



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Quand la pandémie perdure : les préoccupations sous- jacentes aux gestes professionnels d'enseignant.e.s à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire

Autrices

Catherine Tardif

Candidate au doctorat

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Canada

Catherine.tardif.4@umontreal.com

Valérie Thomas

Candidate au doctorat

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Canada

Valerie.thomas@umontreal.com

Geneviève Carpentier

Professeure adjointe

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Canada

Genevieve.carpentier@umontreal.com

Myriam Villeneuve-Lapointe

Professeure adjointe

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Canada

Myriam.villeneuve-lapointe@usherbrooke.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

À l'hiver 2021, alors que le contexte pandémique prévalait depuis près de deux ans, mais que le contexte d'urgence n'était plus aussi prégnant, treize enseignant.e.s de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire ont témoigné de l'influence de la pandémie sur leur pratique. L'analyse des transcriptions a révélé que le maintien d'une atmosphère positive et la priorisation des savoirs enseignés étaient au cœur du discours des enseignant.e.s. En ce sens, dans cette période d'incertitude, ces préoccupations semblaient prendre davantage d'importance.

Mots-clés : pandémie ; changement ; multiagenda ; éducation préscolaire et enseignement primaire ; préoccupations



Problématique

En mars 2020, les classes du Québec ont subitement fermé en raison de la pandémie de COVID-19 (Beaudry et al., 2021). Des élèves ont terminé l'année scolaire par un enseignement à distance, alors que d'autres sont retournés en classe dès mai 2020 (Turcotte et al., 2021 ; Russo et al., 2020). Puis, pour la rentrée scolaire suivante (automne 2020), le Québec a misé sur un enseignement distancié, soit un « enseignement en présentiel, balisé par une distance physique à maintenir entre les élèves et les enseignants.e.s dans les classes » (Carpentier et al., 2021, p.3). Les enseignant.e.s devaient limiter les contacts rapprochés avec les élèves et, lorsque ce n'était pas possible, porter du matériel de protection, notamment un masque, des lunettes, une visière (Carpentier et al., 2021). Si la taille des groupes est restée la même qu'avant la pandémie, les contacts entre les élèves étaient limités par leur regroupement en « bulles-classes ». Les élèves d'une même « bulle-classe » pouvaient se côtoyer, mais ne pouvaient pas fréquenter ceux.celles d'une autre classe, à l'intérieur de l'école comme dans la cour de récréation (St-Jean et Dupuis Brouillette, 2020).

Plusieurs recherches se sont intéressées à la pratique enseignante des personnes œuvrant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire durant cette période (Carpentier et al., 2021 ; Caron et al., 2020 ; Karsenti et al., 2021 ; Lollia et Issaieva, 2020) priorisant l'enquête par questionnaire et les entretiens à distance pour des raisons évidentes liées aux mesures sanitaires. Ces recherches ont surtout dépeint les premiers mois de la pandémie, de la fermeture des classes en mars 2020 jusqu'au retour en enseignement distancié lors de l'automne 2020. Elles mettent en lumière les défis des enseignant.e.s, qui ont dû offrir de l'enseignement en ligne (Caron et al., 2020 ; Lollia et Issaieva, 2020), tenir compte des balises de l'enseignement distancié (Carpentier et al., 2021), répondre aux retards scolaires causés par les fermetures des écoles en mars 2020 (Bissonnette et Boyer, 2022 ; Russo et al., 2020 ; Turcotte et al., 2020) et composer avec la situation pandémique en général, laquelle pouvait affecter le bien-être des élèves comme celui de l'ensemble du personnel (Dusseault et Leclercq, 2020 ; Papazian-Zohrabian et Mamprin, 2020).

Dans ce contexte, les enseignant.e.s ont été amené.e.s à adapter leur pratique ou à développer des compétences et de nouvelles façons de faire (Lollia et Issaieva, 2020). Les adaptations peuvent être relatives à la priorisation des savoirs enseignés, au choix des ressources utilisées (cahiers d'exercices, affichage) (Carpentier et al., 2021 ; Caron et al., 2020) et à l'établissement de nouvelles attentes en gestion de classe (Caron et al., 2020). Les compétences développées, elles, sont surtout liées à l'utilisation du numérique pour l'enseignement à distance (Karsenti et al., 2021), alors que dans les nouvelles façons de faire, on peut relever les suivis téléphoniques avec les élèves (Caron et al., 2020 ; Karsenti et al., 2021). Si certains changements dans leur pratique étaient imposés,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

notamment les suivis téléphoniques et l'enseignement à distance, d'autres étaient volontaires et relevaient de la manière propre à chaque personne de répondre au contexte.

Conduites en contexte social inédit souvent qualifié d'anxiogène (Caron et al., 2020 ; Carpentier et al., 2021 ; Institut national de santé publique du Québec, 2021), les recherches mentionnées précédemment révèlent la pratique des enseignant.e.s en contexte de changement précipité (Beaudry et al., 2021), alors que la classe est désorganisée et que les repères s'effritent (Caron et al., 2021). Or, en 2021-2022, alors que la situation pandémique perdurait, certaines mesures sanitaires visant à prévenir la propagation de la maladie dans les écoles primaires québécoises ont été abolies (par exemple, le regroupement en bulles-classes), d'autres ont été ajoutées, notamment l'obligation de porter le masque en classe dans les régions où les taux de propagation étaient plus élevés (Gouvernement du Québec, 2021c ; 2022a). De plus, si l'enseignement devait être prodigué en présence à l'école, plusieurs circonstances pouvaient amener les élèves à suivre les cours différemment (Gouvernement du Québec, 2022a). Un élève ayant été en contact avec un cas déclaré positif à la COVID ou ayant été infecté devait s'isoler à la maison et faire les travaux demandés de façon autonome. Dans le cas où plusieurs élèves du groupe avaient la COVID ou que les niveaux de transmission étaient importants, la classe ou l'école pouvait fermer et l'enseignement, être dispensé en ligne. Enfin, l'enseignant.e qui devait s'isoler pouvait enseigner de la maison en visioconférence, alors qu'à l'école, un adulte responsable surveillait les élèves. Par ailleurs, aux rentrées scolaires 2020 et 2021, le ministère de l'Éducation du Québec a ciblé certains contenus essentiels pour guider les enseignant.e.s dans la planification de leurs activités (Gouvernement du Québec, 2020a ; 2021a).

Le contexte d'urgence sanitaire était toujours d'actualité et imposait aux enseignant.e.s de suivre des recommandations qui teintaient leur pratique. Or, il ne portait pas la charge émotive des premiers mois. Alors que le passé prépandémique était révolu, l'abolition des bulles-classes nourrissait l'espoir d'un retour à la normale, même s'il n'était toujours pas possible d'agir comme avant la pandémie ou de se projeter dans le futur. En ce sens, l'automne 2021 se voit comme un entredeux marqué par l'incertitude. Plusieurs mesures imposées étaient encore en place, mais les enseignant.e.s ont eu le temps de développer des façons qui leur sont propres pour conjuguer avec le contexte. Si le contexte de la pandémie peut paraître singulier, notons ici que l'ensemble des prescriptions sanitaires et pédagogiques qui teintaient alors la pratique enseignante touchent les trois mêmes aspects de la réalité scolaire qu'une réforme pédagogique est susceptible d'altérer, soit les contenus à enseigner, la manière de les enseigner et l'organisation du travail (Dupriez, 2015).

Nous nous questionnons donc sur ce qui animait la pratique des enseignant.e.s à l'automne 2021, alors que la pandémie perdurait.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Voulaient-elles.ils d'abord répondre aux retards scolaires ? Cherchaient-elles.ils à s'adapter aux contraintes organisationnelles ? Prioiraient-elles.ils le bien-être des élèves ? En s'intéressant à l'influence de la persistance du contexte pandémique sur la pratique des enseignant.e.s, cet article veut contribuer à mieux comprendre comment les changements dans la pratique s'opèrent lorsqu'elles.ils sont appelé.e.s à répondre à des contraintes ou à des prescriptions.

Cadre théorique

Le changement se définit comme un processus adaptatif constant par lequel une personne ou un groupe passe d'une situation donnée à une autre en modifiant un ou plusieurs aspects (Valence, 2021). Le changement peut résulter de l'effet du temps, donc de l'évolution des pratiques ou du développement professionnel des enseignant.e.s (Rousseau, 2012). Ce processus peut aussi être forcé, proposé ou planifié dans le but d'implanter ou d'optimiser des pratiques prédéterminées, par exemple dans un contexte de réforme scolaire ou de crise sociosanitaire (Collerette et al., 2021). Dans tous les cas, Charlier (1998) propose que les changements dans la pratique puissent se faire par extension ou par transformation. Alors que l'extension renvoie à l'ajout de nouvelles façons de faire ou de nouveaux comportements, la transformation renvoie à la modification des façons de faire ou des comportements déjà en place. Pour Cros (1997), ces changements peuvent constituer un remaniement, une substitution, un renforcement ou encore l'élimination de certains comportements ou de certaines façons de faire. À l'automne 2021, alors que la pandémie perdurait, les enseignant.e.s se sont vu imposer plusieurs contraintes susceptibles d'avoir insufflé des changements dans leur pratique. Pour comprendre ces changements, le modèle du multiagenda sera utilisé.

Ce modèle permet d'analyser la pratique enseignante en s'intéressant aux préoccupations qui guident les gestes professionnels des enseignant.e.s (Bucheton, 2020). Les gestes professionnels regroupent l'ensemble des paroles de l'enseignant.e (gestes verbaux), sa voix (gestes paraverbaux, soit le débit, les intonations, etc.), ses déplacements et ses actions (gestes non verbaux) (Bucheton, 2020 ; Bucheton et Soulé, 2009). Ils sont adressés à l'élève et l'invitent dans une relation d'apprentissage (Bucheton 2020). Ils se veulent ajustés à la situation, c'est-à-dire qu'ils cherchent à répondre au contexte particulier de la classe, aux imprévus quotidiens (Bucheton et Soulé, 2009). Chaque geste professionnel peut vouloir répondre à l'une ou plusieurs préoccupations interreliées. Les cinq préoccupations du modèle constituent les « invariants » de l'activité professionnelle enseignante « de la maternelle à l'université » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 32).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

(1) Le savoir visé (Bucheton et Soulé, 2009) ou l'objet d'apprentissage (Bucheton, 2020) est la cible d'enseignement. Ce savoir, savoir-faire ou savoir-être au cœur de la leçon suppose des gestes didactiques précis et adaptés à la classe (Morel et al., 2015). Le savoir visé peut aussi relever d'une valeur, d'une attitude ou d'un principe éducatif large (Bucheton, 2020). (2) L'atmosphère vise l'établissement d'un climat de classe positif et favorisant l'engagement des élèves, notamment en maintenant leur attention et en leur permettant d'exprimer leurs idées (Bucheton et al., 2008). (3) Le pilotage renvoie aux contraintes logistiques, qu'il s'agisse des supports matériels, du temps, de l'espace, des déplacements (Bucheton et Soulé, 2009). Le pilotage est généralement planifié, mais il doit souvent être ajusté en situation (Bucheton et al., 2008). (4) Par l'étayage, l'enseignant.e veut amener les élèves à réaliser des tâches et à faire des apprentissages (Bucheton, 2020). Divers registres d'étayage sont possibles comme l'aide par l'enseignant ou par un pair, l'étayage individuel ou collectif (Morel et al., 2015). La préoccupation d'étayage peut amener l'enseignant.e à ajuster la durée prévue d'une activité, à revenir sur une notion, à encourager les élèves, à tisser certains liens : en ce sens, cette préoccupation réarticule les autres et leur est « supérieure » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 36). (5) Le tissage renvoie aux efforts de l'enseignant.e qui visent à lier la leçon et ce qui est extérieur à elle, qu'il s'agisse des expériences scolaires ou extrascolaires des élèves, des apprentissages déjà faits ou à venir (Bucheton et Soulé, 2009). Par le tissage, on peut aussi vouloir lier les différents moments d'une même leçon ou les tâches qu'elle implique (Bucheton et Soulé, 2009).

Le contexte entourant la pandémie a amené des enseignant.e.s du primaire à donner plus d'importance à certaines préoccupations qu'à d'autres, ce qu'a révélé la recherche de Carpentier et al. (2021) qui documentait les enjeux du contexte pandémique sur les gestes professionnels. À l'instar de ces chercheurs.ses, nous mobiliserons le modèle du multiagenda pour considérer l'influence de la persistance du contexte pandémique sur la pratique enseignante. Plus spécifiquement, nous documenterons les préoccupations sous-jacentes aux gestes professionnels d'enseignant.e.s à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire pour mieux comprendre les changements apportés à leur pratique à l'automne 2021.

Méthodologie

Pour atteindre cet objectif, nous analysons des données collectées dans le cadre d'une recherche-action se déroulant dans un centre de services scolaire québécois, et plus particulièrement dans une école située dans un milieu social, économique et culturel défavorisé, ayant un indice de défavorisation de milieu socioéconomique de 9 sur 10¹ (Gouvernement du Québec, 2022b). L'objectif de cette recherche-action était de favoriser

¹ Le rang 1 est considéré comme le moins défavorisé et le rang 10, comme le plus défavorisé.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

la persévérance et la réussite scolaires en mobilisant une équipe interprofessionnelle (enseignant.e.s, conseillères et conseillers pédagogiques, directions d'école, chercheuses) autour des gestes professionnels qui soutiennent des apprentissages durables chez les élèves du préscolaire et du primaire.

Dans le cadre de cette recherche-action, des entrevues individuelles semi-dirigées (Gauthier, 2016) ont été menées. Cette méthode de collecte de données a été retenue puisqu'elle permet d'accéder à la pratique rapportée des enseignant.e.s, donc de mieux connaître la manière dont elles.ils se sont approprié.e.s les gestes professionnels qui soutiennent les apprentissages durables. Dans le cadre de cet article, nous pouvons ajouter que les entretiens nous ont donné accès aux préoccupations qui ont guidé les gestes. Le guide d'entrevue a été élaboré par les membres de l'équipe de recherche, puis révisé et commenté par une experte de l'étude des gestes professionnels.

Les entrevues ont eu lieu en décembre 2021 et en janvier 2022, alors que le Québec connaissait d'importantes hausses de cas de COVID-19 qui ont mené à la fermeture précipitée d'un grand nombre d'écoles quelques jours avant les vacances des Fêtes 2021 (Gouvernement du Québec, 2021b), dont l'école où les entrevues ont eu lieu. Les entrevues étaient d'une durée d'environ 60 minutes et contenaient trois sections. La première concernait les impressions du personnel enseignant quant aux modalités de formation et d'accompagnement utilisées dans le cadre du projet. La seconde portait sur les gestes professionnels liés aux apprentissages durables mis en place à la suite de l'accompagnement. Enfin, la dernière portait sur les effets de la pandémie sur leur enseignement et leurs élèves. Deux questions leur ont été posées : 1) est-ce que la pandémie a toujours des effets sur ton enseignement ? 2) Est-ce que la pandémie a toujours des effets sur tes élèves et leurs apprentissages ? Des questions de relance ont également été posées aux participant.e.s pour avoir des précisions sur leurs réponses. Seules les réponses aux questions qui portaient sur les effets de la pandémie ont été considérées et analysées pour répondre à l'objectif du présent article. Alors que la première question permettait aux répondant.e.s de rendre compte des changements apportés à leur pratique considérant la persistance du contexte pandémique, la deuxième voulait faire émerger les préoccupations qui y étaient sous-jacentes.

Participant.e.s

Les treize enseignant.e.s du préscolaire et du primaire qui ont participé au projet de recherche-action ont pris part aux entretiens. Six de ces enseignant.e.s étaient en insertion professionnelle, deux avaient entre 6 et 10 ans d'expérience, deux avaient entre 16 et 20 ans d'expérience et trois en cumulaient plus de 20. Alors que des participant.e.s enseignaient au préscolaire ($n=1$), au 1^{er} cycle ($n=6$), au 2^e cycle ($n=1$) et au 3^e cycle



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

($n=2$) du primaire, trois œuvraient comme enseignant.e.s spécialistes (deux en anglais langue seconde et une en éducation physique et à la santé). Pour assurer l'anonymat des participant.e.s, chacun.e s'est vu attribué un code alphanumérique.

Analyse

L'analyse de contenu dirigée a été privilégiée puisqu'elle fonde l'analyse sur une théorie ou un cadre existant (Hsieh et Shannon, 2005). Les changements rapportés dans les gestes professionnels des enseignant.e.s ont d'abord été identifiés dans leur discours. Ils ont ensuite été associés aux cinq préoccupations du modèle du multiagenda (Bucheton et Soulé, 2009). Si le modèle du multiagenda a été réfléchi pour analyser les gestes professionnels de l'enseignant.e en situation de classe, notamment en plaçant l'enseignant.e face à sa pratique filmée (Bucheton, 2020), Carpentier et al. (2021) ont mobilisé ce cadre pour étudier le discours que des enseignant.e.s ont sur leur pratique. Il s'est avéré un outil efficace pour saisir les préoccupations qui animent leur pratique.

Pour assurer la reproductibilité du codage, un intracodage (auxiliaire 1 : 86 % et auxiliaire 2 : 95 %) et un intercodage ($\kappa = 0,84$) ont été réalisés sur 30 % des données (Van der Maren, 2004).

Résultats

Les résultats de l'analyse sont présentés suivant les cinq préoccupations du multiagenda (Bucheton et Soulé, 2009). Pour assurer l'anonymat des participant.e.s, rappelons que chacun.e s'est vu attribué un code alphanumérique.

Savoirs visés

Lorsqu'elles abordent les savoirs visés, deux enseignantes (E03, E01) témoignent que depuis le début de la pandémie, certains contenus d'enseignement sont priorisés et d'autres sont abordés plus superficiellement. Une enseignante avance que leur expérience pandémique pourrait avoir amené les enseignant.e.s à mieux cibler les contenus à enseigner : « On est peut-être plus compréhensifs, on arrive mieux à distinguer les notions qui sont essentielles de celles qui pourraient peut-être être mises de côté pour quelque temps. » (E03) Une autre (E01) précise que certains contenus du programme ne sont pas abordés en profondeur en raison des absences des élèves. Dans les notions jugées essentielles se trouvent celles relatives à la langue, considérant les retards que les élèves auraient acquis en lecture et en écriture : « En fin de 1^{re} année, avant, je m'attendais à avoir quand même un texte assez fourni, assez rempli. Là, j'ai l'impression que cette année, si je ne me rends pas tout à fait à ça, ça va être correct. Ça va être bon » (E01).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Si des enseignantes (E10, E03, E06, E07, E13 et E08) suggèrent que les écarts et les retards chez les élèves puissent avoir été creusés par deux ans d'enseignement dans un contexte pandémique, d'autres (E04, E05, E11) ne voient pas de différences notables dans le développement des apprentissages de leurs élèves comparativement aux cohortes d'avant la pandémie. L'une d'entre elles (E01) se trouve chanceuse d'avoir une classe plutôt forte, mais suggère qu'il pourrait s'agir d'une impression et que sa classe pourrait être moins performante que celles d'avant la pandémie : « On dirait que mes attentes sont moins élevées qu'il y a peut-être trois ans. Là, avec mes attentes un peu diminuées, ils réussissent bien. » Une autre (E04) suppose que c'est parce qu'elle s'est adaptée au rythme des élèves que leurs compétences seront similaires à celles des cohortes antérieures à la fin de l'année. Enfin, une enseignante (E05) croit que les élèves rattrapent tranquillement leur retard causé par le confinement du printemps 2020. Des enseignant.e.s (E02, E07, E13, E01 et E10) soulignent que le soutien des parents pourrait contribuer à pallier ou à creuser les écarts entre les élèves. Certains pourraient mieux accompagner leurs enfants lorsque les apprentissages doivent se faire à la maison : « Quand tu es en isolement parce que ton père ou ta mère l'a et que toi, tu n'as rien pour l'instant et que maman prend quand même le temps d'en faire un peu avec toi, tu ne perds pas. » (E02). Selon une enseignante, le fait que certains parents aient davantage encadré les apprentissages de leurs enfants depuis le printemps 2020 pourrait aussi avoir des effets cumulatifs : « Ils n'ont pas tous eu la chance d'avoir des parents qui sont bons pour enseigner. » (E07)

Que ce soit lors de l'enseignement distancié en classe ou de l'enseignement à distance, le taux d'absence est élevé et peut nuire aux apprentissages. Les périodes d'isolement compliquent la gestion des apprentissages et pourraient expliquer certains écarts constatés, ce qui rejoint le constat de cet enseignant : « Ce n'est pas tous les élèves qui sont présents en ligne et c'est aussi le cas pour ceux qui partent en suivi COVID et qui reviennent trois jours après. On dirait qu'à chaque cours, c'est tout le temps cinq ou six élèves qui manquent, mais ce n'est jamais les mêmes. » (E12) Par conséquent, il avance que « tout le monde a un retard, mais ce n'est pas le même retard. » Deux enseignant.e.s (E11 et E09) relèvent toutefois que lorsque les cours sont offerts en ligne, le taux de participation pourrait être supérieur à celui des premiers mois de la pandémie : « Les enfants sont peut-être plus ouverts aussi à travailler sur les outils informatiques. Au début, tu en avais peut-être trois ou quatre de connectés, là il y en a un peu plus. » Enfin, une enseignante révèle avoir employé du temps de classe pour montrer à ses élèves du préscolaire comment utiliser les outils technologiques dans l'éventualité où l'enseignement devrait être donné à distance : « On a montré à l'ordinateur où était le son ; quand tu mets le micro, tu peux l'enlever, tu peux le mettre ; quand on est en Zoom, c'est important de ne pas parler ; tu lèves la main. » (E10) Si elle est la seule enseignante à témoigner avoir enseigné les savoirs numériques pour préparer ses élèves, une autre (E03) relève le fait que les élèves sont



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

maintenant plus habiles pour utiliser les technologies de l'information, ce qui simplifie le basculement vers l'enseignement en ligne.

Bref, en ce qui concerne les savoirs abordés, les enseignant.e.s rencontré.e.s font principalement référence à la priorisation des contenus et aux écarts entre les élèves. Une enseignante aborde la préparation d'un basculement potentiel vers l'enseignement en ligne.

Atmosphère

En ce qui concerne l'atmosphère de la classe, six enseignantes (E02, E06, E04, E05, E07 et E08) témoignent du fait que la situation pandémique amène les élèves à éprouver davantage d'anxiété. Une enseignante semble y voir un effet cumulatif, soulignant que les dernières années ont laissé les élèves « écorchés » (E08). Cinq enseignantes (E02, E06, E05, E07 et E08) mentionnent que l'anxiété des élèves fluctue au gré des vagues pandémiques. Une précise :

Il y a des moments que ça va quand même bien, on a l'impression que la COVID n'est pas tant là. Comme en début d'année jusqu'en novembre, ça allait bien [et pour] les enfants, c'était rendu normal. En ce moment, il y a des classes qui ont recommencé à fermer et c'est revenu un peu plus sévère au niveau des conditions. Là [...] tout le monde est un peu plus stressé. (E05)

Rappelons que les entrevues ont eu lieu en décembre 2021 et en janvier 2022, alors même que le Québec connaissait d'importantes hausses de cas qui ont mené à la fermeture précipitée de plusieurs écoles quelques jours avant les vacances des fêtes, dont celle où les entrevues ont eu lieu (Gouvernement du Québec, 2021b). Une enseignante (E02) indique qu'elle a peur que le stress des adultes devant la montée des cas, notamment le sien, contamine ses élèves. Elle ajoute que les élèves sont moins « disponibles » pour apprendre lorsque la menace d'une fermeture de classe pèse. Une de ses collègues choisit de décrocher l'épée de Damoclès et d'aborder franchement le sujet avec ses élèves : « Je leur dis : "OK, si on a une fermeture, qu'est-ce qui t'inquiéterait le plus ?" [...] c'est important d'être à l'écoute et de prendre du temps pour discuter avec eux de leurs inquiétudes, de les rassurer. » (E08) Si cette enseignante de cinquième année aborde les questions sensibles avec ses élèves, une autre (E06), qui travaille auprès d'élèves de deuxième année, prend aussi le temps de désamorcer les inquiétudes de ses élèves en étant sensible au fait que l'anxiété peut nuire aux apprentissages.

Visant à prévenir la propagation du virus, les mesures sanitaires instaurées à l'école peuvent contribuer à l'anxiété des élèves. Ces enseignantes (E04, E13) reviennent sur le fait que les masques dérangent



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ou irritent les élèves, voire qu'ils sont « extrêmement anxiogènes » (E06). Or, le problème ne se situerait peut-être pas du côté du masque en tant que tel, mais dans la gestion que suppose son port obligatoire. Ainsi, deux enseignantes (E07 et E13) déplorent le fait qu'elles doivent constamment répéter aux élèves de bien porter leur masque, et c'est cette répétition qui peut nuire à l'atmosphère de la classe. Une enseignante mentionne qu'il a été plus facile de clairement insister en début d'année scolaire sur l'utilité des mesures sanitaires : « Je leur ai expliqué que moi, je tiens tellement à eux, je veux tellement les avoir ici que je dois maintenir les règles très, très, très serrées, mais pour qu'on puisse avoir un climat de classe agréable par la suite. » (E08) Si elle adhère aux mesures de distanciation, elle dit toutefois être peinée de ne plus avoir de contacts physiques avec ses élèves : elle a dû apprendre à leur apporter du réconfort par ses mots. Enfin, notons que la moitié des enseignant.e.s rencontré.e.s n'abordent pas du tout les mesures sanitaires, s'y étant peut-être habitué.e.s, comme le révèle cet enseignant : « On dirait que je m'habitue au masque, je m'habitue au Purell, je m'habitue aux deux mètres. On dirait que maintenant, c'est rendu un automatisme. » (E12)

Si les mesures sanitaires étaient toujours en place lors des entrevues, on avait alors peu recours aux bulles-classes. Pour quatre enseignant.e.s (E08, E12, E05 et E07), le fait que les élèves de différentes classes puissent jouer ensemble lors des récréations contribue à une atmosphère positive, à un certain retour à la normale. Néanmoins, l'abolition des bulles-classes peut les forcer à gérer des conflits interclasses. Trois enseignantes (E05, E07, E13) affirment que leurs élèves ne savent plus gérer leurs conflits de façon autonome et qu'elles doivent intervenir davantage. À ce propos, l'épineuse question de la vaccination peut être un nouvel enjeu de conflit. Une enseignante (E07) témoigne du fait que dans sa classe, il y a un clan *vaccin* et un clan *antivaccin*, les enfants reprenant les arguments entendus à la maison. L'enseignante a donc présenté la vaccination comme un choix personnel, même si elle aurait préféré ne pas avoir à aborder cette question avec ses jeunes élèves qui ne font que « répéter l'opinion de [leurs] parents » (E07).

Bref, en ce qui concerne l'atmosphère, les enseignant.e.s rencontré.e.s mentionnent principalement la gestion de l'anxiété des élèves et l'augmentation des conflits interpersonnels.

Pilotage

Les enseignant.e.s rapportent des changements dans leur pilotage lors de l'enseignement en ligne et en présence.

À l'automne 2021, la fermeture des classes et le basculement vers l'enseignement en ligne font partie prenante de la réalité professionnelle depuis plus d'un an. Si, comme le suggèrent deux enseignantes (E13 et E03), les enseignant.e.s ont gagné en aisance avec l'utilisation des outils



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

technologiques, tout comme leurs élèves, le pilotage d'une leçon en ligne diffère assurément d'un pilotage en présence. Pour une enseignante du préscolaire, le défi de l'enseignement en ligne est de garder ses élèves attentifs : « J'essayais de trouver des idées, mais ça demeure des enfants de cinq ans. Ça demande vraiment beaucoup de créativité. » (E10) Pour une enseignante de cinquième année qui favorise habituellement le travail par ateliers (E09), l'enseignement en ligne l'amène à recourir à l'utilisation de cahiers d'exercices.

Pour ce qui est de l'enseignement en présence, il semble que les multiples absences des élèves affectent la planification et que la gestion des mesures sanitaires puisse être chronophage. D'abord, les absences nombreuses et répétées des élèves amènent les enseignant.e.s à devoir revoir souvent leur planification, tant pour les modalités d'enseignement que d'évaluation. Une enseignante souligne que les activités habituellement réalisées en classe sont difficilement « transférables à la maison » (E09), et comme sa collègue (E06), elle doit prévoir offrir du temps de rencontre individuelle avec les absents pour revoir les contenus manqués. Une enseignante (E02), elle, dit avoir peu d'absence et garder le même rythme d'enseignement. Pour les enseignant.e.s spécialistes (E11 et E13), pallier aux absences est un défi considérant le nombre d'élèves auxquels elles.ils enseignent. Enfin, une enseignante (E07) souligne qu'elle doit modifier ses évaluations en raison des absences, alors que sa collègue (E13) dit les repousser. Si le contexte force les enseignants à revoir leur planification, une enseignante y voit l'occasion de se renouveler. Pour revoir sa planification, elle a travaillé en collaboration avec sa collègue : « Ç'a eu du positif sur ma façon de m'organiser et de planifier. » (E02)

L'application des mesures sanitaires peut alourdir le travail des enseignant.e.s. Trois enseignantes (E02, E07, E13) soulignent la lourdeur de la gestion des masques et du lavage de mains. L'une affirme que « les trois quarts de [ses] interventions sont liés à la COVID » (E07). Si l'enseignante d'éducation physique et à la santé (E13) mentionne devoir désinfecter son matériel entre chaque période et que la gestion qui en découle impute son temps d'enseignement, pour l'enseignant d'anglais langue seconde (E11), l'application des mesures sanitaires influence peu le pilotage des leçons. L'enseignant d'anglais langue seconde affirme même que « rien n'a changé ».

En somme, les enseignant.e.s ajustent leur pilotage lors de l'enseignement en ligne et en présence, notamment en raison des absences nombreuses des élèves et de la gestion des mesures sanitaires.

Étayage

En ce qui concerne l'étayage, seule une enseignante (E13) témoigne des difficultés rencontrées lorsqu'elle enseigne à distance. Elle



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

explique qu'en éducation physique et à la santé, la modélisation en ligne est difficile, voire impossible : « Je ne peux pas me mettre à côté d'eux pour les soutenir chacun leur tour. C'est l'enfer, ça ne se fait pas comme ça. »

Les autres abordent l'étayage en enseignement distancié. Cinq enseignantes (E13, E09, E01, E04 et E06) témoignent du fait que leurs interventions d'étayage doivent être modifiées en raison des absences répétées des élèves qui doivent s'isoler. Une enseignante (E04) dit ralentir le rythme d'enseignement. Sa collègue (E09), qui mise habituellement sur l'étayage par les pairs, se trouve à faire davantage d'enseignement individualisé auprès des élèves qui ont dû s'absenter. Au contraire, une autre de leur collègue croit que ses élèves peuvent compter sur l'aide de leurs camarades de classe lors de leur retour : « C'est un mal pour un bien parce que les autres élèves vont leur expliquer. Des fois, les enfants se l'expliquent mieux entre eux. » (E13) D'ailleurs, elle dit profiter du fait qu'il y a de nombreuses absences pour mieux individualiser les rétroactions qu'elle offre aux élèves présents en classe. Enfin, une enseignante (E01) rapporte qu'elle travaille habituellement en collaboration avec deux autres enseignantes pour offrir un étayage plus adapté. Elles jumèlent leurs trois classes pour regrouper les élèves selon leurs défis, ce qui leur permet de davantage « travailler dans leur zone proximale de développement » (E01). Or, deux enseignantes (E01, E10) déplorent que selon la situation pandémique, elles puissent être autorisées ou non à décroiser leurs classes.

En somme, pour rattraper les écarts causés par les absences, des enseignant.e.s privilégient l'étayage par les pairs, d'autres l'enseignement individualisé. Enfin, certaines pratiques favorisant l'étayage pourraient être contraintes en raison du contexte sanitaire, dont le décroisement/regroupement interclasse.

Tissage

Le tissage est une préoccupation absente du discours des enseignant.e.s rencontré.e.s. Il est néanmoins possible de penser que les nombreuses absences des élèves peuvent avoir nui au tissage des enseignant.e.s, plus particulièrement à leur capacité de faire des liens entre les différentes tâches effectuées par les élèves.

Discussion

De façon générale, le tissage et l'étayage sont des préoccupations peu abordées par les enseignant.e.s rencontré.e.s. En ce qui concerne le tissage, c'est peu surprenant puisque ces gestes pourraient ne représenter que 4 % des gestes professionnels des enseignant.e.s (Morel et al., 2015). Les enseignantes interviewées à l'automne 2020 par Carpentier et al. (2021), qui utilisaient aussi le modèle du multiagenda pour structurer leurs entrevues, faisaient aussi peu mention de leurs gestes de tissage. En ce



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

qui concerne l'étayage, les changements rapportés réfèrent principalement à la bonification de certaines manières de faire, par exemple, offrir davantage d'étayage par les pairs ou de temps d'enseignement individualisé. Il est toutefois étonnant que cette préoccupation soit si peu abordée par les enseignant.e.s considérant son importance dans l'enseignement (Bucheton et Soulé, 2009). Comme les enseignant.e.s devaient témoigner des effets de la pandémie sur leur pratique alors que cette pandémie durait depuis plus d'un an, il est possible qu'elles.ils aient pris l'habitude d'enseigner différemment, ou que du moins, qu'elles.ils ne considèrent plus que la pandémie soit un frein à l'étayage.

Le pilotage est plus souvent abordé par les enseignant.e.s, qui reviennent sur les conséquences des absences sur leur planification et sur la gestion des mesures sanitaires. Elles.ils soulignent notamment les conséquences des absences sur leur planification et sur la gestion des mesures sanitaires. D'abord, les absences nombreuses des élèves les amènent à revoir souvent leur planification. Il faut dire que les taux d'absence des élèves pouvaient être importants dans certaines classes, à tel point qu'en janvier 2022, le gouvernement a annoncé que l'enseignement serait dispensé en ligne lorsque 60 % des élèves d'une même classe étaient en isolement à la maison (Gouvernement du Québec, 2022a). Or, ces absences nombreuses pourraient avoir varié beaucoup d'un établissement à l'autre et même d'une classe à l'autre. En 2022, le gouvernement a commencé à colliger des données sur les statistiques d'absences dans les écoles (Gouvernement du Québec, 2022c). Puisqu'il ne le faisait pas auparavant, il est difficile d'établir des comparaisons entre les taux d'absence avant et pendant la pandémie. Il reste que selon des directions d'école, les taux d'absences pendant la pandémie (un peu moins de 6 %) seraient un peu plus élevés que ceux d'avant (Morasse, 2022). En ce sens, des enseignant.e.s pourraient ne pas avoir plus d'absences en raison de la pandémie, alors que d'autres pourraient être plus affecté.e.s. C'est ce qui ressort de la présente recherche : des enseignant.e.s déploreraient une hausse importante d'absences, d'autres non. Il faut dire que la COVID-19 se transmet par cas contacts, donc qu'il est possible que certaines classes aient connu des éclosions, alors que d'autres en ont été épargnées.

Ensuite, la gestion de certaines mesures sanitaires imposées (lavage de main, port du masque, désinfection du matériel) amène un défi plus ou moins grand. Des enseignant.e.s évoquent l'aspect chronophage et répétitif que cette gestion implique. Par exemple, puisqu'elle enseigne à plusieurs groupes, l'enseignante d'éducation physique et à la santé doit désinfecter du matériel plusieurs fois par jour. Elle doit aussi rappeler fréquemment les consignes de distanciation, considérant la rencontre physique implicite aux jeux de coopération. Pour des enseignant.e.s, la répétition des consignes liées aux mesures est lourde et pénible. Pour d'autres, cette gestion ne semble pas problématique. Une enseignante insiste sur le fait qu'en expliquant les objectifs des mesures et en exprimant



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des attentes claires aux élèves quant à leur respect, la gestion des mesures sanitaires est grandement facilitée, ce qui est cohérent avec les principes de gestion de classe (Gaudreault, 2017). L'établissement de nouvelles attentes claires ressortait déjà comme une des pratiques que les enseignant.e.s ont dû rapidement mettre en place au début de la pandémie (Caron et al., 2020). Notons aussi que la gestion des mesures sanitaires touche autant le pilotage que l'atmosphère, considérant que cette gestion peut affecter le climat de classe. L'atmosphère est d'ailleurs une des préoccupations les plus souvent évoquées par les enseignant.e.s rencontré.e.s. Au début de la pandémie, des enseignant.e.s témoignaient de la complexité d'intervenir auprès des élèves tout en respectant les mesures de distanciation (Caron et al., 2021). À l'automne 2021, ce qui se trouve désormais au cœur de leur discours concerne le fait de devoir répondre à l'anxiété des élèves et à l'augmentation des conflits interpersonnels. Cette préoccupation pour le bien-être des élèves, combinée aux mesures de distanciation, amène les enseignant.e.s à éliminer ou à substituer certains comportements par d'autres, par exemple, reconforter les élèves par la parole plutôt que par le toucher.

La préoccupation dont témoignent les enseignant.e.s de notre étude à ces égards est en droite ligne avec les constats de l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) (2021), qui atteste une augmentation de l'anxiété, de l'agressivité et de l'irritabilité chez plus de 52 % des enfants d'âge scolaire et une augmentation significative des symptômes de la dépression chez plus de 60 % d'entre eux. Ces émotions négatives peuvent contribuer à l'augmentation des conflits interpersonnels dont plusieurs enseignant.e.s témoignent. Selon des directions scolaires s'exprimant dans les journaux, ces émotions négatives peuvent aussi amener les élèves à s'absenter de l'école (Morasse, 2022). Cela pourrait expliquer en partie les nombreuses absences qui ne sont pas liées à la COVID-19 (Gouvernement du Québec, 2022c). En effet, dans l'ensemble des écoles primaires qui ont déclaré les absences de leurs élèves de février à juin 2022, moins de 8 % des absences se liaient à la COVID (Gouvernement du Québec, 2022c). Les données colligées ne permettent pas de connaître les autres motifs des absences, qui pourraient être multiples (par exemple, autres virus, rendez-vous médicaux, vacances familiales hors des périodes prévues). Or, pour les directions scolaires, l'augmentation de l'anxiété des élèves va de pair avec l'augmentation des absences (Morasse, 2022). En ce sens, la COVID-19 expliquerait plus de 8 % des absences, même s'il ne s'agit pas d'élèves en isolement. En effet, les mesures sanitaires et les risques de transmission de la maladie à l'école peuvent contribuer à l'anxiété des élèves (Carpentier et al., 2021). La situation des parents, qui pourraient avoir perdu leur emploi, vécu un deuil, être anxieux ou déprimés par la pandémie, influence aussi la santé mentale des enfants (INSPQ, 2021). C'est sans compter que les enfants sont aussi témoins des tensions sociales autour de l'adhésion aux recommandations de la santé publique (Nadeau et Geoffroy, 2022), ces tensions pouvant non



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

seulement générer du stress, mais engendrer de la discorde entre les élèves qui ramènent les débats sociaux dans la cour d'école.

Dans ce contexte, il semble tout à fait cohérent que les enseignant.e.s rencontré.e.s accordent autant d'importance à mettre en place de nouvelles façons de faire pour instaurer un climat de classe bienveillant et à discuter ouvertement avec leurs élèves du contexte pandémique et du stress qu'il génère. Des recherches ont déjà montré l'importance que les enseignant.e.s du primaire accordent aux relations interpersonnelles dans le contexte pandémique. Ainsi, les enseignant.e.s rencontré.e.s par Caron et al. (2020) témoignent qu'au printemps 2020, elles.ils ont surtout cherché à maintenir des relations sociales positives avec les élèves, leurs parents, et entre les élèves. Carpentier et al. (2021) soulignent qu'à la rentrée 2021, l'atmosphère était la composante qui semblait la plus influencée par l'enseignement distancié. Les enseignant.e.s que nous avons rencontré.e.s ont aussi abordé de façon plus importante deux préoccupations : l'atmosphère, mais également les savoirs.

En ce qui concerne les savoirs, les enseignant.e.s rencontré.e.s abordent principalement la priorisation de contenus comme façon de répondre aux retards scolaires. Une enseignante souligne la nécessité de se préparer à l'éventualité d'un basculement vers l'enseignement à distance.

Les retards scolaires et les écarts qui se creusent entre les élèves sont deux phénomènes largement documentés depuis le début de la pandémie (Bissonnette et Boyer, 2022 ; Carpentier et al. 2021 ; Sanrey et al., 2020). L'enseignement à distance augmente les écarts de rendement entre les élèves à risque et les autres élèves, ce qui est d'ailleurs un phénomène mondial (Bissonnette et Boyer, 2022). Ces écarts peuvent se lier à la situation socioéconomique familiale (Dussault et Leclerc, 2020 ; Lollia et Issaieva, 2020 ; Sanrey et al., 2020), certains parents ayant plus de difficultés à encadrer les apprentissages des enfants lorsqu'ils sont à la maison, d'autres n'ayant pas d'ordinateur ou de connexion Internet à leur fournir. Ils peuvent aussi s'expliquer en partie par les ruptures de services orthopédagogiques dont bénéficient habituellement les élèves à risque (Bissonnette et Boyer, 2022). Selon les enseignant.e.s rencontré.e.s, le retour en classe des élèves peut aussi se lier à des retards scolaires, puisque ce retour s'accompagne de mesures d'isolement (isolements préventifs, fermeture de classe, etc.).

Pour répondre aux retards scolaires, la priorisation de certains contenus d'enseignement est observée depuis le début de la pandémie (Carpentier et al., 2021 ; Turcotte et al., 2021). Cette priorisation est d'ailleurs cohérente avec les attentes ministérielles en vigueur au regard des contenus essentiels à enseigner (Gouvernement du Québec, 2020a ; 2021a). L'intérêt accordé à la lecture et à l'écriture par les enseignant.e.s



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

rencontré.e.s ressort aussi dans d'autres recherches (Carpentier et al., 2021 ; Turcotte et al., 2021). Le besoin de consolider la compétence en lecture répond au fait que les apprentissages en lecture sont fragiles au primaire (Turcotte et al., 2021), et particulièrement au premier cycle (Bissonnette et Boyer, 2022). La priorisation des activités de lecture et d'écriture rejoint aussi les attentes gouvernementales (Gouvernement du Québec, 2020a ; 2021a).

Enfin, si en 2020 les enseignant.e.s avaient privilégié l'achat de cahiers d'exercices pour se préparer à un basculement vers l'enseignement à distance (Carpentier et al., 2021), cela ne semble pas être une préoccupation en 2021. À ce sujet, une seule enseignante témoigne s'y préparer en enseignant les compétences numériques. Il faut dire que cette enseignante œuvre au préscolaire, donc que ses jeunes élèves n'ont jamais connu l'enseignement en ligne. De ce fait, on peut déduire que le contexte pandémique permet aux enseignant.e.s de rejoindre le développement de la compétence numérique. L'intégration des technologies de l'information fait partie intégrante du *Programme de formation* (Gouvernement du Québec, 2006), mais peinait à se tailler une place dans les salles de classe (Kouawo et al., 2013). Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a d'ailleurs produit en 2019 un document pour favoriser une meilleure compréhension et un développement efficace de la compétence numérique des acteurs scolaires (Gouvernement du Québec, 2019).

En somme, la persistance du contexte pandémique a mené les enseignant.e.s à apporter plusieurs changements dans leur pratique. Pour reprendre la terminologie de Cros (1997), certain.e.s ont développé ou délaissé des comportements ou des façons de faire, alors que d'autres les ont plutôt remaniés ou substitués. Contrairement au début de la pandémie (printemps 2020) où les enseignant.e.s rapportaient devoir mettre en place plusieurs nouvelles façons de faire (enseignement à distance, prise de contact téléphonique, etc.) ou mentionnaient la surcharge de travail qu'amenait l'ajout de certaines tâches liées à l'application des mesures sanitaires (désinfection, port du masque, etc.), les enseignant.e.s mentionnent peu de nouvelles façons de faire, alors que le contexte pandémique persiste.

En effet, nos résultats indiquent que les enseignant.e.s ont par exemple adapté leurs attentes de performance, leur rythme d'enseignement, la fréquence d'ajustement de la planification ou les modalités d'évaluation. Certain.e.s rapportent avoir renforcé des pratiques déjà en place comme l'étayage par les pairs ou l'enseignement individualisé. Les changements rapportés concernent également l'élimination et la substitution de certaines façons de faire, comme offrir du réconfort par la parole plutôt que par le toucher.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En outre, certains changements sont similaires à ceux rapportés au début de la pandémie, notamment l'ajout de tâches relatives au contexte sanitaire (par exemple, la désinfection du matériel) et l'enseignement à distance. Or, alors qu'au début de la pandémie, les enseignant.e.s évoquaient surtout la manière dont elles.ils intégrait le numérique dans leur enseignement, ce qui supposait des défis (Caron et al., 2020 ; Lollia et Issaieva, 2020), elles.ils abordent désormais leur manière de soutenir l'attention des élèves lors de l'enseignement à distance.

Conclusion

Cet article voulait documenter les préoccupations sous-jacentes aux gestes professionnels d'enseignant.e.s à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire selon la persistance du contexte pandémique. Pour ce faire, treize enseignant.e.s de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire d'une même école ont participé à des entretiens individuels et les verbatims ont été analysés.

Les résultats présentent certaines forces et limites. D'abord, le modèle du multiagenda a été réfléchi pour étudier l'ajustement en situation, c'est-à-dire la manière dont l'enseignant.e régule son action pour répondre à un contexte précis (Bucheton et Soulé, 2009). En outre, il prévoit l'étude de gestes observés. Puisque nous analysons des gestes rapportés, nous ne pouvons pas nous assurer que le geste rapporté par l'enseignant.e vise à répondre à un contexte précis, donc qu'il se veut ajusté à la situation. Il reste que le modèle nous a amenées à bien identifier les préoccupations sous-jacentes aux gestes de l'enseignant.e. Ensuite, considérant que les recommandations quant aux mesures sanitaires à mettre en place et le soutien offert par l'école pouvaient varier d'une région géographique ou d'un établissement scolaire à l'autre (Beaudry et al., 2021 ; Russo et al., 2020), il serait maladroit d'avancer que la situation pandémique impliquait les mêmes effets pour l'ensemble des enseignant.e.s du Québec. D'ailleurs, depuis les entretiens, plusieurs mesures sanitaires ont été délaissées ou allégées, notamment le port du masque obligatoire en classe (Gouvernement du Québec, 2022e) et les contraintes liées aux isolements (Gouvernement du Québec, 2022f). En ce sens, les effets de la pandémie sur la pratique enseignante diffèrent aujourd'hui de ce qui prévalait à l'automne 2021.

Il demeure que les enseignant.e.s rencontré.e.s évoluaient dans des contextes professionnels variés (cycles, niveaux et disciplines d'enseignement), ce qui nous permet d'appréhender comment les changements dans la pratique s'opèrent selon diverses réalités. De plus, malgré que les recommandations sanitaires aient évolué depuis les entretiens, les résultats sont pertinents alors qu'ils permettent aussi de mieux saisir la complexité de la profession enseignante, les préoccupations multiples que poursuivent les enseignant.e.s et leur capacité à changer leur pratique pour répondre au contexte particulier dans lequel elles.ils



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignant. Lorsque les contenus à enseigner, la manière de les enseigner ou l'organisation du travail sont altérés, les résultats de notre étude laissent penser que les préoccupations qui animent la pratique des enseignant.e.s se centrent sur les savoirs à enseigner et l'atmosphère de la classe, bien que les changements que les enseignant.e.s apportent à leur pratique s'opèrent différemment chez chacun.e. Ces constats rappellent que, comme le souligne Charlier (1998), la pratique enseignante est propre à chacun.e et que lorsqu'il s'agit de répondre à des contraintes ou à des prescriptions ministérielles, changer sa pratique demeure un choix volontaire qui sera teinté des forces, des limites et de la réalité contextuelle propres à chaque enseignant.e.s.

Les savoirs et l'atmosphère sont au cœur du discours des enseignant.e.s rencontré.e.s. La diversité des changements apportés quant aux savoirs abordés dénote une certaine aisance chez les enseignant.e.s à adapter leur pratique en vue de pallier les écarts constatés entre les élèves et amène à penser qu'elles.ils sont probablement bien outillé.e.s pour y faire face. L'inquiétude qui teinte leur discours quant à l'atmosphère de la classe, et plus particulièrement à la santé mentale de leurs élèves, appelle cependant à une réflexion.

Si les enseignant.e.s doivent contribuer au bien-être des élèves en les amenant à développer des outils pour prendre en charge leur santé mentale et physique (Gouvernement du Québec, 2006), le désir des enseignant.e.s de répondre aux besoins importants qu'éprouvaient les élèves à l'automne 2021 pourrait devenir problématique. Des études mettent en évidence le fait que la santé mentale des intervenants sociaux en relation d'aide peut être influencée par leur empathie et leur motivation à aider (Fortin, 2014). La fatigue de compassion est un sentiment d'épuisement qui survient à la suite d'un profond désir de prendre soin d'autrui (Fortin, 2014 ; Thomas et al., 2012). La fatigue de compassion peut avoir des répercussions sur la vie professionnelle et personnelle des intervenants, dont un épuisement et une douleur morale (Ledoux, 2015). Cette fatigue peut constituer « une porte d'entrée au burnout » (Thomas et al., 2012, p. 1). Parmi les facteurs de risque, on identifie la période d'insertion professionnelle, le sentiment d'insécurité et l'impression de ne pas avoir le contrôle. En ce qui concerne les enseignant.e.s, on sait que leur insertion professionnelle est déjà marquée de plusieurs défis qui en amènent plusieurs à désertir la profession (Carpentier et al., 2020). Quant au contexte qui nous intéresse, celui qui impose des changements dans la pratique, il est nécessairement marqué par la nouveauté, ce qui peut donner l'impression d'une perte de contrôle. En ce sens, lorsqu'on leur impose de changer leur pratique, il est primordial de prendre soin des enseignant.e.s et de prévenir leur épuisement.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Beaudry, C., Deschenaux, F., Aguir, M. et L'Hébreux, S. (2021). Quitter la profession enseignante ? L'évolution des conditions d'exercice du travail du personnel enseignant québécois dans le contexte de la COVID-19. *Revue Interventions économiques. Papers in Political Economy*, (66). <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14674>
- Bissonnette, S. et Boyer, C. (2022). Est-ce que l'apprentissage à distance s'est réalisé aussi bien qu'en salle de classe? Les recherches indiquent que la réponse est plutôt « non ». *Éducation Canada*, 61(4), 36-39.
- Bucheton, D. (2020). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Editions ESF Sciences humaines.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, (33), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Bucheton, D., Brunet, L.-M., Dupuy, C. et Soulé, Y. (2008). Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 35-59). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/le-developpement-des-gestes-professionnels--9782804159511.htm>
- Caron, J., Gaudreau, N., Harvey, C., Sicard, S., Robitaille, S., Arbour, M. et Brochu, T. (2020). La gestion de classe au primaire en contexte de pandémie. *Formation et profession*, 28(4), 1-12. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.674>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhali, S. (2020). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et profession*, 28(3), 3-17. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.552>
- Carpentier, G., Sauvageau, C. et Roy, N. (2021). Enjeux autour de la pratique enseignante en contexte d'enseignement distancié. *Revue hybride de l'éducation*, 5(1), 1-23. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i1.1219>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. De Boeck université.
- Charlier, B. (2006). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272. <https://doi.org/10.7202/012755ar>
- Collerette, P., Lauzier, M. et Schneider, R. (2021). *Le pilotage du changement* (3e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? : Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Dusseault, M. et Leclercq, J.-B. (2020). « Bien dans mes baskets » en temps de pandémie : agir sur les inégalités sociales et scolaires. *Revue Intervention, Hors-série*(1), 97-108.
- Fortin, C. (2014). *Le vécu professionnel des intervenants de la relation d'aide : les facteurs d'influence de la fatigue de compassion et du traumatisme vicariant* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/2771/>
- Foucher, R. et Collerette, P. (2018). Les destinataires des changements organisationnels dirigés: Proposition d'un cadre d'analyse de leurs attitudes et de leurs réactions. Dans M. Lauzier et N. Lemieux (dir.), *Améliorer la gestion du changement dans les organisations* (2^e éd., p. 229-256). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqz06.16>
- Galand, B. et Janosz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation*. Presses Universitaires de Louvain.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, B. (2016). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://www4.banq.qc.ca/pgq/2006/3127968.pdf>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Gouvernement du Québec et ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf

Gouvernement du Québec. (2020a). *Apprentissages à prioriser à l'enseignement primaire pour l'année scolaire 2020-2021 en contexte pandémique*.

<https://cybersavoir.csdm.qc.ca/abc/files/2021/02/Guide-apprentissages-prioritaires-primaire.pdf>

Gouvernement du Québec. (2020b). *Référentiel de compétences professionnelles - Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation.

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Gouvernement du Québec. (2021a). *Apprentissages à prioriser à l'enseignement primaire pour l'année scolaire 2021-2022 en contexte pandémique*.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Guide-apprentissages-prioritaires-primaire-2021-2022.pdf

Gouvernement du Québec. (2021b, 20 décembre). *Pandémie de la COVID-19 - Des mesures additionnelles nécessaires*.

<https://www.msss.gouv.qc.ca/ministere/salle-de-presse/communiqu-3358/>

Gouvernement du Québec. (2021c, 25 février). *Pandémie de la COVID-19 – Une nouvelle mesure préventive pour les élèves du primaire*.

<https://www.msss.gouv.qc.ca/ministere/salle-de-presse/communiqu-2658/>

Gouvernement du Québec. (2022a). *Consignes applicables en milieu scolaire en contexte de pandémie (COVID-19)*.

<https://sregionlaval.ca/wp-content/uploads/2022/03/consignes-scolaire-11-mars-2022.pdf>

Gouvernement du Québec. (2022b). *Indices de défavorisation des écoles publiques*.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2021-2022.pdf



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Gouvernement du Québec. (2022c). *Portrait des absences des élèves*.
<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/coronavirus/absenteisme-ecoles-covid-19.pdf?1655391637>
- Gouvernement du Québec. (2022d, 11 février). *Pandémie de la COVID-19 - Un outil d'autoévaluation maintenant disponible pour connaître les consignes d'isolement en fonction de sa situation*.
<https://www.msss.gouv.qc.ca/ministere/salle-de-presse/communiqu-2658/>
- Gouvernement du Québec. (2022e, 22 février). *Pandémie de la COVID-19 - Le port du masque ne sera plus requis en classe pour les élèves*.
<https://www.msss.gouv.qc.ca/ministere/salle-de-presse/communiqu-3448/>
- Gouvernement du Québec. (2022f, 10 mars). *Pandémie de la COVID-19 - Évolution de la consigne d'isolement pour les personnes en contact domiciliaire avec un cas de COVID-19*.
<https://www.msss.gouv.qc.ca/ministere/salle-de-presse/communiqu-3475/>
- Hsieh, H.-F. et Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Institut national de santé publique du Québec. (2021). *COVID-19 : Impacts de la pandémie sur le développement des enfants de 2 à 12 ans*.
<https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3157-impacts-pandemie-developpement-enfants-2-12-ans.pdf>
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 114-132. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.906>
- Karsenti, T., Borges, C., Tomaszower, Y., Chevrier, J. R. et Ranger, F. (2021). Enseigner l'EPS en contexte de pandémie : une enquête auprès de 433 enseignants du Québec et de la France. *Propulsion*, 34(1), 5457.
- Kouawo, A., Karsenti, T., Gervais, C. et Lepage, M. (2013). Représentations sociales des TIC chez des élèves du secondaire du Niger. Dans T. Karsenti et S. Collin (dir.) *TIC, technologies émergentes et Web 2.0*. (p. 115-144). Presse de l'Université du Québec.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Ledoux, K. (2015). Understanding compassion fatigue: understanding compassion. *Journal of Advanced Nursing*, 71(9), 2041-2050. <https://doi.org/10.1111/jan.12686>
- Lollia, M. et Issaieva, E. (2020). Comment les enseignants assurent la continuité pédagogique et évaluent en contexte de pandémie ? Une étude en Guadeloupe. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, Hors-série(1)*, 181-192.
- Morasse, M.-È. (2022, 4 avril). *L'anxiété, source d'absences chez les élèves*. La Presse. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2022-04-04/l-anxiete-source-d-absences-chez-les-eleves.php>
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. et Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 65-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>
- Nadeau, F. et Geoffroy, M. (2022). *Extrémisme, populisme et théories du complot : les impacts de la pandémie sur la démocratie*. Cégep Édouard-Montpetit. https://chaireunesco-prev.ca/wp-content/uploads/2022/08/Programme_final57-2.pdf
- Papazian-Zohrabian, G. et Mamprin, C. (2020). *L'école en temps de pandémie. Favoriser le bien-être des élèves et des enseignants*. Université de Montréal. https://fse.umontreal.ca/fileadmin/fse/documents/pdf/publication/Gui_de_pandemie_Final_16.09.2020.pdf
- Ribau, C., Lasry, J., Bouchard, L., Moutel, G., Hervé, C. et Marc-Vergnes, J. (2005). La phénoménologie : une approche scientifique des expériences vécues. *Recherche en soins infirmiers*, 81(2), 2127. <https://doi.org/10.3917/rsi.081.0021>
- Rousseau, N. (2012). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : pour le bien-être et la réussite de tous*. Presses de l'Université du Québec.
- Russo, K., Magnan, M.-O. et Soares, R. (2020). A pandemia que amplia as desigualdades: a Covid-19 e o sistema educativo de Quebec/Canadá. *Práxis Educativa*, 15, 1-28. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15915.073>
- Sanrey, C., Stanczak, A., Goudeau, S. et Darnon, C. (2020). Confinement et école à la maison : l'illusion de la solution numérique. *Psychologie & Éducation*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02978531>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- St-Jean, C. et Dupuis Brouillette, M. (2020). L'approche exploratoire en contexte de pandémie: le socioconstructivisme et la distanciation sociale. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 11(1), 3-8.
- Thomas, P., Barruche, G. et Hazif-Thomas, C. (2012). La souffrance des soignants et fatigue de compassion. *La revue francophone de gériatrie et de gérontologie*, 19(187), 266-273.
- Turcotte, C., Giguère, M.-H. et Prévost, N. (2021). *Le point de vue des enseignantes et des enseignants du primaire sur la compétence à lire et à écrire de leurs élèves en contexte pandémique depuis septembre 2020*. Université du Québec à Montréal. <https://adel.uqam.ca/>
- Valence, J. (2021). Le Laboratoire du changement comme méthode d'intervention pour la gestion d'un changement en éducation. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 3(1), 10-25.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.