



chaire de recherche
du Canada sur l'équité numérique
en éducation



Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante



Rapport de recherche

Qualité de la relation pédagogique dans les dispositifs
d'enseignement en ligne en contexte de pandémie : expériences du
personnel des établissements privés subventionnés et perspectives

Simon Collin
Clémentine Hennetier
Sarah Meunier

*Chaire de recherche du Canada sur l'équité numérique en éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal*



Table des matières

Introduction	3
Revue de la littérature scientifique.....	3
Méthodologie.....	4
Définitions.....	4
Participant·e·s.....	5
Collecte de données	6
Analyse.....	6
Résultats	7
Perceptions de l'enseignement en ligne.....	7
Le cas de l'enseignement comodal.....	8
Perceptions des conditions de mise en œuvre de l'enseignement en ligne...	10
Vécus de l'enseignement en ligne	12
Perception de la relation pédagogique en contexte d'enseignement en ligne	15
Une relation pédagogique plus dépersonnalisée	19
Conséquences d'une relation pédagogique plus dépersonnalisée.....	20
Une relation pédagogique moins sensorielle	21
Conséquences d'une relation pédagogique moins sensorielle.....	22
Une relation pédagogique plus éclatée	23
Conséquence d'une relation pédagogique plus éclatée	24
Conséquences d'une relation pédagogique plus dépersonnalisée, moins sensorielle et plus éclatée.....	25
Quelques facteurs de modération de la relation pédagogique en ligne	25
Recommandations	27
Recommandations sur la relation pédagogique en contexte d'enseignement en ligne	27
Recommandations sur l'enseignement en ligne.....	27
Références.....	29

Introduction

Depuis mars 2020, le personnel scolaire des établissements privés subventionnés a fait l'expérience de plusieurs types d'enseignement en ligne (enseignement à distance synchrone; enseignement à distance asynchrone; enseignement comodal; enseignement hybride) en réponse à la pandémie de la COVID-19. Ces types d'enseignement en ligne ont modifié en profondeur la relation « enseignant-e-élèves », qui est constitutive de l'enseignement et de l'apprentissage, en la médiatisant au moyen du numérique. Mis en œuvre de manière précipitée et hétérogène, ces types d'enseignement en ligne ont constitué une expérimentation intensive, collective et *in situ* de nouvelles formes de relation pédagogique susceptibles d'enrichir autant que d'appauvrir cette dernière. Souhaitant capitaliser sur l'expérience acquise lors des dernières années, cette recherche a pour objectif de documenter la qualité de la relation pédagogique du point de vue du personnel scolaire, telle qu'elle se décline dans les différents types d'enseignement qui ont été implantés. Les résultats obtenus ont pour but de contribuer à identifier les conditions de mise en œuvre de ces types d'enseignement à l'avenir, selon leurs effets sur la relation pédagogique.

Revue de la littérature scientifique

Avant la pandémie, l'étude de la relation pédagogique en ligne a principalement porté sur le milieu universitaire, donc avec des apprenants adultes. La majorité des articles sur le sujet ont traité d'une manière ou d'une autre des effets de la distance sur la redéfinition de la relation pédagogique. Le constat de départ est que la présence, soit le partage spatio-temporel de l'« ici et maintenant », caractérise traditionnellement la relation pédagogique (Blandin, 2004). Cependant, les outils technologiques nuancent la dichotomie « présence-absence » en créant plusieurs modalités de présence, en plus de celle en présentiel. De ce fait, la distance en enseignement ne signifie plus l'absence, comme c'était le cas auparavant.

Plusieurs concepts ont été élaborés pour préciser davantage la relation pédagogique en contexte d'enseignement à distance au niveau postsecondaire. Le plus populaire est la présence sociale (Baker, 2010 ; Tichavsky *et al.*, 2015). En grande partie médiatisée par les interactions que l'enseignant met en œuvre avec et au sein du groupe-classe, elle est caractérisée par la sensation pour les participants d'interagir avec de « vraies personnes ». Ainsi définie, la présence sociale s'oppose à la distance transactionnelle, qui marque un manque de communication entre l'enseignant et les apprenants, accentuée par la distance physique.

La situation pandémique a massifié l'enseignement en ligne dans la scolarité obligatoire et a généré un influx d'études à ce sujet. Toutefois, peu d'entre elles se sont focalisées sur la relation pédagogique, hormis trois articles à notre connaissance (Jugé-Pini *et al.*, 2021 ; Lorena Machado do Nascimento *et al.*, 2021 ; Sompayrac, 2021). Dans la majorité des cas, la relation pédagogique a été documentée en filigrane par d'autres objets d'étude, tels que le bien-être des élèves et des enseignants (Eadie *et al.*, 2021 ; Sokal *et al.*, 2020 ; Vagos et Carvalhais, 2022), leur engagement (Bray *et al.*, 2021), la relation de confiance entre l'enseignant et les élèves (Zorkić *et al.*, 2021) ou, plus généralement, le vécu de l'enseignement en ligne durant la pandémie (Devitt *et al.*, 2020 ; Hebebcı *et al.*, 2020 ; Mælan *et al.*, 2021).

Les résultats issus de ces études permettent de faire ressortir quelques constats saillants, qui sont toutefois mitigés. En premier lieu, une des principales conséquences de l'enseignement en ligne sur la relation pédagogique serait la diminution des opportunités d'interactions (Devitt *et al.*, 2020; Hebebcı *et al.*, 2020 ; Jugé-Pini *et al.*, 2021; Vagos et Carvalhais, 2022), ce qui diminuerait la possibilité, à la fois pour les élèves de demander de l'aide et de poser des

questions, et pour les enseignants, d'accompagner les élèves, notamment ceux qui sont le plus en difficulté (Devitt *et al.*, 2020; Lorena Machado do Nascimento *et al.*, 2021; Mælan *et al.*, 2021; Page, 2015). Toutefois, la diminution des interactions entre l'enseignant et ses élèves pourrait aussi avoir des effets bénéfiques, tels que la diminution des conflits et des problèmes de gestion de classe (Vagos et Carvalhais, 2022) et une augmentation de l'autonomie et de la capacité des élèves à s'organiser (Hebebcı *et al.*, 2020).

L'enseignement en ligne modifierait également la dimension affective de la relation pédagogique. En effet, les enseignants éprouveraient plus de difficultés à générer le même sens d'appartenance et le même enthousiasme qu'en classe. L'enseignement serait alors perçu comme étant plus « froid », moins spontané et moins authentique (Jugé-Pini *et al.*, 2021; Lorena Machado do Nascimento *et al.*, 2021; Mælan *et al.*, 2021; Vagos et Carvalhais, 2022). Il en est ressorti que les relations personnalisées de l'enseignant avec ses élèves seraient plus difficiles à mettre en place (Devitt *et al.*, 2020; Vagos et Carvalhais, 2022). À l'inverse, certaines études rapportent une augmentation de la proximité et de l'individualisation des apprentissages en contexte d'enseignement en ligne (Jugé-Pini *et al.*, 2021). Ce résultat s'expliquerait essentiellement par la situation pandémique : son caractère exceptionnel et les difficultés partagées qu'elle a engendrées auraient favorisé la compassion et le soutien mutuel et suscité des efforts particuliers pour entretenir une relation pédagogique positive afin de maintenir l'engagement des élèves (Bray *et al.*, 2021).

Finalement, les deux principaux constats ci-dessus (diminution des interactions et des affects) – lorsqu'ils s'avèrent effectifs chez les participants consultés – auraient différentes conséquences. Du côté des élèves, ils pourraient amener une perte de motivation (Devitt *et al.*, 2020; Hebebcı *et al.*, 2020; Jugé-Pini *et al.*, 2021), un risque accru de décrochage, une diminution des apprentissages (Mælan *et al.*, 2021) et du bien-être (Devitt *et al.*, 2020; Hebebcı *et al.*, 2020; Zorkić *et al.*, 2021). Pour les enseignants, deux conséquences possibles seraient la perte de sens de leur métier dû au manque de contact avec les élèves (Jugé-Pini *et al.*, 2021) et la perte de confiance en leurs compétences (Sokal *et al.*, 2020; Zorkić *et al.*, 2021).

Toutefois, certaines études rapportent une amélioration de la relation pédagogique avec le temps et l'expérience : les enseignants tireraient meilleur profit des outils technologiques pour accroître la qualité de la relation pédagogique (Jugé-Pini *et al.*, 2021) et ils gèreraient avec plus d'aisance le comportement des élèves à distance (Sokal *et al.*, 2020) de sorte que l'enseignement à distance peut s'avérer enrichissant pour plusieurs d'entre eux (Hebebcı *et al.*, 2020; Jugé-Pini *et al.*, 2021; Zorkić *et al.*, 2021).

Méthodologie

Définitions

La qualité pédagogique est définie comme « l'ensemble des interactions du domaine cognitif, affectif et social entre élèves et enseignant qui vise l'apprentissage et l'épanouissement de la personne » (Legendre, 2005).

Quatre types d'enseignement en ligne ont été considérés dans cette recherche, en plus de l'enseignement en présentiel :

- **L'enseignement à distance synchrone** : un-e enseignant-e enseigne à tous ses élèves en ligne et en même temps, par exemple, en utilisant Zoom, TEAMS ou Google Meet;
- **L'enseignement comodal** : un-e enseignant-e enseigne en salle de classe à une partie de ses élèves alors qu'une autre partie de ses élèves suit le cours en ligne en même temps, par exemple, en utilisant Zoom, TEAMS ou Google Meet;

- **L'enseignement à distance asynchrone** : un·e enseignant·e transmet à tous ses élèves les contenus et activités d'apprentissage, qu'ils étudient chez eux à leur rythme.

L'enseignant·e reste en contact avec eux (p. ex., par téléphone, par courriel, par le portail de l'établissement ou par une plateforme de type Classroom) pour les soutenir dans leurs apprentissages;

- **L'enseignement hybride** : un·e enseignant·e enseigne quelques périodes en salle de classe à tous ses élèves en même temps; durant les périodes d'enseignement restantes, ses élèves étudient chez eux à leur rythme au moyen de plateformes de type Classroom.

Participant·e·s

Pour les besoins de ce projet de recherche, un protocole de recherche en deux temps a été élaboré. La première étape de l'enquête a été menée entre décembre 2021 et mars 2022. Un questionnaire a été envoyé à l'ensemble des membres du réseau FPEP. Au total, un échantillon de 372 membres du personnel enseignant, 105 membres du personnel de soutien et 20 membres du personnel professionnel y a répondu, ce qui rejoint la distribution de la population de la FPEP entre les trois types de personnel (voir Tableau 1).

Tableau 1

Comparaison de l'échantillon du questionnaire et de la population de la FPEP en fonction du type de personnel.

	Échantillon	Population
Personnel enseignant	74,85 %	72,8 %
Personnel de soutien	21,13 %	24 %
Personnel professionnel	4 %	3,2 %

Les résultats présentés dans ce rapport se focalisent sur les réponses des membres du personnel enseignant dans la mesure où ils ont répondu en plus grand nombre et où le questionnaire qui leur était adressé était plus exhaustif que pour les membres du personnel de soutien et du personnel professionnel.

Les membres du personnel enseignant ayant répondu au questionnaire représentent 20,43 % de la population totale du personnel enseignant de la FPEP. Parmi eux, les répondant·e·s enseignant au préscolaire/primaire constituent 26 % de l'échantillon, contre 74 % pour les répondants enseignant au secondaire, ce qui rejoint la distribution de la population enseignante de la FPEP entre les ordres d'enseignement (voir Tableau 2).

Tableau 2

Comparaison de l'échantillon du questionnaire et de la population enseignante de la FPEP en fonction de l'ordre d'enseignement.

	Échantillon	Population
Préscolaire/primaire	26 %	23,53 %
Secondaire	74 %	76,47 %

Les répondant·e·s au questionnaire disposaient en majorité d'une longue expérience d'enseignement : 54 % d'entre eux enseignaient depuis 16 années ou plus au moment de répondre au questionnaire et 24 %, depuis 8 à 15 années. Seuls 23 % avaient moins de sept années d'expérience en enseignement.

Elles ou ils enseignent en quasi-totalité dans des milieux scolaires favorisés (66 % des répondant·e·s), voire très favorisés (30 %). Leurs groupes-classes sont composés en moyenne de 35 élèves ou plus (27 % des répondant·e·s), de 30 à 34 élèves (37 % des répondant·e·s), de 25 à 29 élèves (16 % des répondant·e·s) ou de moins de 24 élèves (19 % des répondant·e·s).

À la suite de la diffusion du questionnaire, la seconde étape de la collecte de données a été effectuée entre janvier et mars 2022. Elle a consisté en des entrevues de groupes semi-dirigées menées auprès de 36 membres du personnel enseignant, qui représentaient l'ensemble des ordres d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire). Plus précisément, trois entrevues de groupe ont été effectuées auprès de 29 enseignant·e·s délégué·e·s syndicaux alors que quatre autres ont été menées auprès de sept enseignant·e·s non délégué·e·s syndicaux. Le choix des profils de participant·e·s aux entrevues s'explique par leur complémentarité : si les enseignant·e·s délégué·e·s syndicaux ont accès, de par leur fonction, à un portrait d'ensemble de l'expérience de leur équipe-école, les enseignant·e·s non délégué·e·s syndicaux ont permis d'apporter un point de vue plus individuel, davantage centré sur leur propre expérience.

Collecte de données

La collecte de données a fait intervenir deux instruments. Le premier est un questionnaire dont l'objectif était de recueillir un portrait général de la qualité de la relation pédagogique en contexte d'enseignement en ligne, telle que rapportée par les répondant·e·s. Le questionnaire a été élaboré en nous inspirant des étapes préconisées par Van der Maren (2004): 1) identification du ou des thèmes principaux; 2) circonscription des différents sous-thèmes à l'aide d'une tempête d'idées; 3) déclinaison de chaque sous-thème en questions fermées; 4) sélection et bonification des questions fermées les plus pertinentes. Le questionnaire fait l'objet d'une relecture de surface par la FPEP afin d'ajuster certains termes utilisés à la réalité de ses membres. Au final, le questionnaire se composait de 22 questions réparties dans les sections suivantes : informations professionnelles et sociodémographiques; expérience de l'enseignement en ligne; expérience de la qualité de relation pédagogique en contexte d'enseignement en ligne.

Le questionnaire a été suivi d'entrevues de groupe semi-dirigées. L'objectif de ces dernières étant d'approfondir notre compréhension de la qualité de la relation pédagogique en contexte d'enseignement en ligne en identifiant ses tenants et ses aboutissants, tels que rapportés par les participants. Pour élaborer le protocole d'entrevue de groupe, nous avons adopté une démarche adaptée de Van der Maren (2004): 1) identification du ou des thèmes principaux de l'entrevue; 2) circonscription des différents sous-thèmes à l'aide d'une tempête d'idées; 3) déclinaison de chaque sous-thème en questions ouvertes; 4) sélection et bonification des questions ouvertes les plus pertinentes et élaboration de relances pour chacune d'elles. Au final, le protocole d'entrevue se composait de 13 questions et de 14 relances éventuelles, réparties en une question brise-glace, trois sections sur les dimensions cognitive, affective/sociale et technique de la relation pédagogique et une question conclusive.

Analyse

Le questionnaire a fait l'objet d'une analyse statistique descriptive dont l'objectif était de faire ressortir les résultats convergents et divergents en réponse aux questions posées.

Les entrevues de groupe ont fait l'objet d'une analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) autour des étapes suivantes : 1) transcription des entrevues; 2) codage semi-ouvert du matériel et contre-codage qualitatif et itératif; 3) élaboration progressive du livre de codes jusqu'à saturation; 4) codage inverse pour vérifier la cohérence des segments codés au sein d'un code; 5) catégorisation finale des codes suivant leur relation de sens.

Résultats

Nous commençons par présenter les perceptions des participant·e·s à propos de l'enseignement en ligne avant de nous pencher sur leurs perceptions à propos de la relation pédagogique en ligne en contexte de pandémie.

Perceptions de l'enseignement en ligne

Le questionnaire divisait la période de pandémie en deux temps scolaires principaux : le « temps fort » de la pandémie, de mars 2020 à juin 2021; la stabilisation relative de la situation pandémique, à partir de la rentrée scolaire 2021.

Durant le temps fort de la pandémie (voir Tableau 3 et Figure 1), les répondant·e·s au questionnaire ont rapporté avoir principalement fait l'expérience de l'enseignement en présentiel (26,1 % : à chaque jour; 40,9 % : plusieurs fois par semaine) et de l'enseignement en ligne synchrone (26,1 % : à chaque jour; 42,2 % : plusieurs fois par semaine) dans des proportions similaires. L'enseignement comodal, l'enseignement à distance asynchrone et l'enseignement hybride ont été expérimentés de façon moins fréquente par les répondant·e·s au questionnaire.

Tableau 3

Types d'enseignement dont les répondant·e·s au questionnaire ont rapporté avoir fait l'expérience – de mars 2020 à juin 2021.

	Présentiel	Comodal	Hybride	À distance synchrone	À distance asynchrone
À chaque jour	26,1%	7,5%	5,4%	26,1%	8,9%
Plusieurs fois par semaine	40,9%	23,1%	23,1%	42,2%	21%
Plusieurs fois par mois	12,1%	20,4%	8,6%	19,9%	19,9%
Jamais	21%	48,9%	42,9%	11,8%	50,3%

9. **Durant le « temps fort » de la pandémie** (mars 2020-juin 2021), à quelle fréquence avez-vous fait l'expérience des **modalités d'enseignement** suivantes avec vos élèves?

[More Details](#)

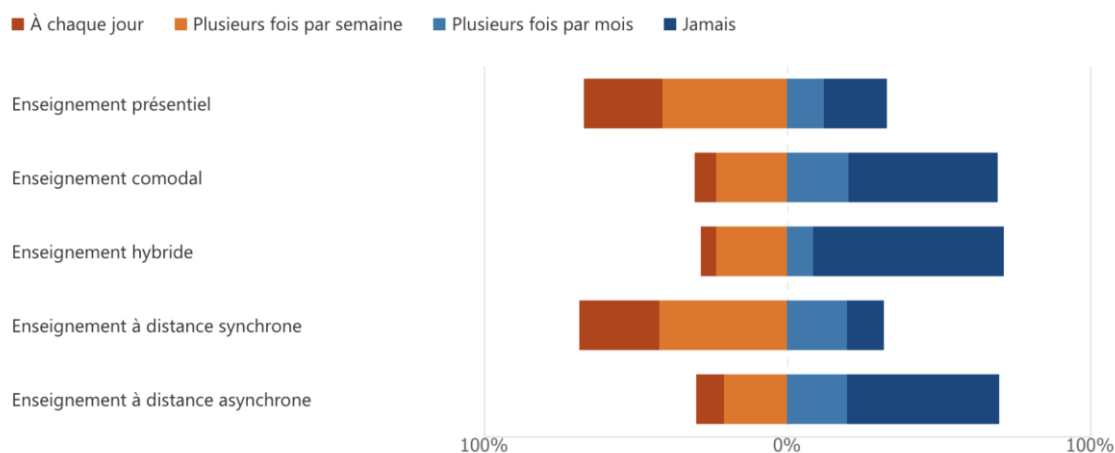


Figure 1 : Types d'enseignement dont les répondant·e·s au questionnaire ont rapporté avoir fait l'expérience de mars 2020 à juin 2021

Depuis la rentrée scolaire 2021 (voir Tableau 4 et Figure 2), l'enseignement en présentiel était redevenu le type d'enseignement quasi-universel pour les répondant·e·s au questionnaire (90,6 % : à chaque jour; 6,5 % : plusieurs fois par semaine).

Tableau 4

Types d'enseignement dont les répondant·e·s au questionnaire ont rapporté avoir fait l'expérience – depuis la rentrée scolaire 2021.

	Présentiel	Comodal	Hybride	À distance synchrone	À distance asynchrone
À chaque jour	90.6%	1,9%	0,8%	7,5%	0,3%
Plusieurs fois par semaine	6,5%	9,1%	4,6%	12,1%	3,8%
Plusieurs fois par mois	1,1%	25%	11,6%	20,4%	7,5%
Jamais	1,9%	64%	83,1%	59,9%	88,4%

10. Depuis la rentrée scolaire (sept. 2021 -), à quelle fréquence avez-vous fait l'expérience des **modalités d'enseignement** suivantes avec vos élèves?

[More Details](#)

■ À chaque jour ■ Plusieurs fois par semaine ■ Plusieurs fois par mois ■ Jamais

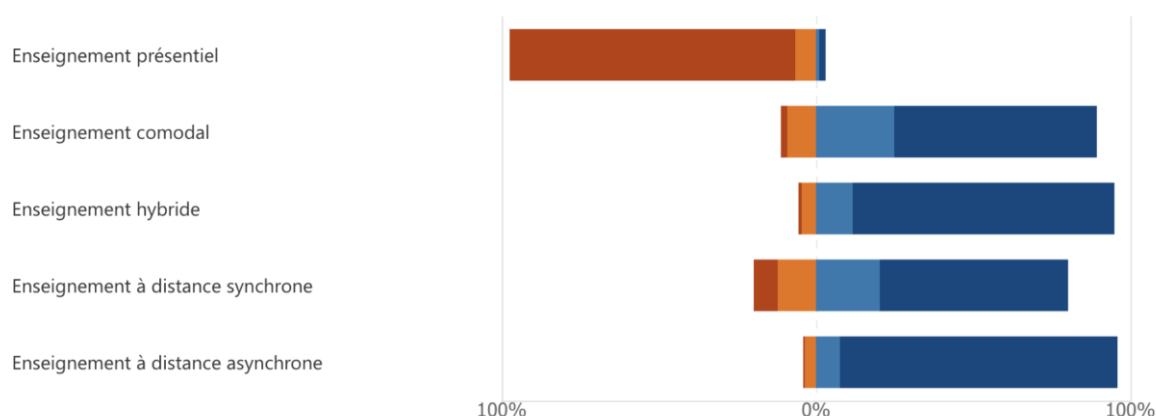


Figure 2 : Types d'enseignement dont les répondant·e·s au questionnaire ont rapporté avoir fait l'expérience depuis la rentrée scolaire 2021

Le cas de l'enseignement comodal

Bien que l'enseignement comodal ait été peu fréquemment expérimenté par les répondant·e·s aux questionnaires, les participant·e·s aux entretiens l'ont évoqué à plusieurs reprises. L'enseignement comodal représentait pour eux un compromis pédagogique inadéquat par rapport à l'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance synchrone.

Extrait (enseignant·e): « Moi, j'ai vécu le totalement en ligne, totalement dans la classe, mais aussi [comodal]. Personnellement, je n'aime pas trop. J'aime en classe, mais le [comodal], pour moi, ça fonctionnait pas du tout. »

Extrait (représentant·e syndical): « Moi personnellement, j'aimais mieux que tout le monde soit d'un bord ou de l'autre »

Extrait (enseignant·e): « Si tout le monde était en ligne ça fonctionnait super bien, tout le monde en classe ça fonctionnait super bien. Le côté hybride, c'était un peu compliqué pour tout le monde »

Cette perception négative et partagée de l'enseignement comodal parmi les participant·e·s aux entretiens s'explique par des raisons techniques, organisationnelles et pédagogiques :

1 - Sur le plan technique

L'enseignement comodal pouvait poser des problèmes de sorte que les élèves en présentiel et en ligne entendaient mal les interventions des uns et des autres.

Extrait (enseignant·e): « À certains moments, il existait des sortes de micros que vous mettiez au milieu de la classe, mais même avec ça, ça ne fonctionnait pas super bien. Et finalement le prof répète toutes les petites choses mille fois. »

Régler ces problèmes techniques impliquait des temps de latence qui désorganisaient la situation pédagogique et durant lesquels les élèves tendaient à s'impatisser.

Extrait (enseignant·e): « ... tu perds une demi-heure en appelant le technicien informatique... tu as une classe devant toi qui commence à être assez énervée, tu as les gens à la maison qui commencent à être énervés parce qu'il n'y a rien qui se passe... »

2 - Sur le plan organisationnel

Le suivi des allées et venues des élèves entre l'enseignement en ligne et l'enseignement en présentiel ajoutait une lourdeur supplémentaire pour l'enseignement.

Extrait (enseignant·e): « Le problème c'était que des fois, il y avait quelqu'un qui était parti du jeudi au mercredi, mais là, pendant la fin de semaine, il y a un autre élève qui avait testé positif, ça fait que là il n'était pas là du lundi au vendredi. C'était difficile de tout le temps gérer, qui est en ligne, qui est en classe, qui revient en classe, qui doit aller à la maison. »

3 - Sur le plan pédagogique

Les participant·e·s aux entretiens ont rapporté avoir de la difficulté à inclure les élèves en ligne dans la situation pédagogique en présentiel. D'une part, les activités pédagogiques planifiées par les enseignants·e·s pour l'enseignement en présentiel n'étaient pas toujours transposables à l'enseignement en ligne, ce qui demandait des ajustements en conséquence.

Extrait (enseignant·e): « Pour ceux qui étaient en classe, je continuais d'enseigner avec mes ateliers. Mais là c'était comme OK, là, l'enfant n'a peut-être pas une imprimante à la maison ou n'a pas admettons, des jetons pour compter, pour faire des activités de mathématiques. Ok, là il faut que je pense à ce que je peux offrir comme autre solution à la maison pour que l'enfant puisse quand même continuer ses apprentissages ».

D'autre part, il était difficile pour l'enseignant-e de penser à inclure les élèves en ligne dans la dynamique en présentiel, où se trouvait la majorité des élèves, car leur attention était focalisée sur ces derniers.

Extrait (représentant-e syndical-e): « ... j'ai la majorité de mes élèves devant moi. Mais j'ai deux, trois élèves en ligne que j'oublie tout le temps puisque je ne suis pas capable de penser à aller regarder mon écran pendant que j'en ai trente-quatre autres devant moi. »

Pour s'ajuster à ces limites de l'enseignement comodal, une enseignante a rapporté avoir développé un système à l'aide d'un iPad, ce qui lui permettait d'intégrer les élèves en ligne à la disposition spatiale des élèves en salle de classe.

Extrait (enseignante): « ... je place l'iPad sur une équipe de quatre qui est comme plus centrée sur le tableau, donc ces élèves-là... on met les deux cartables l'un par-dessus l'autre avec une petite boîte que j'ai dans la classe, après ça je mets le portable, euh, pas le portable, l'iPad, et c'est ça. [...] Quand on est retournés à l'école au mois de septembre l'année dernière, c'était comme : « OK, comment est-ce qu'on va faire tout ça ? ». L'école avait mis des caméras dans nos classes. Par contre, ce qu'on n'aimait pas c'est que l'élève pouvait nous voir, mais nous on ne pouvait pas voir l'élève. [...] En jasant avec certaines collègues... j'ai même parlé avec le soutien informatique, j'ai demandé des idées et on a essayé, ça a super bien fonctionné ! »

Perceptions des conditions de mise en œuvre de l'enseignement en ligne

Durant le temps fort de la pandémie, une large majorité de répondant-e-s aux questionnaires ont rapporté avoir disposé rapidement des conditions adéquates pour faciliter leur passage à l'enseignement en ligne (31,3 % : tout à fait d'accord; 42,3 % : d'accord). De plus, ils ont estimé que leur direction d'école (34,3% : tout à fait d'accord; 44% : d'accord), les personnes conseillères pédagogiques (36,6 % : tout à fait d'accord; 35,4 % : d'accord) et les personnes techniciennes informatiques (33,6 % : tout à fait d'accord; 35,7% : d'accord) avaient rapidement mis en œuvre les conditions adéquates pour qu'elles et qu'ils puissent enseigner en ligne (voir Tableau 5 et Figure 3).

Tableau 5

Perceptions des conditions de mise en œuvre de l'enseignement en ligne.

	J'ai rapidement disposé des conditions adéquates	Ma direction d'établissement a rapidement mis en œuvre les conditions adéquates	Les personnes conseillères (techno) pédagogiques ont rapidement mis en œuvre les conditions adéquates	Les personnes techniciennes informatiques ont rapidement mis en œuvre les conditions informatiques adéquates
Tout à fait d'accord	31,3%	34,3%	36,6%	33,6%
D'accord	42,3%	44%	35,4%	35,7%
Plus ou moins d'accord	19,9%	15,3%	17,3%	18%
En désaccord	3,3%	3,2%	5,2%	6,5%
Totalement en désaccord	3,3%	3,2%	5,6%	6,2%

11. Indiquez votre **degré d'accord** avec les énoncés suivants:

Durant le « temps fort » de la pandémie (mars 2020-juin 2021)..

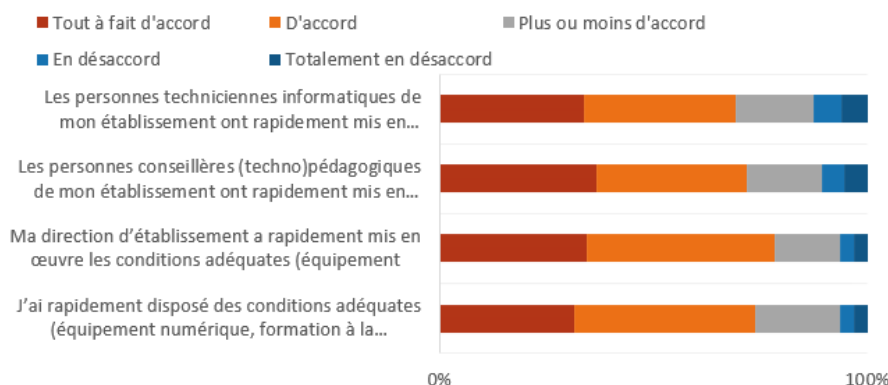


Figure 3 : Perceptions des conditions de mise en œuvre de l'enseignement en ligne

Complémentairement, 62 % des répondant-e-s aux questionnaires ont rapporté qu'environ $\frac{3}{4}$ de leurs élèves ou plus ont rapidement disposé des conditions adéquates pour suivre l'enseignement en ligne.

Malgré ces perceptions majoritairement positives chez les répondant-e-s aux questionnaires, plusieurs participant-e-s aux entretiens ont rapporté que certains de leurs élèves ne disposaient pas de conditions adéquates pour suivre l'enseignement en ligne. Les raisons évoquées pouvaient être multiples. Par exemple, certains participants ont indiqué le manque d'espace adéquat pour étudier convenablement à la maison, à commencer par un endroit calme.

Extrait (enseignant-e): « Il y avait des problèmes avec les élèves aussi parce qu'il y en avait certains qui vivaient dans un appartement avec fratrie, des parents qui travaillaient aussi. [...] Jusqu'au moment où tout le monde quand même, trouve une sorte de place ou une sorte de façon de travailler, même en famille ».

Extrait (enseignant-e): « ... on a des familles très favorisées, alors souvent il y a quelqu'un à la maison, soit une nounou ou la maman ou grand-maman qui ne travaille pas. Alors eux, des fois oui, ils étaient plus autour de l'enfant. Mais j'ai déjà vécu aussi de devoir demander à un élève de fermer son micro parce que les deux parents n'étaient pas loin, les deux parlaient et eux... ils travaillaient de la maison aussi. »

D'autres ont rapporté que certains élèves manquaient d'équipement informatique ou de WIFI pour suivre le cours en ligne.

Extrait (enseignant-e): « Il y avait beaucoup de parents qui travaillaient également de la maison, il n'y avait pas assez d'ordinateurs dans la maison, pas assez de, comment dire, Wifi, la puissance du Wifi ce n'était pas suffisant pour certains »

Vécus de l'enseignement en ligne

Les entrevues ont permis d'identifier trois « vécus » de l'enseignement en ligne parmi les participant·e·s.

- 1- Le 1^{er} vécu concerne les enseignant·e·s qui ont établi une continuité entre leur enseignement en présentiel prépandémique et leur enseignement en ligne durant la pandémie. Autrement dit, ils disposaient d'équipement et de pratiques technopédagogiques préexistantes qu'ils ont réinvesties en ligne.

Extrait (représentant·e syndical·e): « Nous, on avait déjà l'iPad pour les élèves, ce qui fait que je pense que le pas a été assez facile à faire. Ça n'a pas changé grand-chose. »

À noter que, même dans ce contexte favorable, le passage de l'enseignement en présentiel à l'enseignement en ligne a demandé un effort conséquent et intense aux enseignant·e·s.

Extrait (représentant·e syndical·e): « On avait déjà des pratiques en salle de classe. Des fois, on faisait des classes inversées, on avait travaillé les capsules, on avait déjà travaillé plusieurs choses. Mais c'était beaucoup de temps à monter nos choses au début, donc on a trouvé ça *rough*. [...] C'était des heures de travail en soirée, on terminait à 11h30 ou minuit pour le lendemain. Donc c'était très difficile mais on a réglé tout ça pour faire en sorte que ce soit moins lourd. »

- 2- Le 2^e vécu concerne les enseignant·e·s qui ont établi une continuité entre leur enseignement en ligne et leur enseignement en présentiel, une fois qu'ils sont retournés en salle de classe. Autrement dit, le passage à l'enseignement en ligne a permis à ces enseignant·e·s de développer des compétences technopédagogiques qu'elles et qu'ils ont réinvesties en présentiel.

Extrait (représentant·e syndical·e): « ... on n'était pas très technique, puis on est rendu très technique. Alors il y a eu un grand bon, comme ça. Puis, en plus, les profs sont très fiers de ce qu'ils ont compris, tu sais ils disent souvent : « Regarde, nous on fait des capsules vidéo, on utilise Google, on partage » on ne faisait rien de tout ça avant. »

Ce point recoupe un résultat du questionnaire (voir Tableau 6 et Figure 4), dans lequel les répondant·e·s ont rapporté qu'ils avaient développé leurs compétences technopédagogiques durant la pandémie (47,8 % : tout à fait d'accord; 42,5 % : d'accord) et qu'ils souhaitaient les mettre à profit dans leur enseignement en présentiel (29,6 % : tout à fait d'accord; 39,8 % : d'accord).

Tableau 6

Développement des compétences technopédagogiques durant la pandémie et réinvestissement lors du retour en classe.

	Durant la pandémie (mars 2020-juin 2021), mes compétences à intégrer le numérique dans mes pratiques pédagogiques se sont considérablement développées	Depuis le retour en classe, j'essaie de mettre à profit les compétences numériques que j'ai développées durant la pandémie.
Tout à fait d'accord	47,8%	29,6%
D'accord	42,5%	39,8%

	Durant la pandémie (mars 2020-juin 2021), mes compétences à intégrer le numérique dans mes pratiques pédagogiques se sont considérablement développées	Depuis le retour en classe, j'essaie de mettre à profit les compétences numériques que j'ai développées durant la pandémie.
Plus ou moins d'accord	8,3%	25,8%
En désaccord	1,1%	4,6%
Totalement en désaccord	0,3%	0,3%

15. Indiquez votre **degré d'accord** avec les énoncés suivants:

[More Details](#)

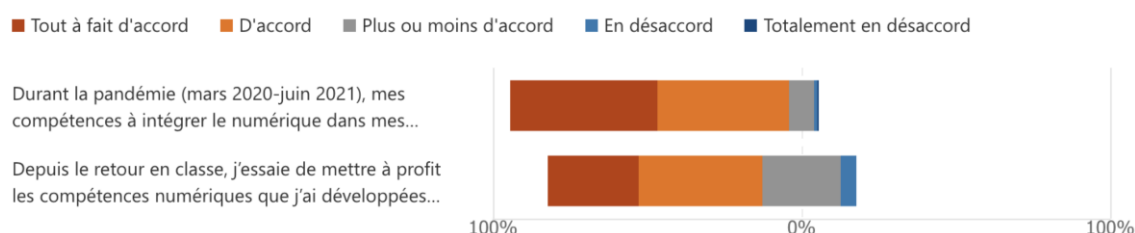


Figure 4 : Développement des compétences technopédagogiques durant la pandémie et réinvestissement lors du retour en classe

Les 1^{er} et 2^e vécus ne sont pas mutuellement exclusifs et peuvent se cumuler. Ainsi, un.e enseignant.e a pu avoir des pratiques technopédagogiques préexistantes à la pandémie qu'elle ou qu'il a pu réinvestir lors du passage à l'enseignement en ligne, puis les enrichir lors de l'enseignement en ligne et les réinvestir de nouveau lors de son retour en présentiel.

Réinvestir leurs nouvelles compétences numériques une fois de retour en présentiel leur a généralement permis de bonifier leur organisation (p.ex., données centralisées et accessibles via Google Classroom de n'importe où) mais aussi leurs pratiques pédagogiques (p.ex., activités en ligne).

Extrait (enseignant.e) : « Moi, ça je continue, puis probablement qu'à l'avenir je vais poursuivre l'utilisation de cette plateforme-là. Je la trouve facile, beaucoup plus simple, ils ont accès à tout le matériel, ça fait que s'il y a un élève qui est absent, il peut facilement aller récupérer ce qui a été fait durant la période, tout a été déjà sectionné, divisé, pour que les cours soient plus faciles si tu t'absentes. »

Extrait (enseignant.e): « Je n'ai pas vraiment utilisé Kahoot avant puis là c'est comme... ma meilleure amie pour faire des exercices. C'est super ! C'est une application géniale. Et aussi, je ne savais pas que les cahiers d'activités étaient... qu'on pouvait avoir un accès électronique. Je ne savais pas que c'était numérique. Puis donc là quand je l'ai su, ça a changé ma vie complètement, c'est génial ! »

Cependant, pour certain·e·s participant·e·s aux entretiens, la continuité entre l'enseignement en ligne et en présentiel a pu rester partielle : seules certaines pratiques technopédagogiques ont été conservées et réinvesties.

Extrait (représentant·e syndical·e): « Moi, je l'utilise seulement maintenant lorsque les gens sont à la maison avec le COVID, ou s'ils sont en évaluation de COVID, on remet simplement des... comme un programme de travail, si on veut, là, mais sinon on a oublié ça. »

Extrait (enseignant·e): « Je l'utilise un peu plus, mais pour faire de la recherche, mais quand j'enseigne l'écran doit être fermé. [...] Vraiment, ça, c'est comme ma façon de gérer un petit peu les pertes d'attention. Ce qui fait qu'ils ferment leur écran, mais quand c'est le temps de travailler, ils peuvent l'ouvrir. »

- 3- Le 3^e vécu concerne les enseignant·e·s qui ont fait l'expérience d'une rupture entre l'enseignement en présentiel prépandémique et l'enseignement en ligne. Pour eux, le passage à l'enseignement en ligne a été davantage subi et le retour à l'enseignement en présentiel a signifié un retour aux pratiques pédagogiques prépandémiques.

Extrait (représentant·e syndical·e): « Ils n'ont pas tous un iPad chez eux. La chose que tu as à la maison, ça peut être un portable, ça peut être une tablette, ça peut être un iPad. Alors moi, personnellement, je trouvais que ça causait beaucoup de problèmes. Surtout en enseignement en ligne, parce que ce n'était pas tous les [outils] qui ouvraient les fichiers de la même façon, on ne peut pas faire la même chose sur un iPad que sur un lap top »

Un facteur modérateur important du vécu de l'enseignement en ligne est la présence ou l'absence d'un équipement « 1-à-1 » (un·e élève – une technologie) disponible en salle de classe avant la pandémie. Lorsque c'est le cas : cet équipement était transportable au domicile des élèves pour assurer l'enseignement en ligne, ce qui a permis de compenser le manque d'équipement éventuel de certaines familles; il était également homogène, ce qui a permis d'éviter des complications techniques liées à la pluralité des technologies personnelles des élèves; finalement, il a donné l'occasion aux enseignant·e·s et aux élèves de développer des compétences technopédagogiques qui ont facilité le passage de l'enseignement présentiel vers l'enseignement en ligne.

Un deuxième facteur modérateur du vécu de l'enseignement en ligne est l'équipement numérique dont disposaient les enseignant·e·s à la maison (p. ex, ordinateur disponible, ordinateur suffisamment puissant pour soutenir un cours synchrone).

Extrait (enseignant·e): « ... parce qu'au début c'était difficile aussi pour les professeurs, parce que certains professeurs... comme tout le monde travaille de la maison, comme je disais, il n'y avait pas autant d'ordinateurs à la maison que..., par exemple, si tu as trois enfants, ton mari travaille ou ta femme travaille aussi, tu as besoin de cinq ordinateurs en même temps. Il y a beaucoup de gens qui n'ont pas ça. Alors l'école a décidé... a fourni tous les profs, comme ça ce n'est pas une excuse pour ne pas travailler (rires) ».

Extrait (enseignant·e): « Moi je fonctionnais surtout par... j'étais un peu plus asynchrone, si vous voulez, c'était des vidéos, du contenu que les élèves pouvaient... Parce que à l'époque on était à la maison, et puis je n'étais pas équipée d'un ordinateur assez puissant pour... qui soutenait ma classe virtuelle. »

Un troisième facteur modérateur est l'entraide au sein de l'équipe enseignante (p. ex, enseignant·e·s plus compétent·e·s avec les technologies soutenant les moins compétent·e·s, partage d'expériences, soutien moral)

Extrait (enseignant·e) : « Ceux qui n'utilisaient pas du tout la technologie, c'était beaucoup plus difficile pour eux. Il y a même des collègues à qui j'ai donné... j'ai fait du training pendant mes fins de semaine, je leur expliquais comment utiliser la plateforme, je les ai aidés à créer leur compte et tout ça. [...] Donc il y avait une belle collaboration entre collègues, je vous dirais »

Perception de la relation pédagogique en contexte d'enseignement en ligne

En comparaison de l'enseignement en présentiel, la relation pédagogique était perçue principalement de moins bonne qualité – et secondairement, de même qualité – pour l'ensemble des types d'enseignement (voir Tableau 7 et Figure 5). Parmi les répondant·e·s qui en ont fait l'expérience, seuls 3,4 % (enseignement comodal), 3,1 % (enseignement hybride), 3 % (enseignement à distance synchrone) et 1,9 % (enseignement à distance asynchrone) des répondant·e·s aux entrevues ont rapporté que la relation pédagogique en contexte d'enseignement en ligne était de meilleure qualité qu'en présentiel.

Tableau 7

Perception de la qualité de la relation pédagogique en contexte d'enseignement en ligne par rapport à l'enseignement en présentiel.

	À distance asynchrone	À distance synchrone	Hybride	Comodal
Relation pédagogique de meilleure qualité qu'en présentiel	1,9%	3%	3,1%	3,4%
Relation pédagogique de même qualité qu'en présentiel	6%	22%	18,8%	14,3%
Relation pédagogique de moins bonne qualité qu'en présentiel	92,1%	75%	78,1%	82,3%

16. En comparaison de l'enseignement en présentiel, comment jugez-vous la **qualité de votre relation pédagogique avec vos élèves** dans les modalités d'enseignement en ligne dont vous avez fait l'expérience?

- Ma relation pédagogique est de meilleure qualité qu'en présentiel
- Ma relation pédagogique est de même qualité qu'en présentiel
- Ma relation pédagogique est de moins bonne qualité qu'en présentiel

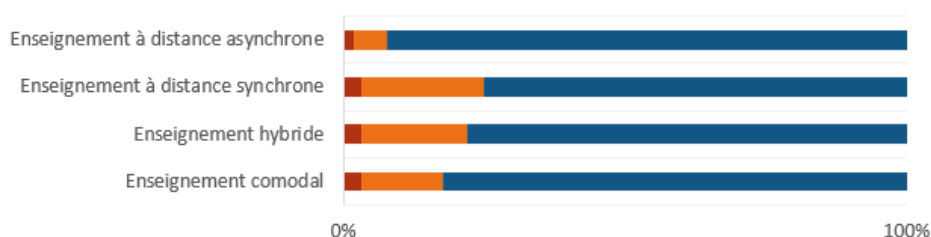


Figure 5 : perception de la qualité de la relation pédagogique en contexte d'enseignement en ligne par rapport à l'enseignement en présentiel

La même tendance s'observe lorsque la question est spécifiée aux dimensions cognitive (p. ex., expliquer du contenu; voir Tableau 8 et Figure 6), affective (p. ex., motiver les élèves; voir Tableau 9 et Figure 7) et sociale (p. ex., gérer la classe; voir Voir Tableau 10 et Figure 8) de la relation pédagogique : les répondant-e-s aux questionnaires ont rapporté systématiquement comme premier choix de réponse que l'enseignement en ligne a détérioré ou beaucoup détérioré la qualité de la relation pédagogique, alors que le second choix de réponse est qu'il n'a pas modifié la qualité de la relation pédagogique. Parmi les répondant-e-s qui en ont fait l'expérience, seuls 7,6 % (enseignement comodal), 11,1 % (enseignement hybride), 13,2 % (enseignement à distance synchrone) et 8 % (enseignement à distance asynchrone) des répondant-e-s aux questionnaires ont rapporté que l'enseignement en ligne a amélioré ou beaucoup amélioré la qualité de leur relation pédagogique.

Tableau 8

Perception de la qualité de la dimension cognitive de la relation pédagogique en contexte d'enseignement en ligne par rapport à l'enseignement en présentiel.

	Asynchrone	Synchrone	Hybride	Comodal
A beaucoup amélioré ma RP	0%	2%	1,2%	1,3%
A amélioré ma RP	9%	8,9%	9%	6,1%
N'a pas modifié ma RP	33%	40,2%	40,6%	38,3%
A détérioré ma RP	44%	42,2%	42,5%	43,9%
A beaucoup détérioré ma RP	15%	6,7%	6,7%	10,4%

18. En comparaison de l'enseignement en présentiel, indiquez comment les modalités d'enseignement en ligne dont vous avez fait l'expérience ont **modifié votre relation pédagogique (RP)** avec vos élèves sur le plan COGNITIF (p. ex., explication du contenu, suivi des élèves, etc.).

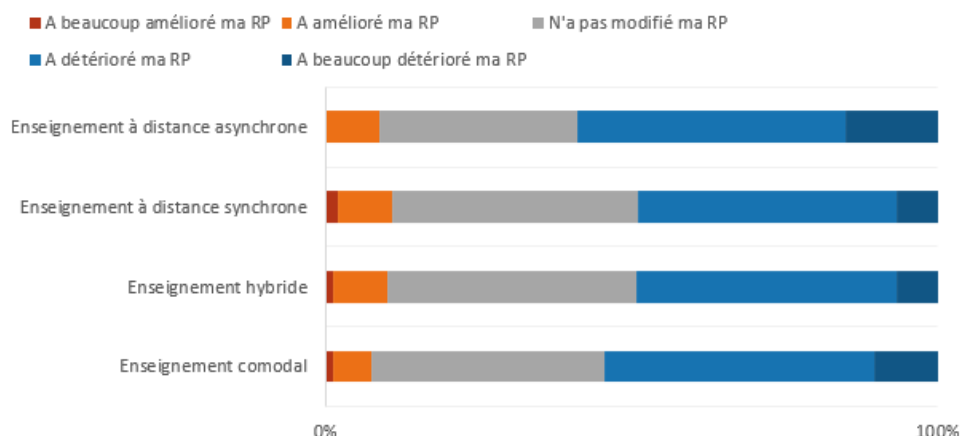


Figure 6 : perception de la qualité de la dimension cognitive de la relation pédagogique en contexte d'enseignement en ligne par rapport à l'enseignement en présentiel

Tableau 9

Perception de la qualité de la dimension affective de la relation pédagogique en contexte d'enseignement en ligne par rapport à l'enseignement en présentiel.

	Asynchrone	Synchrone	Hybride	Comodal
A beaucoup amélioré ma RP	2%	2%	2,2%	2,6%
A amélioré ma RP	3,4%	6,7%	6,3%	3%
N'a pas modifié ma RP	23,2%	24,9%	29,8%	28%
A détérioré ma RP	44,1%	49%	41,6%	44,4%
A beaucoup détérioré ma RP	27,2%	17,4%	20,1%	22%

19. En comparaison de l'enseignement en présentiel, indiquez comment les modalités d'enseignement en ligne dont vous avez fait l'expérience ont **modifié votre relation pédagogique (RP)** avec vos élèves **sur le plan AFFECTIF** (p. ex., motivation des élèves, disponibilité pour répondre à leurs besoins, etc.).

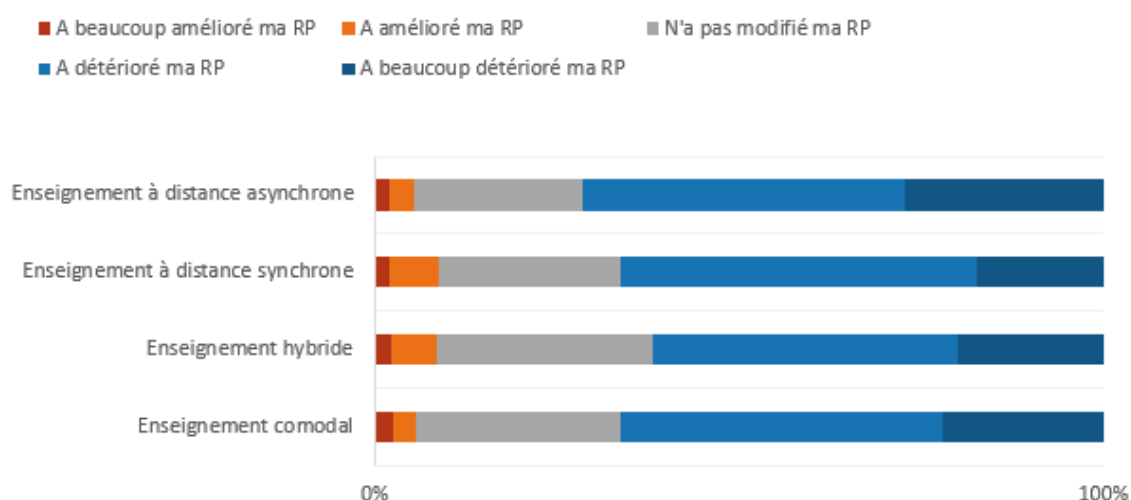


Figure 7 : perception de la qualité de la dimension affective de la relation pédagogique en contexte d'enseignement en ligne par rapport à l'enseignement en présentiel

Tableau 10

Perception de la qualité de la dimension sociale de la relation pédagogique en contexte d'enseignement en ligne par rapport à l'enseignement en présentiel.

	Asynchrone	Synchrone	Hybride	Comodal
A beaucoup amélioré ma RP	3%	7,1%	3,7%	3%
A amélioré ma RP	6,6%	12,8%	11%	6,9%
N'a pas modifié ma RP	36,6%	32,4%	35,4%	39,1%
A détérioré ma RP	35%	35,4%	33,2%	36,1%
A beaucoup détérioré ma RP	18,7%	12,3%	16,7%	15%

20. En comparaison de l'enseignement en présentiel, indiquez comment les modalités d'enseignement en ligne dont vous avez fait l'expérience ont **modifié votre relation pédagogique (RP)** avec vos élèves sur le plan SOCIAL (p. ex., gestion de classe, gestion

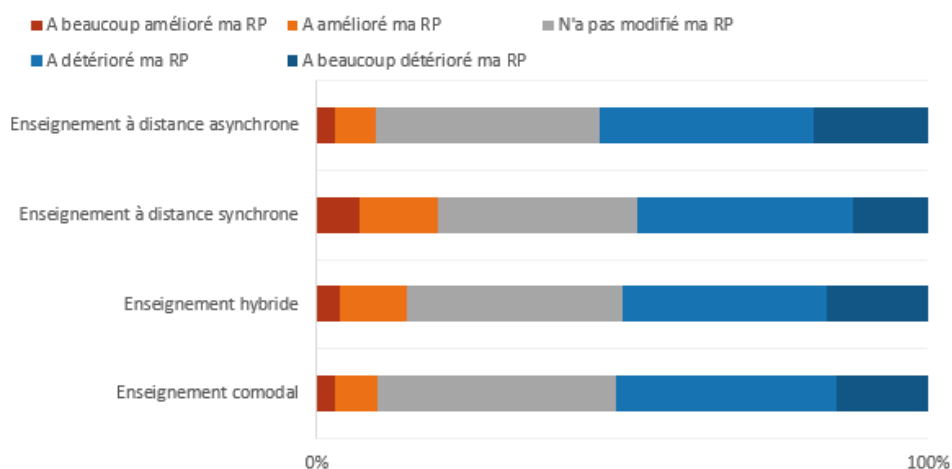


Figure 8 : perception de la qualité de la dimension sociale de la relation pédagogique en contexte d'enseignement en ligne par rapport à l'enseignement en présentiel

Ces résultats se sont confirmés lorsque les répondant·e·s aux questionnaires ont été interrogé·e·s sur les avantages et les inconvénients de l'enseignement en ligne pour la relation pédagogique (voir Tableau 11 et Figure 9). Le premier choix de réponse rapporté largement par les répondant·e·s était que l'enseignement en ligne présentait moins d'avantages que d'inconvénients pour leur relation pédagogique. Parmi les répondant·e·s en ayant fait l'expérience, seuls 3,8 % (enseignement comodal), 5,3 % (enseignement hybride), 4,6 % (enseignement à distance synchrone) et 4 % (enseignement à distance asynchrone) ont considéré que l'enseignement en ligne présentait plus d'avantages que d'inconvénients pour leur relation pédagogique.

Tableau 11

Avantages et inconvénients de l'enseignement en ligne pour la relation pédagogique.

	Asynchrone	Synchrone	Hybride	Comodal
Il y a plus d'avantages que d'inconvénients à ma RP	4%	4,6%	5,3%	3,8%
Il y a autant d'avantages que d'inconvénients pour ma RP	14%	27,2%	17,9%	16,9%
Il y a moins d'avantages que d'inconvénients pour ma RP	82%	68,2%	76,8%	79,4%

17. Comment jugez-vous **les avantages et les inconvénients** des modalités d'enseignement en ligne dont vous avez fait l'expérience pour votre relation pédagogique avec vos élèves?

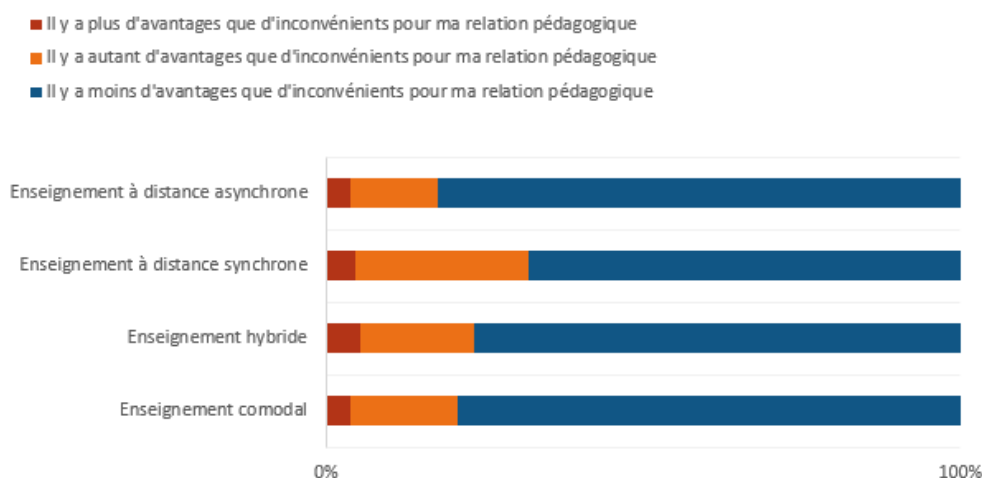


Figure 9 : Avantages et inconvénients de l'enseignement en ligne pour la relation pédagogique

Finalement, un dernier résultat issu du questionnaire confirme les précédents. À l'affirmation suivante : « D'une manière générale, la relation pédagogique entre une personne enseignante et ses élèves sera toujours de meilleure qualité en présentiel qu'en ligne », 78 % des répondant-e-s se sont dit tout à fait d'accord et 15,1 % d'accord.

Plusieurs raisons expliquent cette perception négative de la relation pédagogique en ligne par rapport au présentiel, que nous avons organisées autour de trois caractéristiques de la relation pédagogique en ligne par rapport au présentiel dans le contexte particulier de la pandémie : cette dernière serait plus dépersonnalisée qu'en présentiel; elle serait moins sensorielle qu'en présentiel; et elle serait plus éclatée qu'en présentiel.

Une relation pédagogique plus dépersonnalisée

- 1- Lorsqu'ils étaient en ligne, les participant-e-s aux entrevues ont rapporté qu'ils faisaient face à un groupe-classe monolithique au sein duquel la relation était uniquement de type « un vers tous » (enseignant-e - élèves), sans possibilité de cultiver une relation de type « un vers un » (enseignant-e - élève).

Extrait (représentant-e syndical-e): « Il y a beaucoup d'élèves qui en classe, vont peut-être poser des questions parce que je vais pouvoir aller répondre individuellement mais là ils ne le font pas en ligne parce que la question tout le monde va l'entendre. »

Pour s'ajuster à cette dépersonnalisation, certain-e-s participant-e-s aux entrevues utilisaient la messagerie privée lors des cours virtuels et offraient des cours particuliers.

Extrait (représentant-e syndical-e): « Je cliquais sur la pastille du jeune, puis j'envoyais un message privé rapide et je faisais copier-coller le : « t'as pas fait ton devoir, je n'ai pas ton travail, ». Ça fait que les autres n'étaient pas au courant, et puis ça ne touchait pas, ça ne brimait pas au niveau de sa personne. »

Extrait (enseignant·e): « À propos de l'adaptation à un cours particulier : « C'est synchrone. C'est synchrone parce qu'on veut garder le contact avec l'élève, on veut qu'il se sente impliqué dans son, dans son développement. Et puis on veut lui faire sentir qu'il y a des adultes qui veulent sont bien, qui veulent sa réussite. »

- 2- En outre, les participant·e·s aux entretiens ont rapporté que leurs groupes-classes étaient accessibles uniquement durant les temps formels d'enseignement, aux dépens des temps informels d'enseignement qui constituaient des moments précieux de la relation pédagogique.

Extrait (représentant·e syndical): « La relation pédagogique, je ne la bâtis pas seulement non plus en classe pendant que je donne mon cours mais avant le cours avant que la cloche sonne, dans les corridors, dans des activités parascolaires... Donc ça c'est ce qu'on n'a plus, parce qu'on les voit quand ils se connectent, après ça quand ils se déconnectent, c'est terminé [...]. Il n'y a plus de possibilité, finalement, de maintenir la relation à différents moments ».

Comme contre-exemple marginal, une participante aux entretiens a rapporté que l'enseignement en ligne a correspondu à une fenêtre sur le quotidien extrascolaire de ses élèves, ce qui lui a permis de mieux les connaître. Par exemple, les animaux domestiques apparaissant fréquemment devant la caméra étaient des sujets de discussion informelle.

Extrait (enseignante): « Je me souviens juste d'une petite anecdote que j'adore, j'ai reçu comme cadeau d'une fermière à qui j'achète des choses, des petites *eggs*, des œufs verts, et je les ai montrés à mes élèves en cinquième année, et il y avait une petite fille qui ne parle presque jamais en classe, qui a dit : « Madame j'ai quatre poules à la maison », et je me suis dit : « Mais non peut-être il y a des doudous ou quelque chose comme ça... » Mais non, c'était quatre vraies poules, et elle les a amenées en classe, et c'était super chouette, et les élèves avaient plein de questions, elle a répondu... et en classe elle ne parle presque jamais ».

Conséquences d'une relation pédagogique plus dépersonnalisée

Parce que la relation pédagogique est plus dépersonnalisée en ligne qu'en présentiel, les participant·e·s aux entretiens ont perçu que leur répertoire d'intervention pédagogique auprès des élèves avait diminué, notamment en termes d'interventions individualisées et informelles.

Extrait (représentant·e syndical·e): « ... quand on est en réalité en vrai, [...] on dit: 'faites un exercice'. On circule dans les rangées, les colonnes, on intervient, on fait vraiment, comme un petit peu la personne a dit auparavant, les ajustements en direct comme ça. À l'écran, je ne peux pas, il y a cette interface. »

Les participant·e·s aux entretiens ont perçu également que la dépersonnalisation de la relation pédagogique avait eu des conséquences sur le creusement des apprentissages entre les élèves. Plus précisément, les élèves fort·e·s et autonomes, qui avaient besoin de peu de soutien de la part des enseignant·e·s avant la pandémie, ont peu été affecté·e·s par la relation pédagogique en ligne. En revanche, les élèves moins fort·e·s et moins autonomes, qui avaient besoin de plus de soutien de la part des enseignant·e·s avant la pandémie, ont été davantage affecté·e·s par la relation pédagogique en ligne, car les enseignant·e·s n'ont pas pu les soutenir de manière aussi personnalisée que ce qu'ils faisaient habituellement en présentiel.

Extrait (représentant·e syndical·e): « Les élèves qui étaient autonomes et organisés sont restés autonomes et organisés, [...] il y en a beaucoup qui disent que c'est quasiment mieux en virtuel parce qu'ils ont le temps de faire tous leurs devoirs. [...] Des élèves qui sont moins organisés, bien là, on n'a plus le contrôle dessus. On ne sait plus ce qu'ils font, et puis eux autres, ça les désavantage beaucoup parce qu'ils sont déjà... ils avaient besoin d'aide pour s'organiser en personne. »

Comme contre-exemple marginal, certain·e·s participant·e·s ont rapporté que des élèves peu investi·e·s avant la pandémie pouvaient devenir plus assidu·e·s durant l'enseignement en ligne du fait de la plus grande liberté dont ils ou elles disposaient.

Extrait (enseignant·e): « Il y a des élèves en difficulté, moi j'ai eu... qu'on pourrait peut-être un peu qualifier de décrocheurs fonctionnels. Pour eux autres, le principe du en ligne c'est un peu plus proche de l'enseignement aux adultes, ça fait que j'ai des élèves en difficulté qui se sont quand même démarqués d'une certaine façon parce que le fait d'avoir cette liberté là leur a permis de bien, en fait de bien faire les choses. »

Une relation pédagogique moins sensorielle

Une autre caractéristique de la relation pédagogique en ligne dans le contexte particulier de la pandémie est qu'elle est moins sensorielle qu'en présentiel. Les participant·e·s aux entrevues ont rapporté en effet un appauvrissement du paraverbal et du non verbal, notamment lorsque les micros et les caméras des élèves étaient fermés.

Extrait (représentant·e syndical·e): « Parler à des pastilles, à des petites images, au lieu de parler à des élèves. Bien, c'est difficile »

Comme ajustement à cette perte du paraverbal et du non verbal, certaines écoles avaient décidé de rendre obligatoire l'ouverture des caméras.

Extrait (enseignant·e): « Oui, c'était obligatoire, nous autres à l'école. C'était obligatoire. Ils devaient être habillés, caméra ouverte. »

Cependant cet ajustement venait avec ses limitations (p. ex, enseignant·e·s qui ne voyaient plus les élèves quand ils partageaient leur écran, élèves qui décentraient leur caméra, accès à l'intimité du domicile des élèves, élèves qui faisaient des captures d'écran d'autres élèves, etc.)

Extrait (enseignant·e): « Mais lorsque je partage mon écran, je n'arrive plus à voir l'ensemble de mes élèves. Qu'est-ce qu'ils font pendant que je partage l'écran? Est-ce qu'ils écoutent? »

Extrait (représentant·e syndical·e): « ... on voyait tantôt la caméra pointer le plafond, là OK pour les présences je réussissais à la faire revenir sur le visage. Je ne peux pas prendre mon temps pendant tout le cours à leur dire : « Mets ta caméra! ». Un jour, faut que tu avances. »

Extrait (enseignant·e): « Les mêmes élèves qui étaient au Cégep dernière année, qui sont rentrés à l'université, m'ont écrit l'année suivante, en disant la même chose, parce que quand ils sont rentrés à l'université ils ont trouvé ça vraiment difficile de partager l'écran avec les gens, en disant, « c'est quand même notre vie privée et parce qu'on a de bonnes relations avec vous, on vous laisse rentrer dans nos chambres ». »

Extrait (représentant-e syndical-e): « Chez nous, il y avait des enfants qui prenaient des photos de l'écran de tout le monde en ligne avec leur caméra ouverte et qui faisaient des petits montages avec les photos des élèves et qui envoyaient ça après en texto. Alors on a, il fallait qu'on prenne une décision dans une classe, que personne n'ouvrait leur caméra pendant le cours à cause de tout ça ».

En outre, les participant-e-s aux entrevues ont perçu que les interactions au sein du groupe-classe étaient moins fluides et interactives en ligne qu'en présentiel.

Extrait (représentant-e syndical-e): « ... quand on questionne les élèves, moi, c'est tout l'échange avec l'élève, là, quand on le questionne, il y a une espèce de délai avant que le micro soit ouvert, tout ça, ça casse le rythme complètement, ce qui fait que ce n'est pas spontané, on n'est plus dans la spontanéité des échanges avec les élèves »

Extrait (enseignant-e): « Moi les élèves ne me parlaient pas. »

Extrait (représentant-e syndical-e): « Là je n'ai pas un élève qui va ouvrir son micro pour faire juste une petite joke qui n'était pas inappropriée, là, ce n'est pas pour déranger mais pour renchérir sur ce qu'on a dit. Mais ça, tu le perds, ça fait comme des cours assez monotones et puis assez plates pour eux, pour nous »

Comme contre-exemple marginal, certain-e-s élèves timides qui ne parlaient pas en classe ont plus participé lors de l'enseignement en ligne.

Extrait (enseignant-e): « ... il y a certains élèves qui sont ressortis. Tu sais comme les plus gênés en classe, qui ne lèvent jamais la main, ou tout ça, je trouve que des fois, tu sais, il y avait le petit bouton pour lever la main, puis on dirait que derrière la caméra ils se sentaient moins gênés de participer, puis de parler, puis de dire des choses... malgré que leur caméra était quand même ouverte ! »

Conséquences d'une relation pédagogique moins sensorielle

Pour les participant-e-s aux entrevues, la première conséquence d'une relation pédagogique moins sensorielle est qu'ils avaient de la difficulté à « lire » la situation pédagogique, notamment le degré de compréhension des élèves.

Extrait (représentant-e syndical-e): « Dans le fond, c'est très simple: quand on explique quelque chose à un élève, on a tout de suite un feedback [...]. Si on commence l'explication, puis qu'on voit visuellement ses yeux qui semblent être dans le flou ou encore juste la petite bouche qui se pince ou... il y a des signes physiques qui indiquent s'il est à l'aise dans l'explication où s'il ne l'est pas. Donc à partir de ce moment-là, on stop tout de suite, puis on reprend. Tandis que lorsqu'on est en ligne, c'est sûr qu'on n'a pas ce feedback-là immédiatement là. Bon, on part dans nos grandes explications à n'en plus finir, mais dès le départ dès la deuxième phrase, c'était fini pour lui. »

Une deuxième conséquence concerne la difficulté qu'avaient les enseignant-e-s à garantir la validité des évaluations.

Extrait (représentant-e syndical-e): « On trouvait ça difficile au niveau des évaluations parce que c'est... comment tu vas évaluer quelqu'un en ligne? Tu ne sais pas qui est de l'autre côté. »

Pour surmonter ce problème, les participant·e·s aux entrevues ont rapporté avoir tenté d'ajuster leurs méthodes d'évaluation, ce qui s'accompagnait généralement d'un alourdissement de la tâche pédagogique.

Extrait (représentant·e syndical·e): « ... c'est vraiment beaucoup plus long en termes de correction, tu sais, c'est ça! »

Un deuxième ajustement possible à la difficulté d'évaluer consistait à ne pas évaluer lors des périodes d'enseignement en ligne, mais d'attendre le retour en présentiel. Cependant, cet ajustement serait davantage possible lorsque les périodes en distanciel étaient courtes ou pour l'éducation préscolaire et les premières années de l'enseignement primaire.

Extrait (enseignant·e): « Bien peut-être, aussi, une des raisons pour lesquelles je n'étais pas stressée d'évaluer, c'est que je savais que c'était à très court terme l'enseignement en ligne que moi j'ai vécu, alors je n'ai pas voulu évaluer pour de vrai là, je n'ai rien tenu en compte. Bah en fait la différence était vraiment dans le niveau. Parce qu'avec les tous petits on était moins stressés. »

Une relation pédagogique plus éclatée

En contexte d'enseignement en ligne, les élèves sont moins « capti·f·ve·s » qu'en présentiel et il leur incombe une plus grande autonomie. Les participant·e·s aux entrevues ont rapporté qu'elles ou qu'ils en profitaient pour communiquer avec leurs ami·e·s via les médias sociaux simultanément à l'enseignement en ligne. La relation pédagogique perd donc sa primauté et entre en concurrence avec des relations d'affinité entre élèves auxquelles les enseignant·e·s n'ont pas accès.

Extrait (représentant·e syndical·e): « ... il y en a qui se parlent en tchatant sur le téléphone ou à l'ordinateur, on voit les lèvres bouger, on voit qu'ils se parlent. »

Outre les communications amicales simultanément à l'enseignement en ligne, les participant·e·s aux entrevues ont rapporté que leurs élèves dispersaient leur attention à travers une multitude d'activités non scolaires qui interféraient avec leurs apprentissages.

Extrait (représentant·e syndical·e): « Là, j'en ai 36 qui sont sur leur ordinateur, il y en a qui regardent l'écran parce qu'ils jouent en ligne, l'autre il a son téléphone cellulaire, l'autre est couché dans le lit, l'autre il regarde juste le plafond puis la lumière qui tourne. Regarde, tu as beau expliquer ce qui se passe, ce n'est pas pareil. Quand ils sont en classe, logiquement, dès qu'il se couche sur son bureau, tu relèves la tête, tu dis, « écoute là ».

Pour contrer ce manque d'attention, certain·e·s participant·e·s aux entrevues ont opté pour l'exclusion du cours des élèves les moins discipliné·e·s.

Extrait (représentant·e syndical·e): « Mais tout ça pour dire qu'ils sont tellement habitués que... je n'ai pratiquement plus de gestion et ils le savent que s'il y a un comportement qui est inapproprié, automatiquement, ils sont éjectés du cours. »

Extrait (enseignant·e): « ...si j'en avais un qui se promenait dans la maison partout avec l'iPad, mais si éventuellement l'enfant n'écoute pas tes consignes, bien on le flush de la rencontre zoom. »

À titre de contre-exemple marginal, une enseignante a rapporté que la vie ordinaire de la classe manquait à l'enseignement en ligne.

Extrait (enseignante): « Après, il y avait des élèves qui ont dit [...] ils ont dit qu'en classe, il y a quand même un peu de mouvement, il y a la prof qui marche dans la classe, il y a des enfants qui tournent, qui touchent, qui, qui jettent quelque chose par terre... il y a quand même des micro-distractions, et quand on est en ligne, il y a juste ça, il y a juste l'écran devant vous. Alors, je me souviens qu'avec cette classe, et avec mes autres classes [...] on a tous mis nos ordinateurs devant la fenêtre »

Conséquences d'une relation pédagogique plus éclatée

Comme conséquence d'une relation pédagogique plus éclatée, les participant·e·s aux entrevues ont rapporté avoir perdu le contrôle de la relation avec leurs élèves et de la relation entre les élèves.

Extrait (représentant·e syndical·e): « [en contexte d'enseignement en ligne] il n'y a pas de restriction par rapport au cellulaire, par rapport au texto sur l'iPad ou quoi que ce soit. On ne peut pas les gérer... C'est monsieur qui disait de choisir ses batailles, mais c'est un peu ça qu'on fait tous parce qu'on n'a pas vraiment le choix. »

Extrait (représentant·e syndical·e): « Quand ils sont en classe, on supervise au moins les interactions entre les élèves, on les voit, on les entend, même s'ils sont loin, ils chuchotent, tu sais un petit peu de quoi qu'ils parlent, mais là, c'est parce qu'à la maison on n'a plus cette supervision »

Pour reprendre le contrôle de l'attention de leurs élèves, les participant·e·s aux entrevues ont rapporté divers ajustements, tels que rentrer dans les *break out rooms* où les élèves travaillaient en équipe sans les prévenir ou les libérer en avance s'ils avaient fini leur travail.

Extrait (enseignant·e): « Puis je pense que les break out rooms, quand on les mettait comme en sous-groupes, puis qu'on avait la chance d'aller les visiter, là on dirait que là ils ne savaient jamais quand est-ce qu'on allait se pointer dans leurs sous-groupes, ça fait que ça les gardait un peu plus au travail.

Extrait (enseignant·e): « ... mettons que tu leur donnais un travail, que tu savais consciemment qu'un élève qui avait compris, qui le faisait rapidement, il pouvait finir en quarante minutes, puis après ça tu lui disais : « Bon ben c'est parfait, tu as tout fini ton travail, tu peux y aller, à demain. ». Ça c'était comme une petite forme de récompense que j'avais comme... au fil des mois les élèves avaient comme compris, « Ben écoute dont, si je fais toutes mes affaires, je vais finir mon cours en avance ».

Comme contre-exemple marginal, certain·e·s participant·e·s aux entrevues qui avaient des groupes difficiles ont rapporté avoir eu moins de contrôle et donc plus de difficulté à enseigner avant l'enseignement en ligne.

« Extrait (représentant·e syndical·e): « Dans mon école, on a deux enseignants qui ont beaucoup plus de difficulté, ils ont des groupes difficiles, puis ils ont beaucoup plus de difficulté dans la gestion de classe. [...] quand on est revenu en janvier, les deux ont dit : « Ah, j'aimais tellement mieux en ligne ». Parce que, bien en ligne ça ne vire pas au bordel tu sais, c'est pas mal plus difficile de perdre le contrôle de ta classe. Ils avaient l'impression que pour une fois, ils pouvaient enseigner. »

En outre, les participant·e·s aux entretiens ont rapporté également une perte de la motivation et du goût de l'effort chez les élèves.

Extrait (représentant·e syndical·e): « ... ça devient difficile d'aller les chercher, puis de maintenir l'intérêt. »

Pour répondre à cette perte de motivation, les participant·e·s aux entretiens ont tenté d'ajuster leurs stratégies d'enseignement (p. ex., diversification des formules pédagogiques / petites évaluations fréquentes), ce qui s'accompagnait généralement d'un alourdissement de la tâche pédagogique.

Extrait (représentant·e syndical·e): « ... donc c'est vraiment toutes les cinq, dix minutes que ça bouge, mais ça peut devenir épuisant rapidement! »

Un deuxième ajustement à la baisse de motivation des élèves était de revoir les attentes en termes d'apprentissage.

Extrait (enseignant·e): « Ça fait que moi je pense qu'il y a eu moins d'échecs, en tout cas dans mes deux dernières années je n'ai pas pu vraiment identifier qui avait des grandes faiblesses, parce que, c'est ça, c'est... le niveau était... nos exigences étaient moins élevées. »

Conséquences d'une relation pédagogique plus dépersonnalisée, moins sensorielle et plus éclatée

Pour plusieurs participant·e·s aux entretiens, une relation pédagogique plus dépersonnalisée, moins sensorielle et plus éclatée a entraîné une perte du sens du métier : la relation pédagogique en ligne n'était pas à la hauteur de leurs aspirations professionnelles.

Extrait (représentant·e syndical·e): « [En présentiel] tu as un contact visuel avec un élève. Tu sais moi c'est ça qui me manque le plus là! »

Les participant·e·s aux entretiens ont perçu également une perte de sens du « métier d'élève » chez plusieurs d'entre eux, ce qui était particulièrement visible lors de leur retour en présentiel par le fait qu'elles ou qu'ils éprouvent de la difficulté à se réadapter au fonctionnement de l'enseignement et de l'apprentissage en salle de classe.

Extrait (représentant·e syndical·e): « Le retour a été très très difficile. On dirait qu'après avoir passé une semaine en ligne, revenir à l'école en vrai, c'était dur là. [...] Ma collègue, elle a fait une farce, elle a dit « présentement, vous n'avez pas une capsule puis un bouton mute! Je vous vois, puis je vous entends! ». [...] On dirait que le fait qu'ils alternaient en ligne - pas en ligne, ils ne savaient plus comment vivre dans une classe! Le respect habituel qui était comme ancré, il n'était plus là, c'était comme... je suis habitué de faire ce que je veux n'importe comment, n'importe quand. »

Quelques facteurs de modération de la relation pédagogique en ligne

Les entretiens permettent d'identifier plusieurs facteurs qui modèrent la qualité de la relation pédagogique en ligne :

- Relation pédagogique établie en présentiel avant d'être transposée en ligne : la relation pédagogique en ligne est facilitée lorsqu'elle a déjà été établie en présentiel.

Extrait (enseignant·e): « Comme je disais, c'était très important que la dynamique soit déjà établie. Parce que... si ça ne fonctionnait pas avant, j'imagine que le changement en ligne c'était beaucoup plus difficile. »

- Disciplines d'enseignement (p. ex., les expériences en laboratoire, l'éducation physique et les arts sont rapportés comme des activités disciplinaires difficiles à réaliser en ligne) : la qualité de la relation pédagogique en ligne dépend de la nature de la discipline, car toutes les activités disciplinaires ne sont pas aussi propices à l'enseignement en ligne.

Extrait (représentant·e syndical): « ...c'est clairement plus facile lorsqu'on est dans un gymnase. Aller apporter des correctifs, aller encourager, que devant un écran. Pour moi c'est le jour et la nuit. »

De même, la « hiérarchisation » des disciplines au sein du curriculum influence l'engagement des élèves et donc la qualité de la relation pédagogique.

Extrait (délégué·e syndical·e): « Moi j'enseigne l'espagnol, on a beaucoup parlé des savoirs essentiels, puis en espagnol, bien les savoirs essentiels, c'était zéro, absolument rien! Donc, je me suis retrouvé dans une hiérarchie de savoirs on dirait, où moi je n'étais même pas sur la liste là, donc j'avais l'impression que ce que je faisais c'était presque un concours de charme... pour essayer de les garder intéressés, qu'on s'amuse, qu'on apprenne un petit peu à travers ça... »

- La durée de l'enseignement en ligne et la possibilité de s'y préparer : la relation pédagogique en ligne est de meilleure qualité lorsque les enseignant·e·s peuvent se préparer à l'enseignement en ligne à l'avance et lorsqu'il s'agit de courtes périodes.

Extrait (enseignant·e): « Une semaine, pas pire, avec les cinq ans cinq-six ans. Deux semaines, c'est long, t'as envie de retourner à l'école ».

Extrait (enseignant·e): « ... si on savait à l'avance qu'on ferait, là je pouvais adapter des choses pour le faire en ligne. »

- L'âge des élèves et leur capacité d'autorégulation des apprentissages et des comportements : les élèves plus âgés disposent d'une plus grande capacité d'autorégulation pour suivre un cours en ligne. En revanche, ils disposent aussi de plus de distractions possibles et d'une meilleure capacité de les intégrer en parallèle de l'enseignement en ligne.

Extrait (représentant·e syndical·e): « ... c'est beaucoup sous forme de jeu à la maternelle, donc la façon ludique en ligne c'était très très très difficile. »

Extrait (représentant·e syndical·e): « Moi, j'enseigne en secondaire un et en secondaire cinq. J'ai les deux extrêmes. L'autorégulation chez les jeunes de un, ils étaient trop jeunes, [...] il faut leur montrer comment développer l'autorégulation, ça prend du modelage, ça prend de la pratique et ça prend de la supervision qu'ils n'ont pas eue. En cinq non plus. Malgré qu'ils aient tout eu avant pendant quatre ans, eux autres sont assez vieux pour savoir que là ils sont à la maison puis qu'ils n'ont pas vraiment la même supervision qu'on a d'habitude. [...] ils voient qu'en ce moment je suis à la maison, j'ai la liberté »

- L'établissement de directives claires de la part des directions d'école et partagées par l'ensemble de l'équipe-école : des directives confuses et appliquées inégalement par

l'équipe-école entraînent des confusions chez les enseignant·e·s, les parents des élèves et les élèves.

Extrait (enseignant·e): « Ce qui est difficile, et je l'ai mentionné avant, c'est la communication avec la direction et les enseignants. Souvent on ne sait pas qui est en ligne. C'est vraiment... « oh j'ai oublié »... je ne le mets pas sur nécessairement sur le dos de la direction, on est tous un petit peu débordés avec ce qui se passe, c'est beaucoup d'informations, je comprends. »

Recommandations

Recommandations sur la relation pédagogique en contexte d'enseignement en ligne

- Inclure dans l'enseignement en ligne des outils et des stratégies qui permettent aux enseignant·e·s des temps d'interactions individualisés et des temps d'interactions informels avec leurs élèves, en plus des temps d'interactions en groupe entier;
- Prioriser les temps d'interactions personnalisés pour les élèves moins fort·e·s et moins autonomes dans la gestion de leurs apprentissages;
- Prioriser les temps d'interactions personnalisés pour revenir sur les contenus d'apprentissage et pour vérifier quels sont ceux qui sont maîtrisés par les élèves et quels sont ceux qui ne le sont pas;
- Pour l'enseignement à distance synchrone, inciter les élèves à ouvrir leur caméra en tout temps et expliquer aux parents des élèves pourquoi c'est important pour la qualité de la relation pédagogique;
- Établir un contrat didactique avec les élèves et les parents des élèves, qui explicite les bonnes conditions et les bonnes pratiques d'apprentissage en ligne.

Recommandations sur l'enseignement en ligne

Pour rappel, l'enseignement en ligne en contexte de pandémie a été précipité et imposé par une situation pandémique. Pour cette raison, la mise en œuvre de l'enseignement en ligne a été motivée par d'autres considérations (ici, de santé publique) que des considérations pédagogiques, ce qui explique pourquoi la relation pédagogique en a pâti, tels que l'indiquent les résultats de ce projet de recherche.

Une première recommandation consiste donc à s'assurer que chaque initiative d'enseignement en ligne est motivée et justifiée avant tout par des considérations proprement pédagogiques. En ce sens, des considérations marketing (p. ex., faire valoir l'enseignement en ligne à des fins de recrutement) ou des considérations organisationnelles (p. ex., dispenser de l'enseignement en ligne par manque de locaux en présentiel) sont insuffisantes pour justifier le recours durable à l'enseignement en ligne dans la mesure où elles relèguent à l'arrière-plan des considérations pédagogiques qui devraient pourtant être à l'avant-plan des préoccupations scolaires.

Il existe toutefois des cas particuliers où l'enseignement en ligne s'impose pour des raisons de démocratisation et d'inclusion scolaires (p. ex., élèves hospitalisés pour une longue durée). Il convient de bien circonscrire ces cas au préalable, de s'assurer qu'ils sont justifiés par des considérations de démocratisation et d'inclusion scolaires, et de réfléchir aux types d'enseignement en ligne qui sont les plus adéquats sur le plan pédagogique.

Comme les enseignant·e·s et autres acteurs de première ligne disposent d'une expertise et d'une expérience incontournables pour juger de considérations pédagogiques, une autre recommandation consiste à s'assurer que les initiatives d'enseignement en ligne sont planifiées et mises en œuvre de manière concertée au sein des équipes-écoles, incluant la

possibilité que la concertation aboutisse à la conclusion que l'enseignement en ligne n'est pas une solution adéquate pour les finalités pédagogiques privilégiées localement. Étant donné leurs conséquences pédagogiques, les initiatives d'enseignement en ligne ne devraient pas être laissées à la seule responsabilité des équipes de direction ou des comités technopédagogiques.

Finalement, une dernière recommandation consiste à évaluer périodiquement les initiatives d'enseignement en ligne de manière aussi objective que possible afin de pouvoir les orienter en conséquence.

Références

- Baker, C. (2010). The Impact of Instructor Immediacy and Presence for Online Student Affective Learning, Cognition, and Motivation. *Journal of Educators Online*, 7. <https://doi.org/10.9743/JEO.2010.1.2>
- Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? *Distances et savoirs*, 2(2-3), 357-381. <https://doi.org/10.3166/ds.2.357-381>
- Bray, A., Banks, J., Devitt, A. et Ni Chorcara, E. (2021). Connection before content: using multiple perspectives to examine student engagement during Covid-19 school closures in Ireland. *Irish Educational Studies*, 40(2), 431-441. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1917444>
- Devitt, A., Banks, J., Bray, A. et Ni Chorcara, E. (2020). *Post-primary Student Perspectives on Teaching and Learning During Covid-19 School Closures: Lessons learned from Irish Students from schools in a Widening Participation Programme* [Report]. Trinity College Dublin. <http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/93107>
- Eadie, P., Levickis, P., Murray, L., Page, J., Elek, C. et Church, A. (2021). Early Childhood Educators' Wellbeing during the COVID-19 Pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 903-913, Springer. Available from: Springer Nature. One New York Plaza, Suite 4600, New York, NY 10004. Tel: 800-777-4643; Tel: 212-460-1500; Fax: 212-460-1700; e-mail: customerservice@springernature.com; Web site: <https://link.springer.com/>.
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y. et Alan, S. (2020). Investigation of Views of Students and Teachers on Distance Education Practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113>
- Jugé-Pini, I., Plateau, J.-F. et Coulibaly, B. (2021). La « distance proximale » à l'épreuve du dispositif « Ma classe à la maison ». *Questions Vives. Recherches en éducation*, (N° 36). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.6203>
- Lorena Machado do Nascimento, Maria dos Remédios Lima Silva, Fernanda Fátima Cofferi et Bettina Steren dos Santos. (2021). Challenges and possibilities of remote education in times of Covid-19: perceptions of Brazilian teachers about the effects on relationships with students and families. *Calidad en la educación*, 55, 206-237. <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1064>
- Mælan, E. N., Gustavsen, A. M., Stranger-Johannessen, E. et Nordahl, T. (2021). Norwegian students' experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872843>
- Page, V. (2015). *Établir une relation pédagogique à distance... Est-ce possible?* <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37462>
- Sokal, L., Trudel, L. E. et Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Sompayrac, L. (2021). La relation pédagogique à l'épreuve du confinement. Dans *Des professionnels face à la pandémie* (p. 207-223). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.bergu.2021.01.0207>

Tichavsky, L. P., Hunt, A., Driscoll, A. et Jicha, K. (2015). "It's Just Nice Having a Real Teacher": Student Perceptions of Online versus Face-to-Face Instruction. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2).
<https://doi.org/10.20429/ijstl.2015.090202>

Vagos, P. et Carvalhais, L. (2022). Online Versus Classroom Teaching: Impact on Teacher and Student Relationship Quality and Quality of Life. *Frontiers in psychology*, 13, 828774.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.828774>

Zorkić, T. J., Mičić, K. et Cerović, T. K. (2021). Lost Trust? The Experiences of Teachers and Students during Schooling Disrupted by the Covid-19 Pandemic: Izgubljeno zaupanje? Izkušnje učiteljev in učencev med šolanjem, ki ga je prekinila pandemija covida-19. *CEPS Journal*, 11, 1-24. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1150>

