

**L'AVENIR DU FRANÇAIS  
EN ÉDUCATION**

STRATÉGIES ET SOLUTIONS



# **L'ENSEIGNEMENT EN MILIEU FRANCOPHONE MINORITAIRE À L'ÈRE DE LA PANDÉMIE**

Les perspectives d'enseignants en Nouvelle-Écosse et au  
Manitoba - Volet néo-écossais

Mars 2022



**ACUFC**

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS  
DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE

Ce rapport a été rédigé par Andrea Burke-Saulnier de l'Université Sainte-Anne pour le compte de l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC) qui tient à reconnaître le financement du Gouvernement du Canada.



# REMERCIEMENTS

Ma collègue Gail Cormier et moi tenons à remercier sincèrement l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC) de son appui financier, sans lequel nous n'aurions pas pu réaliser nos rêves de collaboration. En particulier, nous tenons à remercier M. Ali Salem Omar, gestionnaire de programmes à l'ACUFC, pour sa disponibilité, sa confiance en nous et son engagement envers l'avancement des connaissances en milieu francophone minoritaire. Nous aimerions aussi remercier les participants qui nous ont fait part de leurs expériences d'enseignants à l'ère de la pandémie.

# SOMMAIRE

À l'aide d'une étude qualitative, ce projet de recherche explore les expériences vécues par les enseignants en milieu francophone minoritaire pendant la pandémie de COVID-19. En mars 2020, la propagation du virus a mené à la fermeture des écoles et à l'enseignement à distance, le tout accompagné de nouvelles consignes et de nouveaux règlements émis par les divisions scolaires et la santé publique. Les participants ont décrit cette nouvelle réalité pédagogique ainsi que les changements, les défis et les succès qui s'y rattachent. Vingt enseignants du Conseil scolaire acadien provincial (CSAP), le seul conseil scolaire de langue française en Nouvelle-Écosse, ont pris part à des entretiens semi-dirigés d'une heure environ pendant lesquels ils ont décrit de manière détaillée et exhaustive l'enseignement en milieu francophone minoritaire dans cette province.

Ce projet de recherche est un travail collaboratif entre les chercheuses Andrea Burke-Saulnier (Université Sainte-Anne) et Gail Cormier (Université de Saint-Boniface). Puisque les fonds ont été octroyés à ces chercheuses dans leurs établissements respectifs, chacune d'elles doit préparer un rapport final. Cependant, puisque ce projet de recherche collaboratif visait à mieux comprendre l'expérience vécue lors de la pandémie par les enseignants œuvrant en milieu francophone minoritaire au Manitoba et en Nouvelle-Écosse et à relever les défis et les succès pédagogiques de ces derniers, certaines parties des rapports finaux sont les mêmes, soit le recensement des écrits et les communications prévues.

# TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	3
SOMMAIRE.....	4
TABLEAUX ET FIGURES.....	6
I. CONTEXTES GÉOGRAPHIQUE ET DÉMOGRAPHIQUE DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE.....	8
II. RECENSEMENT DES ÉCRITS.....	8
III. MÉTHODOLOGIE.....	13
III. 1. Participants.....	13
III. 2. Réflexions.....	14
Le déroulement des années scolaires en Nouvelle-Écosse durant la pandémie.....	14
L’enseignement en contexte de pandémie.....	16
La prestation de l’enseignement en temps de COVID-19.....	16
Les défis liés à l’enseignement.....	17
Les succès liés à l’enseignement.....	20
L’apprentissage.....	22
IV. RECOMMANDATIONS.....	26
CONCLUSION.....	27
COMMUNICATIONS PRÉVUES.....	28
RÉFÉRENCES.....	29
ANNEXE.....	33

# TABLEAUX ET FIGURES

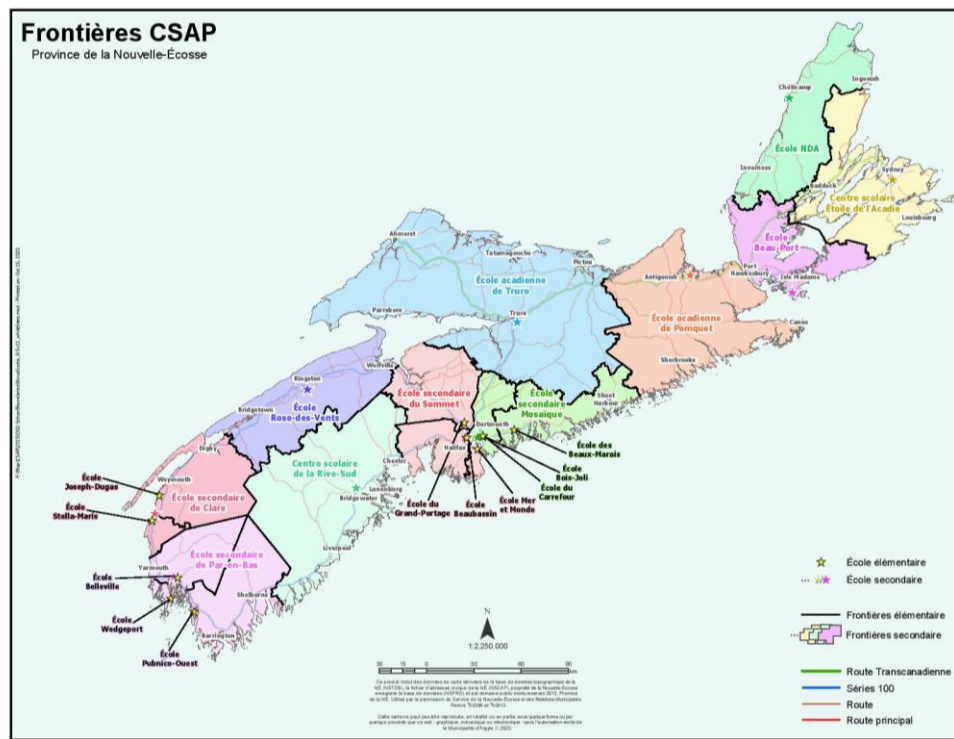
Tableau 1. Composition de l'échantillonnage selon les tâches des enseignants .....	14
Tableau 2. Communications prévues .....	28

# INTRODUCTION

Au moment de la rédaction de ce rapport, la crise sanitaire exerce toujours une pression et influence à nouveau les systèmes scolaires. Lors des vacances hivernales, les cas de COVID-19 ont atteint et battu des records jamais vus à ce jour au Canada et particulièrement dans les provinces à l'étude. Or, après les vacances, le Manitoba et la Nouvelle-Écosse ont décidé de réinstaurer l'enseignement en ligne pour l'ensemble des écoles de ces deux provinces. Après une semaine de cours en ligne, l'école en présentiel a repris le 17 janvier 2022. Quant aux établissements postsecondaires dans lesquels nous œuvrons, à l'Université Sainte-Anne, le retour à l'enseignement en présentiel prévu pour la session hivernale a été annulé et les cours seront uniquement offerts en ligne. À l'Université de Saint-Boniface, le retour à l'enseignement en présentiel prévu pour la session hivernale a été repoussé au 28 février 2022 et l'enseignement en ligne est de nouveau une réalité pour les étudiants et pour les professeurs. C'est donc en reconnaissant les défis et les enjeux actuels de la pandémie de COVID-19 à l'échelle du pays que nous présentons humblement notre rapport de ce projet pilote qui, à notre avis, demeure plus pertinent que jamais.

# I. CONTEXTES GÉOGRAPHIQUE ET DÉMOGRAPHIQUE DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE

La population de locuteurs de français se trouve principalement dans les cinq régions acadiennes et francophones : Argyle, Chéticamp, Clare, Halifax et Ile Madame. Ces régions correspondent à des communautés fortement liées à l'histoire du peuple acadien et à l'immigration francophone dans la province. Les écoles de langue française se trouvent principalement dans ces communautés et elles sont regroupées sous l'égide du Conseil scolaire acadien provincial (CSAP). Au total, le CSAP a 22 écoles qui sont réparties parmi trois régions – nord-est, centrale et sud-ouest – et compte 6 417 élèves (Burke-Saulnier et Ross, à paraître) (voir le graphique 1). Le CSAP est « responsable de l'enseignement en français langue première des programmes du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE) ainsi que du programme d'anglais langue première suivi dans toutes les écoles de la province » (csap.ca).



Graphique 1 : les régions et les écoles du CSAP (Source : site web CSAP.ca)

## II. RECENSEMENT DES ÉCRITS



En mars 2020, au Canada, les autorités ferment les écoles afin de mieux contrôler la propagation du coronavirus (COVID-19). Les enseignants et les élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année doivent s'adapter à l'enseignement en ligne, à l'isolement les uns des autres et à des défis personnels et familiaux sans précédent. Au Manitoba et en Nouvelle-Écosse, les écoles sont rouvertes en septembre 2020 avec de nouveaux règlements et de nouvelles consignes émis par les divisions scolaires et par la Santé publique du Canada. Au Manitoba, au printemps 2021, les écoles sont de nouveau fermées et les enseignants sont obligés d'enseigner en ligne pour finir l'année scolaire. À l'automne 2021, les écoles permettent à nouveau l'enseignement en présentiel avec certaines restrictions ainsi qu'une reprise de certaines activités scolaires et parascolaires, auparavant annulées. En janvier 2022, après les vacances hivernales et l'arrivée du variant Omicron, les enseignants de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année passent une semaine à enseigner en ligne pour ensuite poursuivre l'enseignement en présentiel à partir du 17 janvier 2022.

Quoique les situations d'une province à l'autre sont différentes, en ce qui concerne la population francophone minoritaire, le Manitoba (3,2 %) et la Nouvelle-Écosse (3,2%) se ressemblent (gouvernement du Canada, 2016). À l'échelle mondiale, les enseignants ont connu des défis et des succès semblables en ce qui a trait aux changements liés à la pandémie. Jusqu'à présent, les études préliminaires se concentrent sur les populations majoritaires (en France, en Angleterre, aux États-Unis, au Canada, etc.) et ne dressent pas un portrait des minorités linguistiques, qui connaissent assurément des défis et des succès particuliers. Quelques études récentes soulèvent les défis supplémentaires auxquels font face des populations de minorités visibles au Canada (Dusseault, 2020) et aux États-Unis (Maleku et al., 2021). De plus, des inégalités sociales, telles que le niveau socioéconomique, persistent et s'aggravent durant la pandémie et laisseront des traces à long terme (Blundell et al., 2020).

Il est important d'étudier les populations des minorités linguistiques afin de mieux comprendre leur situation particulière. Les défis rencontrés par les enseignants œuvrant en milieu minoritaire pourraient ressembler à ceux vécus par les enseignants en milieu majoritaire. Certains défis déjà évoqués comprennent les différentes obligations familiales, par exemple « quand un enseignant se retrouve à la maison avec sa famille, il doit, en plus de la charge liée à son emploi, assurer la gestion de ses enfants au niveau des besoins primaires, affectifs et scolaires, mais aussi les tâches liées à la gestion du quotidien » (Descamps et al., 2020, p. 5). Certains enseignants, surtout en milieu rural, n'ont pas accès aux ressources informatiques nécessaires et d'autres admettent un manque de connaissances de la technologie devenue essentielle à maîtriser pour accomplir leurs fonctions de travail (Dietrich et al., 2020 ; Guironnet, 2020). Il est important de noter qu'avant la pandémie, peu d'enseignants avaient suivi une formation initiale ou continue sur l'enseignement à distance (Boudokhane-Lima et al., 2021).

La transition à l'enseignement en ligne s'est produite rapidement et les enseignants ont eu peu de temps pour choisir les meilleures pratiques pédagogiques (Youmans, 2020). En effet, les auteurs indiquent qu'il faut faire une distinction entre l'enseignement à distance planifié et

l'enseignement à distance en cas d'urgence, car la majorité des enseignants n'avaient aucune expérience avec ce mode d'enseignement avant la pandémie (Schwartzman, 2020). Ainsi, plusieurs enseignants sont amenés à « s'auto-former dans l'urgence » (Boudokhane-Lima et al., 2021, p. 20). De plus, devoir enseigner en ligne en situation d'urgence ajoute un élément de stress à une situation déjà stressante (Doreleyers, 2020).

Ayant vécu l'enseignement en ligne au printemps 2020, les enseignants soulèvent des problèmes particuliers, par exemple « l'explication de certaines notions, les consignes peu claires, la gestion des travaux, le manque de moyens pour récupérer l'attention de l'étudiant ou encore la gestion de grands groupes » (Descamps et al., 2020, p. 8). De plus, ils doivent gérer leur temps de classe en ligne, ce qui est tout à fait différent d'une journée scolaire normale (Francomme et Laffitte, 2020). Il y a aussi des difficultés techniques à gérer (Descamps et al., 2020). Un défi particulier chez certains élèves est le manque de littératie numérique et la capacité de pouvoir accomplir des tâches numériques sans appui, surtout pour les plus jeunes, ce qui limite ce que les enseignants sont capables de faire (Lassoued et al., 2020). La philosophie même de l'enseignement à distance prône le travail individuel (Lassoued et al., 2020) et beaucoup d'enseignants choisissent d'adopter une perspective de diffusion, « centrée sur l'accès aux contenus » (Boudokhane-Lima et al., 2021, p. 23). Ce manque d'interaction sociale démotive beaucoup d'élèves et d'enseignants (Dietrich et al., 2020). Tout cela, en plus de situations personnelles liées à la pandémie, mène parfois à l'épuisement professionnel ou sinon, dans la majorité des cas, à une augmentation de la charge de travail (Issaieva et al., 2020) et à un niveau plus élevé de fatigue multiplié par « l'hyperconnexion » ou l'exposition inhabituelle à un écran à longueur de journée (Boudokhane-Lima et al., 2021, p. 27). Il est donc clair que la transition vers l'enseignement en ligne a posé plusieurs défis aux enseignants.

Quant aux élèves, leurs situations varient autant que celles de leurs enseignants. La variabilité de l'accès à une connexion Internet fiable et aux outils appropriés et personnels afin de pouvoir assister à une classe virtuelle exacerbent les disparités socioéconomiques (Frenette et al., 2020 ; Greenlee et Reid, 2020 ; Guironnet, 2020). Lorsque les élèves n'ont qu'un appareil mobile au lieu d'un ordinateur personnel, ils éprouvent plus de difficulté à lire et à écrire (Frenette et al., 2020). En raison de la pandémie, la situation financière de plusieurs familles est moins stable, la santé mentale est en déclin, il y a un manque de contact en personne avec les pairs, les enseignants et les amis, il y a l'absence d'activités parascolaires et de sports (Dusseault, 2020) et, pour certains, la peur omniprésente de tomber malade (Francomme et Laffitte, 2020). Tout cela réduit la motivation générale de vouloir apprendre, ce qui mène parfois au décrochage (Denny, 2020). Selon Wang et al. (2020), ces conséquences psychologiques sur une base continue auront tout probablement des effets néfastes à long terme sur les enfants et les adolescents. C'est pourquoi, lorsqu'on a sondé 23 000 enseignants en Angleterre en juin 2020, « 84% gave as their top priority the need to address the mental health and well-being of returning pupils » (Jones, 2020, p. 238). En plus de besoins accrus en santé mentale, on s'attendait également à un accroissement des besoins scolaires. Les projections relatives aux retards scolaires, surtout en lecture et en mathématiques, étaient sombres : « *students who did not receive remote instruction in the spring would begin this fall with approximately 63% to 68% of the learning gains in reading relative to a typical*

*school year and with 37% to 50% of the learning gains in mathematics* » (Kuhfeld et al., 2020, p. 560). Ainsi, en septembre 2020, les enseignants ont eu à gérer, plus qu'à la normale, des niveaux scolaires variés au sein d'une même classe. En l'absence d'études longitudinales qui pourraient confirmer ces projections, il est primordial de mesurer de manière qualitative les expériences vécues par les enseignants durant la pandémie. Pour le moment, ces projections semblent réalistes. Une entrevue avec une orthophoniste et une spécialiste en lecture publiée dans un journal local du Manitoba souligne que s'ajoutent à ces défis ceux d'enseigner la lecture et de se faire comprendre avec le port obligatoire du masque, et ainsi les répercussions à court terme de certaines mesures sur l'apprentissage des élèves (Erario, 2022).

Malgré ces nombreux défis sur le plan social et éducatif, des auteurs soulignent des points positifs liés à l'enseignement en ligne lors de la crise sanitaire. En particulier, l'enseignement en ligne peut contribuer à combler certains besoins éducatifs et éventuellement diminuer les retards attendus (Kuhfeld et al., 2020). De plus, les outils Zoom et Teams sont rapidement devenus des applications numériques employées pour l'enseignement en mode synchrone pendant la pandémie, car ils offrent aux élèves la possibilité d'interagir et plus de variété pédagogique (Bonk, 2020). Certains enseignants ont fait preuve de créativité et d'innovation en adaptant et en réinventant leurs pratiques pédagogiques dans le but de motiver les élèves à continuer à apprendre (Bonk, 2020 ; Issaieva et al., 2020 ; Wagnon, 2020). De plus, on a remarqué un vrai sens de la solidarité chez les enseignants qui partageaient entre eux des ressources par l'entremise des réseaux sociaux et qui continuaient à s'appuyer à distance (Descamps et al., 2020 ; Dietrich et al., 2020). Sur le plan de la pédagogie, certains enseignants pratiquent le « *pivot pedagogy* » (Schwartzman, 2020, p. 512), c'est-à-dire qu'ils planifient un enseignement qui pourrait se faire en présentiel, en ligne ou en mode hybride, afin d'être mieux préparés à faire face à d'autres fermetures possibles.

En plus de ces défis et de ces succès, le milieu francophone minoritaire affronte des défis particuliers, notamment en lien avec la francité « *familioscolaire* », soit la relation entre la langue parlée au foyer et la langue d'enseignement, et le phénomène de la « *summer loss* » (Lawrence, 2012, p. 1113). La régression des compétences langagières lors de l'été, étudiée dans le contexte du programme d'immersion française au Canada, s'explique par le fait que les élèves ont très peu d'occasions de pratiquer la langue française pendant les vacances estivales et ainsi accusent un certain retard dans leurs compétences langagières, qu'on remarque à leur retour en septembre (Bardovi-Harlig et Stringer, 2010 ; Mougeon et Rehner, 2015). De plus, des études en Suède et aux États-Unis ont démontré que les vacances d'été sont particulièrement néfastes pour les élèves qui parlent à la maison une langue autre que la langue d'enseignement, parce qu'ils sont moins exposés à celle-ci (Fälth et al., 2019 ; Lawrence, 2012). On peut alors prédire qu'une pause d'une durée d'environ cinq mois serait susceptible de causer des retards sur le plan des compétences langagières chez certains élèves et particulièrement chez ceux qui sont très peu exposés au français à la maison.

En milieu minoritaire, il arrive fréquemment qu'au moins un parent ne parle pas la langue d'enseignement (Landry, 2010). Pendant la pandémie, les parents occupaient un nouveau rôle face à l'enseignement, car ils devaient souvent expliquer les consignes des enseignants, un rôle avec

lequel certains parents se sentaient à l'aise et qui était une source d'anxiété pour d'autres (Descamps et al., 2020). D'ailleurs, la diversité des types de familles, c'est-à-dire les familles monoparentales ou celles ayant plusieurs enfants d'âge scolaire, ajoute des défis sur le plan de la gestion du temps pour certains parents (Dusseault, 2020). Le niveau d'anxiété face à ces responsabilités pourrait certainement être plus élevé si on ne comprend pas les consignes parce qu'on ne parle pas la langue ou qu'on ne possède pas le niveau de compétence langagière nécessaire pour aider les enfants. En effet, la francité familioscolaire<sup>1</sup> a un effet positif sur le développement langagier et la construction identitaire (Rocque, 2019). Toutefois, lorsqu'on enlève l'école de l'équation pendant plusieurs mois, on prive certains élèves du seul lieu où le français est dominant. Étant donné le double mandat des écoles francophones en milieu minoritaire, soit la construction des savoirs et la construction identitaire (Robert, 2018), il est probable que le développement langagier et la construction identitaire demeureront parmi les préoccupations des enseignants œuvrant en milieu minoritaire. Malgré ces défis, les communautés francophones sont reconnues pour leur solidarité et leur mobilisation, car elles ont réussi à redresser certains droits fondamentaux en éducation (Rocque, 2019). Certains succès pourraient alors inclure la mobilisation de la communauté francophone, par exemple la publication de plans de leçons dans le journal francophone de la Nouvelle-Écosse pendant la pandémie (Burke-Saulnier, 2020, communication personnelle). Il sera alors important de connaître les perspectives des enseignants ayant vécu la crise sanitaire en milieu minoritaire pour mieux comprendre les enjeux selon eux.

---

<sup>1</sup> La relation entre la langue parlée et la langue d'enseignement.

### III. MÉTHODOLOGIE

Dans le but d'atteindre les objectifs et de répondre aux questions de recherche ciblées, en faisant appel à une méthodologie qualitative, les chercheuses ont réalisé quarante entrevues semi-dirigées avec vingt enseignants de chacune des deux provinces. La chercheuse Burke-Saulnier a réalisé vingt entrevues avec des enseignants du Conseil scolaire acadien provincial (CSAP) tandis que la chercheuse Cormier a réalisé vingt entrevues avec des enseignants de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM). Le CSAP et la DSFM sont les seuls conseils scolaires de langue française dans leurs provinces respectives. Afin de respecter les directives de la santé publique et de faciliter la communication avec des enseignants géographiquement repartis dans l'ensemble des deux provinces, les entrevues ont été réalisées en utilisant l'outil de communication internet Zoom. En Nouvelle-Écosse, seulement l'élément audio des entrevues a été enregistré. De plus, au cours des entrevues, la chercheuse Burke-Saulnier a pris des notes anecdotiques pour faciliter l'analyse des données après la fin de la collecte de données.

En Nouvelle-Écosse, la collecte de données a été réalisée pendant deux mois (du début novembre au début janvier). Il convient de noter que les enseignants ne pouvaient pas s'absenter de l'école pour participer aux entrevues. C'est pourquoi la partie des fonds qui avait été réservée pour couvrir les frais de suppléance a été réaffectée à l'embauche d'une deuxième assistante de recherche et à l'achat d'un appui technique sous forme d'une licence Zoom.

Comme première étape de transcription, les enregistrements audios ont été traités à l'aide du logiciel de transcription NVivo. Les deux assistantes de recherche responsables ont comparé les premières transcriptions aux enregistrements audios des entrevues dans le but d'en vérifier la précision et la fiabilité. Ensuite, les données ont été analysées à l'aide du logiciel NVivo et en utilisant l'approche de l'analyse qualitative du contenu. Les notes anecdotiques prises par la chercheuse ont servi à appuyer l'analyse et la réflexion quant aux données recueillies lors des entrevues.

#### III. 1. Participants

Pour mettre en lumière les défis et les succès personnels et collectifs liés à l'enseignement durant la pandémie en contexte francophone minoritaire, les chercheuses visaient à réaliser des entrevues semi-dirigées avec 40 participants, soit 20 entrevues dans chaque province. Pour le présent projet, la méthodologie d'échantillonnage aléatoire stratifié a été utilisée, parce que les enseignants ont été choisis en raison de critères précis (Marshal et Rossman, 2011 ; Tanguay, 2017). Pour participer au projet, les participants devaient avoir été enseignants en milieu francophone minoritaire (au sein de la DSFM ou du CSAP) depuis mars 2020. Afin de mettre en lumière des succès et des défis liés à l'enseignement du français, des efforts ont été faits pour recruter au

moins 10 enseignants de français par site. En Nouvelle-Écosse, les entrevues ont été faites avec 10 enseignants du primaire et 10 enseignants du secondaire ; de ces participants, 15 sont des enseignants de français. De plus, des entrevues ont été réalisées auprès des spécialistes en ressources, en numératie ou en littératie (voir le tableau 1).

**Tableau 1.** Composition de l'échantillonnage selon les tâches des enseignants

Région du CSAP n = 20	Primaire	Secondaire	Spécialistes
Sud-ouest	5	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 15 enseignants de français (7 au primaire et 8 au secondaire)</li> <li>• 1 intervenant en mathématiques au primaire</li> <li>• 1 centre d'apprentissage au secondaire</li> <li>• 1 enseignant en ressources (primaire)</li> <li>• 2 enseignants en ressources (secondaire)</li> <li>• 1 spécialiste en IPLÉ</li> <li>• 2 intervenants en appui précoce en littératie</li> <li>• 2 mentors en littératie (secondaire)</li> </ul>
Centrale	3 (+1 d'une école M à 9 <sup>e</sup> )	3	
Nord-est	1	2	
TOTAL	10	10	

## III. 2. Réflexions

### Le déroulement des années scolaires en Nouvelle-Écosse durant la pandémie

Avant d'entreprendre une réflexion à la suite de l'analyse des données recueillies lors des entrevues avec vingt enseignants du CSAP, il faut offrir une brève description du contexte scolaire dans lequel ces personnes œuvrent depuis mars 2020. À l'aube de 2020, les citoyens du monde fixaient leur attention sur les nouvelles quotidiennes pour en apprendre davantage sur un nouveau coronavirus, celui de la COVID-19, qui est premièrement apparu à Wuhan, en Chine. En février 2020, les premiers porteurs de la COVID-19 franchissaient les frontières canadiennes. Les premiers cas de cette nouvelle maladie respiratoire apparaissaient au Canada en mars 2020 et le gouvernement de la Nouvelle-Écosse, en collaboration avec les services de santé publique de la province, prenait des mesures dans le but de contrer la propagation du virus de la COVID-19 dans la province. L'une des premières mesures touchant le système scolaire était la décision de prolonger le congé de mars 2020 pendant deux semaines au lieu d'une, décision annoncée lors d'une des conférences de presse quotidiennes du premier ministre MacNeil et du Dr Strang, le

médecin en chef de la province. Lors d'une autre conférence de presse tenue le 15 mars 2020, le gouvernement annonçait que les écoles resteraient fermées jusqu'au 3 avril 2020 dans le but de freiner la propagation du virus. Le retour à l'école, qui était prévu pour le 30 mars 2020, prendrait plutôt la forme de l'apprentissage en ligne à partir du 8 avril. Simultanément, en collaboration avec le SaltWire Network, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE) de la Nouvelle-Écosse fournissait bihebdomadairement à chaque famille une trousse de travail pour les apprenants de la maternelle à la 9<sup>e</sup> année correspondant aux résultats d'apprentissage de ces niveaux scolaires. Pendant la semaine du 23 mars, les enseignants ont reçu la permission de retourner dans leurs salles de classe respectives pour récupérer le matériel et les ressources nécessaires pour enseigner. Pour ce faire, l'administration de chaque école a dû créer un horaire pour que chaque enseignant puisse revenir à l'école tout en respectant les mesures mises en place par les services de santé publique. À partir du 3 avril, les élèves et les enseignants ont entrepris l'école virtuelle, qui durerait deux mois. Le 8 mai, le Dr Strang annonçait que l'année scolaire prendrait fin le 5 juin. Les enseignants allaient rester à l'école jusqu'à la fin du mois de juin pour réaliser les activités de gestion et d'évaluation de fin d'année.

En septembre 2020, les écoles étaient rouvertes pour l'enseignement et l'apprentissage en présentiel. Cette réouverture était accompagnée de la mise en œuvre de mesures sanitaires assez strictes, entre autres la distanciation sociale, le port du masque, l'utilisation de désinfectant pour les mains, la création de bulles et de zones à l'intérieur et à l'extérieur de l'école ainsi que le nettoyage minutieux des écoles. Malgré les efforts de la population néo-écossaise, la province a connu une augmentation importante des cas de COVID-19 au printemps 2021, ce qui a mené à une deuxième fermeture des écoles. En réponse à cette augmentation des cas, le gouvernement de la Nouvelle-Écosse annonçait au début du mois d'avril 2021 la mise en œuvre de nombreuses mesures importantes, y compris la fermeture de toutes les écoles publiques et privées pendant deux semaines. Cette fermeture a été prolongée et le 19 mai, le gouvernement annonçait que les écoles demeureraient fermées pour le reste de l'année scolaire 2020-2021. Cependant, à la suite d'une diminution marquée des cas, le 31 mai, le gouvernement de la Nouvelle-Écosse a décidé que les écoles allaient rouvrir pendant la première semaine de juin, selon la région où elles sont situées.

L'année scolaire 2021 a débuté dans un climat plutôt calme, comparativement aux deux années précédentes. Il fallait encore porter le masque et respecter les règles de distanciation sociale, mais les élèves ont pu reprendre certaines activités culturelles et sportives, ce qui a contribué à une impression de retour à la normale. Cependant, avec l'arrivée du variant Omicron, le nombre de cas dans la province a augmenté exponentiellement tout comme le pourcentage de propagation communautaire. De plus, on a observé une propagation du virus dans les écoles, ce qui a entraîné la fermeture de certaines écoles ou l'annulation de certains niveaux dans certaines écoles. Dans le but de ralentir la propagation du virus, le début des vacances de décembre a été devancé et les écoles ont fermé le 17 décembre. La date initiale du retour à l'école était le 4 janvier ; toutefois, le gouvernement de la Nouvelle-Écosse a annoncé que les élèves reprendraient l'apprentissage en ligne pendant une semaine (du 10 au 14 janvier) et que l'école en présentiel débiterait le 17 janvier. Les enseignants, toutefois, avaient besoin de revenir dans les écoles à la

date initiale prévue. Il est important de noter que les élèves qui utilisaient les services des centres d'apprentissage pouvaient aller à l'école pendant la semaine du 10 au 14 janvier.

## **L'enseignement en contexte de pandémie**

Ce projet de recherche visait entre autres à mieux comprendre l'expérience vécue par des enseignants œuvrant en milieu francophone minoritaire lors de la pandémie et à décrire les défis et les succès particuliers qu'ont connus les enseignants dans ce milieu au Manitoba et en Nouvelle-Écosse. Dans le cadre du projet pancanadien de l'ACUFC intitulé Objectif 2036 : l'enseignement du français et en français : pièce maîtresse de la dualité linguistique au Canada, les objectifs du présent projet de recherche correspondent à l'axe 3.2, l'enseignement en français en milieux majoritairement anglophones, et à l'axe 3.3, l'intégration et la rétention du nouveau personnel enseignant de français et en français. Cette section explore certaines expériences reliées à ces objectifs et à ces axes ainsi que les défis et les succès qui s'y rattachent. Cependant, il faut tout d'abord décrire quel était le contexte pédagogique dans les écoles de langue française en Nouvelle-Écosse.

### **La prestation de l'enseignement en temps de COVID-19**

À partir du 3 avril 2020, les enseignants de la Nouvelle-Écosse, comme d'autres à l'échelle mondiale, ont commencé leur incursion dans le monde de l'enseignement à distance.

Au début du confinement, le MEDPE a stipulé que les élèves réaliseraient des activités d'apprentissage et d'évaluation dans leurs salles de classe virtuelles et que les enseignants allaient les évaluer. Cependant, le MEDPE a précisé que les notes et l'assiduité ne compteraient plus à partir de la dernière journée d'école avant la fermeture. Les élèves recevraient leurs bulletins, mais leurs notes n'allaient pas changer selon le travail évalué pendant le confinement et chaque élève allait passer au niveau scolaire prévu pour l'année suivante.

Le MEDPE a imposé une limite de temps à l'enseignement à distance. Dans le but d'offrir un enseignement aux élèves tout en favorisant le bien-être de ces derniers, le MEDPE voulait éviter que les élèves passent de longues périodes devant les écrans. Les horaires des cours ont été organisés par les enseignants en collaboration avec d'autres enseignants ou avec l'administration et variaient selon le niveau scolaire et le cours.

Certains enseignants ont décrit le déroulement de leur semaine d'enseignement lors du confinement en indiquant qu'ils ont créé, si ce n'était pas déjà fait, des salles de classe pour chacun de leurs cours à l'aide de l'application Google Classroom. Les documents et les travaux de chaque cours étaient déposés dans ces salles de classe virtuelles ; les élèves devaient avoir assez de travail pour la semaine. Certains enseignants ont fait des heures de bureau chaque jour ou chaque semaine en utilisant l'application Google Meet pour rencontrer les élèves, enseigner du contenu ou répondre aux questions de ces derniers. Pour guider leur travail en raison du temps d'enseignement limité, les enseignants de mathématiques ont indiqué qu'ils ont reçu des consignes



relativement aux résultats d'apprentissage particuliers auxquels ils devaient accorder la priorité. La priorité devait être donnée à l'enseignement des mathématiques et du français et, dans la mesure possible, aux modules intégrés, à l'éducation physique et à la musique. Ces consignes correspondaient à un système de feu de circulation : les résultats d'apprentissage prioritaires étaient en vert, les résultats d'apprentissage jugés moins prioritaires étaient en rouge et les résultats d'apprentissage en jaune étaient ceux que les enseignants pouvaient aborder s'ils avaient du temps pour le faire.

## Les défis liés à l'enseignement

En ce qui concerne l'enseignement en milieu francophone minoritaire pendant la pandémie, certains défis particuliers liés à l'acte d'enseigner ont été mentionnés à plusieurs reprises par les participants : le manque de compétences liées à l'enseignement à distance ; l'évaluation des compétences acquises par les élèves ; l'enseignement de certaines compétences disciplinaires et transversales ; l'accès à la technologie ; la gestion de classe lors de l'enseignement à distance et ensuite lors du retour à l'enseignement en présentiel.

### *Le manque de compétences liées à l'enseignement à distance*

La majorité des participants ont exprimé qu'ils ne se sentaient ni préparés, ni compétents, ni confiants quant à l'utilisation de la technologie comme principal moyen d'enseignement. Comme il a été mentionné précédemment, les enseignants utilisaient l'application Google Meet pour rencontrer les élèves et pour enseigner leurs cours. Comme appui et application de soutien, les enseignants avaient recours à Google Classroom ; ils pouvaient partager des documents, des ressources ainsi que des activités d'apprentissage et d'évaluation avec les élèves. De plus, les parents pouvaient aussi y avoir accès. Toutefois, certains enseignants – du premier cycle du primaire (de la maternelle à la 2<sup>e</sup> année) – ont constaté que l'utilisation de Google Classroom et de Google Meet comme outils d'apprentissage était trop compliquée pour leurs élèves et pour les adultes qui les accompagnaient à la maison. Pour aider les élèves et les adultes, les enseignants ont créé un site Web dans lequel tout était inclus – les ressources, les activités d'apprentissage et d'évaluation ainsi que les liens pour les rencontres sur Google Meet. Un nombre important de participants ont indiqué que l'utilisation de la technologie avait exigé plus de temps et, pour certains d'entre eux, avait contribué à l'accroissement de leur niveau de stress, ce qui représentait un défi de l'enseignement à distance. Pour enseigner en ligne, les enseignants ont dû :

- Apprendre comment utiliser les applications Google Meet et Google Classroom ainsi que les autres outils technologiques qu'ils avaient choisis comme outils d'appui (par exemple Screencastify, YouTube, ClassDojo) ;
- Adapter les planifications, les activités d'enseignement et d'évaluation et les ressources pour qu'elles soient faisables de manière virtuelle et autonome ;
- Trouver des ressources en ligne pour appuyer l'enseignement et l'apprentissage et des ressources en français (ce qui était un défi en soi et sera abordé plus tard dans le présent document), les enseignants ayant parfois dû traduire certaines ressources.

Toutes ces tâches supplémentaires, présentes surtout lors du premier confinement, ont augmenté la quantité de travail et de temps ainsi que le niveau de stress des enseignants.

### ***L'évaluation des compétences acquises par les élèves***

Certains enseignants ont expliqué que l'évaluation des compétences acquises en lecture, en écriture et en communication orale comportait des limites. Par exemple, un enseignant a expliqué qu'il était difficile, voire impossible, d'enseigner et d'évaluer les stratégies de communication orale, puisque les limites de temps imposées par le MEDPE diminuaient le temps disponible pour enseigner de manière explicite et d'évaluer l'acquisition de la compétence ou la stratégie ciblée auprès de chaque apprenant. Un deuxième exemple correspond à l'évaluation de l'écriture. Les enseignants ont expliqué qu'ils pouvaient enseigner et évaluer de manière assez efficace, mais ce qui constituait un enjeu était de savoir qui avait créé le texte écrit. L'élève avait-il travaillé de manière autonome ou avait-il eu de l'aide d'un parent ? S'il avait reçu de l'aide, quelle était l'importance de la contribution de ce parent ? Les enseignants qui ont mentionné ce phénomène ont indiqué qu'ils ne pouvaient pas dire avec certitude, lors de l'enseignement en ligne, quel était le niveau d'acquisition des compétences ciblées par les élèves.

### ***L'enseignement de certaines compétences disciplinaires et transversales***

Certains participants ont révélé qu'il y avait des concepts difficiles à enseigner dans un contexte virtuel et que ces concepts ne se limitaient pas à des compétences disciplinaires, mais s'appliquaient aussi à des compétences transversales. Deux enseignantes du primaire ont expliqué que l'enseignement des stratégies de la conscience phonologique était non seulement difficile lors du temps en ligne, mais aussi lors du retour en salle de classe en septembre 2020. L'enseignement de la conscience phonologique exige l'observation de la façon dont on forme et on prononce certains sons, ce qui est difficile quand le port du masque est obligatoire. Ces participants ont signalé que l'utilisation d'un masque muni d'une fenêtre plastifiée au-dessus de la bouche n'était pas fonctionnelle; par exemple, les fenêtres plastifiées s'embuent et les élèves ne peuvent pas voir la bouche des enseignants quand ils prononcent des mots et des lettres.

Juliette, une enseignante du primaire, a expliqué que l'enseignement des concepts abstraits qui nécessitait l'utilisation ou l'appui de matériel de manipulation était restreint par l'enseignement à distance. Par exemple, il était difficile d'enseigner la géométrie, car les élèves ne pouvaient pas voir les formes en trois dimensions (3D). Ce défi correspond au développement cognitif des élèves du primaire, particulièrement à l'étape des opérations concrètes selon la théorie de Piaget (Vienneau, 2017).

### ***L'accès à la technologie***

Au début des séances d'enseignement en ligne, des lacunes sont apparues en ce qui concerne l'intégration de la technologie dans l'enseignement. Les périodes de confinement ont dévoilé les

écarts sur le plan de l'accès à la technologie entre les écoles de même qu'entre les élèves et leurs familles. Lors du premier confinement, ce ne sont pas tous les élèves qui avaient des portables pour assister aux cours et pour effectuer leurs travaux. Cependant, entre les deux périodes de confinement, le MEDPE, avec l'appui du gouvernement fédéral, a fourni un Chromebook à chaque élève de la province. Cette initiative a aidé à diminuer l'écart entre les élèves.

Une deuxième lacune est liée à l'écart sur le plan de l'accès à l'Internet. En Nouvelle-Écosse, l'accès à l'Internet varie d'une communauté à l'autre et pour ceux qui habitent en région rurale, l'Internet à haute vitesse est moins accessible. De plus, la taille et la vitesse de la bande passante sont influencées par le nombre de personnes au domicile qui utilisent l'Internet en même temps. Selon leur contexte professionnel, des parents devaient travailler à la maison (et certains d'entre eux devaient ENSEIGNER à leurs élèves) pendant que leurs propres enfants étaient à l'école en mode virtuel. Cette plus grande demande simultanée réduit la qualité de l'accès à l'Internet, d'autant plus pour les élèves et les enseignants en milieu rural, pour qui la qualité optimale de l'accès à l'Internet représente un défi important. Cette réduction de la qualité de l'accès à l'Internet menait à des coupures, à des moments où la vidéo et l'audio figeaient ou à des problèmes lors des téléchargements et des téléversements des ressources et des documents. Le tout, selon certains participants, nuisait à la qualité des séances d'enseignement et d'apprentissage.

### ***La gestion de classe lors de l'enseignement à distance et ensuite lors du retour à l'enseignement en présentiel***

Lors de l'enseignement en contexte de pandémie, la gestion de classe a requis des changements pour répondre aux exigences d'une nouvelle méthode d'enseignement et pour respecter les mesures sanitaires imposées par les services de santé publique. Un élément central de l'enseignement, de l'apprentissage et de la gestion de classe est la motivation d'apprendre et de se comporter. Plusieurs participants qui enseignent à l'école secondaire ont observé un manque d'engagement chez les élèves; un nombre important d'élèves n'allumaient pas leur caméra vidéo pendant les classes en mode virtuel. Les enseignants ont décrit ce manque d'engagement comme s'ils devaient « enseigner dans un vide », parce que leur écran n'était composé que de carrés noirs avec des cercles, des images ou des initiales. Ils ont aussi observé que les élèves participaient moins à l'oral lors des discussions et lorsqu'on leur posait des questions. Il faut se demander pourquoi les élèves ne voulaient pas mettre en marche leur caméra vidéo et comment nous pourrions les motiver ou les encourager à s'engager davantage durant les séances d'enseignement à distance.

À la suite du retour en présentiel en septembre 2020, les enseignants devaient respecter les mesures imposées par les services de santé publique et mettre en œuvre les règlements prescrits par le conseil scolaire. Les écoles devaient diviser les élèves dans des bulles ou des cohortes et l'école, en zones. Les élèves devaient respecter les bulles et les zones, ce qui demandait une gestion supplémentaire de la part des enseignants et des autres membres du personnel. En raison de ces règles, dans certaines écoles, des enseignants devaient se promener d'une salle de classe à l'autre pour enseigner, ce qui requérait une organisation supplémentaire de leur part. Les

enseignants ont expliqué qu'ils ont utilisé des chariots pour transporter les ressources d'une salle à l'autre, ce qui demandait de faire preuve de créativité et de modifier leur approche pédagogique. Il y a eu des changements importants qui ont eu d'importantes répercussions sur la gestion du temps dans les écoles. Par exemple, les élèves ne pouvaient pas manger dans les cafétérias (ce qui n'avait toujours pas changé en janvier 2022) et les écoles devaient adapter la façon de fournir des repas et des collations aux élèves. Dans certaines écoles, le personnel de la cafétéria s'est promené d'une classe à l'autre avec un chariot, et ce, pendant les minutes de classe avant le diner. À la fin de la journée scolaire, les élèves quittaient leurs classes respectives en petites bulles ou en groupes afin de ne pas être tous regroupés autour des sorties. En raison de cette approche, des annonces devaient être faites à intervalle régulier pendant la dernière partie de la dernière période, ce qui a entraîné une réduction du temps d'enseignement et une augmentation des interruptions au moyen du haut-parleur.

## **Les succès liés à l'enseignement**

Lors des entretiens, les participants ont indiqué certaines mesures et initiatives vécues lors de l'enseignement durant la pandémie qui pourraient être considérées comme des succès : une plus grande aisance avec l'utilisation de la technologie dans l'enseignement; la création de ressources virtuelles en français; la mise en œuvre ou l'amélioration de différentes approches d'enseignement; la création de ressources et l'offre d'appui par le CSAP à l'intention des enseignants.

### ***Une plus grande aisance avec l'utilisation de la technologie dans l'enseignement***

Avec la pratique, l'utilisation des outils technologiques est devenue plus facile et une nouvelle réalité en enseignement. Lors du deuxième confinement, certains participants (ceux qui ont exprimé avoir vécu des inquiétudes, des soucis, des émotions négatives) ont expliqué qu'ils se sentaient plus compétents, plus confiants et moins intimidés par l'utilisation de la technologie. Enfin, certains participants ont indiqué qu'ils ont commencé à utiliser les outils technologiques de manière régulière, même quotidienne, dans leur enseignement. Ils ont adapté leur enseignement au contexte virtuel, ils ont fait un virage pédagogique et ont adopté cette nouvelle façon de faire dans leur enseignement à distance. Ils se sentent confiants, compétents et prêts à retourner à l'enseignement en ligne, si cela était nécessaire.

### ***La création de ressources virtuelles en français pour les enseignants***

Lors du premier confinement, les enseignants ont dû trouver des ressources qui seraient accessibles aux élèves en salle de classe virtuelle. Malheureusement, il est difficile d'avoir accès à des ressources pédagogiques électroniques en français. Par exemple, l'enseignante Adèle a expliqué qu'elle s'est enregistrée en lisant des livres pour que les élèves puissent écouter des histoires en français. D'autres enseignants ont indiqué qu'ils ont découvert des activités d'enseignement appropriées et pertinentes, mais en anglais, et qu'il avait fallu les traduire pour les utiliser. Le premier confinement a provoqué la création de ressources pédagogiques virtuelles en français. De l'avis des participants, la création de ressources en français constitue un succès.

## ***La mise en œuvre ou l'amélioration de différentes approches d'enseignement***

En faisant un virage pour enseigner en ligne, quelques enseignants ont décrit comment ils ont adapté leurs approches pédagogiques ou adopté des nouvelles pratiques. Kira, une enseignante de la maternelle, a expliqué qu'en revenant en présentiel au retour du premier confinement en septembre 2020, elle a commencé à enseigner beaucoup plus à l'extérieur de l'école. Elle a expliqué que pendant l'année scolaire, sa classe n'a manqué seulement que quelques jours à l'extérieur. Elle a créé une nouvelle routine matinale – le message du matin à l'extérieur, par exemple. Elle et ses élèves se sont organisés pour faire les activités à l'extérieur et pour transporter le matériel.

David, un enseignant du secondaire deuxième cycle, a profité de l'occasion pour améliorer ses compétences relatives à l'approche par enquête. Le CSAP a intégré cette approche aux pratiques pédagogiques il y a **quelques** d'années. Les enseignants ont suivi des formations et le CSAP a créé des ressources et a facilité l'accès à celles-ci pour appuyer la mise en œuvre de l'approche par enquête dans la salle de classe. Cet enseignant a expliqué que le contexte de la pandémie et de l'enseignement à distance lui avait fourni un environnement propice pour explorer davantage la mise en œuvre de cette approche et, selon lui, il s'agit d'une réussite.

D'autres enseignants ont indiqué avoir commencé à utiliser de nouvelles applications pour enrichir leurs expériences d'enseignement et d'apprentissage. Par exemple, Gertrude, une enseignante du secondaire premier cycle, a appris à utiliser Screencastify pour enregistrer des séances d'enseignement offertes en mode asynchrone. Elle téléversait ces séances dans sa classe sur Google Classroom et les élèves pouvaient regarder les vidéoclips à leur convenance et aussi souvent que nécessaire s'ils avaient besoin d'appui supplémentaire pour comprendre les concepts. Pour soutenir les compétences langagières des élèves et pour permettre à ces derniers de vivre des expériences linguistiques en français, Adèle a utilisé des applications comme Spotify, TikTok et YouTube. Elle a fourni aux élèves des listes de chansons et de vidéoclips d'artistes francophones et elle a préparé des extraits TikTok en français pour permettre aux élèves de consommer des produits culturels en français à l'extérieur de l'école.

## ***La création de ressources et l'offre d'appui par le CSAP à l'intention des enseignants***

Lors des entretiens, certains enseignants ont soutenu que l'enseignement à distance pouvait être intimidant et une source de stress assez importante. Pour appuyer les enseignants, le CSAP a créé des ressources qui expliquent les divers outils, logiciels et applications en mesure de faciliter et d'enrichir leur enseignement en ligne. De plus, le CSAP a offert des séances de formation en mode virtuel aux enseignants afin de guider et d'appuyer leur façon de faire en salle de classe virtuelle. Lors des entretiens, les enseignants ont exprimé que ces ressources et formations les ont aidés à s'adapter à ce changement imprévu, qui a précipité le passage à l'enseignement en mode virtuel dans les écoles publiques.

## L'apprentissage

Les deux principaux buts de l'éducation en Nouvelle-Écosse sont les suivants : « aider tous les élèves à atteindre leur plein potentiel sur les plans cognitif, affectif, physique et social; aider tous les élèves à acquérir les connaissances et à développer les habiletés et les attitudes qui leur permettront de devenir des membres de la société et d'être capables de réfléchir, d'apprendre et d'être physiquement actifs » (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2004). Comment pourrait-on atteindre ces objectifs en contexte d'enseignement à distance ? Les efforts déployés pour l'atteinte de ces objectifs dans ce nouveau contexte ont présenté certains défis et ont parfois été marqués par le succès.

### *Les défis liés à l'apprentissage*

Lors des entretiens avec les participants, certains défis particuliers liés à l'apprentissage chez les élèves en milieu francophone minoritaire ont été mis en évidence. Ces défis sont les suivants : les répercussions sur l'acquisition des compétences langagières; les répercussions sur le développement socio-affectif des élèves.

### *Les répercussions sur l'acquisition des compétences langagières*

Au total, les élèves ont manqué approximativement quatre mois et demi d'enseignement lors des deux périodes de confinement, ce qui correspond à du contenu et à des expériences d'apprentissage importantes dont les élèves ont été privés. Les participants ont parlé de ce fait lors des entretiens.

Clara, une enseignante du primaire en milieu urbain, a expliqué que « beaucoup d'élèves ont régressé » parce qu'ils ne parlaient pas en français pendant les périodes de confinement, ce qui pourrait nuire considérablement au progrès des élèves. Un autre enseignant a indiqué qu'il a observé un effet négatif sur l'acquisition de compétences en écriture et en communication orale. Il a constaté un manque de progrès ou même un recul sur le plan des compétences langagières. Il convient également de noter que certains enseignants ont observé que l'écart scolaire entre les élèves était toujours présent, mais que depuis le retour des périodes de confinement, cet écart est devenu plus évident et plus grave.

Un des défis liés à l'apprentissage qui s'est aggravé lors des périodes de confinement est le niveau de concentration et d'attention des élèves. Carly, une enseignante du secondaire, a décrit la différence qu'elle a observée chez les élèves avant la pandémie et après les périodes de confinement. Cette enseignante a expliqué qu'avant les périodes de confinement, ses élèves pouvaient prêter attention et se concentrer plus longtemps. Pendant les mois d'enseignement à distance, le temps de formation par l'enseignant et la quantité de travail exigée étaient nettement moindres que ce qu'exigeait l'enseignement avant la pandémie de COVID-19. Cette enseignante a observé que, depuis le retour des périodes de confinement, les élèves ne peuvent pas rester concentrés sur une tâche comme auparavant. Par exemple, avant la pandémie, les élèves

pouvaient lire silencieusement pendant trente minutes sans problème. Maintenant, ils peuvent à peine faire dix minutes sans se déconcentrer. Elle a aussi indiqué que leur capacité à gérer leurs travaux et à organiser leurs horaires ne s'est pas améliorée. Les élèves demandent souvent des prolongations parce qu'ils ne réussissent pas à gérer leur temps ou à finir les travaux dans la période allouée. Elle a expliqué que le retour sur le plan scolaire était plus difficile que prévu.

### ***Les répercussions sur le développement socio-affectif des élèves***

L'école contribue non seulement à l'acquisition de compétences disciplinaires et transversales, mais aussi au développement socio-affectif des élèves. Certains enseignants ont expliqué que les périodes de confinement, alors que les élèves étaient éloignés de leurs enseignants et de leurs amis, ont eu des effets néfastes sur le développement socio-affectif des enfants. Nombre de participants ont indiqué avoir observé chez leurs élèves une diminution de l'autonomie. Depuis le retour en présentiel après des périodes d'enseignement à distance, les participants ont constaté que certains élèves faisaient face à des défis sur le plan de la gestion du temps et de la réalisation des travaux, les élèves demandant plus souvent des prolongations pour réaliser des tâches.

Dans le cadre du développement socio-affectif, la socialisation permet aux élèves d'apprendre à faire partie d'une communauté et d'acquérir des compétences langagières. En situation francophone minoritaire, cette socialisation en milieu scolaire est importante car elle contrebalance l'influence du milieu anglophone majoritaire qui entoure les élèves. (Il convient de noter que tous les participants ont expliqué que les communautés dans lesquelles leurs élèves vivent sont fortement anglophones ou influencées par la langue anglaise.) La socialisation permet aux élèves d'enrichir leur vocabulaire, d'acquérir des notions de syntaxe et de grammaire ainsi que d'apprendre à interpréter et à utiliser des gestes non verbaux liés à la communication orale.

D'autres enseignants se questionnent sur les répercussions à long terme de la pandémie sur des divers éléments du développement socio-affectif des élèves. Sans la socialisation vécue à l'école, les élèves n'ont pas accès à des moments clés dans leur développement socio-affectif.

### ***Les succès liés à l'apprentissage***

Pour certains élèves, comme l'ont rapporté plusieurs enseignants, l'apprentissage en mode virtuel ou en mode hybride (une combinaison des modes présentiel et virtuel) était une option optimale. Les élèves qui faisaient face à certains défis sur le plan cognitif ou affectif ont connu du succès lors de l'enseignement à distance. Les enseignants ont expliqué que cette option devrait faire partie d'une réflexion sur les choix qui s'offrent à eux pour mieux respecter les principes de la différenciation pédagogique.

## **Comment répondre aux nouveaux besoins en matière de formation initiale et continue des enseignants ?**

Dans le cadre de ce projet de recherche, les chercheuses ont aussi posé des questions ayant trait à l'appui des enseignants lors de la formation initiale. Les participants ont émis les suggestions suivantes qui pourraient améliorer le programme de baccalauréat en éducation pour mieux préparer les futurs enseignants au contexte actuel de l'enseignement en milieu francophone minoritaire à l'ère de la pandémie de COVID-19. Ces suggestions s'inscrivent dans l'axe 3.2, l'enseignement en français en milieux majoritairement anglophones, et dans l'axe 3.3, l'intégration et la rétention du nouveau personnel enseignant de français et en français. Voici leurs suggestions :

- Créer et offrir des cours sur les ressources technologiques et les plateformes virtuelles qui seront utilisées pour enseigner à distance (par exemple la suite Google, Microsoft Teams, Zoom, ClassDojo). Ces cours permettraient aux futurs enseignants d'approfondir leurs compétences et d'augmenter leur niveau d'aisance et de confiance en ce qui concerne l'intégration de la technologie dans l'enseignement. Cette suggestion a été formulée par les vingt participants;
- Permettre aux élèves d'apprendre à faciliter la collaboration en ligne;
- Créer et offrir des cours qui ciblent l'enseignement en contexte virtuel ou qui intègrent des notions à ce sujet. De tels cours devraient inclure des méthodes d'enseignement et d'évaluation;
- Créer et offrir des cours qui ciblent la gestion de classe en mode virtuel. De tels cours devraient inclure les éléments suivants : la création de relations avec et entre les élèves, la motivation des élèves à apprendre et à se comporter, la planification des cours, la gestion du matériel et la gestion des comportements en contexte virtuel;
- Créer et offrir des cours pour mieux comprendre, reconnaître et gérer les crises de santé mentale.

Ensuite, les participants ont soumis les suggestions suivantes qui pourraient améliorer la formation continue des enseignants actuels dans le but de répondre aux besoins émergents qu'exige ce nouveau contexte de l'enseignement en milieu francophone minoritaire. Voici leurs suggestions :

- Comme pour la formation initiale des enseignants, créer et offrir des cours de formation continue sur les ressources technologiques et les plateformes virtuelles qui seront utilisées pour enseigner à distance (par exemple la suite Google, Microsoft Teams, Zoom, ClassDojo). Ces cours permettraient aux enseignants d'approfondir leurs compétences et d'augmenter leur niveau d'aisance et de confiance en ce qui concerne l'intégration de la technologie dans l'enseignement. Cette suggestion a été formulée par les vingt participants;
- Créer des cours ou des ateliers pendant lesquels les enseignants pourront approfondir leurs compétences en matière de co-enseignement et de travail collaboratif dans le but d'appuyer l'apprentissage, de réduire le stress et de gérer efficacement leur charge accrue de travail;



- Créer des cours ou des ateliers pendant lesquels les enseignants pourront approfondir leurs compétences sur la façon d’enseigner et d’évaluer la communication orale, y compris les stratégies qui s’y rattachent;
- Créer des cours ou des ateliers pendant lesquels les enseignants pourront approfondir leurs compétences en matière d’enseignement différencié en ligne pour appuyer les adaptations ainsi que les divers besoins des élèves sur le plan cognitif, socio-affectif et comportemental.

## IV. RECOMMANDATIONS

En se fondant sur l'interprétation des données recueillies lors des entretiens, les recommandations suivantes ont été élaborées pour répondre aux défis mis en lumière, conformément aux axes visés :

- Rendre l'utilisation de la technologie conviviale pour que les enseignants et les élèves aient l'occasion de l'utiliser quotidiennement afin de s'y habituer, de gagner en aisance et en confiance pour réduire la réticence et la peur liées à l'utilisation de la technologie;
- Élaborer des stratégies de gestion de classe pour enseigner à distance;
- Élaborer des stratégies d'évaluation pour les différentes matières. Puisque ce projet cible la langue française, cette recommandation correspond à l'évaluation des compétences acquises en lecture, en écriture et en communication orale;
- Dans le même ordre d'idée, élaborer des stratégies d'enseignement pour appuyer et faciliter l'enseignement de la langue française en mode virtuel – mettre à la disposition des enseignants et des élèves des ressources d'enseignement et d'apprentissage en français (par exemples des romans, des manuels, etc.);
- Créer des ressources et élaborer des stratégies pour offrir des expériences linguistiques aux élèves à l'extérieur de l'école afin de soutenir leurs compétences langagières;
- Créer des liens et des partenariats entre les réseaux de santé provinciaux et les conseils scolaires francophones pour offrir des formations sur la santé physique, mentale et affective des élèves, des enseignants et du personnel de soutien.

# CONCLUSION

La pandémie de COVID-19 a entraîné des changements sociétaux à l'échelle mondiale et les écoles n'ont pas échappé aux répercussions de ce phénomène, qui ont affecté l'enseignement et l'apprentissage. Entre autres, les enseignants et les élèves ont dû revoir la manière dont l'enseignement et l'apprentissage se dérouleraient en contexte virtuel. Une telle adaptation a entraîné des défis et des succès. Ce projet de recherche a été mené dans les écoles de langue française de la Nouvelle-Écosse. Une deuxième chercheuse établie au Manitoba a effectué le même exercice dans cette province. Au cours de la prochaine étape, les chercheuses travailleront ensemble pour comparer les expériences vécues par les enseignants et pour explorer des pistes pour enseigner et apprendre en français dans ce nouveau contexte scolaire.

# COMMUNICATIONS PRÉVUES

Tableau 2. Communications prévues

Description de la communication	Échéancier
Sommaire envoyé aux participants qui en avaient fait la demande	Février 2022
Présentations auprès la Division scolaire franco-manitobaine et du Conseil scolaire acadien <b>provincial</b>	Avril 2022
Possible communication en français à la SCÉÉ (Regroupement pour l'étude de l'éducation francophone en milieu minoritaire)	Mai 2022
Possible communication en anglais à la SCÉÉ (Language & Literacy Researchers of Canada)	Mai 2022
Possible communication en français à l'Acfas (Le numérique et les communautés linguistiques en milieu minoritaire : rôles, impacts et enjeux)	Mai 2022
Rédaction de la version finale de l'article à paraître dans le numéro spécial sur la pandémie du journal <i>Language &amp; Literacy</i>	Le 30 juin 2022

# RÉFÉRENCES

Aggarwal, G. (2015). *Mikhail Bakhtin and His Response to Authoritative Discourse*. *Contemporary Education Dialogue*, 12(1), 87-109. <https://doi.org/10.1177/0973184914556867>

Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection : Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 160940691987459-. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>

Bardovi-Harlig, K., & Stringer, D. (2010). Variables in Second Language Attrition. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(1), 1–45. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990246>

Blundell, R., Costa Dias, M., Joyce, R., & Xu, X. (2020). COVID-19 and Inequalities. *Fiscal Studies*, 41(2), 291-319. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12232>

Bonk, C. J. (2020). Pandemic ponderings, 30 years to today : Synchronous signals, saviors, or survivors? *Distance Education*, 41(4), 589-599. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1821610>

Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F., & Kubiszewski, V. (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la COVID-19 : Le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 22, Article 22. <https://doi.org/10.4000/rfsic.11109>

Burke-Saulnier, A. (2021). *Éduquer en français en Nouvelle-Écosse*. Dans *L'État de l'Acadie: Un grand tour d'horizon de l'Acadie contemporaine* (sous la direction de Landry, M., Pépin-Filion, D. et Massicotte, J.). Montréal, PQ: Del Busso Éditeur.

Burke-Saulnier, A. et Ross, S. (à paraître). *De l'école acadienne à l'école de langue française : comment le Conseil scolaire acadien provincial de la Nouvelle-Écosse s'adapte aux réalités changeantes au cours de ses 25 premières années*.

Davies, S., & Guppy, N. (2010). *The schooled society : An introduction to the sociology of education (2nd ed.)*. Oxford University Press.

Denny, J.-L. (2020). Le confinement pédagogique : De la pandémie à l'expérience d'apprentissage des étudiants. *Recherches & éducations*, HS. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10252>

Descamps, S., Housni, S., Piret, G., Kumps, A., Boumazguida, K., Dumont, M., Dragone, L., Temperman, G., & Lièvre, B. D. (2020). Perception de la continuité pédagogique des participants à un

webinaire sur l'apprentissage à distance dans un contexte de confinement. *Recherches & éduca-tions*, HS, Article HS. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10562>

Dietrich, N., Kentheswaran, K., Ahmadi, A., Teychené, J., Bessière, Y., Alfenore, S., Laborie, S., Bastoul, D., Loubière, K., Guigui, C., Sperandio, M., Barna, L., Paul, E., Cabassud, C., Liné, A., & Hébrard, G. (2020). Attempts, Successes, and Failures of Distance Learning in the Time of COVID-19. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2448-2457. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00717>

Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic : Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, 105440. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>

Doreleyers, A. (2020). *Pandémie de COVID-19 : Répercussions scolaires sur les étudiants du niveau postsecondaire au Canada*. Statistique Canada = Statistics Canada.

Dusseault, M. (2020). Bien dans mes baskets en temps de pandémie : Agir sur les inégalités sociales et scolaires. *Intervention 2020, Hors-série (1)*, 97-108.

Fälth, L., Nordström, T., Andersson, U., & Gustafson, S. (2019). An intervention study to prevent 'summer reading loss' in a socioeconomically disadvantaged area with second language learners. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3), Article 3. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.2013>

Francomme, O., & Laffitte, P. J. (2020). L'école au temps du corona : Quelques praticiens de pédagogie Freinet face à la pandémie du coronavirus en France. *Recherches & éduca-tions*, HS. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10528>

Frenette, M., Frank, K., Deng, Z., & Bibliothèque numérique canadienne (Firme). (2020). *Ferme-ture des écoles et préparation des enfants à l'apprentissage en ligne pendant la pandémie de COVID-19*. <http://www.deslibris.ca/ID/10103704>

Goldberg, E., & Noels, K. (2006). Motivation, ethnic identity, and post-secondary education lan-guage choices of graduates of intensive French language programs. *Canadian Modern Language Review-Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 62(3), 423-447.

Government of Canada, T. B. of C. (2013, mars 20). *Linguistic Minority Populations by First Official Language Spoken (2011 Census Data) 12 / 18*. <http://www.tbs-sct.gc.ca/rp/mpol-pmlo/mpol-pmlo12-eng.asp>

Greenlee, E., & Reid, A. (2020). *Parents supporting learning at home during the COVID-19 pan-demic*. *StatCan COVID-19: Data to Insights for a Better Canada*, 6.

Guironnet, G. (2020). Du réel au virtuel : Une éducation par le 3e corps. *Recherches & éduca-tions*, HS. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10291>

- Heron, M., Kinchin, I. M., & Medland, E. (2018). Interview talk and the co-construction of concept maps. *Educational Research*, 60(4), 373-389. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1522963>
- Issaieva, E., Odacre, E., Lollia, M., & Joseph-Theodore, M. (2020). Enseigner et apprendre en situation de pandémie : Caractéristiques et effets sur les enseignants et les élèves. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.702>
- Jones, K. (2020). Notes on a Crisis : The Pandemic and English Schools. *Changing English*, 27(3), 235-243. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2020.1791691>
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>
- Landry, R. (2010). *École et autonomie culturelle : Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Patrimoine canadien.
- Landry, R., & Forgues, É. (2007). Official language minorities in Canada : An introduction. *International Journal of the Sociology of Language*, 2007(185), 1-9.
- Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitalshaaer, R. (2020). An Exploratory Study of the Obstacles for Achieving Quality in Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>
- Lawrence, J. F. (2012). English vocabulary trajectories of students whose parents speak a language other than English : Steep trajectories and sharp summer setback. *Reading and Writing*, 25(5), 1113-1141. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9305-z>
- Maleku, A., Kim, Y. K., Kirsch, J., Um, M. Y., Haran, H., Yu, M., & Moon, S. S. (2021). The hidden minority : Discrimination and mental health among international students in the US during the COVID-19 pandemic. *Health & Social Care in the Community*, 1-14. <https://doi.org/10.1111/hsc.13683>
- Marshall, C., & Rossman, G. (2011). *Designing qualitative research (5th ed.)*. SAGE.
- Mougeon, F., & Rehner, K. (2015). Engagement Portraits and (Socio)linguistic Performance : A Transversal and Longitudinal Study of Advanced L2 Learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(3), 425-456. <https://doi.org/10.1017/S0272263114000369>
- Robert, S. (2018). *Construction identitaire en milieu minoritaire : Perceptions des étudiants en Faculté d'éducation quant à leur cheminement et au rôle qu'ils sont appelés à jouer auprès des élèves dans les écoles francophones au Manitoba*. Université de Saint-Boniface.

Rocque, J. (2019). Increasing the English-Language Content on Francophone Minority School Boards' Websites in Canada : A Longitudinal Study (2008-2016) in Support of Non-French-Speaking Parents and Guardians. *McGill Journal of Education (Online)*, 54(3), 542-565.

Schwartzman, R. (2020). Performing pandemic pedagogy. *Communication Education*, 69(4), 502-517. <https://doi.org/10.1080/03634523.2020.1804602>

St John, O. (2014). *Approaching classroom interaction dialogically : Studies of everyday encounters in a « bilingual » secondary school [Thesis]*. Örebro University.

Statistique Canada. *Tableaux de données - Recensement 2016*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dt-td/Rp-fra.cfm?TA-BID=2&LANG=F&APATH=3&DE-TAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GK=0&GRP=1&PID=109661&PRID=10&PTYPE=109445&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2016&THEME=118&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=>

Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement: Théories et pratiques, 3e édition*. Montréal, PQ: Gaëtan Morin.

Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : Méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches & éducations, HS*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451>

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)

Youmans, M. K. (2020). Going Remote : How Teaching During a Crisis is Unique to Other Distance Learning Experiences. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3374-3380. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00764>



# ANNEXE

- Article de Marine Ernoult intitulé « La Pandémie a accentué les difficultés de lecture des élèves franco-minoritaires », publié sur le site de *Francopresse*;
- Article de Philippe Murat intitulé « Une recherche sur l'impact de la pandémie sur l'enseignement en français en milieu minoritaire », publié sur le site de l'*ONFR+* ;
- Article intitulé « Impacts de la pandémie sur l'enseignement en milieu minoritaire », publié dans le magazine *Sous la coupole*;
- Article de Richard Landry intitulé « Étude sur l'impact de la pandémie sur l'enseignement en milieu minoritaire francophone », publié dans le *Courrier de la Nouvelle-Écosse*;
- Liens vers un article et une entrevue sur le site de Radio-Canada :
  - Le 16 juillet 2021, article intitulé « Deux chercheuses se penchent sur l'enseignement en milieu minoritaire pendant la pandémie » (Radio-Canada Manitoba) <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1809728/recherche-enseignement-francais-minoritaire>;
  - Le 25 janvier 2022, entrevue intitulée « Étude de l'Université Sainte-Anne sur l'enseignement virtuel en pandémie » (Émission La Mouvée – Radio-Canada Nouvelle-Écosse) <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/la-mouvee/episodes/599369/rattrapage-du-mardi-25-janvier-2022>.

# L'AVENIR DU FRANÇAIS EN ÉDUCATION

STRATÉGIES ET SOLUTIONS



**ACUFC**

ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS  
DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE

Université de  
Saint-Boniface

Université  
Sainte-Anne

Financé par le  
gouvernement  
du Canada

Canada