet. » – Parent

À la question de savoir s'ils avaient ce qu'il leur fallait pour l'apprentissage en ligne (p. ex., espace, ordinateur, cahiers et autre matériel d'apprentissage), 59 % des élèves de la 5^e à la 8^e année ont répondu « J'ai tout ce qu'il me faut », 28,21 % ont répondu « J'ai certaines des choses dont j'ai besoin » et 12,82 % ont répondu « Je n'ai pas ce qu'il me faut ». Un peu moins de la moitié des élèves de la 9^e à la 12^e année ont indiqué qu'ils n'avaient « aucune préoccupation » concernant leur capacité d'accès aux ressources nécessaires pour participer à l'apprentissage en ligne (48,39 %), tandis que 16,13 % ont dit avoir « un peu de préoccupations » et 35,48 % ont affirmé avoir des « préoccupations » (25,81 %) ou de « très fortes préoccupations » (9,68 %). Lorsqu'on leur a demandé d'en dire davantage au sujet des éléments auxquels ils n'avaient pas accès, les élèves ont donné des exemples tels que bureau de travail convenable, mauvaise connexion Wi-Fi, imprimante et encre, manuels, instruments pour les cours de musique ou tablettes inadaptées ou obsolètes. Quand on leur a demandé d'en dire davantage au sujet des éléments auxquels ils avaient accès, les élèves ont donné les

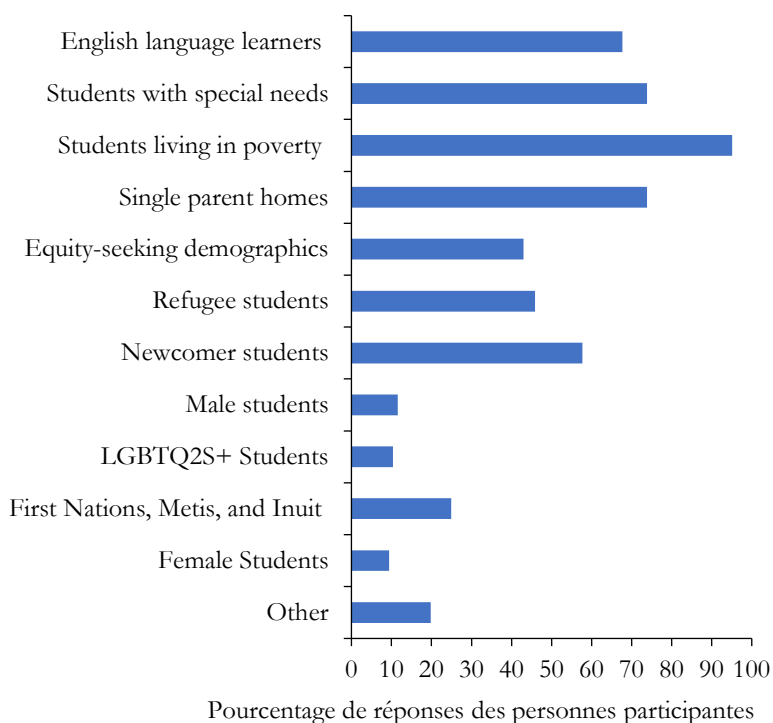
espaces suivants : espace convenable, bonne connexion Wi-Fi, soutien des parents et bonne technologie.

« Nous vivons dans une région rurale et la connexion Wi-Fi n'était pas assez forte pour que nous puissions tous participer à toutes les séances. Nous n'avions pas non plus suffisamment d'ordinateurs pour nous quatre. » – Élève de 8^e année

« Mauvaise connexion internet, vieux iPad qui plante tout le temps, qui ne sauvegarde pas l'information et qui doit être en charge durant l'utilisation. » – Élève de 10^e année

67,4 % des membres du personnel éducatif ont dit être au courant de populations/cohortes particulières d'élèves qui ont de la difficulté à avoir accès aux ressources nécessaires pour participer à l'apprentissage virtuel; 22,5 % se sont dits « incertains » et 10,1 % ont indiqué qu'ils n'étaient « pas au courant ». La figure 10 présente les populations d'élèves identifiées comme ayant de la difficulté à avoir accès aux ressources nécessaires pour participer à l'apprentissage virtuel.

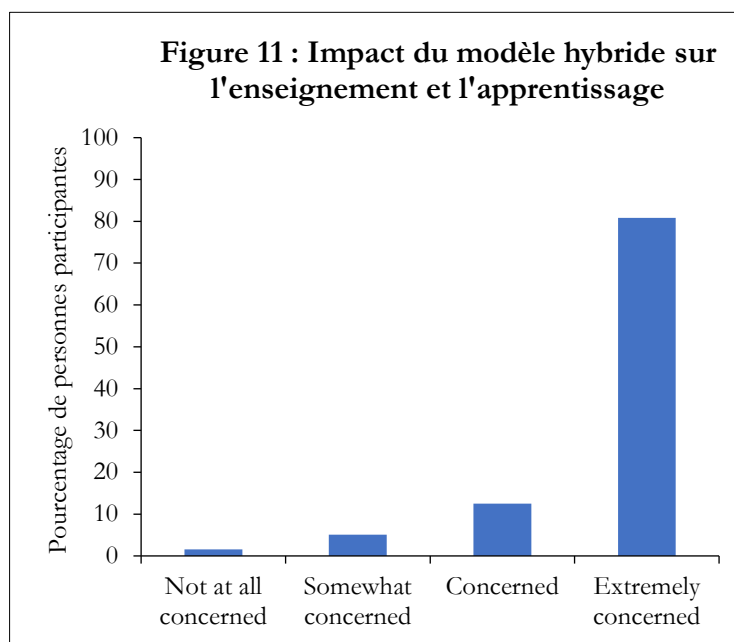
Figure 10 : Populations/cohortes d'élèves éprouvant des difficultés



La majorité des élèves de la 9^e à la 12^e année (68,75 %) ayant des difficultés d'apprentissage ou des anomalies diagnostiquées ont indiqué que leurs besoins n'avaient été « aucunement soutenus » (43,75 %) ou avaient été « un peu soutenus » (25 %), tandis que 31,25 % ont affirmé que leurs besoins avaient été « soutenus ». Aucun élève n'a répondu que ses besoins avaient été « entièrement soutenus ».

MODÈLE PÉDAGOGIQUE HYBRIDE

93,3 % des membres du personnel éducatif qui utilisaient le modèle d'enseignement hybride ont dit avoir de « très grandes préoccupations » (80,8 %) ou des « préoccupations » (12,5 %) concernant l'impact du modèle hybride sur l'enseignement et l'apprentissage (p. ex., planification, enseignement, évaluation, communication du rendement), tandis que 5,1 % ont affirmé avoir « un peu de préoccupations » et 1,6 % ont déclaré n'avoir « aucune préoccupation » (voir la figure 11).



« L'un de mes élèves et ses frères et sœurs ont dû s'asseoir dans le stationnement d'une école tous les jours pour avoir accès à internet. » – Membre du personnel enseignant

« Les élèves autistes habitués à beaucoup de soutien ont été laissés à eux-mêmes. Aucun aide-enseignant n'a été affecté à ce groupe, ce que je trouve scandaleux. Je connais plusieurs aides-enseignantes et aides-enseignants à qui aucun poste n'avait été affecté. » – Membre du personnel enseignant

« Plusieurs de mes élèves n'avaient pas accès à des fournitures aussi simples que des crayons et du papier. » – Membre du personnel enseignant

« J'ai eu plusieurs élèves autochtones et en région rurale qui n'avaient pas beaucoup de connexion internet. » – Membre du personnel enseignant

Bien que les familles aient reconnu que l'apprentissage hybride était rendu nécessaire par la pandémie de COVID-19, elles ont signalé des préoccupations concernant le modèle d'apprentissage hybride. La majorité des personnes participantes (72,37 %) ont signalé que l'expérience de l'apprentissage hybride avait été « négative » pour leurs enfants, tandis que 11,4 % ont indiqué qu'elle avait été « neutre » et 4,66 % ont affirmé que l'expérience avait été « positive » (11,57 % ont dit être « incertaines »). L'analyse

des données d'enquête qualitatives a fait ressortir les thèmes suivants en lien avec les préoccupations exprimées par les familles :

- Partage/réduction de l'attention et du soutien du personnel enseignant
- L'apprentissage hybride ne devrait pas être une option (l'apprentissage en personne est le plus efficace)
- Perturbations de l'apprentissage/apprentissage limité/retards d'apprentissage
- Incidences négatives sur les habiletés sociales
- Problèmes de santé mentale
- Préoccupations liées à la vie privée et à la confidentialité
- Motivation et engagement réduits

« Ce N'est PAS un modèle équitable ou juste d'enseignement pour les élèves en personne, les élèves en ligne ou le personnel enseignant qui tente de rejoindre l'ensemble des apprenantes et apprenants! » – Parent

« Deux modes de fonctionnement différents des deux côtés – il est impossible de répondre aux exigences de ces deux méthodes en même temps. » – Parent

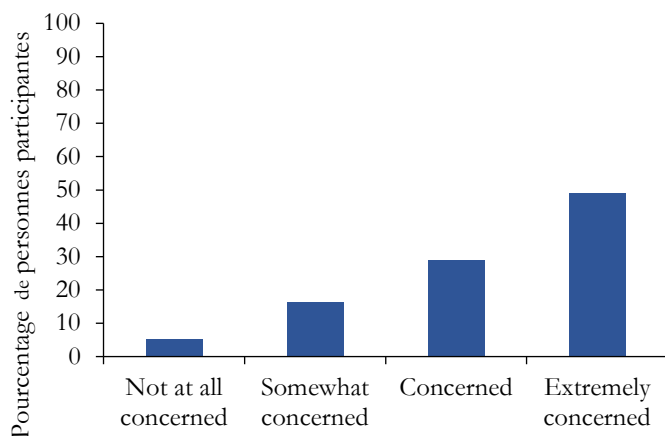
Quand on a demandé aux élèves de la 5^e à la 8^e année de parler de leur expérience de l'apprentissage hybride, 81,07 % ont répondu « Ça m'a déplu », 6,06 % ont indiqué « Ça m'a plu » et 12,87 % se sont dits « incertains ». De même, la majorité des élèves de la 9^e à la 12^e année (75,9 %) ont dit avoir de « très fortes préoccupations » (46,7 %) ou des « préoccupations » (29,2 %) concernant l'effet du modèle hybride sur leur apprentissage, 17,3 % ont affirmé avoir « un peu de préoccupations » et 6,8 % ont répondu n'avoir « aucune préoccupation ». L'analyse des données qualitatives des élèves a fait ressortir les thèmes suivants en lien avec leur expérience de l'apprentissage hybride :

- Motivation réduite
- Possibilités d'engagement réduites (incapacité de voir et/ou d'entendre)
- Environnement distrayant
- Problèmes de santé mentale

RELATIONS

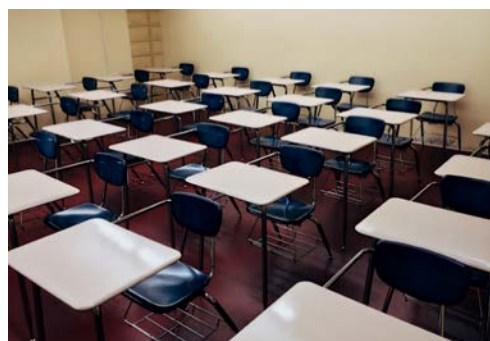
Il est largement admis que des relations saines et positives entre les élèves et le personnel enseignant et entre pairs ont des incidences considérables sur le bien-être et l'apprentissage des élèves. L'importance des relations entre le personnel éducatif et les élèves et des relations entre pairs est ressortie des réponses des personnes participantes tout au long du sondage, mais figure également parmi les thèmes qui se sont dégagés.

Figure 12 : Incidences sur l'établissement de relations positives avec les élèves



78,3 % des membres du personnel éducatif ont dit avoir de « très grandes préoccupations » (49,2 %) ou des « préoccupations » (29,1 %) concernant l'établissement de relations positives avec les élèves (p. ex., établissement de la confiance), 16,5 % ont affirmé avoir « un peu de préoccupations » et 5,3 % ont indiqué n'avoir « aucune préoccupation » (voir la figure 12).

À la question de savoir comment le passage aux cours en ligne avait touché leur relation avec le personnel enseignant, environ la moitié des élèves de la 5^e à la 8^e année (52,5 %) ont répondu qu'il n'y avait eu « aucun changement », 30 % ont répondu « ça l'a empirée », 15 % ont indiqué « ça l'a

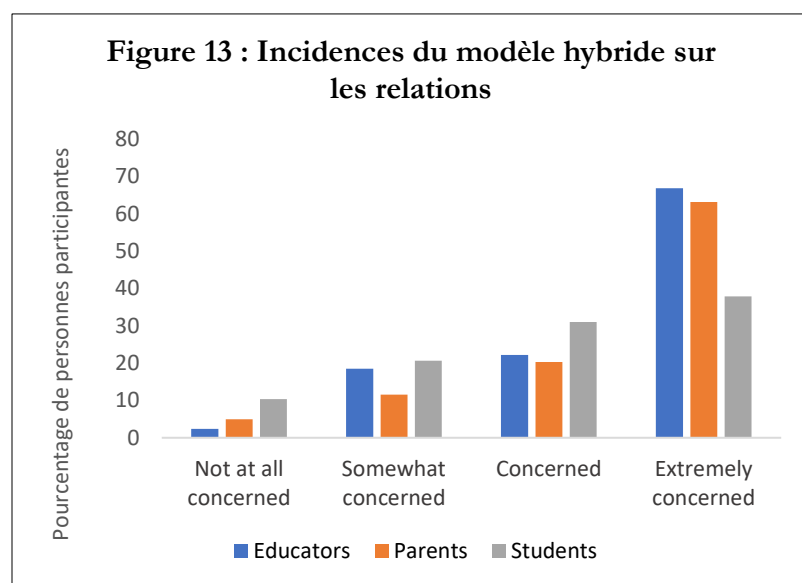


« Je ne me sentais pas à l'aise pour lui parler [membre du personnel enseignant] comme je le fais habituellement le matin avant le début de la classe ou sur l'heure du midi. » – Élève de 5^e année

« Je me sens parfois oublié. » – Élève de 5^e année

« Personne ne me connaissait ni ne savait qui je suis. » – Élève de 11^e année

améliorée » et 17,5 % se sont dits « incertains ». Quand on leur a demandé comment le passage aux cours en ligne avait touché leurs relations avec leurs camarades de classe et leurs ami(e)s, 47,5 % ont répondu qu'ils l'avaient « empiré », 35 % ont indiqué que cela n'avait « rien changé » et 17,5 % se sont dits « incertains » (aucun élève n'a signalé que ses relations avec ses camarades de classe s'étaient améliorées). La majorité des élèves de la 9^e à la 12^e année (79,31 %) ont dit avoir de « très fortes préoccupations » (48,28 %) ou des « préoccupations » (31,03 %) concernant l'effet de l'apprentissage virtuel sur l'établissement de relations positives avec leurs enseignantes, leurs enseignants et leurs camarades de classe, tandis que 10,35 % ont indiqué avoir « un peu de préoccupations » et 10,34 % ont affirmé n'avoir « aucune préoccupation ». Ils ont souligné qu'il n'est pas possible d'établir des relations positives avec le personnel enseignant et les camarades de classe dans un contexte d'apprentissage virtuel. Ils ont également affirmé qu'ils ne rencontraient aucun nouveau camarade dans un environnement virtuel.



89,1 % du personnel éducatif a indiqué avoir de « très grandes préoccupations » (66,9 %) ou des « préoccupations » (22,2 %) concernant l'impact du modèle hybride sur les relations, 18,5 % ont dit avoir « un peu de préoccupations » et 2,4 % ont dit n'avoir « aucune préoccupation ».

De même, 83,46 % des familles ont affirmé avoir de « très fortes préoccupations » (63,18 %) ou des « préoccupations » (20,28 %) concernant l'impact du modèle hybride sur les relations, 11,54 % ont dit avoir « un peu de préoccupations » et 5 % ont indiqué n'avoir « aucune préoccupation ». Les thèmes suivants se sont dégagés de l'analyse qualitative des données d'enquête :

- Relations et interactions limitées ou inexistantes entre les élèves et le personnel enseignant
- Interactions limitées ou inexistantes avec les camarades de classe (temps ou occasions de rapprochement ou de jeu limités)
- Incidences négatives sur les communications et les habiletés sociales
- Absence de rencontres personnelles en face à face
- Frustrant/difficile d'établir des relations
- Difficile pour les élèves timides d'établir des relations

« L'apprentissage hybride pénalise les élèves en classe et les élèves en ligne. Non seulement les enseignantes et les enseignants doivent-ils partager leur attention entre 30 élèves et plus dans une classe de maternelle à plein temps (ce qui constitue un effectif beaucoup trop nombreux en partant), mais ils doivent regarder un écran d'ordinateur, ce qui détourne leur regard et leur attention des élèves présents en classe. Cela a des effets négatifs considérables sur tout esprit de communauté et sentiment de sécurité et d'inclusion que les enseignantes et enseignants tentent d'encourager dans leur classe. Les élèves prennent de plus en plus de retard et il faudra attendre des ANNÉES avant qu'ils atteignent le niveau attendu de leur année scolaire. » – Parent

« Le personnel enseignant n'a pas le temps de s'occuper des élèves en mode virtuel parce qu'il doit accorder la priorité aux élèves en classe. » – Parent

La majorité des élèves de la 9^e à la 12^e année (68,97 %) ont indiqué qu'ils avaient de « très fortes préoccupations » (37,93 %) ou des « préoccupations » (31,03 %) concernant l'effet du modèle d'apprentissage hybride sur leurs relations, 20,69 % ont déclaré avoir « un peu de préoccupations » et 10,35 % ont dit n'avoir « aucune préoccupation » (voir la figure 13). Les réponses qualitatives les plus fréquentes ont

« Je n'avais aucune relation avec les autres. » – Élève de 10^e année

« Il est difficile d'établir de nouvelles relations avec les élèves en ligne, surtout dans le modèle hybride. » – Élève de 11^e année

souligné la difficulté à établir des liens avec les autres.

Relations avec les collègues et les familles

La majorité des membres du personnel éducatif (68,1 %) ont affirmé avoir de « très grandes préoccupations » (37,1 %) ou des « préoccupations » (31 %) concernant

l'établissement et le maintien de relations positives avec les collègues, 22,2 % ont indiqué avoir « un peu de préoccupations » et 9,7 % ont dit n'avoir « aucune préoccupation ». De plus, 60,6 % ont répondu qu'ils avaient de « très grandes préoccupations » (29,5 %) ou des « préoccupations » (31,1 %) concernant l'établissement de relations positives avec les familles des élèves, 25,9 % ont déclaré avoir « un peu de préoccupations » et 13,5 % ont dit n'avoir « aucune préoccupation ». De même, 63 % des familles ont signalé qu'elles avaient de « très fortes préoccupations » (37,16 %) ou des « préoccupations » (25,84 %) concernant l'impact de l'enseignement et de l'apprentissage virtuels sur les occasions d'établir des relations positives avec les enseignantes et enseignants de leurs enfants, 19,16 % ont indiqué qu'elles avaient « un peu de préoccupations » et 17,85 % ont dit n'avoir « aucune préoccupation ».

BIEN-ÊTRE

Au sujet de l'impact global de l'apprentissage virtuel sur le bien-être familial, 81,61 % des familles ont signalé une « très grande diminution » (39,91 %) ou une « certaine diminution » (41,7 %) de leur bien-être, tandis que 11,21 % ont indiqué qu'il n'y avait eu « aucun changement » et 7,18 % ont fait état d'une « certaine amélioration » (4,93 %) ou d'une « très grande amélioration » (2,24 %). L'analyse des données d'enquête qualitatives a fait ressortir les thèmes suivants :

- Nécessité exigeante de faire plusieurs choses à la fois (p. ex., distractions au travail/interruptions)
- Augmentation du stress, de l'anxiété, de la dépression et/ou de la fatigue
- Détérioration des relations familiales/augmentation des conflits à la maison
- Gestion d'horaires exigeants

- Plus de temps ensemble

« Ma famille ne pouvait pas fonctionner pendant que ma fille était à l'école en ligne. Elle ne pouvait pas apprendre et nous ne pouvions pas travailler. » – Parent

« Je travaillais tous les jours de 6 h 30 du matin jusqu'à 22 h 30. Toute la journée, je devais me partager entre mon travail et l'aide à mes enfants. J'étais heureuse si j'avais 30 minutes pour aller marcher chaque jour. » – Parent

« Comme j'ai de jeunes enfants, ils avaient besoin de plus d'aide durant leurs heures de cours, ce qui causait des interruptions dans mon travail. Alors j'essayais de travailler après l'école, ce qui nous laissait moins de temps en famille. » – Parent

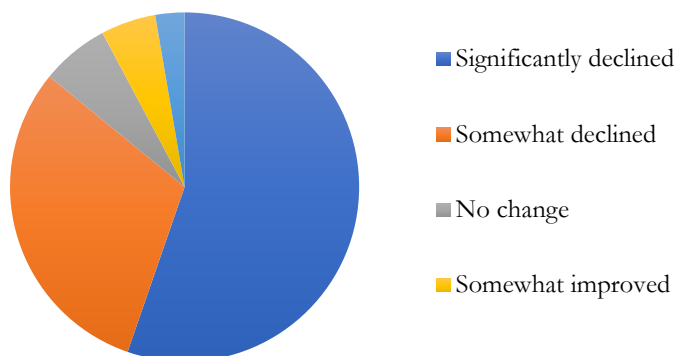
De même, 75,4 % des membres du personnel éducatif ont indiqué un « impact considérable » (43,7 %) ou un « certain impact » (31 %) sur le bien-être de leur famille, tandis que 14,1 % ont signalé un impact « minime » et 10,4 % ont répondu qu'il n'y avait eu « aucun impact ». Les thèmes qui sont ressortis de l'analyse qualitative étaient les mêmes que ceux qui se sont dégagés des données des familles.

BIEN-ÊTRE PHYSIQUE

PERSONNEL ÉDUCATIF

85,9 % des membres du personnel éducatif ont noté une « diminution considérable » (55,3 %) ou une « certaine diminution » (30,6 %) de leur bien-être physique, tandis que 6,3 % n'ont signalé « aucun changement », 5,1 % ont fait état d'une « certaine amélioration » et 2,7 % d'une « amélioration considérable » (voir la figure 14).

Figure 14 : Impact sur le bien-être physique du personnel éducatif



- 85 % ont signalé une « diminution considérable » (60,6 %) ou une « certaine diminution » (24,4 %) de leur niveau d'activité physique, tandis que 7,9 % ont indiqué

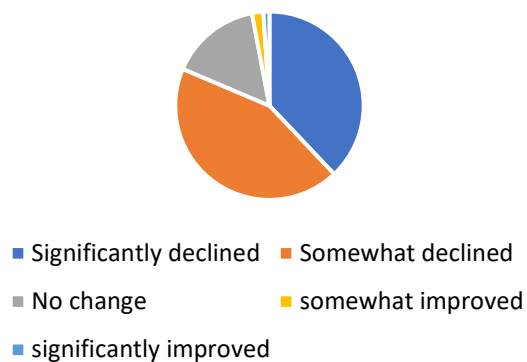
qu'il n'y avait eu « aucun changement », 5,1 % ont fait état d'une « certaine amélioration » et 2 % d'une « amélioration considérable ».

- 80,1 % ont dit éprouver de nouveaux malaises physiques ou l'aggravation de malaises existants causés par la nature de l'enseignement en ligne/virtuel (p. ex., détérioration de la vue, maux de tête/migraines, douleurs musculaires, troubles du sommeil), tandis que 19,9 % n'ont signalé aucun changement.

ÉLÈVES

Invités à évaluer l'impact de l'apprentissage virtuel sur le bien-être physique des élèves (p. ex., degré de mouvement/exercice physique, accès à la nourriture/saine alimentation), 92,5 % des membres du personnel éducatif ont noté une « diminution

Figure 15 : Impact sur le bien-être physique des élèves



considérable » (58 %) ou une « certaine diminution » (34,5 %), tandis que 5,7 % n'ont signalé « aucun changement », 1,1 % ont indiqué une « certaine amélioration » et 0,6 % une « amélioration considérable ». De même, 81,4 % des familles ont signalé une « très grande diminution » (37,95 %) ou une « certaine diminution » (43,45 %) du bien-être physique de leurs enfants, tandis que 15,63 % n'ont indiqué « aucun changement », 1,94 % ont fait état d'une « certaine amélioration » et 1,04 % d'une « très grande amélioration » (voir la figure 15). Les thèmes suivants sont ressortis de l'analyse qualitative des réponses des familles :

- Moins d'activité physique
- Plus grande fatigue
- Troubles du sommeil
- Aggravation des maux et des douleurs
- Gain de poids

« Mes enfants faisaient tout le temps des crises de colère à cause du temps excessif qu'ils passaient devant l'écran. Nous avons dû consulter le pédiatre de ma fille de cinq ans parce qu'elle avait des maux de tête chroniques. » – Parent

« Mes enfants étaient moins actifs et passaient le plus clair de leur temps devant l'écran. Il est indéniable que leur sommeil, leur alimentation et leur niveau d'activité physique ont considérablement diminué. » – Parent

« Ma fille avait beaucoup moins d'énergie, restait au lit tout le temps et a pris du poids. » – Parent

Lorsqu'on a demandé aux élèves de la 5^e à la 8^e année quel était l'impact de l'apprentissage virtuel sur leur bien-être physique, 63,16 % ont répondu que « c'était pire qu'avant », 26,32 % qu'il n'y avait eu « aucun changement », 2,63 % ont dit que « c'était mieux qu'avant » et 7,9 % ont répondu « incertaine/incertain ». À la question de savoir si l'apprentissage en ligne avait eu un impact sur leur niveau d'activité physique, 89,48 % ont répondu « j'ai fait moins d'activité physique qu'avant », 5,26 % « j'ai fait autant d'activité physique qu'avant », et 5,26 % « j'ai fait plus d'activité physique

« J'ai pris du poids, je faisais moins d'exercice, il n'y avait pas de distinction entre l'école et la maison. Je passais trop de temps sur les réseaux sociaux. » – Élève de 11^e année

qu'avant. »

En ce qui concerne leur bien-être physique, 79,31 % des élèves de la 9^e à la 12^e année ont fait état d'une « diminution considérable » (48,28 %) ou d'une « certaine diminution » (31,03 %), tandis que 10,35 % n'ont signalé « aucun changement », 6,9 % ont noté une « certaine amélioration » et 3,45 % une « amélioration considérable ». La grande majorité (86,21 %) ont indiqué une « diminution considérable » (48,28 %) ou une « certaine diminution » (37,93 %) de leur niveau d'activité physique et de mouvement, tandis que 13,79 % ont répondu « aucun changement ». Aucun élève de la 9^e à la 12^e année n'a signalé une « certaine amélioration » ou une « amélioration considérable » de son niveau d'activité physique et de mouvement. À la question de savoir s'ils avaient éprouvé de nouveaux malaises physiques ou l'aggravation de malaises physiques préexistants causés par l'apprentissage virtuel, 67,86 % ont répondu « oui » et 32,14 % ont répondu « non ». Les exemples signalés par les élèves

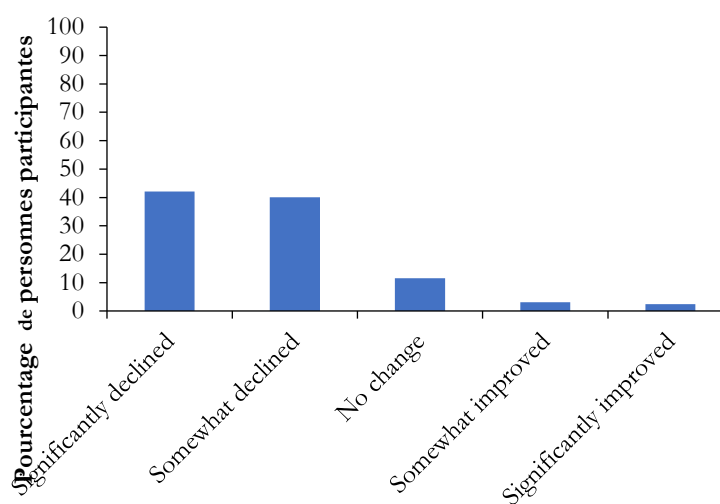
de la 5^e à la 12^e année comprenaient des maux de tête, la détérioration de la vue, des douleurs musculaires, la fatigue, ainsi que des troubles du sommeil et de l'alimentation.

BIEN-ÊTRE SOCIO-AFFECTIF ET MENTAL

PERSONNEL ÉDUCATIF

83 % des membres du personnel éducatif ont fait état d'une « diminution considérable » (42.1%) ou d'une « certaine diminution » (40,9 %) de leur bien-être socio-affectif et mental, tandis que 11,5 % n'ont signalé « aucun changement », 3,1% ont signalé une « certaine amélioration » et 2,4 % une « amélioration considérable » (voir la figure 16).

Figure 16 : Impact sur le bien-être socio-affectif et mental du personnel éducatif



- 50,5 % des membres du personnel éducatif ont observé une « augmentation considérable » (29,3 %) ou une « certaine augmentation » (30,2 %) de leur niveau d'anxiété, tandis que 25,1 % n'ont signalé « aucun changement » et 15,4 % ont noté une « certaine diminution » (8,2 %) ou une « diminution considérable » (7,2 %).
- 45,9 % ont fait état d'une « augmentation considérable » (19,5 %) ou d'une « certaine augmentation » (26,4 %) de leur niveau de dépression, tandis que 42,7 % n'ont



indiqué « aucun changement » et 11,4 % ont signalé une « certaine diminution » (6,4 %) ou une « diminution considérable » (5 %).

- 50,2 % des membres du personnel éducatif ont dit avoir de « très grandes préoccupations » (26,5 %) ou des « préoccupations » (23,7 %) concernant la disponibilité ou l'accessibilité des ressources nécessaires au soutien de leur bien-être émotionnel et mental, 28 % ont dit avoir « un peu de préoccupations » et 21,8 % n'ont signalé « aucune préoccupation ».

31 % des membres du personnel éducatif ont dit chercher du soutien en santé mentale, des services professionnels ou du counseling en raison des exigences de l'enseignement virtuel.

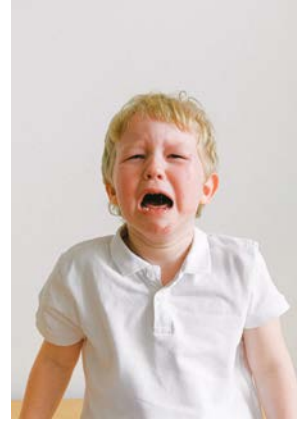
FAMILLES ET ÉLÈVES



83,01 % des familles ont signalé une « très grande diminution » (37,26 %) ou une « certaine diminution » (45,75 %) du bien-être socio-affectif et mental de leurs enfants, tandis que 14,16 % n'ont observé « aucun changement » et 2,83 % ont fait état d'une « certaine amélioration » (1,94 %) ou d'une « très grande amélioration » (0,89 %).

L'analyse des données d'enquête qualitatives des familles a ressortir les thèmes suivants :

- Solitude/isolement
- Augmentation de la tristesse et de la dépression
- Augmentation de l'agitation/colère/sauts d'humeur
- Augmentation de l'émotivité/difficultés à maîtriser ses émotions
- Augmentation de l'anxiété et du stress



fait

« Ils étaient tellement déprimés, désespérés, coupés de tout le monde! Problèmes de maîtrise de la colère, comportements agressifs, automutilation. L'un d'eux a fait une tentative de suicide. C'était horrible. » – Parent

« Il a commencé à être déprimé. Son anxiété s'est aggravée. Ses problèmes de sommeil ont empiré. Sa motivation pour l'apprentissage en classe a diminué. Son estime de soi a beaucoup diminué et il était parfois désespéré. » – Parent

« Notre fille en 6^e année s'est enfoncée dans un état dépressif parce qu'elle ne pouvait pas fréquenter ses amies. Elle s'est transformée du tout au tout. » – Parent

« Ma fille n'avait JAMAIS eu de crises de panique avant l'apprentissage virtuel. Elle est âgée de huit ans et souffre maintenant d'anxiété grave à l'idée de retourner à l'école. Pendant la période d'apprentissage en ligne, elle était très introvertie et ne parlait pas à ses amies. Elle avait eu de la difficulté à socialiser avec ses amies avant l'apprentissage virtuel, qui a amplifié ses problèmes de socialisation. » – Parent

« Gérer son anxiété parce qu'elle a commencé à se taillader la main. » - Parent

- 52,06 % des familles ont dit avoir de « très fortes préoccupations » (30,29 %) ou des « préoccupations » (21,77 %) concernant la disponibilité ou l'accessibilité des ressources nécessaires au soutien émotionnel et mental de leurs enfants, tandis que 24,96% ont affirmé avoir « un peu de préoccupations » et 22,98 % ont indiqué n'avoir « aucune préoccupation ».

« Il n'est pas facile de trouver du soutien en santé mentale, et les services offerts sont également virtuels, alors mes enfants n'ont pas voulu participer. » – Parent

« Dans le bulletin de l'école et sur le site Web du conseil scolaire, on nous disait toujours où chercher de l'aide, mais mon enfant avait besoin de voir en personne une thérapeute agréée ou un thérapeute agréé, ou une conseillère ou un conseiller. » – Parent

- 28 % des parents ont dit chercher de l'aide en santé mentale, des services professionnels ou du counseling pour eux-mêmes à cause des exigences de l'apprentissage virtuel.

31 % des familles ont dit chercher de l'aide en santé mentale, des services professionnels ou du counseling pour leurs enfants à cause des exigences de l'apprentissage virtuel.

« Ma femme a fait deux tentatives de suicide au cours des deux dernières années et j'ai été dépassé au-delà du raisonnable. Mon employeur ne croit pas qu'il faudrait s'attendre à ce que les parents gardent leurs enfants, mais nous avons dû le faire, ce qui a ajouté une autre source de stress. » – Parent

« J'aurais probablement dû le faire, cependant. Le stress que j'ai vécu en tentant de gérer mon emploi tout en les aidant a été énorme! » – Parent

« Non, mais j'ai décidé que si la dernière période d'apprentissage virtuel se prolongeait plus de deux semaines, je devrais prendre un congé lié au stress afin de pouvoir offrir à ma fille du soutien, de l'attention, de l'engagement, de l'exercice en plein air, des périodes de lecture en tête-à-tête, etc.... » – Parent

- 82,76 % des élèves de la 9^e à la 12^e année ont signalé une « diminution considérable » (48,28 %) ou une « certaine diminution » (34,48 %) de leur bien-être émotionnel et mental causée par le passage à l'apprentissage virtuel, tandis que 13,79 % ont répondu qu'il n'y avait eu « aucun changement » et 3,45 % ont fait état d'une « certaine amélioration ».
Aucun élève n'a dit avoir observé une « amélioration considérable » de son bien-être émotionnel et mental. Le plus souvent, les élèves ont signalé des problèmes de santé mentale et/ou des états émotionnels négatifs comme la dépression, l'anxiété et des sentiments d'isolement.

92,2 % des membres du personnel éducatif ont dit avoir noté une « diminution considérable » (43,3 %) ou une « certaine diminution » (48,9 %) de la santé socio-affective et mentale de leurs élèves, tandis que 5,3 % n'ont signalé « aucun changement », 1,9 % ont noté une « certaine amélioration » et 0,6 % ont fait état d'une « amélioration considérable ».

- 46,43 % des élèves de la 9^e à la 12^e année ont dit avoir de « très fortes préoccupations » (17,88 %) ou des « préoccupations » (28,57 %) concernant la disponibilité ou l'accessibilité des ressources nécessaires au soutien de leur bien-être émotionnel et mental, 28,57 % ont signalé « un peu de préoccupations » et 25 % ont affirmé n'avoir « aucune préoccupation ».

« Je me sentais découragé, sans rien à espérer. J'étais à mon pupitre toute la journée, puis je devais y rester pour faire mes devoirs. Je me sentais déprimé. » – Élève de 10^e année

« Je me sentais découragée. Je pleurais très souvent. J'étais furieuse de ne pouvoir voir personne. J'ai passé par un état dépressif. » – Élève de 10^e année

« Je n'avais jamais eu de dépression auparavant. Ça m'est arrivé durant l'école en ligne. »
– Élève de 11^e année

« J'éprouvais beaucoup de fatigue et de tristesse. » – Élève de 9^e année

« Je me sentais déprimé et seul. » – Élève de 10^e année

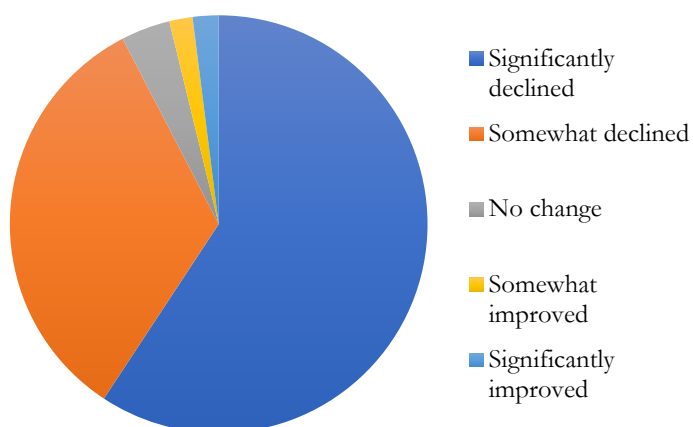
« Je n'ai personne de certifié à qui parler. Je n'ai pas l'occasion de parler de mes problèmes à mes amis. » – Élève de 11^e année

« Notre conseil scolaire a fourni des ressources, mais beaucoup étaient en ligne et je n'y avais pas accès. » – Élève de 11^e année

« On n'a pas tout le soutien des personnes autour de nous dans les cours en ligne. » – Élève de 10^e année

« Quelles ressources? Quand les gens ne sont pas là physiquement, je ne peux pas leur parler. » – Élève de 10^e année

Figure 17 : Impact sur les sentiments d'isolement et de solitude des élèves



92,3 % des membres du personnel éducatif ont dit avoir observé une aggravation considérable (59,2 %) ou une « certaine aggravation » (33,1 %) des sentiments d'isolement et de solitude chez les élèves, tandis que 3,8 % n'ont signalé « aucun changement », 1,8 % ont fait état d'une « certaine amélioration » et 2 % d'une « amélioration considérable » (voir la figure 17).

- 86 % des familles ont indiqué que leurs enfants se sentaient beaucoup plus seuls (47,84 %) ou un peu plus seuls (48,9 %), tandis que 12,67 % n'ont signalé « aucun changement » et 1,33 % ont indiqué que leurs enfants se sentaient un peu moins seuls (0,29 %) ou beaucoup moins seuls (1,04 %).
- 68,42 % des élèves de la 5^e à la 8^e année ont répondu « j'ai ressenti plus d'isolement qu'avant », 26,32 % ont indiqué « je n'ai ressenti aucun changement », et 5,26 % ont répondu « incertaine/incertain ». Aucun élève n'a dit ressentir moins de solitude, comparativement aux cours en personne.

82,76 % des élèves de la 9^e à la 12^e année ont dit avoir observé une « augmentation considérable du sentiment de solitude » (62,07 %) ou une « certaine augmentation du sentiment de solitude » (20,69 %), tandis que 13,79 % n'ont signalé « aucun changement » et 3,45 % ont signalé une « certaine diminution du sentiment de solitude ». Aucun élève n'a fait état d'une « diminution considérable du sentiment de solitude ».

BIEN-ÊTRE PROFESSIONNEL : PERSONNEL ÉDUCATIF

Les membres du personnel éducatif ont exprimé des préoccupations en lien avec leur motivation à continuer d'enseigner, leur sentiment d'efficacité et leur capacité de faire leur travail.

- 81,3 % ont signalé une « diminution considérable » (47,9 %) ou une « certaine diminution » (33,4 %) de leur motivation à continuer d'enseigner, y compris de leur sentiment d'épanouissement professionnel ou de leur moral, tandis que 13,4 % n'ont indiqué « aucun changement », 2,2 % ont noté une « certaine amélioration » et 3,1 % une « amélioration considérable ».
- 70,9 % ont fait état d'une « diminution considérable » (30 %) ou d'une « certaine diminution » (40,9 %) de leur perception ou de leur sentiment d'efficacité

personnelle, tandis que 23,2 % n'ont signalé « aucun changement », 3,7 % ont indiqué une « certaine amélioration » et 2,2 % une « amélioration considérable ».

- 75,3 % ont indiqué que leur capacité de faire leur travail avait subi une « diminution considérable » (29,8 %) ou une « certaine diminution » (45,6 %), tandis que 18 % n'ont signalé « aucun changement » et 4,3 % ont fait état d'une « certaine amélioration » et 2,4 % d'une « amélioration considérable ».

VIE PRIVÉE

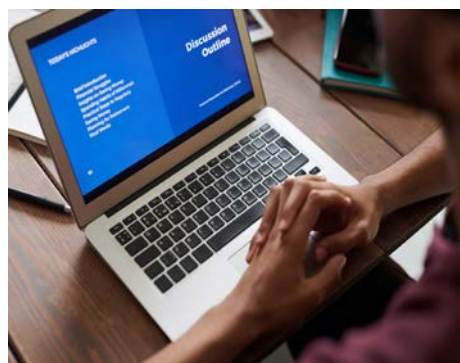
Bien que la vie privée soit ressortie comme un des thèmes principaux durant les groupes de discussion, le niveau de préoccupation était moins prononcé selon les groupes de personnes qui ont participé au sondage.

- 54,2 % des membres du personnel éducatif ont dit avoir de « très grandes préoccupations » (33,2 %) ou des « préoccupations » (21 %) concernant la préservation de leur vie privée, 32 % ont signalé « un peu de préoccupations » et 13,9 % n'ont indiqué « aucune préoccupation ».
- 55,1 % des membres du personnel éducatif dit avoir « de très grandes préoccupations » (30,8 %) ou des « préoccupations » (24,3 %) concernant la préservation de la vie privée des élèves, 33,3 % ont signalé « un peu de

« Trop nombreux pour commencer. L'école est un lieu sûr pour certains. Un enfant qui vit dans un appartement au sous-sol dans une famille de six personnes ne veut pas que toute sa classe le voie en ligne, alors il ne se connecte pas. » – Membre du personnel enseignant à l'élémentaire

préoccupations » et 11,6 % n'ont indiqué « aucune préoccupation ».

- 37,06 % des familles ont signalé de « très fortes préoccupations » (20,06 %) ou des « préoccupations » (15,23 %) concernant la vie privée de leur famille; 30,32 % ont dit avoir « un peu de préoccupations » et 34,39 % n'ont noté « aucune préoccupation ». L'analyse des données d'enquête qualitatives, fondée sur les réponses



des personnes participantes qui ont exprimé des préoccupations, a fait ressortir les thèmes suivants : l'environnement à la maison était visible et entendu/les élèves n'aimaient pas être exposés; ils s'inquiétaient du comportement inapproprié des autres/des gens qui se déplaçaient derrière les élèves; sentiment d'invasion de leur vie privée; nécessité de modifier les activités quotidiennes; préoccupations au sujet des chambres des enfants.

« Je NE veux PAS de personnel enseignant ni d'autres élèves dans mon environnement à la maison; l'apprentissage virtuel m'enlève la capacité de décider qui entre chez moi. » – Parent

« Je reconnais que nous sommes privilégiés. Mais une personne moins privilégiée pourrait se sentir mal à l'aise. » – Parent

« Je n'aimais pas que les autres puissent voir notre intérieur. Nous étions plusieurs à l'ordinateur, et il n'y a que certains endroits pour ça dans une maison. On pouvait parfois entendre des appels téléphoniques en arrière-plan. » – Parent

« Mes enfants ont chacun leur chambre et leur technologie individuelles, alors ils étaient « en classe » et quand les classes étaient terminées, ils éteignaient leur ordinateur. Il y avait un horaire bien établi qui n'a pas dérangé la famille. » – Parent

« C'était une salle de classe formée de divers membres de la famille qui écoutaient et regardaient... je n'avais aucune idée de qui écoutait ou voyait mes enfants, avec toutes ces caméras allumées. J'ai effectivement vu des choses qui m'ont dérangée dans d'autres foyers (c.-à-d., enfant qui injurie ses parents et tout le monde entendait ses jurons et voyait la violence physique engendrée par la colère d'un enfant de 10 ans contre un parent, et la jeune enseignante figée sans savoir quoi faire!!!) » – Parent

Une plus faible proportion d'élèves de la 9^e à la 12^e année ont exprimé de plus grandes préoccupations concernant la préservation de leur vie privée : 28,57 % ont dit avoir de « très fortes préoccupations » (14,29 %) ou des « préoccupations » (14,29 %), 32,14 % ont dit avoir « un peu de préoccupations » et 39,27 % n'ont indiqué « aucune préoccupation ». Ceux qui ont exprimé des préoccupations ont parlé d'incidences négatives possibles, par exemple, le fait d'être enregistrés et la que la vidéo soit partagée. Ils ont aussi parlé d'états émotionnels négatifs causés par le fait d'être devant la caméra, par exemple, se sentir jugés, préoccupés et anxieux.

50,8 % des membres du personnel éducatif ont dit avoir de « très grandes préoccupations » (26,5 %) ou des « préoccupations » (24,3 %) concernant des élèves qui éprouvent ou expriment des sentiments de honte ou d'embarras à cause du manque d'intimité (p. ex., visibilité des difficultés comportementales de certains élèves pour d'autres familles ou élèves; situation socio-économique; conditions de vie), 33,7 % ont exprimé « un peu de préoccupations » et 15,6 % n'ont indiqué « aucune préoccupation ».

La question de la vie privée a été développée davantage pour le groupe d'élèves plus jeunes. Les élèves de la 5^e à la 8^e année à qui on a demandé s'ils se sentaient à l'aise pour allumer leur caméra dans un cours en ligne ont répondu « non » dans une proportion de 60,53 % et « oui » dans une proportion de 34,21 %; 5,26 % ont répondu « incertain/incertain ». À la question de savoir s'ils se sentaient à l'aise pour participer à des activités en utilisant un microphone durant un cours en ligne, 57,9 % ont répondu « oui » et 36,84 % ont répondu « non », tandis que 5,26 % ont choisi « incertain/incertain ». Quand on leur a demandé s'ils se sentaient à l'aise dans l'endroit où ils suivaient leurs cours virtuels (p. ex., dans leur chambre ou sur la table de la cuisine), 71,05 % ont indiqué « je suis à l'aise », 15,79 % ont répondu « je ne suis pas à l'aise » et 13,16 % se sont dits « incertains ».

« ...si j'allumais la caméra, je ne pouvais rien apprendre parce que la connexion était mauvaise. Tout le monde a l'air bizarre avec la caméra et mes camarades de classe entendent les appels professionnels de ma mère et tout ce qui se passe dans la maison. C'est chez moi et l'école doit rester en dehors de chez moi. » – Élève de 6^e année

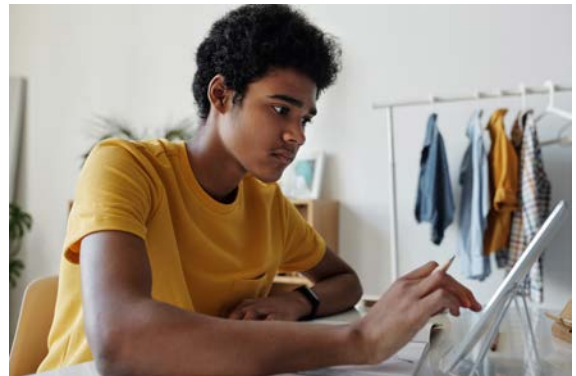
« J'ai l'impression que tous me regardent et jugent tout ce qu'ils voient. » – Élève de 10^e année

« Je ne veux pas que la caméra montre ma famille ou ma chambre. » – Élève de 9^e année

« Je craignais que, si la caméra était allumée, quelqu'un fasse une capture d'écran pour la modifier et la publier sur Instagram – l'intimidation peut poser de vrais problèmes. » – Élève de 11^e année

« Le fait que la caméra soit allumée me cause de l'anxiété parce que je sais que certains camarades passent tout leur temps à prendre les autres au dépourvu en train de faire des choses ordinaires pour s'en moquer. Tout le monde peut voir ma chambre et entendre ce qui se passe chez moi. » – Élève de 11^e année

La majorité des membres du personnel éducatif (60,8 %) ont exprimé de « très grandes préoccupations » (31,3 %) ou des « préoccupations » (29,5 %) quant à la capacité des élèves de partager leurs sentiments, pensées, expériences et préoccupations en toute sécurité et de façon appropriée; 31,2 % ont dit avoir « un peu de préoccupations » et 8 % ont dit n'avoir « aucune préoccupation ». De même, quand on a demandé aux élèves de la 5^e à la 8^e année s'ils se sentaient à l'aise pour parler de leurs sentiments, pensées, expériences et préoccupations dans un cours en ligne, 68,42 % ont répondu « je ne suis pas à l'aise », 18,42 % ont indiqué « je suis à l'aise » et 13,16 % ont répondu « incertain/incertain ». La majorité des élèves de la 9^e à la 12^e année (57,14 %) ont dit avoir de « très fortes préoccupations » (32,14 %) ou des « préoccupations » (25 %) concernant la capacité de partager leurs sentiments, pensées, expériences et préoccupations dans un environnement virtuel, 25 % ont indiqué avoir des « préoccupations » et 17,86 % n'ont signalé « aucune préoccupation ».



Les familles ont exprimé moins de préoccupations concernant la capacité de leurs enfants de partager leurs sentiments, pensées, expériences et préoccupations en toute sécurité et de façon appropriée : 39 % ont dit avoir de « très fortes préoccupations » (22 %) ou des « préoccupations » (17 %), 30 % ont indiqué avoir « un peu de préoccupations » et 31 % n'ont signalé « aucune préoccupation ».

85,6 % des membres du personnel éducatif ont répondu « non » (58,4 %) ou « incertaine/incertain » (27,2 %) lorsqu'on leur a demandé s'ils estimaient avoir les ressources (p. ex., information au sujet de procédures et protocoles clairs) pour intervenir en cas de problème ou de préoccupation pouvant survenir de façon inattendue dans un contexte virtuel. Les 14,4 % restants ont répondu « oui ».

EXPÉRIENCE GLOBALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE VIRTUELS

Dans l'ensemble, la majorité des membres du personnel éducatif ont indiqué que leur expérience de l'enseignement virtuel avait été négative. Plus précisément, 74,9 % ont répondu que leur expérience avait été « négative », 12,6 % « neutre », 8,8 % « positive » et 3,7 % étaient « incertains ».

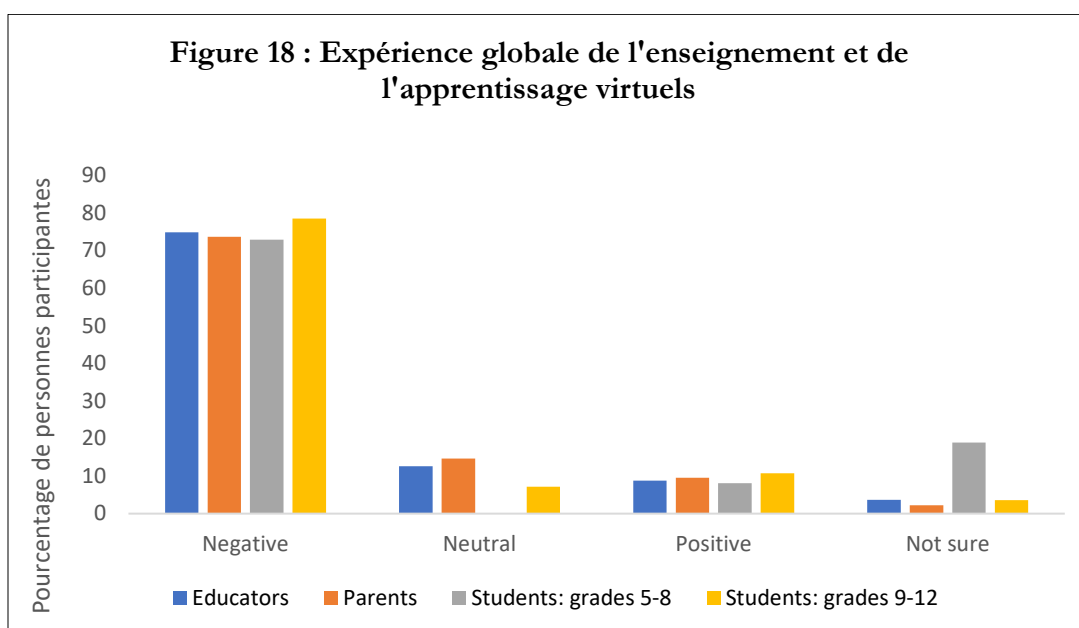
« Il faut fortement envisager d'empêcher l'adoption du modèle en ligne/hybride. L'éducation de nos enfants et leur bien-être socio-affectif et mental méritent mieux. » – Parent

« L'apprentissage en ligne est un cauchemar pour toutes les parties intéressées. » – Parent

« L'apprentissage autonome et les cours en ligne peuvent être très utiles lorsqu'ils sont dispensés d'une façon qui soutient l'environnement d'apprentissage. Le fait de forcer les élèves à suivre un cours complet en ligne avec une formation, de l'aide et des ressources minimales NUIT à la motivation d'un enfant à apprendre. En éliminant l'aspect social en cause dans l'apprentissage, on crée un vide dans l'expérience d'une jeune personne, qui fausse sa vision du monde et du fonctionnement de la société. Imposer des cours obligatoires sans formation, orientation et aide convenables, ce n'est pas de l'éducation. » – Parent

De même, la majorité des familles (73,72 %) ont indiqué que l'expérience de l'apprentissage virtuel avait été « négative » pour leurs enfants, 14,65 % l'ont qualifiée

de « neutre », 9,52 % ont fait état d'une expérience « positive » et 2,12 % ont répondu « incertaine/incertain ». Les élèves de la 5^e à la 8^e année interrogés au sujet de leur expérience de l'apprentissage virtuel ont répondu « ça me déplaît » dans une proportion de 72,97 %; 8,11 % ont indiqué « ça me plaît » et 18,92 % se sont dits « incertains ». De même, 78,57 % des élèves de la 9^e à la 12^e année ont affirmé que leur expérience de l'apprentissage virtuel avait été « négative », 7,14 % l'ont qualifiée de « neutre », 10,71 % ont fait état d'une expérience « positive » et 3,57 % se sont dits « incertains » (voir la figure 18).



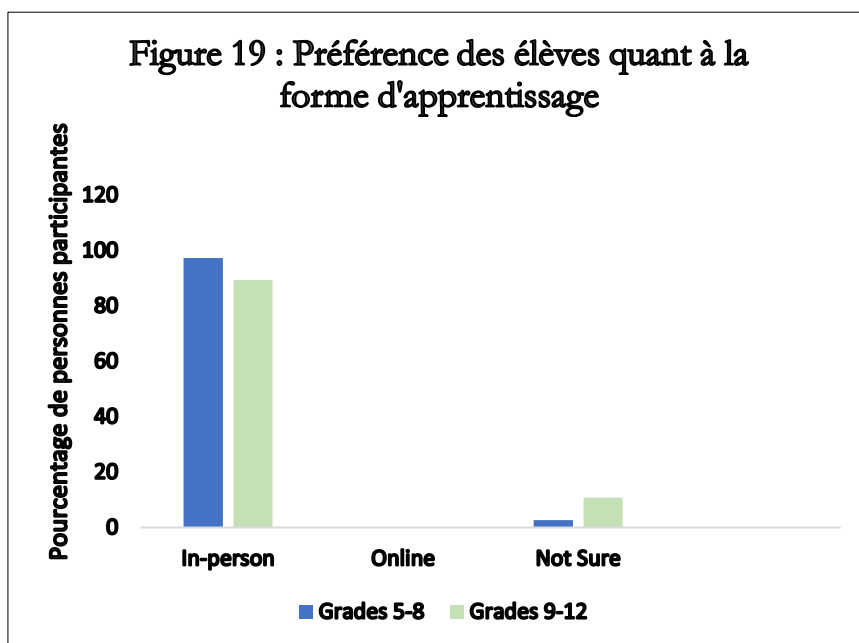
« C'était un tourbillon d'émotions et ça m'a causé beaucoup de stress. » – Élève de 7^e année

« S'il vous plaît, ne me forcez plus jamais à refaire ça! » – Élève de 5^e année

« Je me sentais seul. » – Élève de 7^e année

D'autres réponses des élèves ont signalé une tendance similaire. On a demandé aux élèves s'ils préféreraient l'apprentissage virtuel ou l'apprentissage en personne dans une salle de classe. La grande majorité des élèves de la 5^e à la 8^e année (97,3 %) ont dit préférer « l'apprentissage en personne dans une salle de

classe » (2,7 % ont répondu « incertaine/incertain »). De même, la grande majorité des élèves de la 9^e à la 12^e année (89,27 %) ont indiqué préférer « l'apprentissage en personne dans une salle de classe », tandis que 10,71 % ont répondu « incertaine/incertain » (voir la figure 19).



« L'apprentissage en personne me permet de comprendre plus facilement et de voir ce que l'enseignante ou l'enseignant me montre. » – Élève de 5^e année

« En personne, il était plus facile de se concentrer, c'était plus intéressant et, généralement, c'était simplement mieux. » – Élève de 8^e année

« Je ne peux et ne veux pas retourner à l'école en ligne. » – Élève de 11^e année

« L'apprentissage en personne est mille fois mieux que l'apprentissage en ligne. C'est incontestablement LE MEILLEUR. » – Élève de 10^e année

Les élèves ont également été invités à dire ce qu'ils aimaient et ce qu'ils n'aimaient pas de l'apprentissage virtuel. Bien que la très grande majorité aient exprimé une aversion générale pour l'apprentissage virtuel, l'absence des aspects sociaux inhérents à l'apprentissage en personne (relations) est ressortie comme un facteur important.

« Gardons les enfants dans nos écoles. » – Parent

CONCLUSION

Les conclusions de ce rapport, fondées sur les expériences vécues par les membres du personnel éducatif, les élèves et les familles, indiquent que l'apprentissage virtuel a entraîné de nombreuses répercussions négatives importantes. De plus, les résultats indiquent montrent que le modèle pédagogique hybride comporte des lacunes fondamentales et n'est pas viable. Il est impossible d'offrir une éducation équitable et de qualité en tentant d'engager simultanément deux auditoires différents, en personne et en ligne. L'application de modèles d'enseignement et d'apprentissage virtuels et hybrides a accru les préoccupations entourant l'équité pédagogique. Comme l'affirment Farhadi et Winton :

Les conclusions de notre étude montrent que les membres du personnel enseignant qui œuvrent dans le secteur de l'éducation des adultes, qui enseignent dans des milieux rassemblant différentes personnes (p. ex., dans des foyers de groupe), dans des localités rurales, dans des collectivités éloignées, dans des collectivités du Nord et dans le cadre de programmes de soutien intensif destinés à des élèves autistes et à des élèves ayant des incapacités physiques, des déficiences développementales et des troubles d'apprentissage, avaient de la difficulté à interpréter et à appliquer des politiques gouvernementales qui ne tenaient pas compte des besoins ou des milieux d'apprentissage de leurs élèves. (2022, p. 5, traduction).

Les conclusions indiquent fortement que les modèles d'enseignement et d'apprentissage virtuels n'offrent pas la possibilité 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 avec leurs pairs, ou d'engager les élèves pour les amener à avoir un rendement scolaire authentique et significatif. Ces constatations établissent clairement les incidences négatives de l'enseignement et de l'apprentissage virtuels sur le bien-être des personnes participantes, l'engagement et la réussite scolaires des élèves, ainsi

que l'équité pédagogique. De plus, ces résultats s'accordent avec ceux qui ont été signalés par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2020; 2021) et par l'Association des conseils scolaires publics de l'Ontario (2021).

Les cinq thèmes qui se sont dégagés des groupes de discussion et qui ont éclairé l'élaboration des sondages étaient les suivants : 1) aisance avec les technologies et les plateformes d'information et de communication; 2) pédagogie – enseignement et apprentissage; 3) relations; 4) bien-être; 5) vie privée. Il importe de souligner que, bien que les relations soient ressorties comme un thème indépendant, les préoccupations entourant l'établissement et le maintien de relations saines et positives avec les autres étaient inextricablement intégrées d'un thème à l'autre dans toutes les réponses des personnes participantes, et sont donc abordées à ce titre.

Aisance avec les technologies et les plateformes de communication et d'information

La plupart des personnes participantes se sont dites à l'aise pour utiliser les technologies et plateformes de communication et d'information, et aucune préoccupation n'a été soulevée dans les autres réponses qualitatives au sondage. On peut donc raisonnablement conclure que l'aisance avec les technologies et les plateformes de communication et d'information n'a pas en soi eu d'incidences sur l'expérience des personnes participantes en lien avec l'enseignement et l'apprentissage virtuels.

Pédagogie – enseignement et apprentissage

Les multiples sous-thèmes qui se sont dégagés en lien avec le thème « Pédagogie – enseignement et apprentissage » sont abordés ci-après.

Exigences et ressources

Les constatations ont révélé un manque d'harmonisation entre les attentes et les exigences du gouvernement/ministère de l'Éducation et celles des conseils scolaires concernant les modèles virtuels d'enseignement et d'apprentissage, d'une part, et les ressources et soutiens disponibles à cette fin, d'autre part. Les lacunes recensées par les membres du personnel éducatif avaient trait à l'absence et à l'insuffisance de la

formation, des ressources technologiques et d'autres ressources nécessaires. De plus, les résultats indiquent que le cadre des attentes et des exigences présenté par le gouvernement/ministère de l'Éducation ne rend pas compte des réalités d'application du modèle pédagogique hybride. Le gouvernement et le ministère de l'Éducation ne semblent pas reconnaître non plus la différence fondamentale entre l'enseignement et l'apprentissage virtuels et en personne. Les résultats indiquent que les attentes des conseils scolaires quant au temps nécessaire à la planification et à l'organisation de l'apprentissage virtuel étaient irréalistes. Les membres du personnel éducatif ont également exprimé le besoin de communications claires et adéquates de la part des conseils scolaires. Ils ont parlé de la difficulté, et parfois de l'impossibilité, de mettre en œuvre les modèles d'enseignement et d'apprentissage virtuels avec ces lacunes importantes.

Satisfaction des besoins des élèves

Les membres du personnel éducatif et les familles se sont montrés préoccupés par la satisfaction des besoins des élèves dans un environnement virtuel. Le soutien du bien-être des élèves et l'engagement à l'endroit des études et de la réussite scolaire étaient au centre de ces préoccupations. De même, les élèves ont exprimé des préoccupations quant à la satisfaction de leurs besoins dans un cadre virtuel. Le rôle important des rapports entre les élèves et le personnel enseignant et des relations entre pairs est ressorti comme un facteur crucial dans les réponses de toutes les personnes participantes. Les personnes qui ont participé à l'enquête ont parlé de la difficulté pour les élèves de communiquer leurs besoins de soutien et de recevoir du soutien (p. ex., PEI, besoins particuliers, EAA, engagement des jeunes élèves). De plus, les membres du personnel éducatif ont parlé des difficultés à dispenser du soutien individuel essentiel aux élèves à risque (p. ex., automutilation, tentatives de suicide, environnement non sécuritaire à la maison). Le personnel éducatif et les familles ont reconnu l'impossibilité d'évaluer les besoins des élèves et d'y répondre convenablement lorsque les élèves ne sont pas visibles ou qu'on ne les entend pas (caméras et micros fermés). Comme les possibilités de connexion sont inexistantes ou réduites dans un environnement virtuel, le personnel éducatif n'est pas bien placé pour

coréguler et soutenir les besoins socio-affectifs (p. ex., solitude) et les besoins en santé mentale (p. ex., stress, anxiété, dépression) (Tawfik et coll., 2021). De plus, les élèves n'expriment pas leurs besoins socio-affectifs et leurs besoins en santé mentale dans un environnement virtuel (p. ex., ils ne se sentent pas à l'aise; les EAA ne peuvent pas communiquer facilement leurs préoccupations). La capacité de s'engager dans un apprentissage significatif exige l'autorégulation (Kauffman, 2015), ce qui soulève la question de savoir comment on peut s'attendre à ce que les élèves réussissent dans un environnement virtuel quand le personnel éducatif n'est pas en mesure de soutenir et de coréguler les élèves afin de renforcer leurs capacités d'autorégulation.

Le thème des relations et des connexions est constamment ressorti des réponses au sondage. L'absence de possibilités d'interactions, de socialisation et de collaboration entre le personnel enseignant et les élèves et entre pairs a été continuellement soulignée. Les membres du personnel éducatif et les familles ont soulevé des préoccupations liées à la dégradation des habiletés socio-affectives des élèves (p. ex., contrôle des émotions, résolution de conflits, empathie). Il est à noter que le personnel éducatif et les familles ont souligné l'augmentation des agressions contre des pairs, de l'intimidation et des problèmes avec les pairs. La relation entre le bien-être et le comportement prosocial est bidirectionnelle. Autrement dit, l'adoption d'un comportement prosocial augmente le bien-être, et la promotion du bien-être favorise le comportement prosocial (Davidson, 2022). Il est donc important de reconnaître les préoccupations concernant la réduction du comportement prosocial, et d'y répondre.

Plusieurs aspects fondamentaux de l'apprentissage associés à la réussite scolaire sont ressortis. La diminution de la motivation, de la capacité d'apprendre, de l'attention et de la concentration, de l'engagement actif et interactif, ainsi que la perte des possibilités de participer à l'apprentissage pratique (p. ex., laboratoires) ont constamment été mentionnées. Ces résultats revêtent une extrême importance car ces aspects sont essentiels au succès de l'apprentissage (Appleton et coll., 2008). Ils sont également conformes aux recherches existantes (Friedman, 2020; Garbe et coll., 2020; Walters et coll., 2022; Yates et coll., 2021). Il est nécessaire de connaître les facteurs de changements préjudiciables que comportent ces aspects de l'apprentissage pour

pouvoir soutenir les élèves et favoriser leur réussite scolaire. Les constatations actuelles indiquent qu'un environnement d'apprentissage virtuel a des incidences négatives sur l'apprentissage pour une très grande majorité de personnes participantes.

Les personnes participantes ont aussi exprimé des préoccupations en lien avec l'évaluation efficace et authentique de la progression et du rendement des élèves. Les élèves ont mentionné des difficultés à comprendre la matière et à se sentir soutenus (p. ex., impossibilité de poser des questions et de recevoir des rétroactions) dans un environnement virtuel. Les membres du personnel éducatif ont aussi la responsabilité de communiquer la progression scolaire des élèves, ce qui représente un défi supplémentaire dans ce contexte.

D'autres aspects préoccupants, d'après l'expérience du personnel éducatif, concernaient l'accès des élèves aux ressources requises pour l'apprentissage et à un environnement d'apprentissage efficace. Comme les membres du personnel éducatif ont dit connaître être au courant de populations/cohortes particulières d'élèves ayant de la difficulté à avoir accès aux ressources requises pour participer à l'apprentissage virtuel, ils ont donné un aperçu des expériences de ces populations/cohortes d'élèves. Il faut signaler que l'évaluation actuelle est principalement fondée sur l'expérience vécue par les familles et les élèves vivant dans des ménages dont le statut socio-économique est élevé. Bien que les familles et les élèves aient parlé des expériences des élèves vivant dans des ménages au statut socio-économique modeste, ils ont soulevé moins de préoccupations concernant leur propre expérience en matière d'accès aux ressources requises pour l'apprentissage et à des environnements d'apprentissage efficaces. Par conséquent, ces expériences devraient être plus prononcées pour les élèves et les familles dont la situation socio-économique est inférieure.

Un autre obstacle crucial à l'apprentissage qui s'est dégagé des réponses est le soutien constant à la maison pour aider à l'apprentissage des élèves. Dans un environnement virtuel, la capacité du personnel éducatif d'observer et de superviser l'apprentissage des élèves est compromise, voire impossible (West et coll., 2009). Par conséquent, les élèves et les familles assument des responsabilités supplémentaires (Ahn, 2011; Oviatt

et coll., 2016). Les familles prennent habituellement en charge le rôle des systèmes de soutien de l'apprentissage et de la technologie pour tenter de motiver et d'aider les élèves dans des environnements qui les isolent davantage (Antoni, 2020; Borup et coll., 2020; Hasler-Waters et coll., 2014), bien que cela soit moins prononcé dans le cas des élèves plus âgés. Ce niveau de soutien requis est une source de stress pour les familles et ne peut être soutenu à long terme.

Modèle pédagogique hybride

Les personnes participantes ont exprimé des préoccupations au sujet du modèle hybride d'enseignement et d'apprentissage et le considéraient comme un mode d'enseignement inéquitable. La lacune fondamentale soulignée était l'incapacité de bien soutenir deux groupes d'élèves (en personne et virtuellement) dans le modèle hybride en raison de l'attention partagée/réduite du personnel éducatif. Les membres du personnel éducatif, les élèves et les familles ont vigoureusement souligné que le modèle hybride ne devrait pas être une option pour l'enseignement et l'apprentissage. Les personnes participantes ont indiqué que la mise en application de ce modèle perturbe l'apprentissage et crée des retards à cet égard (p. ex., il réduit la motivation et l'engagement des élèves), influe négativement sur les habiletés sociales des élèves ainsi que sur les rapports entre le personnel enseignant et les élèves et les relations entre pairs, et est propre à accentuer les problèmes de santé mentale (p. ex., stress, anxiété, dépression).

Bien-être

Les membres du personnel éducatif et les familles ont indiqué que le modèle d'enseignement et d'apprentissage virtuels avait eu des incidences négatives sur le bien-être de leur famille. Ces incidences comprenaient l'augmentation du stress, de l'anxiété, de la dépression et de l'épuisement, la dégradation des relations familiales et l'augmentation des conflits à la maison, ainsi que les horaires exigeants. Les personnes participantes ont également signalé une diminution de leur bien-être physique (p. ex., diminution du mouvement et de l'activité physique, détérioration de la vue, maux de tête/migraines, douleurs musculaires, troubles du sommeil). Outre la diminution de leur bien-être physique, les membres du personnel éducatif se sont dits préoccupés par le

bien-être physique de leurs élèves (p. ex., réduction du mouvement et de l'exercice, accès réduit à une diète et à des aliments sains). Les réponses des élèves et des familles concernant l'expérience de leurs enfants ont étayé la diminution du bien-être physique des élèves. Tans ces derniers que les familles ont également souligné des troubles du sommeil, une plus grande fatigue, des maux de tête, la détérioration de la vue et des douleurs accrues. Des troubles de l'alimentation ont aussi été mentionnés, mais dans une moindre mesure.

Les personnes participantes ont constamment signalé une diminution d'aspects importants de leur bien-être socio-affectif et mental. Environ la moitié des membres du personnel éducatif ont observé une augmentation de l'anxiété et de la dépression, et se sont montrés préoccupés par la disponibilité et l'accessibilité des ressources nécessaires au soutien de leur bien-être émotionnel et mental. Une importante proportion de membres du personnel éducatif ont également dit chercher du soutien en santé mentale, des services professionnels ou du counseling pour composer avec les exigences de l'enseignement virtuel.

Les tendances dans les réponses données par les familles au sujet du bien-être socio-affectif et mental de leurs enfants étaient très similaires à celles du personnel éducatif. Leurs préoccupations portaient notamment sur la solitude, l'augmentation de la tristesse et de la dépression, une plus grande difficulté à contrôler les émotions (p. ex., augmentation de l'agitation et de la colère), et l'augmentation de l'anxiété et du stress. Les réponses des élèves correspondaient aux préoccupations soulevées par les familles. De nombreuses familles ont exprimé des préoccupations concernant la disponibilité et l'accessibilité des ressources nécessaire pour soutenir le bien-être émotionnel et mental de leurs enfants. Comme pour les membres du personnel éducatif, une importante proportion de parents ont également dit chercher du soutien en santé mentale, des services professionnels ou du counseling pour leurs enfants et pour eux-mêmes. En ce qui a trait à ce dernier résultat, il importe de souligner que les niveaux de détresse mentale sont en hausse et que, de plus, les parents sont 1,5 fois plus susceptibles d'éprouver une détresse mentale accrue, comparativement aux personnes sans enfant (Pierce et coll., 2020). Cette préoccupation est amplifiée quand

on considère que les parents devaient composer avec les facteurs de stress supplémentaires associés au soutien de leurs enfants dans l'apprentissage virtuel. Il faut soutenir le bien-être socio-affectif et mental des familles afin d'exploiter leur pouvoir de guérison pour favoriser le bien-être des enfants.

Les membres du personnel éducatif ont aussi exprimé des préoccupations en lien avec leur sentiment de bien-être professionnel. Plus précisément, l'enseignement virtuel a eu des conséquences négatives sur leur motivation à continuer d'enseigner, sur leur sentiment d'efficacité et sur leur capacité de faire leur travail. Il s'agit d'une importante constatation, étant donné l'impact que peut avoir le bien-être professionnel du personnel éducatif sur les élèves. Cela nous amène à poser la question suivante : « Comment soutenir le sentiment de bien-être professionnel du personnel éducatif pour lui permettre de s'épanouir et de soutenir le plus efficacement les élèves? »

Vie privée

Plus de la moitié des membres du personnel éducatif se sont dits préoccupés par la préservation de leur vie privée et de celle des élèves et des familles, mais l'inquiétude prédominante dans ce groupe avait trait à la capacité des élèves d'exprimer leurs sentiments, leurs pensées, leurs expériences et leurs préoccupations de façon sécuritaire et appropriée. Les membres du personnel éducatif se sont également montrés préoccupés par le manque de ressources (p. ex., information au sujet de procédures et protocoles clairs) nécessaires pour réagir aux problèmes qui peuvent survenir à l'improviste dans un environnement virtuel. Il est crucial que les membres du personnel éducatif se sentent préparés à réagir aux problèmes graves susceptibles de survenir. Un plus faible pourcentage d'élèves et de familles ont exprimé des préoccupations concernant la préservation de leur vie privée. Par exemple, des élèves craignaient que la vidéo soit enregistrée et partagée, ou se sentaient anxieux devant la caméra. Les familles étaient préoccupées par le fait que d'autres personnes voyaient leur intérieur et entendaient leurs conversations. Ces résultats indiquent que le cadre d'apprentissage virtuel ne favorise pas un sentiment de sécurité émotionnelle pour certaines personnes participantes. Il est à noter que, parmi les divers thèmes qui sont

ressortis, la majorité des personnes participantes se sont montrées préoccupées par l'absence de sécurité émotionnelle des élèves dans un environnement virtuel.

Ensemble, les résultats indiquent clairement et fortement que, en se fondant sur leur expérience, les membres du personnel éducatif, les élèves et les familles voient les modèles d'enseignement et d'apprentissage virtuels d'un œil négatif et que le modèle hybride comporte des lacunes fondamentales. Les élèves ont exprimé une forte préférence pour l'apprentissage en personne dans une salle de classe, ainsi que leur besoin de rapports en personne avec les enseignantes, les enseignants et leurs pairs. De plus, aucune des personnes participantes n'a dit préférer l'enseignement virtuel. Toutefois, un faible pourcentage de parties prenantes considèrent que l'expérience de l'enseignement et de l'apprentissage virtuels est positive, mais on peut raisonnablement affirmer que cela n'a pas été le cas pour la grande majorité des personnes participantes. En fait, des recherches récentes étayaient les effets nuisibles de l'apprentissage virtuel (Goldhaber et coll., 2022). Par exemple, un des résultats pour les élèves qui ont passé la majeure partie de leur temps en apprentissage virtuel a été la perte de l'équivalent d'environ 50 % de l'apprentissage des mathématiques dans une année scolaire type. Ces constatations montrent l'importance de l'écart au niveau des résultats pour les élèves dans le contexte de l'apprentissage virtuel.

Les résultats de la présente évaluation ne correspondent pas à la définition actuelle du bien-être selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Ils indiquent plutôt que les besoins cognitifs, émotionnels, sociaux et physiques des parties prenantes ne sont pas satisfaits dans un environnement virtuel et que le bien-être n'est pas soutenu par l'équité ou le respect de diverses forces et identités. Par ailleurs, au-delà de la portée de la présente évaluation, la majorité des élèves de la 9^e à la 12^e année qui ont des difficultés d'apprentissage ou des anomalies reconnues ont signalé que leurs besoins n'avaient pas été soutenus ou qu'ils ne l'avaient été qu'un peu.

La présente évaluation réunit les points de vue et le vécu du personnel éducatif, des élèves et des familles pour faire la lumière sur les besoins fondamentaux et les difficultés avec lesquels ils sont aux prises lorsqu'ils participent à l'enseignement et à

l'apprentissage virtuels. Malgré la petite taille de l'échantillon d'élèves dans cette évaluation, il importe de souligner que les réponses de ce groupe ont établi les tendances qui sont ressorties des réponses du personnel éducatif et des familles concernant les divers thèmes (à l'exception des réponses sur la vie privée données par les familles). Les résultats indiquent clairement que la participation à l'enseignement et à l'apprentissage virtuels a eu des incidences négatives sur les personnes participantes, qui devaient composer avec de nouveaux facteurs de stress et avec des facteurs de stress accrus dans ce contexte.

La charge de stress excessive a eu un effet nuisible sur le bien-être, l'engagement et la réussite scolaire des élèves, sur le bien-être et l'efficacité professionnelle du personnel éducatif, ainsi que sur le bien-être des familles qui ont fourni un soutien crucial. Il est largement reconnu que le bien-être des élèves et la réussite scolaire sont intimement reliés. Lorsque les membres du personnel éducatif, les élèves et les familles fonctionnent dans un état de stress excessif, il n'est guère étonnant d'observer ces tendances dommageables. Il est donc essentiel de renforcer les piliers du bien-être et d'améliorer ainsi la résilience (Davidson, 2022). Le changement repose sur de saines relations et sur la connexion avec des personnes importantes – les membres du personnel éducatif, les pairs et les familles. À cette fin, nous devons nous employer à soutenir le bien-être du personnel éducatif, des élèves et des familles en même temps. Lorsque les membres du personnel éducatif vivent un stress excessif, ils ne sont pas en mesure d'aider à bien coréguler et à soutenir les élèves, et les élèves ne sont pas préparés à faire un apprentissage efficace.

Nous devons être à l'écoute – la perte de l'esprit de communauté a été au centre des expériences vécues par les personnes participantes. En amplifiant et en écoutant les voix du personnel éducatif, des élèves et des familles, nous pourrions mieux comprendre où se trouvent les lacunes et les défis de façon à pouvoir réfléchir de façon significative à la façon de soutenir le bien-être du personnel éducatif, des élèves et des familles, tout en inspirant les élèves et en les appuyant pour leur épanouissement scolaire.

RÉFÉRENCES

- Ahn, J. (2011). « Policy, technology, and practice in cyber charter schools: Framing the issues », *Teachers College Record*, vol. 113, n° 1, pp. 1–26.
- Antoni, J. (18 septembre 2020). « Disengaged and nearing departure: Students at risk for dropping out in the age of COVID-19 », Temple university scholar share. En ligne : <https://doi.org/10.34944/dspace/396>
- Appleton, J. J., S. L. Christenson et M. J. Furlong (2008). « Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct », *Psychology in the Schools*, vol 45, no 5, pp. 369–386. En ligne : <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Baumeister, R. F. et M. R. Leary (1995). « The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation », *Psychological Bulletin*, vol. 117, pp. 497-529.
- Borup, J., C. R. Graham, R. E. West, L. Archambault et K. J. Spring (2020). « Academic communities of engagement: An expansive lens for examining support structures in blended and online learning », *Educational Technology Research and Development*, vol. 68, pp. 807–832. En ligne : <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09744-x>.
- Bradley, B. J. et A. C. Greene (2013). « Do health and education agencies in the United States share responsibility for academic achievement and health? A review of 25 years of evidence about the relationship of adolescents' academic achievement and health behaviors », *Journal of Adolescent Health*, vol. 52, n° 5, pp. 523–532. En ligne : <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.01.008>
- Bremner, J. D., T. M. Scott, R. C. Delaney, S. M. Southwick, J. W. Mason, D. R. Johnson et D. S. Charney (1993). « Deficits in short-term memory in post-traumatic stress disorder », *American Journal of Psychiatry*, vol. 150, n° 7, pp. 1015-1019.
- Carroll, J.M. et D. Yeager (15 juillet 2020). « Stress can lead to student failure. New research offers a path for success », *Education Week*. Consulté en ligne le 16 juillet 2020 : http://blogs.edweek.org/edweek/ask_a_psychologist/2020/07/stress_can_lead_to_student_failure_new_research_success.html?cmp=eml-enl-eu-new
- Chin, C., et J. Osborne (2008). « Students' questions: A potential resource for teaching and learning science », *Studies in Science Education*, vol. 44, n° 1, pp. 1–39. En ligne : <https://doi.org/10.1080/03057260701828101>
- Cozolino, L. (2013). *The Social neuroscience of education: Optimizing attachment and learning in the classroom*, W. W. Norton.

- Davidson, R. (2022). « Training your mind: The factors that shape wellbeing. The Best Year 2022 Summit (January 12-21) ». Consulté en ligne le 27 avril 2022 : <https://www.youtube.com/watch?v=0h-ilmxtw2s&t=68s>
- de Souza Fleith, D. (2000). « Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment », *Roeper Review*, vol. 22, pp. 148–153. En ligne : <https://doi.org/10.1080/02783190009554022>
- Farhadi, B., et S. Winton (2022). « Education in crisis: COVID-19 edition », *Our Schools/Our Selves* (hiver/printemps), pp. 5-6.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2020). *Pandemic research report: Teacher mental health check-in survey*. En ligne : <https://vox.ctf-fce.ca/wp-content/uploads/2020/11/Doc-13-1-Pandemic-Research-Report-Teacher-Mental-Health-Check-in-Survey.pdf>
 En français : *Rapport sur la santé mentale : Réponse des enseignantes et enseignants canadiens au coronavirus (COVID-19) – Étude sur la pandémie*. En ligne : https://www.educationsolidarite.org/wp-content/uploads/2021/02/etude_sur_la_pandemie_-_sondage_eclair_sur_la_sante_mentale_du_personnel_.pdf
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2021). National summary report: Canadian teachers responding to Coronavirus (COVID-19) – Pandemic research study. En ligne : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED610460.pdf>
- Fellman, D., A. Lincke, E. Berge et B. Jonsson (2020). « Predicting visuospatial and verbal working memory by individual differences in e-learning activities », *Frontiers in Education*, vol. 5, p. 22. En ligne : <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00022>
- Friedman, C. (2020). « Students' major online learning challenges amid the covid-19 pandemic », *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, vol. 1, pp. 45–52.
- Gandhi, S., M. Chiu, K. Lam, J. C. Cairney, A. Guttman et P. Kurdyak (2016). « Mental health service use among children and youth in Ontario: Population-based trends over time », *Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 61, n° 2, pp. 119–124. En ligne : <https://doi.org/10.1177/0706743715621254>
- Gilman, R. et S. Huebner (2003). « A review of life satisfaction research with children and adolescents », *School Psychology Quarterly*, vol. 18, n° 2, pp. 192-205.
- Goldhaber, T., T. J. Kane, A. McEachin, E. Morton, T. Patterson et D.O. Staiger (2022). *The consequences of remote and hybrid instruction during the pandemic*, Centre for Education Policy Research, Université Harvard.
- Goswami, H. (2012). « Social relationships and children's subjective wellbeing », *Social Indicators Research*, vol. 107, pp. 575-588.

- Graham, C. R., J. Borup, C. R. Short et L. Archambault (2019). *K-12 blended teaching: A guide to personalized learning and online integration*, EdTech books. En ligne : <https://edtechbooks.org/k12blended>
- Hasler-Waters, L., M. K. Barbour et M. P. Menchaca (2014). « The nature of online charter schools: Evolution and emerging concerns », *Educational Technology & Society*, vol. 17, pp. 379–389.
- Hawkley, L. C. et J. T. Cacioppo (2010). « Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms », *Annals of Behavioral Medicine*, vol. 40, n° 2, pp. 218-227.
- Kauffman, H. (2015). « A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning », *Research in Learning Technology*, vol. 23. En ligne : <https://doi.org/10.3402/rlt.v23.26507>
- Keyes, C. L. M. (2007). « Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health », *The American Psychologist*, vol. 62, n° 2, pp. 95–108. En ligne : <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- Ko, S. et S. Rossen (2017). *Teaching online: A practical guide* (4^e éd.), Routledge.
- Lupien, S. J., M. de Leon, S. de Santi, A. Convit, C. Tarshish, N. P. Nair, M. J. Meaney, (1998). « Cortisol levels during human aging predict hippocampal atrophy and memory deficits », *Nature Neuroscience*, vol. 1, n° 1, pp. 69-73.
- Miller, S., P. Connolly et L. K. Maguire (2013). « Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students », *International Journal of Educational Research*, vol. 62, pp. 239–248. En ligne : <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.004>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016). *Stratégie ontarienne pour le bien-être en milieu scolaire – Document de discussion*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. En ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/WBDiscussionDocumentFr.pdf>
 En anglais : Ontario's wellbeing strategy for education: Discussion document. Toronto: Queen's Printer for Ontario. En ligne : http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/wellbeingpdfs_nov2016e/wellbeing_engagement_e.pdf
- Newland, L. A., M. J. Lawler, J. T. Giger, S. Roh et E. R. Carr (2015). « Predictors of children's subjective wellbeing in rural communities of the United States », *Child Indicators Research*, vol. 8, pp. 177-198.

- Oberle, E., K. A. Schonert-Reichl et B. D. Zumbo (2011). « Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 40, pp. 889-901.
- Ontario Public School Boards' Association/Association des conseils des écoles publiques de l'Ontario (novembre 2021). *Perceptions of online learning in Ontario during the COVID-19 pandemic: Results of a province-wide survey of parents and community members*. Consulté le 29 avril 2022 au <https://www.opsba.org/wp-content/uploads/2022/02/Final-Provincial-Report-Online-Learning-and-Covid-19-Community-Survey.pdf>
- Orben, A., L. Tomova et S. J. Blakemore (2020). « The effects of social deprivation on adolescent development and mental health », *Child and Adolescent Health*, vol. 4, n° 8, pp. 634-640. En ligne : [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)
- Oviatt, D. R., C. R. Graham, J. Borup et R. S. Davies (2016). « Online student perceptions of the need for a proximate community of engagement at an independent study program », *Journal of Online Learning Research*, vol. 2, pp. 333–365.
- Pierce et coll. (2020). « Mental health before and during the COVID-19 pandemic: A longitudinal probability sample survey of the UK population », *The Lancet Psychiatry*, vol. 7, n° 10), pp. 883-892.
- Shanker, S. G. (2016). *Self-reg: How to help your child (and you) break the stress cycle and successfully engage with life*, Penguin Random House Canada.
- SickKids. (17 juin 2020). COVID-19: Recommendations for school reopening. En ligne : [covid19-recommendations-for-school-reopening-sickkids-june.pdf](https://www.sickkids.ca/media/2020/06/covid19-recommendations-for-school-reopening-sickkids-june.pdf)
- Suldo, S. M., E. J. Shaffer et K. N. Riley (2008). « A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction », *School Psychology Quarterly*, vol. 23, n° 1, pp. 56-69.
- Tantam, D. (2018). *The interbrain: Embodied connections versus common knowledge*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- Tawfik, A. A., C. E. Shepherd, J. Gatewood et J. J. Gish-Lieberman (2021). « First and second order barriers to teaching in K-12 online learning », *TechTrends*, vol. 65, n° 6, pp. 925–938. En ligne : <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00648-y>
- Walters, T., N. J. Simkiss, R. J. Snowden et N. S. Gray (2021). « Secondary school students' perception of the online teaching experience during COVID-19: The impact on mental wellbeing and specific learning difficulties », *British Journal of Educational Psychology*, e12475–e12475. En ligne : <https://doi.org/10.1111/bjep.12475>
- West, M. J. (1993). « Regionally specific loss of neurons in the aging human hippocampus, *Neurobiology of Aging*, vol. 14, n° 4, pp. 287-293.

West, R. E., P. J. Rich, C. E. Shepherd, A. Recesso et M. J. Hannafin (2009). « Supporting induction teachers' development using performance-based video evidence », *Journal of Technology and Teacher Education*, vol. 17, pp. 369–391.

Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*, Londres, Hogarth Press.