

Expérience d'apprentissage en contexte d'enseignement à distance en temps de pandémie de COVID-19 : point de vue d'élèves du secondaire qui bénéficient d'un programme de services de soutien scolaire et personnel du Carrefour jeunesse-emploi

Carl Beaudoin, Nadia Rousseau and Dave Chartrey

Volume 9, June 2022

Mettre à profit la voix d'une diversité d'élèves pour soutenir leur bien-être et leur réussite en contexte scolaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091299ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1091299ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université Laurentienne

ISSN

1920-6275 (print)
1929-8544 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Beaudoin, C., Rousseau, N. & Chartrey, D. (2022). Expérience d'apprentissage en contexte d'enseignement à distance en temps de pandémie de COVID-19 : point de vue d'élèves du secondaire qui bénéficient d'un programme de services de soutien scolaire et personnel du Carrefour jeunesse-emploi. *Enfance en difficulté*, 9, 79–115. <https://doi.org/10.7202/1091299ar>

Article abstract

Set in an exploratory approach, this article aims to describe the learning experience in the context of a distance education during the COVID-19 pandemic from the point of view of Quebec high school students in addition to identify strategies they consider useful to support their academic commitment. Descriptive analysis of the responses to an electronic questionnaire administered to 72 students benefiting from the Carrefour Jeunesse-Emploi (CJE) program for school and personal support services revealed that their learning experience was marked by a certain discomfort considering that some students expressed having experienced sadness, stress, or anxiety. According to some students, getting involved in schoolwork and obtaining from the CJE remote homework help are useful strategies to support their school engagement. These results lead, among other things, to reflect on questions of the academic well-being of students.



Expérience d'apprentissage en contexte d'enseignement à distance en temps de pandémie de COVID-19 : point de vue d'élèves du secondaire qui bénéficient d'un programme de services de soutien scolaire et personnel du Carrefour jeunesse-emploi

Carl Beaudoin et Nadia Rousseau

Université du Québec à Trois-Rivières

en collaboration avec

Dave Chartrey

Carrefour jeunesse-emploi de Shawinigan

Introduction et problématique

Avec l'arrivée de la pandémie de COVID-19 en 2020, les autorités québécoises ont été forcées de mettre en place et d'imposer des mesures d'isolement et de distanciation physique pour freiner la propagation de la maladie sur l'ensemble du territoire. De fait, les établissements scolaires ont été du même coup contraints de fermer temporairement leurs portes et de basculer de l'enseignement en présentiel vers l'enseignement à distance. Dans ce contexte extraordinaire, des initiatives ont été développées par les instances gouvernementales et certains organismes communautaires pour soutenir les élèves sur les plans social et scolaire. D'une part, du côté gouvernemental, on peut compter le déploiement de la plateforme *L'École ouverte* qui recense

plusieurs ressources éducatives numériques pour les différents ordres d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire, formation générale des adultes et formation professionnelle) (ministère de l'Éducation, 2021). Le personnel enseignant a ainsi accès à une documentation et à des tutoriels pour développer de meilleures pratiques enseignantes en contexte d'enseignement à distance, entre autres, en ce qui concerne les rétroactions aux élèves et le développement de la compétence numérique. En outre, nombre d'activités, de sites Internet et de capsules vidéo sont offerts dans les diverses disciplines scolaires pour faciliter l'apprentissage autonome des élèves (p. ex. le site Alloprof). Des pistes d'action et d'intervention de même que des ressources éducatives sont dédiées aux parents afin qu'ils puissent mieux accompagner leur enfant en matière de motivation, de persévérance ainsi que de bien-être scolaires. D'autre part, du côté communautaire, plusieurs intervenants des Carrefours jeunesse-emploi (CJE)¹ du Québec ont œuvré auprès des jeunes du secondaire, principalement à distance dans le cadre du programme *Passeport pour ma réussite*, qui vise à les soutenir à travers des activités de soutien individuel et scolaire de même qu'en matière de développement de plans d'intervention en collaboration avec les intervenants scolaires concernés (RCJÉQ, 2021).

Dans cette conjecture où les décideurs politiques et des acteurs du milieu communautaire se sont mobilisés pour soutenir le bien-être des élèves en contexte d'enseignement à distance en temps de pandémie de COVID-19, il convient ainsi de réfléchir à son importance dans leur expérience d'apprentissage.

Au cours des dernières années, plusieurs chercheurs québécois et français se sont intéressés au bien-être des élèves à l'école (Goyette et Martineau, 2020; Rousseau et al., 2017; Rousseau et Beaucher, 2020; Rousseau et Espinosa, 2018). Cet intérêt provient, notamment, de l'évolution des systèmes éducatifs de laquelle est née une approche plus humaniste, bienveillante et soucieuse du développement plein et entier des élèves (Tardif et Gauthier, 2017). Le bien-être dépend de multiples facteurs dont la structure familiale, l'âge, le sexe, les parcours scolaires ou encore les caractéristiques de l'établissement scolaire (Duru-Bellat et al., 2018). Bien que la définition même du concept de bien-être pose

¹ Les CJE sont des organismes communautaires ayant pour mandat d'accompagner et de guider les jeunes adultes de 16 à 35 ans dans leurs démarches d'insertion sociale et économique en favorisant leur cheminement vers l'emploi, un retour aux études, un rétablissement personnel ou dans le cadre du démarrage d'une petite entreprise (Réseau des carrefours jeunesse-emploi [RCJE], 2021).

un problème en raison de son caractère multidimensionnel, le milieu de la recherche semble s'entendre sur un point : le bien-être ferait appel à la dimension subjective de la qualité de vie, c'est-à-dire à « l'évaluation cognitive et affective faite par l'enfant de son niveau de satisfaction dans les différents domaines de vie, y compris à l'égard des expériences vécues en contexte scolaire » (Bacro et al., 2017, p. 2).

À ce chapitre, il est reconnu que la qualité des expériences scolaires est sujette à influencer positivement la réussite des élèves et leur développement personnel et social (Centre d'analyse stratégique, 2013; Danielsen et al., 2009). À l'opposé, les élèves qui ne ressentent pas de sentiment de bien-être à l'école ont tendance à développer davantage de problèmes de santé physique ou psychologique tels que des maux de tête ou une humeur dépressive (Randolph et al., 2009). Les résultats de Bacro et al. (2017) montrent que les élèves décrivent également ce que pourrait être leur bien-être par ce qui contribue à leur mal-être : le manque d'encouragements de la part des enseignants, la peur d'être évalués négativement, ou la présence d'un sentiment d'insécurité en classe.

Cadre de référence

L'expérience d'apprentissage

L'expérience d'apprentissage fait appel à l'histoire scolaire singulière des élèves (Charlot, 1999), histoire qui met en évidence les relations des élèves vécues avec le personnel enseignant et les pairs, la place et l'influence des membres de la famille de même que leur conception de l'apprentissage, des savoirs et des savoir-faire à l'école (Gauthier, 2007). S'intéresser à l'expérience scolaire des élèves, c'est donc prendre en considération leur point de vue (Dubet et Martucelli, 1996). En nous appuyant sur la représentation du sens de l'expérience scolaire de Gauthier (2007), six types de rapports sont examinés : 1) le rapport aux savoirs, 2) le rapport à l'apprentissage, 3) le rapport aux tâches scolaires, 4) le rapport à l'école comme milieu de vie, 5) le rapport à l'autrui significatif, 6) le rapport à soi-même. Ainsi, le rapport aux savoirs se décline en savoirs disciplinaire, pratique, relationnel et comme culture savante distincte. Quant au rapport à l'apprentissage, il est visible dans la nature de l'acte, c'est-à-dire dans l'appropriation d'un savoir-objet, de la maîtrise d'une activité ou d'une relation. Il s'opérationnalise également à travers le processus d'apprentissage. Le rapport aux tâches scolaires

touche aux activités de classe, aux devoirs et leçons effectués à la maison ainsi qu'aux activités parascolaires. Concernant le rapport à l'école comme milieu de vie, il tient compte de l'école comme environnement physique et humain, des pairs, de l'autorité institutionnelle (p. ex. personnel enseignant, professionnels, direction). En ce qui a trait au rapport à l'autrui significatif, il est constitué des parents, de la fratrie, des amis et de la communauté qui gravitent autour des élèves. Enfin, le rapport à soi-même se résume par le projet de scolarisation, les modèles identificatoires, le futur professionnel et global anticipé et la vie communautaire (Gauthier, 2007). Précisons que pour l'adolescent, le rapport à soi à travers le questionnement occupe une place importante et il en va de même pour les relations qu'il entretient avec les gens qui l'entourent, notamment les parents et les pairs (Bee et al., 2017). Qui plus est, selon ces auteurs, « l'idée que se fait l'adolescent au sujet des autres personnes et sa compréhension des situations sociales deviennent de plus en plus complexes » (p. 276). Devant l'ensemble de ces dimensions relatives au sens de l'expérience scolaire, il est possible que la qualité de l'expérience d'apprentissage des élèves est susceptible d'influencer leur engagement scolaire.

L'engagement scolaire

D'entrée de jeu, nous remarquons que nombre de chercheurs se sont penchés sur le sujet de l'engagement scolaire des élèves (Archambault et Vandenboosche-Makombo, 2014; Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Wang et Eccles, 2012). De leurs études, un certain consensus semble se dessiner quant à la pluralité des dimensions, à la fois comportementale, cognitive et affective, qui entrent en jeu dans le processus d'engagement scolaire.

Le modèle de Fredricks et al. (2004) conçoit l'engagement scolaire selon une dynamique d'interrelations entre des dimensions d'ordre comportemental, affectif et cognitif. Ainsi, la première dimension qu'est l'engagement comportemental de l'élève se traduit par la manifestation de comportements positifs, par l'inhibition de comportements perturbateurs et par son implication dans les apprentissages. Toutefois, cette conception de l'engagement comportemental n'est pas partagée par l'ensemble des chercheurs, dont certains considèrent que l'engagement comportemental doit être mesuré en distinguant ce qui est de l'ordre des comportements relatifs au processus d'apprentissage et ce qui est associé aux comportements inhérents à la conformité de

l'élève aux règles implicites et explicites en classe (Finn et Zimmer, 2012). Cette dernière façon de mesurer permettrait de mieux examiner la qualité de l'engagement comportemental de l'élève.

L'engagement affectif, qui est la seconde dimension du modèle de Fredricks et al. (2004), s'opérationnalise à travers les réactions de l'élève dans ses relations avec les pairs et le personnel enseignant de même que dans son rapport avec les apprentissages et l'école en général. De leur côté, Skinner et al. (2008) précisent que l'engagement affectif, comme décrit dans le modèle de Fredricks et al. (2004), s'observe principalement lorsque l'élève témoigne clairement de son intérêt pour les activités scolaires (p. ex., l'élève verbalise une appréciation, effectuée la tâche demandée avec volonté ou enthousiasme).

La troisième et dernière dimension du modèle de Fredricks et al. (2004) renvoie à l'engagement cognitif. Celui-ci se réfère à l'effort déployé par l'élève lors des activités scolaires ainsi qu'à la sollicitation de processus métacognitifs, notamment la gestion et l'utilisation de stratégies d'autorégulation dans le cadre de la réalisation d'activités d'apprentissage. À cet égard, Archambault et Vandenbossche-Makombo (2014) précisent que les stratégies d'autorégulation en question touchent plus exactement la planification du travail par l'élève, sa vérification ou encore sa révision.

Si la relation enseignant-élève (REÉ) est examinée dans le modèle de l'expérience scolaire de Gauthier (2007) à travers le rapport à l'école et qu'elle est susceptible d'influencer l'engagement scolaire des élèves, il convient de s'y intéresser davantage et d'étayer explicitement l'importance de sa qualité pour les élèves.

La qualité de la relation enseignant-élève

Plusieurs chercheurs reconnaissent déjà l'importance de la qualité de la REÉ tant au primaire qu'au secondaire, notamment sur les plans de l'engagement, de la persévérance et de la réussite scolaires (Beaudoin, 2021; Engels et al., 2020; Engels et al., 2021; Hughes et Cao, 2018; Pianta, 2001; Pianta et al., 2008; Roorda et al., 2017). Il y a ainsi lieu de croire que la qualité de la REÉ est tout aussi importante dans le cadre de l'enseignement à distance pour soutenir les élèves sur les plans individuel et scolaire en situation pandémique, et ce, particulièrement pour les élèves déjà en retard scolaire ou plus vulnérables en matière de santé mentale (Clinton, 2020; Drane et al., 2020; Masters et al., 2020).

À ce sujet, l'accessibilité et la disponibilité du personnel enseignant en contexte d'enseignement à distance contribuent à prévenir le décrochage des élèves (Stone et Springer, 2019). De plus, les résultats de Darling-Hammond et Hyler (2020) montrent qu'une utilisation fréquente de la webconférence en enseignement à distance favorise les échanges entre le personnel enseignant et les élèves, contribuant, par le fait même, à l'engagement de ces derniers. À cet effet, les élèves s'attendraient à des rétroactions régulières et constructives de même qu'au soutien scolaire nécessaire en contexte d'enseignement à distance (Darling-Hammond et Hyler, 2020). Selon les résultats de Rousseau et al. (2021), des élèves indiquent apprécier lorsque le personnel enseignant prévoit un moment de rencontre informelle par semaine en ligne, recourt à l'humour dans les différents échanges par webconférence et communique régulièrement avec eux par courriel ou par message texte.

Il va sans dire qu'établir une REÉ de qualité en enseignement à distance peut constituer un défi de taille, considérant que les échanges effectués, entre autres, sur les plateformes de webconférence (p. ex. Zoom) sont susceptibles d'être plus impersonnels (p. ex. absence de proximité physique, langage non verbal moins accessible, usage restreint de la webcam). Par ailleurs, le manque de maîtrise des diverses fonctionnalités de ces plateformes par le personnel enseignant (p. ex. partager l'écran, diviser le groupe d'élèves en équipes de travail) ou encore la persistance de problèmes techniques lors des séances d'enseignement à distance (p. ex. coupures de connexion Internet, lenteur du réseau) peuvent s'avérer des obstacles à l'engagement ou à la réussite des élèves (Niemi et Kousa, 2020; Ozkara et Cakir, 2018; Trust et Whalen, 2020). Il est possible que ces obstacles nuisent au développement d'une REÉ de qualité en enseignement à distance, au bien-être des élèves et, du même coup, qu'ils viennent influencer leur expérience d'apprentissage.

Objectifs poursuivis

Considérant que l'expérience d'apprentissage des élèves est susceptible d'être influencée par l'enseignement à distance en temps de pandémie de COVID-19 et que sa qualité est sujette à contribuer à l'engagement scolaire et à l'établissement d'une REÉ positive, l'équipe de recherche a poursuivi les objectifs de recherche suivants : 1) Décrire l'expérience d'apprentissage en contexte d'enseignement à distance en temps de pandémie de COVID-19 du point de vue des élèves du secondaire bénéficiant d'un service de soutien de la part du CJE; et 2) Déterminer

les stratégies utiles nommées par ces élèves pour soutenir leur engagement scolaire.

Dans ce qui suit, nous explicitons les caractéristiques de l'échantillon de même que les outils de collecte et d'analyse de données mobilisés dans le cadre de cette étude.

Méthode

D'entrée de jeu, mentionnons que cette étude exploratoire s'inscrit dans un courant méthodologique mettant à profit la voix des jeunes (Flutter, 2007; McCallum et al., 2000) et visant ainsi à « engager ces derniers dans le partage de leur opinion et la participation à la prise de décisions les concernant » (Flutter, 2007, p. 343). Ce courant invite les chercheurs et les praticiens à accorder une place importante à la voix des jeunes quant à leurs travaux à faire, de même que sur des questions les concernant, comme le bien-être et l'apprentissage en contexte scolaire. Dans le cadre de la présente étude, la voix des jeunes a été prise en compte entre autres à travers la démarche sous-jacente à l'élaboration du questionnaire électronique qui a servi à la collecte de données. Plus précisément, les questions développées ont repris les dimensions dégagées (p. ex. engagement scolaire, REÉ) lors de l'analyse des données qualitatives obtenues à la suite d'entrevues de groupe effectuées auprès d'adolescents lors d'une précédente étude exploratoire portant également sur l'expérience scolaire en contexte d'enseignement à distance en temps de pandémie (Rousseau et al., 2021). Ainsi, les questions posées sont susceptibles d'avoir été davantage en adéquation avec le vocabulaire des jeunes et d'avoir cerné avec plus d'exactitude les dimensions de l'expérience scolaire des adolescents.

Participants

À la suite de la confirmation de l'intérêt des intervenants d'un CJE de la région de la Mauricie de prendre part à cette étude, l'ensemble des élèves du secondaire participant à un programme de services de soutien scolaire ou personnel du CJE (p. ex. assister à des séances de tutorat, participer à plusieurs activités pédagogiques, rencontrer un conseiller pour la persévérance scolaire) ont été contactés via courriel par les responsables de l'établissement afin de les inviter à contribuer à cette recherche concernant l'expérience d'apprentissage en contexte de pandémie. De là, 72 jeunes, dont 34 garçons et 38 filles, ont répondu favorablement à l'appel. Comme le montre le tableau 1, la majorité des

participants de notre échantillon sont âgés de 14 à 16 ans, soit 84,7 % ($n = 61$), alors que l'on compte peu d'élèves âgés de 17 à 18 ans, soit 15,3 % ($n = 11$).

Tableau 1 — Répartition de l'âge des participants

| Âge des participants | <i>n</i> |
|-----------------------------|-----------------|
| 14 | 18 |
| 15 | 22 |
| 16 | 21 |
| 17 | 8 |
| 18 | 3 |
| Total | 72 |

Parmi les 72 participants, 59 (82,0 %) ont reçu un enseignement hybride (tantôt en présentiel, tantôt à distance), 12 (16,7 %) ont eu l'enseignement complètement en présentiel, et 1 (1,3 %) a bénéficié uniquement de l'enseignement à distance.

Collecte des données

Dans le cadre de cette étude, un questionnaire électronique hébergé sur le site Internet de SurveyPlanet a été soumis aux participants. De cette manière, il était plus aisé pour les répondants de le remplir au moment qui leur convenait, ce qui favoriserait ordinairement un taux de réponse plus élevé (Bigot et al., 2010). Soulignons également que l'usage du questionnaire électronique contribuerait à réduire les effets de la désirabilité sociale puisque les participants seraient moins sujets à vouloir se présenter sous un jour socialement favorable en l'absence du chercheur (Moscarola, 2018). La collecte de données a eu lieu au cours des mois de novembre et de décembre 2020.

Le questionnaire électronique comptait une partie sur les renseignements sociodémographiques et une seconde sur l'expérience d'apprentissage en contexte d'enseignement à distance en temps de pandémie. Les informations sociodémographiques portaient sur l'âge, le sexe, le milieu scolaire fréquenté par les élèves (p. ex. école secondaire, centre de formation générale des adultes, centre de formation professionnelle) et la formule d'enseignement (p. ex. hybride, à distance, en présentiel). Quant à la partie sur l'expérience d'apprentissage en contexte d'enseignement à distance en temps de pandémie, le

questionnaire comprenait 66 questions fermées auxquelles les participants répondaient à chacune selon une échelle de Likert (tout à fait en accord, en accord, en désaccord, tout à fait en désaccord ou très utile, assez utile, peu utile, pas utile) (voir en annexe). Les principaux thèmes abordés touchaient les relations avec le personnel enseignant (7 items) et les pairs (3 items), l'organisation des ressources matérielles et informatiques (5 items), l'engagement et le bien-être scolaires (15 items) de même que les stratégies mobilisées par les élèves ou le CJE pour soutenir l'engagement scolaire (31 items). De plus, à la suite de chacun de ces thèmes, un espace était dédié aux participants désireux de faire part de leurs commentaires. Le questionnaire électronique comptait une dizaine de questions ouvertes auxquelles les répondants ont formulé peu de réponses, nous obligeant à mettre celles-ci de côté dans l'analyse des données. Notons que les participants ont pris en moyenne 15 minutes pour répondre à l'ensemble des questions.

Analyse des données

L'analyse des données a été effectuée sur l'ensemble des données descriptives colligées à l'aide du logiciel d'analyse statistique SPSS. De là, les résultats descriptifs ont été compilés et présentés sous la forme de fréquences observées ou de tableaux de contingence. Cet exercice a ainsi permis de décrire l'expérience d'apprentissage en contexte de pandémie de COVID-19 du point de vue des élèves du secondaire et de déterminer les stratégies utiles nommées par les élèves pour contribuer à leur engagement scolaire dans un tel contexte.

Considérations éthiques et déontologiques

Avant d'entamer la collecte des données, une demande a été déposée auprès du Comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières et a obtenu une attestation de conformité aux normes éthiques institutionnelles. De manière à mettre en œuvre ces considérations éthiques et déontologiques, il était nécessaire que le consentement des élèves ait été reçu pour amorcer l'étude. Nous avons informé tous les participants qu'ils étaient libres de répondre ou non aux questions qui leur étaient posées dans le questionnaire électronique et qu'ils pouvaient se retirer de la recherche à tout moment sans avoir à se justifier. Mentionnons que les questionnaires électroniques étaient sécurisés par mot de passe afin de conserver la confidentialité des participants.

Résultats

Dans les prochains paragraphes, il est question des résultats obtenus à l'issue de l'analyse des données descriptives tirées du questionnaire électronique. D'une part, l'expérience d'apprentissage en contexte de pandémie de COVID-19 du point de vue des élèves du secondaire est décrite à travers trois dimensions, soit les relations avec le personnel enseignant et les pairs, l'organisation des ressources matérielles et informatiques de même que l'engagement et le bien-être scolaires. D'autre part, les stratégies utiles nommées par les élèves pour contribuer à leur engagement scolaire en contexte de pandémie de COVID-19 sont présentées.

Relations avec le personnel enseignant et les pairs

D'entrée de jeu, mentionnons que 71,1 % ($n = 51$) des participants se disaient d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation voulant que leur expérience d'apprentissage en contexte de pandémie est positive. En contrepartie, 28,9 % ($n = 21$) ont souligné être en désaccord ou tout à fait en désaccord sur la question.

Au regard du tableau 2, concernant spécifiquement la question des relations, les répondants ont été questionnés à savoir si le maintien du lien avec le personnel enseignant a contribué positivement à leur expérience d'apprentissage en contexte de pandémie. Ainsi, 88,9 % ($n = 64$) des répondants se sont dit en accord ou tout à fait en accord sur le sujet, alors que 10,1 % ($n = 8$) étaient en désaccord ou tout à fait en désaccord. Par ailleurs, 94,4 % ($n = 68$) ont indiqué être en accord ou tout à fait en accord avec l'énoncé voulant que le soutien scolaire du personnel enseignant ait contribué positivement à l'expérience d'apprentissage en contexte de pandémie, alors que 5,6 % ($n = 4$) des sondés se sont exprimés comme étant en désaccord ou tout à fait en désaccord. De même, 88,9 % ($n = 64$) ont répondu être en accord ou tout à fait en accord concernant l'obtention d'un soutien moral de la part du personnel enseignant, contre 11,1 % ($n = 8$) se disant en désaccord ou tout à fait en désaccord. De plus, 94,4 % ($n = 68$) des sondés ont exprimé être en accord ou tout à fait en accord avec l'affirmation selon laquelle la relation développée avec le personnel enseignant était positive, alors que 5,6 % ($n = 4$) ont indiqué le contraire.

En ce qui a trait à la relation avec les pairs, 90,3 % ($n = 65$) des répondants ont indiqué être en accord ou tout à fait en accord quant à

l'entraide scolaire reçue de la part de leurs camarades de classe. Seuls 9,7 % ($n = 7$) ne partageaient pas cette idée. Ce sont 95,8 % ($n = 69$) des sondés qui ont exprimé être en accord ou tout à fait en accord par rapport au fait d'avoir reçu l'entraide morale de leurs pairs. A contrario, 4,2 % ($n = 3$) se sont dit en désaccord ou tout à fait en désaccord avec cette affirmation.

Tableau 2 — Point de vue des élèves concernant les conditions favorables à leurs relations avec le personnel enseignant et les pairs

| CONDITIONS FAVORABLES AUX RELATIONS | Tout à fait en accord | | En accord | | En désaccord | | Tout à fait en désaccord | |
|-------------------------------------|-----------------------|------|-----------|------|--------------|------|--------------------------|-----|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Personnel enseignant | | | | | | | | |
| Maintien du lien | 26 | 36,1 | 38 | 52,8 | 6 | 8,4 | 2 | 2,7 |
| Soutien scolaire | 29 | 40,3 | 39 | 54,2 | 3 | 4,1 | 1 | 1,4 |
| Soutien moral | 29 | 40,3 | 35 | 48,6 | 8 | 11,1 | 0 | 0,0 |
| Relation positive | 37 | 51,4 | 31 | 43,0 | 4 | 5,6 | 0 | 0,0 |
| Pairs | | | | | | | | |
| Entraide scolaire | 31 | 43,1 | 34 | 47,2 | 7 | 9,7 | 0 | 0,0 |
| Entraide morale | 44 | 61,1 | 25 | 34,7 | 3 | 4,2 | 0 | 0,0 |

Organisation des ressources matérielles et informatiques

Au regard du tableau 3, interrogés sur l'organisation des ressources matérielles de leur école, 90,3 % ($n = 65$) des répondants ont signalé être en accord ou tout à fait en accord avec le fait d'avoir eu accès au matériel informatique nécessaire pour participer à l'enseignement à distance. Seuls 9,7 % ($n = 7$) des sondés se sont dit en désaccord ou tout à fait en désaccord sur cette question. Les participants ont également été questionnés à savoir si le personnel utilisait une plateforme en ligne (p. ex. Zoom, Teams, Google Hangouts) pour rendre leur enseignement plus interactif. À ce sujet, 97,2 % ($n = 70$) des répondants étaient en accord ou tout à fait en accord, tandis que 2,8 % ($n = 2$) se sont dit en désaccord ou tout à fait en désaccord sur le sujet. Quant à savoir si le personnel enseignant utilisait différentes stratégies d'enseignement à distance, près de 90,0 % ($n = 64$) des personnes sondées ont témoigné

être en accord ou tout à fait en accord. À l'opposé, environ 10,0 % ($n = 8$) des répondants ont exprimé être en désaccord ou tout à fait en désaccord avec cette affirmation.

Tableau 3 — Conditions favorables relatives à l'organisation des ressources matérielles et informatiques en contexte d'enseignement à distance du point de vue des élèves

| CONDITIONS FAVORABLES RELATIVES À L'ORGANISATION DES RESSOURCES MATÉRIELLES ET INFORMATIQUES | Tout à fait en accord | | En accord | | En désaccord | | Tout à fait en désaccord | |
|--|-----------------------|------|-----------|------|--------------|-----|--------------------------|-----|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Disponibilité du matériel informatique | 45 | 62,5 | 20 | 27,8 | 5 | 6,9 | 2 | 2,8 |
| Utilisation d'une plateforme en ligne | 47 | 65,3 | 23 | 31,9 | 1 | 1,4 | 1 | 1,4 |
| Utilisation de différentes stratégies d'enseignement à distance | 29 | 40,3 | 35 | 48,6 | 6 | 8,3 | 2 | 2,8 |
| Aide à la création de comptes en ligne | 22 | 30,5 | 42 | 68,3 | 4 | 5,6 | 4 | 5,6 |

Engagement et bien-être scolaires

Au regard du tableau 4, environ 90,0 % ($n = 66$) des participants ont signifié être en accord ou tout à fait en accord avec l'énoncé selon lequel la présence d'un horaire stable de cours favorise leur engagement scolaire. Inversement, moins de 10,0 % ($n = 6$) des sondés ont relevé être en désaccord ou tout à fait en désaccord. Il ressort aussi que près de 83,0 % ($n = 60$) des participants ont indiqué être en accord ou tout à fait en accord avec le fait que le respect de l'horaire des cours par le personnel enseignant contribue à leur engagement scolaire, et ce, contrairement à environ 17,0 % ($n = 12$) des personnes interrogées. Ce sont 97,2 % ($n = 70$) des sondés qui étaient en accord ou tout à fait en accord avec l'affirmation disant qu'un enseignement effectué de manière amusante et humaine constitue un vecteur d'engagement scolaire, tandis que 2,8 % ($n = 8$) des répondants soutiennent l'idée inverse. Le fait d'aimer

l'enseignant est majoritairement reconnu comme facteur d'engagement scolaire par les participants, soit 88,9 % ($n = 64$) en accord ou tout à fait en accord. En contrepartie, 11,1 % ($n = 8$) se sont dit en désaccord ou tout à fait en désaccord sur ce point.

Par ailleurs, 95,8 % ($n = 69$) des personnes sondées ont déclaré être en accord ou tout à fait en accord avec le fait que d'aimer la matière enseignée favorise l'engagement scolaire, contrairement à 4,2 % ($n = 3$) affirmant le contraire. Par le fait même, il appert que 88,8 % ($n = 64$) des participants ont indiqué être en accord ou tout à fait en accord avec l'énoncé stipulant que sentir que le personnel enseignant est engagé contribue à l'engagement des élèves. Ce sont toutefois 11,2 % ($n = 8$) des participants qui ne soutiennent pas cet énoncé. Il ressort également que 91,7 % ($n = 66$) des répondants se disent en accord ou tout à fait en accord avec l'affirmation voulant que le fait de bien équilibrer le temps dédié aux devoirs contribue à leur engagement scolaire, tandis que 8,3 % ($n = 6$) des sondés soutiennent l'inverse. Le fait de recevoir des rétroactions sur les devoirs de la part du personnel enseignant contribue favorablement à l'engagement des élèves, soit 94,5 % ($n = 68$) en accord ou tout à fait en accord. À l'inverse, 5,5 % ($n = 4$) des répondants évoquent le contraire. Nous retrouvons également 72,3 % ($n = 52$) des participants qui ont souligné que les rétroactions des parents sur leurs devoirs exercent une influence sur leur engagement scolaire, tandis que 27,7 % ($n = 20$) soutiennent l'idée inverse. De même, 84,7 % ($n = 61$) des personnes sondées se sont dit en accord ou tout à fait en accord avec l'idée que la présence d'une routine de travail à la maison influence positivement leur engagement scolaire, contre 15,3 % ($n = 11$) des répondants.

Toujours selon le tableau 4, les participants ont été interrogés sur leur bien-être scolaire en contexte d'enseignement à distance. Ils se sont dit en accord ou tout à fait en accord avec le fait d'avoir vécu du stress, soit 65,3 % ($n = 47$), contre 41,7 % ($n = 30$) en désaccord ou tout à fait en désaccord avec cet énoncé. Il se sont dit en accord ou tout à fait en accord avec le fait d'avoir ressenti de l'impuissance, soit 58,3 % ($n = 32$), contre 41,7 % ($n = 30$) en désaccord ou tout à fait en désaccord avec cet énoncé. Ils se sont dit en accord ou tout à fait en accord avec le fait d'avoir manifesté des comportements impulsifs ou agressifs, soit 40,3 % ($n = 29$), contre 59,8 % ($n = 43$) en désaccord ou tout à fait en désaccord avec cet énoncé. Enfin, ils se sont dit en accord ou tout à fait en accord avec le fait d'avoir ressenti de la tristesse, soit 48,6 % ($n = 35$), contre 51,4% ($n = 37$) en désaccord ou tout à fait en désaccord avec cet énoncé.

Tableau 4 — Conditions favorables relatives à l'engagement et au bien-être scolaires du point de vue des élèves

| | Tout à fait en accord | | En accord | | En désaccord | | Tout à fait en désaccord | |
|---|-----------------------|------|-----------|------|--------------|------|--------------------------|------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | | % |
| CONDITIONS FAVORABLES ET DÉFAVORABLES RELATIVES À L'ENGAGEMENT ET AU BIEN-ÊTRE SCOLAIRES | | | | | | | | |
| Conditions favorables — Engagement scolaire | | | | | | | | |
| Présence d'un horaire stable de cours | 30 | 41,7 | 36 | 50,0 | 6 | 8,3 | 0 | 0,0 |
| Respect de l'horaire des cours par le personnel enseignant | 28 | 38,9 | 32 | 44,4 | 11 | 15,3 | 1 | 1,4 |
| Enseignement amusant et humain | 50 | 69,4 | 20 | 27,8 | 1 | 1,4 | 1 | 1,4 |
| Personnel enseignant apprécié | 38 | 52,8 | 26 | 36,1 | 8 | 11,1 | 0 | 0,0 |
| Matière enseignée appréciée | 47 | 65,3 | 22 | 30,5 | 3 | 4,2 | 0 | 0,0 |
| Engagement du personnel enseignant | 32 | 44,4 | 32 | 44,4 | 7 | 9,8 | 1 | 1,4 |
| Temps approprié dédié aux devoirs | 35 | 48,6 | 31 | 43,1 | 5 | 6,9 | 1 | 1,4 |
| Rétroactions reçues sur les travaux scolaires par les enseignants | 21 | 29,2 | 47 | 65,3 | 4 | 5,5 | 0 | 0,0 |
| Rétroactions reçues sur les travaux scolaires par les parents | 17 | 23,7 | 35 | 48,6 | 15 | 20,8 | 5 | 6,9 |
| Présence d'une routine de travail à la maison | 24 | 33,3 | 37 | 51,4 | 9 | 12,5 | 2 | 2,8 |
| Conditions défavorables — Bien-être scolaire | | | | | | | | |
| Stress ou anxiété vécus | 27 | 37,5 | 20 | 27,8 | 14 | 19,4 | 11 | 15,3 |
| Impuissance ressentie | 19 | 26,4 | 23 | 31,9 | 19 | 26,4 | 11 | 15,3 |
| Manifestation de comportements impulsifs ou agressifs | 8 | 11,1 | 21 | 29,3 | 21 | 29,2 | 22 | 30,6 |
| Tristesse ressentie | 15 | 20,4 | 20 | 27,8 | 28 | 38,9 | 9 | 12,5 |

Stratégies identifiées comme utiles pour soutenir l'engagement scolaire des élèves

Comme le montre le tableau 5, les répondants ont été invités à identifier l'utilité de leurs stratégies pour soutenir leur engagement

scolaire. À ce chapitre, des répondants ont exprimé que ces stratégies étaient assez utiles ou très utiles pour s'engager sur le plan scolaire, soit 93,0 % ($n = 67$) dans le cas de la stratégie S'investir dans le travail scolaire; 81,9 % ($n = 59$) dans le cas de la stratégie S'engager sur le plan scolaire; et ce, contrairement à 7,0 % ($n = 5$) qui soulignent le contraire. Il ressort en outre que des répondants ont indiqué que le fait de poser des questions à son entourage est assez utile ou très utile pour soutenir l'engagement scolaire. La plupart des participants, soit 97,2 % ($n = 70$) ont indiqué que le fait de poser des questions au personnel enseignant est assez utile ou très utile pour soutenir l'engagement scolaire, tandis que 69,5 % ($n = 50$) ont affirmé que le fait de poser des questions à d'autres intervenants est assez utile ou très utile pour soutenir l'engagement scolaire. Inversement, des répondants ont exprimé que ces stratégies étaient peu ou pas utiles, soit 18,1 % ($n = 13$) pour Poser des questions à son entourage; 2,8 % ($n = 2$) pour Poser des questions au personnel enseignant; et 30,5 % ($n = 22$) pour Poser des questions à d'autres intervenants. En outre, se doter d'une bonne hygiène de vie (93,1 %, $n = 67$), être discipliné face aux distractions (76,4 %, $n = 55$) et se doter d'un lieu de travail à la maison (84,4 %, $n = 68$) ont été décrites comme des stratégies assez utiles ou très utiles de la part des personnes sondées pour soutenir l'engagement scolaire. À l'opposé, certains participants jugent ces stratégies peu ou pas utiles, soit 6,9 % ($n = 5$) pour Se doter d'une hygiène de vie; 23,6 % ($n = 17$) pour Être discipliné face aux distractions; et 5,6 % ($n = 4$) pour Se doter d'un lieu de travail à la maison.

Toujours en tenant compte du tableau 5, les répondants font état que les stratégies mobilisées par le personnel enseignant ou l'école, soit 91,7 % ($n = 66$) pour la compréhension du personnel enseignant, 80,6 % ($n = 58$) pour la relation avec le personnel enseignant et 93,0 % ($n = 67$) pour son engagement, s'avèrent assez utiles ou très utiles pour soutenir leur engagement scolaire. Certaines personnes sondées les décrivent toutefois comme étant peu ou pas utiles, soit 8,3 % ($n = 6$) pour la compréhension du personnel enseignant; 19,5 % ($n = 14$) pour la relation avec le personnel enseignant; et 7,0 % ($n = 5$) pour son engagement. Par ailleurs, le fait d'attribuer une valeur aux travaux à réaliser en contexte d'enseignement à distance a été nommé par 83,3 % ($n = 60$) comme étant assez utile ou très utile comme vecteur d'engagement scolaire, contrairement à 16,7 % ($n = 12$) qui jugent cela peu ou pas utile. De même, des participants ont souligné que de ressentir que le personnel enseignant éprouve du plaisir à enseigner favorise l'engagement des

élèves a été nommé par 87,5 % ($n = 63$) des répondants, contre 12,5 % ($n = 9$) des personnes sondées. En dernier lieu, les répondants soulignent qu'un soutien scolaire, soit 87,5 % ($n = 63$) et émotionnel, soit 75,0 % ($n = 54$) constitue une stratégie assez utile ou très utile pour soutenir leur engagement scolaire. Certains participants jugent cette stratégie peu ou pas utile, soit à 12,5 % ($n = 9$) et 25,0 % ($n = 18$) respectivement.

Tableau 5 — Point de vue des élèves concernant les stratégies à mobiliser pour soutenir leur engagement scolaire

| | Très utile | | Assez utile | | Peu utile | | Pas utile | |
|--|------------|------|-------------|------|-----------|------|-----------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| STRATÉGIES MOBILISÉES POUR SOUTENIR L'ENGAGEMENT SCOLAIRE | | | | | | | | |
| Stratégie à mobiliser par les élèves | | | | | | | | |
| S'investir dans le travail scolaire | 28 | 38,9 | 39 | 54,1 | 3 | 4,2 | 2 | 2,8 |
| Poser des questions à son entourage | 34 | 47,2 | 25 | 34,7 | 10 | 13,9 | 3 | 4,2 |
| Poser des questions au personnel enseignant | 48 | 66,6 | 22 | 30,6 | 2 | 2,8 | 0 | 0,0 |
| Poser des questions à d'autres intervenants | 14 | 19,5 | 36 | 50,0 | 16 | 22,2 | 6 | 8,3 |
| Se doter d'une bonne hygiène de vie | 45 | 62,5 | 22 | 30,6 | 5 | 6,9 | 0 | 0,0 |
| Être discipliné face aux distractions | 22 | 30,6 | 33 | 45,8 | 9 | 12,5 | 8 | 11,1 |
| Se doter d'un lieu de travail à la maison | 47 | 65,3 | 21 | 29,1 | 2 | 2,8 | 2 | 2,8 |
| Stratégies à mobiliser par le personnel enseignant et l'école | | | | | | | | |
| Compréhension du personnel enseignant | 34 | 47,2 | 32 | 44,5 | 5 | 6,9 | 1 | 1,4 |
| Présence d'une relation avec le personnel enseignant | 22 | 30,6 | 36 | 50,0 | 11 | 15,3 | 3 | 4,2 |
| Engagement du personnel enseignant | 36 | 50,0 | 31 | 43,0 | 3 | 4,2 | 2 | 2,8 |
| Valeur attribuée aux travaux à réaliser | 28 | 38,9 | 32 | 44,4 | 9 | 12,5 | 3 | 4,2 |
| Plaisir du personnel enseignant d'être en présence des élèves | 32 | 44,4 | 31 | 43,1 | 8 | 11,1 | 1 | 1,4 |
| Soutien scolaire complémentaire au besoin | 32 | 44,4 | 31 | 43,1 | 6 | 8,3 | 3 | 4,2 |
| Soutien émotionnel au besoin | 25 | 34,7 | 29 | 40,3 | 10 | 13,9 | 8 | 11,1 |

Stratégies identifiées comme utiles par les élèves pour les intervenants communautaires du Carrefour jeunesse-emploi

À la lumière du tableau 6, les participants ont été sondés sur l'utilité des stratégies à mettre de l'avant par les intervenants communautaires du CJE pour soutenir leur engagement scolaire. Ce sont 38,9 % ($n = 28$) des répondants qui soutiennent que suivre leur cours à distance à partir du CJE s'avère assez utile ou très utile, comparativement à 61,1 % ($n = 44$) qui affirment le contraire. De plus, les personnes sondées ont été questionnées sur l'utilité de recevoir un service d'aide aux devoirs ou de mentorat à distance. De fait, 59,7 % ($n = 43$) et 56,9 % ($n = 41$) des répondants ont indiqué respectivement que recevoir un service d'aide aux devoirs à distance ou de mentorat à distance s'avère assez utile ou très utile, contre, 40,3 % ($n = 29$) pour le service d'aide aux devoirs à distance et 43,1 % ($n = 31$) pour le service de mentorat à distance. Recevoir du soutien pour utiliser plus efficacement le matériel informatique a été décrit comme une stratégie assez utile ou très utile par 55,5 % ($n = 40$) des répondants, contrairement à 44,5 % ($n = 32$) qui l'ont décrite comme peu ou pas utile. En dernier lieu, avoir plus de rencontres individuelles avec le conseiller pédagogique a été nommée comme une stratégie assez utile ou très utile par 51,4 % ($n = 37$) des sondés, contre 48,6 % ($n = 35$) qui la jugent peu ou pas utile.

Tableau 6 — Point de vue des élèves concernant les stratégies identifiées comme utiles pour les intervenants communautaires du CJE pour soutenir l'engagement scolaire

| | Très utile | | Assez utile | | Peu utile | | Pas utile | |
|--|------------|------|-------------|------|-----------|------|-----------|------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| STRATÉGIES UTILES POUR SOUTENIR L'ENGAGEMENT SCOLAIRE | | | | | | | | |
| Suivre les cours à distance à partir du CJE | 8 | 11,1 | 20 | 27,8 | 21 | 29,2 | 23 | 31,9 |
| Recevoir un service d'aide aux devoirs à distance | 15 | 20,8 | 28 | 38,9 | 16 | 22,2 | 13 | 18,1 |
| Recevoir un service de mentorat à distance | 11 | 15,3 | 30 | 41,6 | 18 | 25,0 | 13 | 18,1 |
| Recevoir du soutien pour utiliser plus efficacement le matériel informatique | 16 | 22,2 | 24 | 33,3 | 18 | 25,0 | 14 | 19,5 |
| Avoir plus de rencontres individuelles avec le conseiller pédagogique | 11 | 15,3 | 26 | 36,1 | 21 | 29,2 | 14 | 19,4 |

Discussion

Tenant compte des précédents résultats, nous discutons maintenant de l'expérience d'apprentissage des élèves du secondaire en contexte d'enseignement à distance en temps de COVID-19 sous l'angle de l'organisation des ressources matérielles et informatiques, du bien-être scolaire, de l'engagement scolaire et de la qualité de la REÉ.

Dans la perspective de l'expérience d'apprentissage des élèves, il a été donné de voir que relativement peu d'élèves ont exprimé avoir rencontré des difficultés, notamment en termes d'accès au matériel informatique (p. ex. ordinateurs), constat qui diverge des résultats de plusieurs chercheurs qui relèvent des problématiques relatives à l'absence d'une connexion Internet à haute vitesse dans certains milieux ou encore au manque de ressources informatiques à la maison (p. ex. ordinateur, webcam, imprimante) (Rousseau et al., 2021). Nous pouvons supposer que des mesures avaient déjà été mises en place par les écoles pour répondre aux besoins des élèves en la matière (p. ex. prêts de portables, plan d'enseignement à distance élaboré en cas de la fermeture des établissements scolaires) (Calgary Board of Education, 2020; Samba, 2020) ou encore que ces derniers avaient en leur possession tout le matériel informatique requis pour suivre leurs cours à distance.

Toujours sous l'angle de l'expérience d'apprentissage, nous remarquons qu'une proportion importante des élèves a témoigné avoir vécu du stress ou de l'anxiété, avoir ressenti de l'impuissance ou de la tristesse, ou avoir manifesté des comportements impulsifs ou agressifs au cours du contexte d'enseignement à distance en temps de COVID-19. Ainsi, tout porte à croire que le bien-être personnel et scolaire des élèves s'en est trouvé affecté pendant cette période. Il est possible que certains élèves aient éprouvé des difficultés à s'adapter à l'enseignement à distance (p. ex. manque d'autonomie, faible maîtrise des outils technologiques) et au climat social difficile agissant en toile de fond (p. ex. effets du confinement à la maison, de la distanciation physique, de la perte de contacts physiques avec le personnel enseignant et les pairs) (Froese, 2020; Sick Kids, 2021; UNESCO, 2020). En effet, comme le soulignent Bacro et al. (2017), la présence d'un sentiment d'insécurité en classe est susceptible d'influencer négativement le bien-être scolaire des élèves. D'ailleurs, lorsque les élèves ne sont pas en mesure de ressentir ce bien-être, il est probable que certains d'entre eux développent des problèmes de santé physique ou psychologique (Randolph et al., 2009), ce qui expliquerait la tristesse ou l'anxiété ressenties par certains élèves.

Dans un tel contexte, il convient ainsi pour le personnel enseignant de se préoccuper non seulement de l'expérience d'apprentissage des élèves, mais également de leur expérience personnelle afin de mieux déterminer leur bien-être (Bacro et al., 2017). D'ailleurs, les résultats montrent qu'une grande majorité des élèves ont exprimé avoir vécu une bonne expérience d'apprentissage, notamment parce qu'ils ont obtenu du soutien moral et maintenu une relation positive avec le personnel enseignant. Alors que les résultats de Beaudoin (2021), Engels et al. (2020) et Engels et al. (2021) montrent que la REÉ est importante en enseignement en présentiel au secondaire — particulièrement en matière d'engagement et de réussite scolaires —, force est de constater que l'établissement d'une REÉ positive serait tout aussi indispensable en enseignement à distance, de l'avis des élèves sondés, pour les soutenir sur les plans moral et scolaire. De fait, rappelons que les échanges qui ont cours sur les différentes plateformes d'enseignement à distance tendent à être plus impersonnels, notamment en raison de l'absence de proximité physique et du manque de visibilité du langage non verbal du personnel enseignant et des élèves (Niemi et Kousa, 2020; Ozkara et Cakir, 2018; Trust et Whalen, 2020). À la lumière des résultats, il ressort également que pour certains élèves, le personnel enseignant n'est pas suffisamment à leur écoute ou compréhensif à l'égard de leurs difficultés personnelles. Devant ces obstacles, il serait souhaitable pour le personnel enseignant de redoubler d'ardeur afin de multiplier les occasions d'entrer en contact avec les élèves, que ce soit par l'entremise de webconférences, de messages textes ou de courriels (Rousseau et al., 2021), ce qui serait susceptible d'établir ou de maintenir la REÉ et de susciter, par le fait même, leur engagement scolaire.

Par rapport à ce dernier point, les élèves sondés se sont dit en accord avec l'idée selon laquelle leur engagement scolaire est tributaire de l'engagement du personnel enseignant. À ce sujet, Darling-Hammond et Hyler (2020) soulèvent l'importance pour le personnel enseignant d'être un modèle d'engagement auprès des élèves en assurant une présence assidue dans l'environnement numérique d'apprentissage. De même, il est reconnu que la disponibilité du personnel enseignant en contexte d'enseignement à distance contribuerait à prévenir le décrochage des élèves (Stone et Springer, 2019). Parallèlement, au regard des stratégies identifiées comme utiles par les élèves de la présente étude pour soutenir leur engagement scolaire, il s'avère que ces derniers s'attendraient en quelque sorte à ce que le personnel enseignant développe une relation avec eux et les soutienne sur les plans scolaire et émotionnel. Ce constat

coïncide avec les résultats de Simons et al. (2019) et Lee et Martin (2017), qui soulèvent que les élèves compteraient sur des rétroactions régulières et constructives de la part du personnel enseignant pour les soutenir en contexte d'enseignement à distance.

En lien avec l'engagement scolaire des élèves, notons qu'une grande majorité des élèves participants ont fait état que leur appréciation de la matière enseignée constituait un levier pour leur engagement scolaire. Au regard du modèle de Fredricks et al. (2004), cela renverrait à la dimension de l'engagement affectif qui prend en compte le rapport qu'entretiennent les élèves avec les apprentissages. Cela induirait l'importance de méthodes d'apprentissage variées que le personnel enseignant devrait être en mesure de mettre en place pour soutenir l'intérêt des élèves en enseignement à distance. C'est la direction que proposent Rousseau et al. (2021) dans ces conditions. Par ailleurs, plusieurs des stratégies identifiées comme utiles par des participants, que ce soit de s'investir dans le travail ou d'être discipliné face aux distractions, trouvent écho dans la dimension de l'engagement cognitif du modèle de Fredricks et al. (2004). Le fait pour les élèves d'être à même de s'autoréguler en réalisant les activités d'apprentissage demandées pourrait expliquer pourquoi certains parviennent plus aisément que d'autres à s'engager, et ce, en contexte d'enseignement à distance.

Interrogés sur les stratégies à mobiliser par les intervenants communautaires du CJE pour soutenir l'engagement scolaire, plusieurs élèves ont jugé utiles les services d'aide aux devoirs ou de mentorat à distance. Il est possible que certains élèves fréquentant le CJE n'aient pas rencontré de difficultés scolaires, ou encore qu'ils aient reçu l'aide appropriée de la part du personnel enseignant lors de l'enseignement à distance ou encore celle des intervenants en CJE. Il apparaît tout de même important que de tels services demeurent en place considérant qu'ils peuvent s'avérer primordiaux pour ceux qui sont plus vulnérables sur les plans scolaire et psychologique, et qui requièrent davantage de soutien que celui offert par le personnel enseignant en contexte d'enseignement à distance (Clinton, 2020; Drane et al., 2020; Masters et al., 2020), soutien des intervenants des organismes communautaires qui est reconnu comme efficace auprès de ces élèves.

Conclusion

Cet article avait pour objectif de décrire l'expérience d'apprentissage en contexte d'enseignement à distance en temps de pandémie de

COVID-19 du point de vue des élèves québécois du secondaire, en plus de déterminer les stratégies qu'ils jugent utiles pour soutenir leur engagement scolaire. Les conclusions de cette étude invitent à réfléchir sur l'importance de la qualité de la REÉ, et du maintien d'une offre de service d'aide à l'apprentissage de la part des intervenants communautaires pour soutenir l'engagement scolaire des élèves du secondaire et, par conséquent, contribuer positivement à leur expérience d'apprentissage. Il convient que les divers acteurs scolaires et communautaires demeurent proactifs en réponse aux besoins des élèves en contexte d'enseignement à distance, et ce, non seulement en temps de pandémie, mais aussi en vue d'autres événements susceptibles de compromettre l'enseignement en présentiel (p. ex. catastrophes naturelles, intempéries).

Sur le plan des limites de la recherche, il importe de préciser que la présente étude n'a pas tenu compte des caractéristiques personnelles ou scolaires des élèves (difficultés d'apprentissage, qualité des relations familiales), ce qui aurait sans doute permis de mieux décrire leur bien-être, mais également leur expérience d'apprentissage. Rappelons-le, l'expérience d'apprentissage passe en partie par le rapport à l'autrui significatif, c'est-à-dire à la qualité des liens établis entre les élèves et leurs parents, la fratrie ou encore la communauté (Gauthier, 2007). Il serait donc à propos d'examiner plus en détail comment ces liens peuvent venir influencer le bien-être des élèves, ce qui donnerait possiblement, du même coup, un portrait plus exhaustif de leur expérience d'apprentissage.

Enfin, les analyses effectuées n'ont pas pris en considération le point de vue des élèves en fonction du mode d'enseignement (p. ex. entièrement à distance, entièrement en présentiel ou hybride) expérimenté par les répondants. Il est probable que les élèves qui ont bénéficié d'un enseignement hybride n'ont pas appréhendé de la même manière l'enseignement à distance que ceux qui y ont été exposés exclusivement au cours de la pandémie. En prospective, il serait judicieux d'examiner dans quelle mesure l'enseignement hybride, comparativement à l'enseignement à distance, peut influencer l'expérience d'apprentissage des élèves et, particulièrement, leur engagement scolaire.

Références

- Archambault, I. et Vandenbossche-Makombo, J. (2014). Validation de l'échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 275-288. <https://doi.org/10.1037/a0031951>
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S. et Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, 1(1), 61-80. <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2017-1-page-61.htm>
- Beaudoin, C. (2021). Perceptions des enseignants et des garçons à l'égard de la relation enseignant-élève : quand les stéréotypes de genre s'immiscent en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(3), 848-874. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i3.4825>
- Bee, H. L., Boyd, D., Andrews, J., Lord, C. et Gosselin, F. (2017). *Les âges de la vie: psychologie du développement* (5^e éd.). Pearson ERPI.
- Bigot, R., Croutte, P. et Recours, F. (2010). *Enquêtes en ligne : peut-on extrapoler les comportements et les opinions des internautes à la population en général?* Cahier de recherche n° C273, Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie.
- Calgary Board of Education (2020). *CBE technology lending program for students*.
<https://cbe.ab.ca/programs/curriculum/learning-at-home/Pages/technology-lending-program-for-students.aspx>
- Centre d'analyse stratégique (2013). *Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative*. Note d'analyse, 313.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos.
- Clinton, J. (2020). *Supporting vulnerable children in the face of a pandemic: A paper prepared for the Australian government department of education, skills and employment*. Centre for Program Evaluation, Melbourne Graduate School of Education, The University of Melbourne.
<https://www.dese.gov.au/download/10214/professor-janet-clinton-centre-program-evaluation-melbourne-graduate-school-education/14627/document/pdf>
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. et Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102, 303-318. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Darling-Hammond, L. et Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>

- Drane, C. F., Vernon, L. et O'Shea, S. (2020). Vulnerable learners in the age of COVID-19: A scoping review. *The Australian Educational Researcher*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00409-5>
- Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Duru-Bellat, M., Farges, G. et Van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école* (5^e éd.). Armand Colin.
- Engels, M., Spilt, J., Denies, K. et Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in Adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, 75, 101485. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>
- Engels, M. C., Phalet, K., Gremmen, M. C., Dijkstra, J. K. et Verschueren, K. (2020). Adolescents' engagement trajectories in multicultural classrooms: The role of the classroom context. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101156>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. et Zimmer K. S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? Dans S. Christenson, A. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 97-131). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18(3), 343-354. <https://doi.org/10.1080/09585170701589983>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Froese, I. (2020). *Lack of computers, internet access exposes shortfall of at-home learning in Manitoba*. CBC News Manitoba. <https://www.cbc.ca/news/canada/manitoba/lack-computers-internet-shortfall-at-home-learning-manitoba-winnipeg-1.5531100>
- Gauthier, R. (2007). Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire : l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone. *Recherches qualitatives*, 27(2), 78-103. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%282%29/blais_et_martineau_final2.pdf
- Goyette, N. et Martineau, S. (2020). *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions*. Presses de l'Université du Québec.
- Hughes, J. N. et Cao, Q. (2018). Trajectories of teacher-student warmth and conflict at the transition to middle school: Effects on academic engagement and achievement. *Journal of School Psychology*, 67, 148-162. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.10.003>

- Lee, J. et Martin, L. (2017). Investigating students' perceptions of motivating factors of online class discussions. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5), 148-172. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.2883>
- Masters, G. N., Taylor-Guy, P., Fraillon, J. et Chase, A. M. (2020). *Ministerial briefing paper on evidence of the likely impact on educational outcomes of vulnerable children learning at home during COVID-19*. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=learning_processes
- McCallum, B., Hargreaves, E. et Gipps, C. (2000). Learning: The pupil's voice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 275-289. <https://doi.org/10.1080/713657145>
- Ministère de l'Éducation (2021). *L'École ouverte*. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/ressources-educatives-numeriques/>
- Moscarola, J. (2018). *Questionnaires et questionnaire en ligne*. Dans F. Chevalier (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 201-217). EMS Editions.
- Niemi, H. M. et Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 352-369. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>
- Ozkara, B. et Cakir, H. (2018). Participation in online courses from the students' perspective. *Interactive Learning Environments*, 26(7), 924-942. <https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1421562>
- Pianta, R. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale-Short Form*. Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., Hayes, N., Mintz, S. et La Paro, K. M. (2008). *Classroom Assessment Scoring System — Secondary*. University of Virginia.
- Randolph, J., Kangas, M. M. et Ruokamo, H. (2009). The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSS). *Child Indicator Research*, 2, 79-93. doi 10.1007/s12187-008-9027-1
- Réseau des carrefours jeunesse-emploi du Québec (2021). *Innover et grandir au cœur d'une année hors du commun*. https://www.rcjeq.org/sites/default/files/tools/rapport_annuel_2020-2021_rcjeq.pdf
- Roorda, D., Jak, S., Zee, M., Oort, F. et Koomen, H. (2017). Affective Teacher-Student Relationships and Students' Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 46, 1-23. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>

- Rousseau, N. et Beaucher, C. (2020). Le soutien du bien-être à l'école par le développement de l'autodétermination chez les jeunes adultes. Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 179-194). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Beaudoin, C., Bourdon, S., Laferrière, T., Desmarais, M.-É., St-Vincent, L.-A., Lessard, A. et Duranleau, C. (2021). *Recommandations visant l'optimisation de l'engagement scolaire d'adolescents et jeunes adultes en contexte pandémique. Avis produit pour les décideurs et les acteurs de l'éducation*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N., Dumont, M., Paquin, S., Desmarais, M.-É., Stanké, B. et Boyer, P. (2017). Le sentiment de bien-être subjectif d'élèves dyslexiques et dysorthographiques en situation d'écriture : quel apport des technologies d'aide? *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (A.N.A.E.)*, 29(14), Tome III, 353-364.
- Rousseau, N. et Espinosa, G. (dir.) (2018). *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*. Presses de l'Université du Québec.
- Samba, M. (2020). *Nearly 2,000 TDSB students still waiting to receive laptops, tablets for virtual learning*. CBC News Toronto. <https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/tdsb-students-devices-for-remote-learning-1.5766694>
- Sick Kids (2021). *COVID-19: Guidance for school operation during the pandemic*. <https://www.sickkids.ca/siteassets/news/news-archive/2021/covid19-guidance-for-school-operation-sickkids.pdf>
- Simons, J., Leverett, S. et Beaumont, K. (2019). Success of distance learning graduates and the role of intrinsic motivation. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 35(3), 277-293. <https://doi.org/10.1080/02680513.2019.1696183>
- Skinner, E. A., Furrer, C. J., Marchand, G. et Kindermann, T. A. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Stone, C. et Springer, M. (2019). Interactivity, connectedness and "teacher-presence": Engaging and retaining students online. *Australian Journal of Adult Learning*, 59(2), 146-169. <https://ajal.net.au/downloads/interactivity-connectedness-and-teacher-presence-engaging-and-retaining-students-online/>
- Tardif, M. et Gauthier, C. (2017). La pédagogie de demain. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 264-272). Gaëtan Morin éditeur.

- Trust, T. et Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199. <https://www.learntechlib.org/primary/p/215995>
- UNESCO. (2020). *Framework for re-opening schools*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373348>
- Wang, M.-T. et Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83, 877-895. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>

L'apprentissage en temps de pandémie

Nous aimerions en connaître plus sur ton expérience d'apprentissage en contexte de pandémie (covid-19). Pour ce faire, tu auras besoin d'environ 15 minutes pour répondre à ce questionnaire. L'ensemble des réponses obtenues aideront les milieux scolaires à mieux t'accompagner.

Pour te remercier de participer à ce sondage, nous ferons tirer 5 prix de 20 \$ parmi l'ensemble des répondants.

Section I — Informations démographiques

Sexe : à quel sexe vous identifiez-vous?

Âge :

- 14 ans
- 15 ans
- 16 ans
- 17 ans
- 18 ans
- 19 ans

Milieu scolaire fréquenté en ce moment :

- École secondaire
- Centre de formation générale des adultes
- Centre de formation professionnelle
- Autre : _____

Mode d'enseignement reçu au cours du dernier mois

- Complètement à l'école (ou en stage)
- Complètement à la maison
- Formule hybride (parfois à la maison et parfois à l'école)

Emploi

Occupes-tu un emploi pendant tes études? Oui Non

Si oui, combien d'heures par semaine travailles-tu en moyenne?

- 1 à 5 heures
- 6 à 10 heures
- 11 à 15 heures
- 16 à 20 heures
- Plus de 20 heures

Section II — Mon expérience d'apprentissage en contexte de pandémie

Pour chacun des énoncés, indique ton degré d'accord

(4 : tout à fait d'accord; 3 : d'accord; 2 : en désaccord; 1 : tout à fait en désaccord)

| Items | Tout à fait d'accord 4 | D'accord 3 | En désaccord 2 | Tout à fait en désaccord 1 |
|--|---------------------------|---------------|-------------------|-------------------------------|
| Mon expérience d'apprentissage actuelle est positive. | | | | |
| <i>Commentaires sur mon expérience d'apprentissage actuelle :</i> | | | | |
| La relation avec l'enseignant | | | | |
| Le maintien du lien | | | | |
| Le maintien du lien avec mes enseignants contribue positivement à mon expérience d'apprentissage (groupe en ligne, moment pour jaser, etc.). | | | | |
| Le soutien scolaire de mes enseignants | | | | |
| Le fait de pouvoir poser des questions à mes enseignants contribue positivement à mon expérience d'apprentissage. | | | | |
| Le fait d'avoir des explications de mes enseignants contribue positivement à mon expérience d'apprentissage. | | | | |
| Le soutien moral | | | | |
| Le fait d'avoir des encouragements de mes enseignants contribue positivement à mon expérience d'apprentissage. | | | | |
| Le fait de sentir que mes enseignants s'intéressent à moi contribue positivement à mon expérience d'apprentissage. | | | | |
| La relation positive | | | | |
| Une relation amicale avec mes enseignants contribue positivement à mon expérience d'apprentissage. | | | | |

| Items | Tout à fait d'accord 4 | D'accord 3 | En désaccord 2 | Tout à fait en désaccord 1 |
|---|---------------------------|---------------|-------------------|-------------------------------|
| L'humour de mes enseignants contribue positivement à mon expérience d'apprentissage. | | | | |
| <i>As-tu d'autres aspects à partager sur comment la relation avec tes enseignants peut contribuer ou non à soutenir tes apprentissages? Si oui, lesquels?</i> | | | | |
| La relation avec les pairs (amis) | | | | |
| L'entraide scolaire | | | | |
| Faire mes devoirs ou mes travaux avec mes pairs améliore ma compréhension d'un concept. | | | | |
| Faire mes devoirs ou mes travaux avec mes pairs améliore mon expérience d'apprentissage en général. | | | | |
| L'entraide morale | | | | |
| Échanger avec mes pairs à travers différents moyens de communication (texter, jouer en ligne, se parler) améliore mon expérience d'apprentissage. | | | | |
| <i>As-tu d'autres aspects à partager sur comment la relation avec tes pairs peut favoriser ou non ton expérience d'apprentissage? Si oui, lesquels?</i> | | | | |
| L'organisation des ressources matérielles et informatiques | | | | |
| Ressources matérielles et informatiques | | | | |
| J'ai eu besoin d'un ordinateur ou d'un accès à Internet de l'école pour mes cours en ligne. | | | | |
| Mes enseignants utilisent une plateforme en ligne pour l'enseignement. | | | | |
| Les cours sont plus interactifs quand mes enseignants utilisent une plateforme en ligne pour l'enseignement (Skype, Teams, Zoom, Google Hangouts). | | | | |

| Items | Tout à fait d'accord 4 | D'accord 3 | En désaccord 2 | Tout à fait en désaccord 1 |
|--|---------------------------|---------------|-------------------|-------------------------------|
| Mes enseignants utilisent différentes stratégies pour soutenir l'enseignement en ligne (PowerPoint, YouTube, portfolio en ligne, etc.). | | | | |
| Mon école m'aide dans la création de comptes en ligne pour les cours ou les travaux scolaires (Microsoft Teams, activités disciplinaires en ligne, etc.). | | | | |
| <i>As-tu quelque chose à ajouter sur ton accès au matériel informatique et à l'internet, et sur comment cela a pu aider ou nuire à ton expérience apprentissage?</i> | | | | |
| L'engagement scolaire | | | | |
| Au cours du dernier mois, j'ai eu un horaire de cours stable. | | | | |
| Les cours en ligne sont en général moins longs qu'en présentiel. | | | | |
| Les cours en ligne sont en général plus longs qu'en présentiel. | | | | |
| Mon engagement scolaire est augmenté quand : | | | | |
| • « j'aime » mon enseignant. | | | | |
| • « j'aime » la matière étudiée. | | | | |
| • mon enseignant aime sa matière, la rend vivante et plus facile à comprendre. | | | | |
| • je sens que mon enseignant est engagé. | | | | |
| • le temps accordé à mes devoirs est bien équilibré. | | | | |
| • je reçois de la rétroaction sur mes travaux par mes enseignants. | | | | |
| • je reçois de la rétroaction sur mes travaux par mes parents. | | | | |
| • j'ai une routine de travail à la maison. | | | | |

| Items | Tout à fait d'accord 4 | D'accord 3 | En désaccord 2 | Tout à fait en désaccord 1 |
|--|---------------------------|---------------|-------------------|-------------------------------|
| <i>Y a-t-il d'autres éléments qui soutiennent ton engagement scolaire? Si oui, lesquels?</i> | | | | |
| Le bien-être à l'école | | | | |
| Au cours du dernier mois, j'ai ressenti du stress ou de l'anxiété. | | | | |
| Au cours du dernier mois, je me suis senti impuissant vis-à-vis des événements. | | | | |
| Au cours du dernier mois, j'ai eu des comportements impulsifs ou agressifs. | | | | |
| Au cours du dernier mois, j'ai vécu un sentiment de tristesse. | | | | |
| <i>Y a-t-il d'autres aspects qui influencent ton bien-être à l'école? Si oui, lesquels?</i> | | | | |

Section III — Les stratégies les plus aidantes pour moi

Parmi les stratégies suivantes, identifie celles qui te sont le plus utiles pour soutenir ton engagement scolaire malgré le contexte de pandémie (4 : très utile; 3 : assez utile; 2 : peu utile; 1 : pas utile)

| Items | Très utile 4 | Assez utile 3 | Peu utile 2 | Pas utile 1 |
|---|-----------------|------------------|----------------|----------------|
| Stratégies à la maison | | | | |
| M'investir dans mon travail scolaire | | | | |
| Faire mes devoirs | | | | |
| Regarder le matériel proposé par l'enseignant | | | | |
| M'informer auprès des autres élèves | | | | |
| Poser des questions à mon entourage (famille, amis) | | | | |
| Poser des questions à mes enseignants | | | | |
| Poser des questions à d'autres intervenants | | | | |
| Avoir une bonne hygiène de vie en général | | | | |
| Bien dormir | | | | |
| Avoir une routine | | | | |
| Prendre du temps pour mes loisirs | | | | |
| Gérer les distractions possibles (jeux vidéo, médias sociaux, etc.) | | | | |
| Avoir un lieu de travail propice à l'apprentissage à la maison | | | | |
| Avoir un lieu de travail tranquille à la maison | | | | |
| Avoir un lieu de travail confortable à la maison | | | | |
| Avoir un lieu de travail bien éclairé à la maison | | | | |
| <i>As-tu d'autres stratégies efficaces à la maison? Si oui, lesquelles?</i> | | | | |
| | | | | |

| Items | Très utile 4 | Assez utile 3 | Peu utile 2 | Pas utile 1 |
|--|-----------------|---------------------|----------------|----------------|
| Stratégies à l'école | | | | |
| Avoir des enseignants flexibles vis-à-vis le travail demandé | | | | |
| Avoir des enseignants sensibles vis-à-vis ce que je vis | | | | |
| Avoir des contacts réguliers en ligne avec mes enseignants | | | | |
| Avoir des contacts réguliers en présentiel avec mes enseignants | | | | |
| Avoir le droit d'utiliser ma webcam lors des cours en ligne | | | | |
| Avoir des enseignants engagés | | | | |
| Recevoir de l'aide de mes enseignants | | | | |
| Recevoir du soutien individuel de la part de mes enseignants | | | | |
| Avoir des enseignants qui sont contents de m'enseigner | | | | |
| Réaliser des travaux qui sont corrigés, évalués par mes enseignants et qui comptent sur la note finale | | | | |
| Sentir que mes enseignants ont du plaisir à être avec moi, à m'enseigner | | | | |
| Partager des activités ludiques avec mes enseignants | | | | |
| Avoir des activités pour échanger ou discuter | | | | |
| Obtenir de mes enseignants du soutien scolaire complémentaire en cas de besoin (cours individuels; questions individuelles, soutien de l'orthopédagogue, etc.) | | | | |
| Obtenir du soutien émotionnel complémentaire en cas de besoin (accès à un psychologue scolaire ou un autre intervenant pour discuter, ne pas se sentir seul, etc.) | | | | |
| <i>Y a-t-il d'autres stratégies liées à l'école qui peuvent t'aider? Si oui, lesquelles?</i> | | | | |

Section IV — L'école, la famille et la pandémie

Est-ce que la pandémie influence ton quotidien en famille?

___ Oui

___ Non

Si oui, de quelle manière? As-tu des exemples?

Section V — Comment t'aider?

Le contexte de la pandémie a changé ton expérience scolaire. Pour aider ta persévérance scolaire, certains organismes (Maison des jeunes, Carrefour jeunesse-emploi, etc.) offrent des activités. Parmi les activités proposées, identifie celles qui te seraient les plus utiles pour soutenir ton engagement scolaire malgré la pandémie.

(4 : très utile; 3 : assez utile; 2: peu utile; 1 : pas utile)

| Items | Très utile 4 | Assez utile 3 | Peu utile 2 | Pas utile 1 |
|--|-----------------|------------------|----------------|----------------|
| Faire mes cours à distance de jour à partir de locaux situés dans l'organisme plutôt qu'à la maison. | | | | |
| Avoir accès à un service d'aide aux devoirs en virtuel. | | | | |
| Avoir accès à un service de mentorat en virtuel. | | | | |
| Recevoir du soutien pour optimiser l'efficacité de mon matériel informatique. | | | | |
| Avoir de l'aide aux devoirs en virtuel par matière (mathématiques, histoire, etc.). | | | | |
| Avoir plus de rencontres individuelles avec une intervenante de l'organisme. | | | | |

Aimerais-tu partager d'autres stratégies qui pourraient aider à soutenir ta persévérance scolaire?

Merci pour ta précieuse collaboration!

En guise de reconnaissance, nous t'invitons à participer à un tirage. Pour ce faire, tu n'as qu'à nous transmettre ton adresse courriel. Bonne chance!

Courriel : _____

Correspondance

Carl Beaudoin
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boulevard des Forges
Trois-Rivières (Québec) G8Z 4M3
819-987-3000, poste 1390
carl.beaudoin@uqtr.ca

Résumé

Situé dans une approche exploratoire de nature descriptive, cet article vise à décrire l'expérience d'apprentissage en contexte d'enseignement à distance en temps de pandémie de COVID-19 du point de vue des élèves québécois du secondaire, en plus de déterminer les stratégies qu'ils jugent utiles pour soutenir leur engagement scolaire. À l'issue de l'analyse descriptive des réponses obtenues à un questionnaire électronique soumis à 72 élèves bénéficiant d'un programme de services de soutien scolaire et personnel de la part du Carrefour Jeunesse-Emploi (CJE), les principaux résultats indiquent que l'expérience d'apprentissage a été marquée par un certain mal-être, considérant que des élèves ont exprimé avoir vécu de la tristesse, du stress ou de l'anxiété. Selon certains répondants, s'investir dans le travail scolaire et obtenir du CJE de l'aide aux devoirs à distance constituent des stratégies utiles pour soutenir leur engagement scolaire. Ces résultats portent à réfléchir sur le bien-être scolaire des élèves.

Mots-clés : expérience d'apprentissage, enseignement à distance, engagement scolaire, enseignement secondaire, COVID-19, intervenants communautaires, bien-être, relation enseignant-élève

* * *

Abstract

Set in an exploratory approach, this article aims to describe the learning experience in the context of a distance education during the COVID-19 pandemic from the point of view of Quebec high school students in

addition to identify strategies they consider useful to support their academic commitment. Descriptive analysis of the responses to an electronic questionnaire administered to 72 students benefiting from the Carrefour Jeunesse-Emploi (CJE) program for school and personal support services revealed that their learning experience was marked by a certain discomfort considering that some students expressed having experienced sadness, stress, or anxiety. According to some students, getting involved in schoolwork and obtaining from the CJE remote homework help are useful strategies to support their school engagement. These results lead, among other things, to reflect on questions of the academic well-being of students.

Key words: learning experience, distance education, secondary education, COVID-19, student involvement, community workers, well-being, teacher-student relationship