

Enseigner en temps de pandémie au Québec : étude de cas d'un enseignant du secondaire

Sacha Rose Stoloff, Nancy Goyette, Audrey-Anne De Guise et Stéphanie Girard

Volume 45, numéro 3, automne 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1092990ar>
DOI : <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i3.4879>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Canadian Society for the Study of Education

ISSN

0380-2361 (imprimé)
1918-5979 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Stoloff, S., Goyette, N., De Guise, A.-A. & Girard, S. (2022). Enseigner en temps de pandémie au Québec : étude de cas d'un enseignant du secondaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 45(3), 722-743.
<https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i3.4879>

Résumé de l'article

La pandémie de COVID-19 a grandement affecté la profession enseignante au Québec. L'objectif du projet de recherche est de décrire le vécu des enseignants durant cette période. Vingt-cinq enseignants ont participé à la recherche par le moyen d'une entrevue individuelle semi-dirigée. Cet article présente le cas spécifique d'un des enseignants rencontrés, décrit l'analyse complexe par catégories conceptualisantes, puis discute des résultats à partir du cadre conceptuel de l'agir compétent. Les résultats démontrent l'évolution en dents de scie du ressenti de l'enseignant et les modalités adaptatives utilisées en période de crise. L'article expose aussi les apprentissages professionnels réalisés en situation critique, ainsi que leur réinvestissement subséquent.



Enseigner en temps de pandémie au Québec : étude de cas d'un enseignant du secondaire

Sacha Rose Stoloff

Université du Québec à Trois-Rivières

Nancy Goyette

Université du Québec à Trois-Rivières

Audrey-Anne de Guise

Université du Québec à Trois-Rivières

Stéphanie Girard

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

La pandémie de COVID-19 a grandement affecté la profession enseignante au Québec. L'objectif du projet de recherche est de décrire le vécu des enseignants durant cette période. Vingt-cinq enseignants ont participé à la recherche par le moyen d'une entrevue individuelle semi-dirigée. Cet article présente le cas spécifique d'un des enseignants rencontrés, décrit l'analyse complexe par catégories conceptualisantes, puis discute des

résultats à partir du cadre conceptuel de l'agir compétent. Les résultats démontrent l'évolution en dents de scie du ressenti de l'enseignant et les modalités adaptatives utilisées en période de crise. L'article expose aussi les apprentissages professionnels réalisés en situation critique, ainsi que leur réinvestissement subséquent.

Mots-clés : enseignant, pandémie, catégories conceptualisantes, agir compétent, bien-être professionnel

Abstract

The pandemic has greatly affected the teaching profession in Quebec. The objective of this research project is to describe teachers' experience during this pandemic linked to COVID-19. Twenty-five teachers participated to semi-structured individual interviews. This article specifically presents the case of one of the teachers in order to describe the complex analysis process by categorization, then, discuss the results based on the conceptual framework of competent action. The results present a sawtooth evolution of the teacher's feelings, and the continuous adaptation modalities used in times of crisis. Also, results present professional learning in critical situations and their subsequent reinvestment.

Keywords: teacher, pandemic, categorization, competent action, professional well-being

Introduction

Portrait de l'enseignement au Québec

La profession enseignante au Québec est marquée par une évolution tumultueuse engendrée par des changements d'ordres sociaux, politiques et idéologiques (Tardif, 2013). Les enseignants doivent s'adapter constamment aux nouvelles réalités, bien souvent dans une culture du manque ou du trop qui ne favorise pas l'émergence d'une bonne santé mentale au travail (Maranda et al., 2014). Cette adaptation constante, dans un environnement complexe, entraîne une surcharge de travail ainsi qu'une charge mentale et émotionnelle à laquelle il leur est difficile de faire face (Tardif, 2012). Au-delà des éléments didactico-pédagogiques à considérer, enseigner requiert un amalgame complexe de compétences professionnelles et, en filigrane, de compétences psychologiques, cognitives, relationnelles et sociales pour ressentir du bien-être en enseignement (Goyette, accepté). Ces dernières années, de nombreuses recherches présentent une hausse du désengagement (Kamanzi et al., 2017), de la détresse psychologique (Houlfort et Sauvé, 2010) ou du décrochage causé par la complexité de la tâche (Karsenti et al., 2015), ce qui, de surcroît, engendre une pénurie d'enseignants dans les milieux scolaires (Tardif et Borges, 2020).

Or, malgré la complexité de la profession, certains enseignants réussissent à faire face à ces difficultés grâce à un agir compétent qui accroît le potentiel d'action (Le Boterf, 2011). Ce potentiel d'action leur permet de ressentir un bien-être dans leur milieu de travail et de maintenir ou de forger une identité professionnelle positive (Goyette et Martineau, 2018). Le bien-être en enseignement repose sur le sens donné à la profession (Goyette, 2014), et se voit rehaussé lorsqu'il est cohérent avec les valeurs véhiculées dans leur milieu (Stoloff et al., 2020). Les capacités d'introspection et d'autorégulation (Gohier et al., 2001), le sentiment de compétence et l'engagement optimal (Goyette, 2016), ou encore la capacité de l'enseignant à prendre acte et à faire preuve de résilience (Leroux, 2009) sont autant de composantes qui nourrissent le bien-être professionnel.

Parmi les multiples facteurs susceptibles d'affecter le bien-être professionnel, la motivation des enseignants à exercer leur travail est une dimension incontournable

(Théorêt et Leroux, 2014) pour maintenir cette disposition à s'engager optimalement dans les tâches au quotidien. La motivation des enseignants dépend largement de la satisfaction de leurs besoins durant l'acte d'enseigner (Reeve et Su, 2014). Selon la théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci et Ryan, 2000), trois besoins psychologiques de base « sont essentiels à la croissance, à l'intégrité et au bien-être psychologique » (traduction libre, p. 229) de tout individu, soit l'autonomie (se sentir maître de ses actions), la compétence (ses succès sont attribuables à ses aptitudes) et l'appartenance (avoir des liens étroits et sains avec les autres).

Portrait québécois de la pandémie de COVID-19 et des directives ministérielles

Au Québec, la situation pandémique a été préoccupante et a augmenté le niveau de complexité auquel les enseignants devaient faire face. Les données de l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) démontrent une atteinte importante à la population (INSPQ, 2020). Afin de guider les enseignants dans les mesures exceptionnelles liées à cette pandémie, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) publiait les directives gouvernementales sous forme de points de presse quotidiens (Assemblée nationale du Québec, 2020). Le Tableau 1 présente la séquence des différentes directives adressées aux enseignants.

Tableau 1

Récapitulatif des directives gouvernementales du ministre de l'Éducation du Québec

Date	Directives ministérielles québécoises
13 mars 2020	Le gouvernement annonce la fermeture des établissements éducatifs et d'enseignement jusqu'au 27 mars 2020 (Décret 177-2020) Directives : <ul style="list-style-type: none"> › Deux semaines de vacances pour les enseignants et les élèves ; › Aucun mécanisme de rattrapage prévu.

- 15 mars 2020 Le gouvernement annonce que certaines écoles serviront de service de garde pour les travailleurs des services essentiels.
- Directives :**
- › Les établissements restent fermés, donc aucune possibilité d’aller chercher des effets personnels ;
 - › C’est congé pour les élèves et les enseignants ;
 - › Aucune évaluation pour le reste de l’année en cours ;
 - › Les enseignants peuvent contacter leurs élèves et prévoir des travaux de révision s’ils le désirent, mais aucune attente du MEES ;
 - › Possibilité d’ouverture des écoles le 30 mars.
- 22 mars 2020 Annonce de la fermeture des établissements d’enseignement jusqu’au 1^{er} mai.
- Directives :**
- › Envoi d’une liste de travaux aux parents sans aucune obligation de leur part ;
 - › Pas d’examen du ministère, presque tous les élèves passent au niveau supérieur ;
 - › Mise en ligne de la plateforme *ecoleouverte.ca*, mais sans obligation ;
 - › Possibilité d’ouvrir les écoles le 4 mai ;
 - › Les enseignants prendront la décision de la réussite scolaire des élèves en prenant en compte les deux premiers bulletins ;
 - › Il n’y aura pas de promotion automatique.
- 27 avril 2020 Dévoilement du plan de la réouverture des établissements préscolaires et primaires et des services de garde le 11 mai, sauf pour la Communauté métropolitaine de Montréal, dont l’ouverture est prévue pour le 19 mai.
- Directives :**
- › Réouverture graduelle et volontaire ;
 - › Écoles secondaires restent fermées et les cours doivent se donner à distance ;
 - › Il faut prioriser les élèves en difficulté et les élèves vulnérables ;
 - › Les enseignants doivent contacter ces élèves et les parents pour expliquer le mode de fonctionnement ;
 - › Les écoles doivent se préparer à accueillir 15 élèves par classe et respecter les consignes sanitaires ;
 - › Les enseignants peuvent demander des travaux, faire des cours et les considérer dans l’évaluation finale (réussite ou non-réussite de l’année) ;
 - › Les enseignants doivent faire de la formation à distance avec les élèves ne se présentant pas physiquement à l’école ;
 - › Les enseignants de la Communauté métropolitaine de Montréal doivent offrir un enseignement exclusivement à distance.
- 6 mai 2020 Décret ministériel 505-2020 qui autorise la réouverture des services de garde et des écoles primaires, sauf pour la Communauté métropolitaine de Montréal.

13 mai 2020	Directives : <ul style="list-style-type: none">› Les enseignants doivent faire une prestation de travail à temps complet ;› Il y aura un bulletin de 3^e étape : les enseignants doivent décider s’il y a assez de traces à l’étape 1 et 2 pour évaluer et peuvent demander des travaux supplémentaires.
14 mai 2020	Annonce selon laquelle les écoles primaires restent fermées jusqu’en septembre pour la Communauté métropolitaine de Montréal.

Cette synthèse des directives met en exergue les changements de direction du ministère. Ils reflètent une prise de position qui s’adapte aux nouvelles données scientifiques, causant des contradictions à certains égards. En conséquence, les directions d’école et les enseignants ont dû s’adapter continuellement pour répondre adéquatement aux directives.

Cadre conceptuel

Agir compétent

Pour faire face aux impondérables de la pandémie, les enseignants ont eu à puiser dans leur panoplie de ressources pour agir rapidement dans une situation complexe et inconnue. Leurs compétences stimulées par un réel incertain et changeant renvoient au concept dynamique de l’agir compétent. Ce concept fait référence à la compétence avec laquelle un individu agit pour résoudre une situation problématique (Guillemette et al., 2019). C’est donc une approche situationnelle de la compétence (Le Boterf, 2011 ; Masciotra et Medzo, 2009), où la relation entre l’individu et l’environnement permet d’agir de manière contextualisée, personnelle et sociale (Guillemette et al., 2019).

Modèle

Le modèle de Le Boterf (2011) représente l’agir compétent par un processus dynamique composé de trois facteurs qui interagissent les uns avec les autres : le savoir-agir, le vouloir-agir et le pouvoir-agir. Selon Le Boterf (2011), le vouloir-agir fait référence à la motivation personnelle de l’individu et au contexte incitatif dans lequel il intervient. Le savoir-agir, pour sa part, suppose de combiner et de mobiliser des ressources internes

et externes. L'individu est alors amené à utiliser l'ensemble de ses connaissances, ses expériences et son entourage pour répondre à une tâche quelconque. Finalement, le pouvoir-agir renvoie aux moyens pris dans le contexte d'application, comme l'environnement professionnel, qui permettent d'agir en prenant ses responsabilités et en prenant des risques pour y parvenir (Le Boterf, 2011).

Méthodologie

Objectifs de recherche

Le but de cette recherche est de cerner l'agir compétent en temps de crise. L'objectif général du projet de recherche vise à décrire le vécu des enseignants et la temporalité des événements en situation de pandémie liée à la COVID-19.

Participants

Dans le cadre de la recherche, 25 enseignants du primaire et du secondaire de tous les milieux et disciplines ont été interrogés sur leur vécu en période de pandémie. Toutefois, cet article ciblera plus particulièrement le cas de l'un de ces enseignants pour nous permettre de décrire de manière approfondie ce vécu. L'enseignant¹, Jean², enseigne au secondaire, dans la région de la Mauricie. Il a 25 ans d'expérience dans la même école. C'est un enseignant qui avait connu des années difficiles et avait perdu le goût d'enseigner, mais l'année en cours (2020) s'avérait plutôt positive grâce à des groupes agréables. Il est responsable de deux matières qui sont semestrialisées, c'est-à-dire un cours à l'automne et un cours à l'hiver. Cette deuxième partie de l'année a connu de nombreuses interruptions (trois tempêtes, une semaine de relâche et l'arrêt du 13 mars). Conséquemment, peu de notions avaient été enseignées et aucune évaluation n'avait été faite pour le deuxième cours au moment de la fermeture des écoles.

1 Le choix de l'enseignant a été basé sur l'état d'avancement de l'analyse des données.

2 Jean est un nom fictif donné au participant pour préserver son anonymat.

Méthode et procédure de recherche

La collecte de données a été menée par entrevue individuelle semi-dirigée, sur la plateforme Zoom, de façon à provoquer une interaction verbale volontaire et à partager un savoir d'expertise et d'expérience (Savoie-Zajc, 2003). L'entrevue a duré 70 minutes et portait sur trois des quatre dimensions issues du cadre conceptuel de la santé et de ses déterminants (Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec [MSSS], 2010), et plus spécifiquement sur le système d'éducation à travers les directives ministérielles, le milieu de vie spécifique au travail, et les caractéristiques individuelles avec une importance accordée au ressenti. La quatrième dimension est abordée de manière transversale à chacune des questions. L'entrevue a été enregistrée, sauvegardée, puis retranscrite pour avoir un format commun Word des enregistrements audio (WMA et MP4). Ensuite, l'analyse de contenu s'est faite par catégories conceptualisantes afin de favoriser l'examen phénoménologique des données d'entretien (Paillé et Mucchielli, 2012). En effet, la personne qui a vécu une expérience en fait état, l'explore et l'analyse (Rondeau et Paillé, 2016). De là, le chercheur prend acte des dires (écoute audio ou lectures flottantes), édite les propos (identification des unités de sens) et les classe (émergence des premières catégories, puis migration des unités de sens), jusqu'à l'obtention de catégories conceptualisantes (mise en relation des catégories, ici par schématisation dynamique pour une représentation évolutive des catégories du vécu). Pour la validité interne, les résultats de l'analyse, puis l'interprétation et les conclusions ont été présentés au participant afin qu'il puisse confirmer, commenter, et clarifier au besoin.

Résultats

Phase 1 : les deux premières semaines d'arrêt (du 13 mars au 27 mars 2020)

La première semaine a été vécue en état de choc. L'enseignant relate être dans l'incertitude, l'inconnu, sans directives claires. Il mentionne : « pendant la première semaine, on n'a pas eu de contact [avec les élèves] ou presque pas, puis personne ne

savait où on s'en allait » (J17³). Dans la semaine suivante, son mandat au sein du comité de l'album des finissants a fait en sorte que la nécessité d'agir a pris le dessus. Pour une impression en juin, l'album devait être remis le 6 avril. Un travail proactif et intensif a débuté au niveau du montage, du graphisme, et des textes, par l'entremise de rencontres via Facebook avec les élèves du comité pour les suivis et les décisions à prendre. Il affirme : « On a fait une semaine intense là avec mon comité, les élèves. Je me suis inscrit sur Facebook. J'étais contre Facebook, là je suis Facebook, [...]. On a complété l'album, on a fini en ligne avec les élèves » (J18).

Phase 2 : le confinement (du 23 mars au 4 mai 2020)

Trois catégories émergent durant cette phase, à savoir les réunions, le contact avec les élèves et l'enseignement. La première catégorie est au niveau des réunions qui étaient nombreuses. Tout d'abord, avec l'équipe-matière, elles étaient orchestrées de manière régulière, les mardis matins, afin d'assurer la planification de contenu et d'identifier le déroulement de la semaine. Ensuite, les réunions hebdomadaires avec la direction d'école servaient à rappeler ou à préciser les directives à suivre. Enfin, les réunions de comités avaient lieu (comité des finissants, de l'album, et pour la remise des effets personnels des élèves).

La deuxième catégorie concerne le contact avec l'élève où chaque enseignant mandaté en tant que conseiller d'élèves devait assurer un suivi hebdomadaire auprès d'eux :

Depuis la deuxième semaine du confinement, on nous avait demandé de faire un suivi de nos élèves conseillers. Moi, je suis conseiller de 20 élèves. Donc, les 20 élèves, je les appelais ou j'envoyais des courriels aux parents, à eux, et des appels téléphoniques. J'ai fait ça jusqu'au 18 juin. À toutes les semaines, j'ai fait mon suivi. Je n'ai pas rejoint tous les élèves à toutes les semaines, mais en général, il y avait un suivi qui était fait. Je n'ai oublié personne, puis je savais où les élèves s'en allaient. (J25)

3 Les codes des énoncés sont tels que la lettre est la colonne de référence dans Excel, et le chiffre représente la ligne de référence.

Ce suivi hebdomadaire était important pour être bienveillant auprès des élèves. Toutefois, l'enseignant a trouvé ces modalités de communication envahissantes, puisqu'avec la technologie d'aujourd'hui, les communications se font en tout lieu et à toute heure de la journée. Il décrit ainsi la situation : « Je répondais la fin de semaine, je répondais le soir et tôt le matin » (O26). L'enseignant se décrivait comme étant ultrabranché partout.

La troisième catégorie est celle de l'enseignement. Durant cette phase, la tâche de l'enseignant participant était principalement au niveau de la préparation de cours et du pilotage de séances à distance. Respectivement, la tâche de préparation de cours a nécessité : (1) une mise à jour dans les modalités d'utilisation des technologies de l'information afin d'être à même de piloter un cours à distance avec les supports nécessaires, (2) une grande adaptation face à l'incompatibilité entre les supports (Word, Google Doc, PowerPoint, Paperboards, Slide), et (3) de nombreuses manipulations informatiques pour contrecarrer les incompatibilités (copier-coller, captures d'écran, photo, surligner) pour pouvoir déposer le contenu sur l'interface. En ce qui a trait au contenu, sa tâche consistait à recevoir, vérifier, bonifier et présenter les trousseaux pédagogiques. De là, le suivi était assuré sur les travaux et documents remis par les élèves. Durant cette phase, un rythme et une méthode de travail se sont rapidement installés, donnant l'impression à l'enseignant de fonctionner sur une erre d'aller, avec du temps qu'il n'a pas habituellement pour monter des contenus et des supports visuels. Il témoigne en disant : « j'ai tout préparé mes *paperboards* de façon à intégrer des vidéos. J'avais du temps que je n'avais jamais avant » (J35). De là, la tâche de pilotage de cours à distance s'est avérée intéressante, mais avec certaines embûches. L'utilisation des manuels virtuels était incontournable étant donné que les élèves n'avaient pas accès à leur matériel, laissé dans leur casier à l'école. Une première dans sa carrière. Toutefois, comme le mentionne l'enseignant, « les compagnies d'édition n'étaient pas habituées d'avoir une charge comme ça sur leur serveur... Ça a planté souvent » (J37). Malgré les efforts fournis et les nouveautés proposées, l'impact auprès des élèves n'a pas eu l'effet escompté. À ce sujet, l'enseignant affirme :

Il y en avait peu qui faisaient les trousseaux pédagogiques. Et je vous dirais quasiment avec raison parce que c'était de la consolidation, il n'y avait rien de nouveau dans ça. Dans tout ce qui était proposé, il n'y avait rien de

nouveau. L'élève qui réussissait déjà ne voyait pas l'intérêt de faire ça. Puis de toute façon, ils n'étaient pas corrigés ces travaux-là [...]. (J33)

Phase 3 : l'annonce de la réouverture des écoles primaires (27 avril 2020 – 10 mai 2020)

À la fin du mois d'avril, l'enseignant vivait dans une naïveté et une confiance à l'idée d'une reprise normale des cours. C'est donc avec stupeur qu'il a appris le maintien des cours à distance au secondaire. L'enseignant avait pris soin de manipuler ses contenus et ses supports pour bonifier ses cours et être prêt au moment de la reprise. Il ne s'était pas préparé à un enseignement à distance. Conséquemment, il a senti une énorme pression, car il fallait « se préparer rapidement à produire du matériel auquel les élèves pourraient se référer » (O46). Les cours traditionnels ne se donneraient plus, il fallait donc développer du nouveau matériel. Le sentiment de détresse a pris le dessus, moment qu'il décrit comme le plus pénible de cette période. L'enseignant rapporte :

là, pour moi, c'était la montagne. J'étais face à la falaise, puis je ne voyais pas comment je pourrais m'en sortir avec toute la tâche que j'avais à faire. Puis, on ne savait pas vraiment comment faire, puis on ne savait pas où aller avec ça. (O47)

Bref, ce fut un moment où l'enseignant s'est senti déboussolé par le manque de vision claire dans une situation inhabituelle, où il n'était pas préparé, submergé d'incertitudes et de questions.

Dans cette atmosphère de crise, l'enseignant a alors entamé les démarches de formations en ligne pour les interfaces Classroom, apprenant rapidement et sur le tas. Parallèlement, la consultation auprès des collègues de l'équipe-matière a permis de se donner un mode d'emploi pour faire face à la situation. Ensemble, ils ont pu déterminer une structure de travail comme suit : (1) élaborer une stratégie pour débayer l'information et se mettre au diapason, (2) préparer le canevas de travail, (3) créer des contenus composés de thèmes et de travaux et (4) s'assurer d'une structure facile à suivre. Face à l'efficacité des séquences de travail, l'enseignant a réellement pris plaisir à planifier de nouveaux contenus sur des supports novateurs. Il témoigne de cette efficacité en précisant :

À partir du moment où le canevas a été fait, bien j'ai eu un certain plaisir à créer ces choses-là et à produire ces choses-là. Je la trouvais belle notre structure, je la trouvais facile à suivre. La classe virtuelle là, c'est... On mettait tout le temps nos thèmes et en-dessous, nos travaux. On avait à chaque semaine les mêmes points. Donc, c'était vraiment là pour l'élève, c'était super facile à suivre. (O46)

Phase 4 : l'ouverture des écoles primaires (11 mai 2020 – 18 juin 2020)

À la réouverture des écoles primaires, Jean voulait apporter son aide dans ces écoles, étant donné que le but de la réouverture était de soutenir les élèves plus vulnérables et ceux éprouvant des difficultés. Ainsi, après avoir donné son nom, il est devenu enseignant au primaire deux jours par semaine. À sa surprise,

Il y a 30 % des élèves qui sont allés à l'école sur le 100 %. Puis sur le 30 %, ce n'était pas les élèves en difficulté généralement. Donc, ceux qu'ils auraient voulu voir sur les bancs d'école, ils n'étaient pas sur les bancs d'école. L'objectif était raté. Puis en même temps, bien tous ceux et celles qui auraient voulu avoir de l'école en avaient pas. (J58)

Pour le restant des jours de la semaine, il demeurait enseignant au secondaire auprès de ses groupes-classes. Ses tâches enseignantes se répartissaient en trois catégories, à savoir la préparation de cours, le pilotage et l'évaluation. Selon Jean, les enseignants avaient le droit de donner de la nouvelle matière et pas juste de faire des révisions. C'était un tournant majeur pour lui, qui était convaincu que cela allait augmenter la motivation des enseignants et des élèves :

À chaque semaine, il devait y avoir quelque chose, et là ça pouvait être de la nouvelle matière. Et là, c'est ça qui pouvait être intéressant. C'était intéressant pour l'élève, et pour nous. Ça nous a demandé beaucoup plus de travail parce que c'était pas prêt sur les plateformes avec lesquelles on travaillait. Donc, euh, c'est là qu'on s'est mis à travailler comme des fous. Mais sinon, c'était vraiment intéressant [...]. (J59)

Pour le 11 mai, la préparation de l'enseignement à distance allait nécessiter des modalités simplifiées pour limiter le dysfonctionnement du système informatique et l'accès à l'information par les élèves. Le travail de préparation s'est fait en collaboration avec les collègues sous forme de coopération avec le partage des tâches, où il explique que, dans le cours X, « on est trois enseignants puis on a vraiment travaillé en équipe là. On s'est partagé la tâche en semaine, on a fait chacun notre semaine » (J65.a). Le travail avec les collègues s'est aussi fait par leadership collaboratif dans le cours Y, où il décrit le fait qu'ils sont « deux, mais l'autre c'est un contractuel. Donc, c'est pas mal moi le leader puisque c'est moi qui savais vers où on s'en allait. Lui, il l'avait jamais donné ce cours-là. Oui ça m'a demandé plus de travail » (J65.b). La tâche de préparation s'est donc avérée fructueuse pour cet enseignant qui s'est surpris à y prendre plaisir. Il nomme le fait d'avoir fait des choses intéressantes, d'avoir aimé faire ce travail de bureau et d'avoir aimé le côté créatif de sa tâche actuelle.

À partir du 11 mai, piloter les cours à distance est un aspect de sa tâche enseignante qui l'a laissé plutôt perplexe. En effet, trop d'incohérences pédagogiques limitaient le réalisme et la faisabilité de la mission éducative. Concrètement, l'enseignant se trouvait dans une situation où il devait garder les élèves motivés en sachant que la participation était volontaire, qu'un contenu était à travailler dans des trousseaux pédagogiques, mais que les résultats ne comptaient pas. Pour les rencontres synchrones avec les élèves, il utilisait Google Meet, deux heures par semaine fixes à l'horaire. La structure était intéressante, mais quelques éléments ont nécessité un apprentissage par essais-erreurs. D'une part, l'absence de code d'éthique pour les enseignements synchrones était une frustration majeure. Il témoigne :

Il y a 98 % des élèves qui ne plaçaient pas leur caméra. Parler pendant deux heures à un écran vide là, je vous le dis, c'est long en ta... Puis des fois on posait une petite question pour s'assurer qu'ils étaient là, et c'est pas tout le monde qui répondait. (O60)

D'autre part, l'expérience du regroupement de six groupes-classes, pour un total de 170 élèves en simultané durant un cours à distance en synchronie, fait partie des pratiques de l'enseignant qu'il saura à ne pas reproduire. Il relativise en disant que « ça, ça ne se fait pas là, ça ne peut pas marcher. Mais bon, je le sais pour le mois de septembre... En même temps, c'était bon, moi aussi je faisais des essais et des erreurs » (O61).

Finalement, la troisième sous-catégorie abordée par l'enseignant, qui était liée à l'enseignement, est l'évaluation. Cette partie de la tâche a été déstabilisante pour l'enseignant, qui témoigne d'un vécu difficile causé par son contexte de cours semestrialisé. L'enseignant a vécu de l'inquiétude, de la pression et de la frustration en lien avec l'évaluation. Il se retrouvait dans une situation où il devait évaluer ses élèves, mais, comme il le décrit :

J'avais pas de résultats et la direction était pas capable de me dire comment je devais les évaluer. Il était hors de question, selon le ministre, qu'on évalue à partir des cours à distance. Donc, euh, ça a été une inquiétude puis une frustration tout au long là des deux mois, le mois de mai et le mois de juin. Je l'ai su cette semaine qu'est-ce qu'on faisait. (O62)

En bref, il n'avait pas de traces des élèves sur lesquelles se baser, pas de consignes claires de la direction d'école et ne pouvait pas évaluer à partir des cours à distance. Le Centre de services scolaire a alors pris la décision de mettre la note du cours 1 au bulletin du cours 2. Malheureusement, cela a désabusé l'enseignant qui se trouvait devant une situation injuste :

Finalement, la solution, ça a été de prendre les notes [du cours 1]. Mais là, il y a des élèves qui ont rien fait là, dans les Classroom. J'ai deux tiers qui ont fait quelque chose et un tiers qui a rien fait. [...] Je te donne un exemple, je ne nomme pas de nom. Une élève qui a 99 [dans le cours 1] ne fait rien du tout les Classroom et les cours proposés, elle a 99 sur son bulletin pour le [cours 2]. Et j'ai de l'autre côté, une élève qui avait 75 [dans le cours 1], puis qui se ramasse avec 75 [dans le cours 2], mais elle a tout fait les évaluations que j'ai demandées, puis elle est venue aux cours et à nos rencontres virtuelles de deux heures à chaque semaine. Euh, je trouve ça injuste un peu. Je vais être bien franc là. J'ai trouvé ça injuste. (O65)

En contrepartie de ces moments difficiles, l'enseignant a tout de même innové dans sa pratique évaluative grâce à l'utilisation des applications Classroom. Il dit apprécier le fait d'avoir moins de corrections grâce à une approche automatisée, ainsi que d'avoir l'occasion de corriger de manière anonyme par question plutôt que par copie. C'est une pratique qu'il souhaite réinvestir au-delà des cours à distance.

Phase 5 : Bilan et analyse prospective

Lorsque l'enseignant fait le bilan de la tâche enseignante, il dit se tenir prêt sur l'interface Classroom pour accueillir son groupe-classe virtuellement. Il fait preuve de résilience lorsqu'il envisage la rentrée 2020, tout en étant optimiste que le premier cycle du secondaire retourne en classe. Selon ses dires :

Pour la deuxième vague, je suis plutôt optimiste. Je suis peut-être un peu de nature naïve et optimiste là, et que les écoles on doit se faire un protocole si on a un nouvel arrêt. Donc, de toute évidence, on recommence l'école en septembre avec des modalités particulières. Mais au deuxième cycle, ça va être plus compliqué, on verra. (O72)

Pour ce qui est des modalités lors des cours à distance, il compte utiliser les cahiers d'exercices numériques, qui contiennent à la fois la matière et les questions, pour s'assurer d'un accès plus facile à tous les élèves durant les activités pédagogiques synchrones.

De manière générale, Jean a un double ressenti envers son gouvernement. Il est satisfait des modalités rapides d'intervention auprès de la population, mais éprouve de la déception face au leadership du ministre de l'Éducation et qualifie la gouvernance de défectueuse en comparant aux mesures prises en Ontario :

C'était obligatoire de le faire. Il n'y avait pas eu ce flou et c'était dès l'arrêt. Eux, ils l'ont annoncé le 12 mars et dès la semaine suivante, il y avait des cours en ligne et c'était obligatoire de faire le travail... Il n'y avait pas eu ce « on veut pas pénaliser personne » ; il n'y a pas eu « c'est volontaire », et il y a pas eu le mot « vacances » prononcé par le ministre de l'Éducation là-bas. (O75)

En ce qui a trait à son enseignement, il se dit très satisfait de son travail et de son expérience, ainsi que du travail fourni par ses collègues et sa direction d'école. Il affirme : « Moi je suis très satisfait de moi. Je suis aussi satisfait de mes collègues. Je suis satisfait de mon école » (O73.a). En plus de ce sentiment d'accomplissement et de réussite, il démontre une résilience en vue de l'année à venir, sachant que cette première expérience de pandémie aura été fournie en apprentissages. Il déclare « Est-ce qu'on aurait pu faire différent ? Oui.

Est-ce qu'on aurait pu faire mieux ? Probablement. C'est pour ça qu'on va essayer de faire mieux l'année prochaine » (O73.b). En ajout, l'enseignant démontre une grande capacité à l'autorégulation et au réinvestissement de ses apprentissages quand il mentionne que « les élèves, l'année prochaine, quand je serai rendu à cette période de l'année là, bien ça va être tout un cours qu'on va avoir ! C'est peut-être ça aussi qui m'a permis de me remettre dedans » (O80). Cette année et le bouleversement de sa pratique lui auront donné un souffle nouveau, lui redonnant ainsi le goût d'enseigner grâce à ce défi relevé.

Discussion

Vouloir-agir : comprendre ce qui a trait à la motivation interne et au contexte de crise/pandémie lié à la COVID-19

Tout au long de la pandémie, le vécu rapporté par cet enseignant indique que son besoin d'appartenance a été comblé. En effet, du début à la fin, il a continuellement entretenu des relations positives de qualité avec les élèves, les collègues et son supérieur immédiat. Effectivement, son rôle de conseiller, son implication dans le comité de l'album et ses 20 élèves en suivi individualisé ont contribué à maintenir un lien d'attachement (Krane et al., 2016 ; Raufelder et al., 2016). Par ailleurs, la collaboration avec ses collègues lui a permis d'alléger sa tâche de travail, mais aussi d'innover, ce qui témoigne de l'intensité de la motivation de l'enseignant et d'un engagement réel dans son travail (Deci et Ryan, 2000). Enfin, la relation harmonieuse avec sa direction, vue comme un acteur clé, et la fierté éprouvée du travail accompli ont clairement contribué à soutenir la motivation de cet enseignant (Forest et al., 2010).

Pour le besoin d'autonomie, cet enseignant a, d'une part, été partiellement insatisfait en raison des messages tardifs, contradictoires, et des décisions allant à l'encontre de ses valeurs (évaluation). D'autre part, les prises d'initiatives et de responsabilités ont constamment favorisé une rééquilibration de l'inconfort pour lui permettre de reprendre un certain contrôle professionnel. Selon Mongeau et Tremblay (2002), ces moments d'inconfort qui stimulent et provoquent un besoin de régulation sont à la source d'apprentissages.

Pour son besoin de compétence, son sentiment a fortement fluctué à travers les différentes phases. Jean témoigne de moments « chocs » qui l'ont déstabilisé, caractérisés par des pertes de repères et des incertitudes quant aux actions à poser, causant du stress, de la frustration et de l'inquiétude. Toutefois, ces moments s'avèrent de courtes durées, puisque l'enseignant met rapidement en place des mesures innovantes, créatives et efficaces. Les périodes de déséquilibre ont donc mené l'enseignant à développer de nouvelles stratégies d'enseignement et d'évaluation. Il semble se sentir plus compétent, prêt et confiant face aux défis anticipés pour la prochaine année scolaire.

Savoir-agir : Comprendre ce qui a trait à la mobilisation des ressources internes et externes

La situation vécue par l'enseignant a démontré que la mobilisation de ses ressources internes lui a permis de résoudre les défis d'enseignement (préparer, piloter et évaluer) et d'adopter une structure de travail efficace. De surcroît, son savoir-agir a été marqué par une forte résilience dans l'action. En effet, les courtes périodes d'inconfort font rapidement place à une prise de conscience menant à des actions concrètes en situation critique où une intervention immédiate, contextualisée et adaptée est nécessaire (Guillemette et al., 2019).

En ajout aux ressources internes, l'ampleur du défi était telle qu'il a puisé dans ses ressources externes. Concrètement, l'enseignant a suivi des formations, fait des recherches autonomes d'information, s'est tourné vers ses collègues et vers sa direction d'école. Cette utilisation des ressources externes lui a permis d'établir de nouvelles méthodes de travail simples et efficaces, d'assurer l'innovation pédagogique appropriée à l'enseignement à distance, mais également de développer ses compétences psychologiques (la résilience en contexte de crise), cognitives (l'attention en mode informatique, la résolution de problème, l'esprit critique) et relationnelles (bienveillance, collégialité), qui sont nécessaires en enseignement (Goyette, accepté).

Pouvoir-agir : Comprendre ce qui a trait au pouvoir d'agir dans l'action

Le pouvoir-agir de l'enseignant en contexte de pandémie se caractérise par deux composantes majeures, à savoir l'innovation pédagogique et la collaboration. Tout

d'abord, l'enseignant a innové pédagogiquement pour créer des contenus adaptés à l'enseignement à distance, notamment par l'adaptation des supports utilisés et du rythme auquel il devait enseigner. Ce constat renvoie à ce que Masciotra et Medzo (2009) appellent l'intelligence en situation, c'est-à-dire ce qui anime l'acteur en action pour le rendre compétent. De surcroît, l'innovation a été favorisée par un espace-temps de liberté et de création contribuant à l'amélioration des pratiques pédagogiques. Cette expérience positive a nourri son plaisir, sa satisfaction, son sentiment de réussite et de fierté à l'égard de sa profession, et l'incite à réinvestir ses apprentissages professionnels dans les prochaines années.

Le pouvoir-agir de l'enseignant en contexte de pandémie se caractérise également par une collaboration adaptative et par une individuation pour bâtir sur les forces de chacun. En addition à cette collégialité, force est de constater que la direction d'école a joué un rôle crucial dans le dénouement du pouvoir-agir de l'enseignant, par son leadership, son ouverture et la valorisation enseignante. En somme, celui-ci a vécu les collaborations comme un réel soutien, un partage et une entraide favorisant l'agir compétent dans l'action. Les relations positives avec les collègues et avec la direction d'école ont été des atouts activant son goût pour l'enseignement et son plaisir de créer.

Conclusion

Ce projet a usé d'une méthodologie complexe par catégories conceptualisantes pour décrire l'évolution du vécu de l'enseignant. Les résultats de l'étude permettent de mettre en relief l'adaptation continue d'un enseignant en temps de crise sanitaire et l'évolution de son ressenti. La multitude d'impératifs aurait pu forcer une surcharge émotionnelle et un épuisement professionnel. Pourtant, l'étude démontre que la résilience enseignante et l'intelligence en situation ont permis de faire face aux défis. De plus, la nouveauté des conditions de travail a mis en exergue l'importance et la valeur d'un temps de liberté et de création, tant pour la réflexion que pour la mise en perspective et l'organisation. Ce temps sert à enrichir l'agir compétent. De plus, le soutien des pairs a permis de trouver des solutions rapides, simples et efficaces, ce qui a eu pour effet de stimuler le sentiment d'accomplissement au travail. Enfin, le leadership de la direction d'école a favorisé une dynamique rassurante en situation de crise, un modèle de réactivité réfléchi et constructive et une valorisation de l'autonomie enseignante basée sur la confiance.

Références

- Assemblée nationale du Québec. (2020). *Conférences et points de presse dans les édifices de l'Assemblée nationale*. Récupéré le 11 août 2020, de <http://www.assnat.qc.ca/fr/actualites-salle-presse/conferences-points-presse/index.html>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Forest, J., Dagenais-Desmarais, V., Crevier-Braud, L., Bergeron, É. et Girouard, S. (2010). Le lien entre la santé mentale et la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale. *Gestion*, 35(3), 20–26. <http://dx.doi.org/10.3917/riges.353.0020>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3–32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7681>
- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1–29. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2267>
- Goyette, N. (2019). Expérimentation d'un dispositif d'accompagnement axé sur les forces afin de former des stagiaires selon la psychopédagogie du bien-être. *Phronesis*, 8(1-2), 35–47.
- Goyette, N. (Accepté). Améliorer l'insertion professionnelle d'enseignantes novices par le développement d'une identité professionnelle positive qui s'appuie sur la psychopédagogie du bien-être. *Phronesis*.

- Goyette, N., et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4–19.
- Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogique en soutien à la réussite des élèves*. JFD.
- Houlfort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement* [Rapport de recherche]. École nationale d'administration publique. <https://depot.erudit.org/id/003212dd>
- Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2020). *Données COVID-19 au Québec*. Centre d'expertise et de référence en santé publique. Récupéré le 11 août 2020, de <https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees>
- Kamanzi, P. C., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115–134. <https://doi.org/10.7202/1040807ar>
- Karsenti, T. P., Correa Molina, E. A., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., Raby, C., Tardif, M. et Collin, S. (2015, 1^{er} juin). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves* [Rapport de recherche] (n° 2012-RP-147333). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_karsentit_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B. et Binder, P.-E. (2016). 'You notice that there is something positive about going to school': how teachers' kindness can promote positive teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 377–389. <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Éducation Permanente*, 188(3), 97–112.

- Leroux, M. (2009). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/3946>
- Maranda, M.-F., Viviers, S. et Deslauriers, J.-S. (2014). *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail : contributions d'une recherche-action en milieu scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. De Boeck Supérieur.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (MSSS). (2010, mars). *Cadre conceptuel de la santé et de ses déterminants : résultat d'une réflexion commune*. Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2010/10-202-02.pdf>
- Mongeau, P. et Tremblay, J. (2002). *Survivre : la dynamique de l'inconfort*. Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Armand Collin.
- Raufelder, D., Scherber, S. et Wood, M. A. (2016). The interplay between adolescents' perceptions of teacher-student relationships and their academic self-regulation: Does liking a specific teacher matter? *Psychology in the Schools*, 53(7), 736–750. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21937>
- Reeve, J. et Su, Y.-L. (2014). Teacher motivation. Dans M. Gagné (dir.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (p. 349–362). Oxford University Press.
- Rondeau, K., et Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 35(1), 4–28. <https://doi.org/10.7202/1084494ar>
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (4^e éd., p. 337–360). Presses de l'Université du Québec.

- Stoloff, S., Boulanger, M., Lavallée, É. et Glaude-Roy, J. (2020). Teacher's indicators used to describe professional well-being. *Journal of Education and Learning*, 9(1), 16–29. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n1p16>
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1–8. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval
- Tardif, M. et Borges, C. (2020). Pour quelles raisons souhaite-t-on devenir enseignante ou enseignant aujourd'hui au Québec ? *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 9(2), 6–10.
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?* De Boeck Supérieur.