

CADRE



d'apprentissage
à distance du Manitoba

Décembre 2020

Table des matières

Introduction	5
Trois principes directeurs	7
Contenu du cadre	9
Commencer par « pourquoi »	9
La voix des éducateurs	10
La recherche et l'ampleur des effets	10
Stratégies pour chacun des trois principes directeurs	12
Principe directeur n° 1	14
Principe directeur n° 2	33
Principe directeur n° 3	49
Conclusion	65
Glossaires des termes	67
Références	70

Introduction

Tous les élèves méritent d'avoir un sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage où leur valeur en tant que membres contributeurs est réalisée et reconnue. Tous les élèves méritent de se sentir efficaces dans leur capacité à accomplir des tâches difficiles et à atteindre leurs objectifs. Les élèves méritent également de se faire entendre afin de favoriser un sentiment d'autonomie et d'indépendance en tant qu'apprenants. Ces attributs sont d'une importance cruciale pour la réussite des élèves dans les environnements d'apprentissage en personne et virtuels. Garantir que *tous* les élèves développent les aptitudes, les compétences et les dispositions nécessaires pour être des apprenants en ligne indépendants et autodirigés peut être un défi étant donné les divers atouts et besoins des élèves de notre système d'éducation. Malheureusement, il existe des problèmes d'inégalité. Par conséquent, il est nécessaire de parvenir à une plus grande uniformité dans la mise en œuvre des Normes relatives à l'apprentissage à distance du Manitoba (voir www.edu.gov.mb.ca/m12/covid/appui/norme_apprentissage_distance.html) dans les écoles de la province afin de répondre aux besoins de *tous* les élèves. Assurer l'obtention de résultats équitables pour tous les élèves exige un effort provincial concerté et cohérent. Voilà les raisons pour lesquelles un cadre provincial est actuellement nécessaire.

La réussite dans les écoles repose sur la force de croire que, grâce à leurs efforts combinés, les directeurs et leurs professeurs peuvent accomplir de grandes choses pour l'apprentissage des élèves (Hattie, Donohoo et DeWitt, 2020) [TRADUCTION].

Comment obtenir une plus grande uniformité et des résultats plus équitables? La réussite dans les écoles repose sur la force de croire que, grâce à leurs efforts combinés, les directeurs et leurs professeurs peuvent accomplir de grandes choses pour l'apprentissage des élèves (Hattie, Donohoo et DeWitt, 2020). L'efficacité collective est la conviction commune que les éducateurs contribuent de façon importante à l'amélioration du rendement des élèves. Lorsque le personnel de l'école croit qu'il a ce qu'il faut pour avoir une influence positive sur les résultats des élèves, des améliorations mesurables sont réalisées. Les éducateurs en classe peuvent travailler ensemble pour trouver des moyens de mettre en œuvre des stratégies fondées sur des données probantes pour l'apprentissage et l'enseignement en ligne et avoir collectivement une incidence. Les dirigeants des écoles et du système peuvent soutenir les enseignants, favoriser un sentiment d'efficacité collective et créer les conditions nécessaires pour parvenir à une cohésion au sein des écoles et entre elles.

« Il est important de rappeler aux enseignants que ce n'est pas le temps en classe, ni la façon dont l'enseignement est fourni, mais *ce qu'ils font du temps dont ils disposent* qui compte vraiment. » (Hattie, Donohoo et DeWitt, 2020) [TRADUCTION]

Un cadre provincial décrivant les croyances fondamentales et les pratiques directrices du Centre de soutien à l'apprentissage à distance du Manitoba a été créé pour aider à établir une compréhension commune et à soutenir la mise en œuvre de pratiques fondées sur des données probantes pour l'apprentissage et l'enseignement en ligne. Ce cadre comprend des stratégies pratiques pour

- a) établir un sentiment d'appartenance et de communauté dans un environnement en ligne;
- b) accroître l'efficacité des élèves et des enseignants avec l'apprentissage en ligne;
- c) accroître la capacité des élèves à être des apprenants autonomes et autorégulés.

Ces principes s'appliquent à tous les élèves de toutes capacités et reflètent les principes du Manitoba en matière d'inclusion, qui stipulent que :

« L'inclusion constitue une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de se sentir acceptée et appréciée tout en se sentant en sécurité. Une collectivité inclusive est elle-même dynamique et évolue au rythme des besoins changeants de ses membres. En reconnaissant les besoins de ceux-ci et en leur offrant l'appui nécessaire, une collectivité inclusive assure à ses membres l'occasion de jouer un rôle pertinent et l'égalité d'accès aux avantages qui leur reviennent à titre de citoyens. »
(Voir www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/inclusion.html.)

Les enseignants sont encouragés à tenir compte du principe de la conception universelle lorsqu'ils élaborent des plans pour répondre aux besoins de leur population scolaire diversifiée. (Pour plus amples renseignements, voir www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pps/universelle.html.)

Pourquoi? Tous les élèves méritent d'avoir un sentiment d'appartenance, d'auto-efficacité et d'autonomie dans un environnement propice à l'apprentissage.

Comment? Ensemble, les éducateurs peuvent découvrir des moyens de mettre en œuvre des stratégies fondées sur des données probantes pour l'apprentissage et l'enseignement en ligne et avoir collectivement une incidence.

Quoi? Le cadre d'apprentissage à distance du Manitoba décrit des stratégies pour mobiliser, soutenir et stimuler les élèves dans un environnement en ligne.

Trois principes directeurs

Les principes directeurs suivants fournissent le fondement philosophique de l'apprentissage et de l'enseignement au moyen de méthodes en ligne pour le Centre de soutien à l'apprentissage à distance du Manitoba. Ces principes directeurs reflètent un engagement envers les apprenants et soulignent l'importance de créer des expériences d'apprentissage authentiques, pertinentes et inclusives pour les élèves, en s'appuyant sur une compréhension commune de la façon dont les élèves apprennent le mieux. Ils fournissent également un cadre pour soutenir les dirigeants des écoles et du système ainsi que les enseignants dans la mise en œuvre cohérente de stratégies fondées sur des données probantes d'une manière qui conduira à de meilleurs résultats pour *tous* les élèves.

Ces principes directeurs reflètent un engagement envers les apprenants et soulignent l'importance de créer des expériences d'apprentissage authentiques, pertinentes et inclusives pour les élèves, en s'appuyant sur une compréhension commune de la façon dont les élèves apprennent le mieux.

Principe directeur n° 1

L'apprentissage et le bien-être des élèves sont améliorés lorsque les élèves ont le sentiment d'appartenir à une communauté dans laquelle chacun est valorisé, accepté et soutenu.

Hypothèses sous-jacentes

- Des relations enseignant-élève positives sont essentielles à la réussite des élèves et peuvent être développées et maintenues en ligne.
- Un sentiment d'appartenance et de communauté peut être atteint par des moyens virtuels.
- Par extension, les parents et tuteurs font partie intégrante des communautés d'apprentissage en ligne.
- Les participants aux cours en ligne sont à l'aise de demander de l'aide et montrer ce qu'ils savent et ne savent pas dans le but d'acquérir une compréhension plus approfondie.

Principe directeur n° 2

L'apprentissage et le bien-être des élèves sont améliorés lorsqu'ils ont le sentiment d'être efficaces dans leur capacité à démontrer leurs progrès et leurs réalisations dans un environnement en ligne.

Hypothèses sous-jacentes

- Il est important d'inculquer un sentiment d'efficacité dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne, car de meilleurs résultats se produisent lorsque tout le monde dans un contexte pédagogique a la conviction qu'individuellement et collectivement, ils peuvent avoir une incidence positive, indépendamment de leurs circonstances ou des défis particuliers auxquels ils font face.
- Les enseignants peuvent utiliser des pratiques fondées sur des données probantes pour améliorer l'efficacité des élèves en ce qui a trait à l'apprentissage en ligne tout en augmentant leur propre efficacité en matière d'enseignement en ligne.
- Des attentes élevées, des pratiques tenant compte des traumatismes, ainsi que des valeurs et un état d'esprit inclusifs sont démontrés dans les interactions enseignant-élève, les tâches, les devoirs et les stratégies d'évaluation.

Principe directeur n° 3

L'apprentissage et le bien-être des élèves sont améliorés lorsque les élèves ont un sentiment d'autonomie et de responsabilité favorisé par les occasions de faire entendre leur voix, l'autorégulation et la métacognition.

Hypothèses sous-jacentes

- Les élèves ont la possibilité de faire entendre leur voix et les enseignants utiliseront les renseignements recueillis auprès des élèves pour éclairer leur enseignement en ligne.
- Grâce au soutien et au modèle offert par l'enseignant, les élèves peuvent apprendre des stratégies d'autorégulation dans un environnement d'apprentissage en ligne.
- Les élèves peuvent acquérir des connaissances sur eux-mêmes en tant qu'apprenants afin d'améliorer leurs expériences d'apprentissage en ligne.
- Exposer les élèves à des stratégies qui facilitent le rendement tout en les faisant participer à une analyse critique de l'efficacité et de l'efficacité des stratégies peut aider à soutenir la métacognition des élèves dans un environnement en ligne.

Contenu du cadre

Le présent document a été créé pour les enseignants et les dirigeants d'école et du système dans le but de mettre en évidence des pratiques fondées sur des données probantes pour l'enseignement et l'apprentissage en ligne. Voici une brève description de ce que les lecteurs trouveront dans le Cadre d'apprentissage à distance du Manitoba.

Commencer par « pourquoi »



Figure 1. Cercle d'or de Sinek (2009)

Sinek (2009) a noté que « Ce n'est pas seulement le QUOI ou le COMMENT de ce que vous faites qui compte; ce qui compte le plus, c'est que le QUOI et le COMMENT soient cohérents avec votre POURQUOI » (p. 166) [TRADUCTION]. L'idée derrière le cercle d'or de Sinek (figure 1) est que de nombreuses organisations et de nombreux individus travaillent de l'extérieur vers l'intérieur en décrivant le QUOI et le COMMENT sans clairement comprendre le POURQUOI. Sinek (2009) a souligné que les organisations et les individus qui réussissent commencent par le POURQUOI. Le POURQUOI représente le but, la cause et la croyance expliquant POURQUOI l'organisation existe.

Les principes directeurs et les hypothèses sous-jacentes qui les accompagnent orientent la conception de ce cadre provincial, et représentent le POURQUOI. Non seulement les principes directeurs sont fondés sur des recherches sur la façon dont les élèves apprennent, mais ils représentent les raisons pour lesquelles les éducateurs font ce qu'ils font tous les jours. Les principes directeurs représentent les objectifs communs des éducateurs du Manitoba : inculquer aux élèves un sentiment d'appartenance, d'auto-efficacité et d'autonomie afin qu'ils atteignent leur plein potentiel, qu'ils apprennent à l'école ou à la maison.

COMMENT les éducateurs du Manitoba y parviendront-ils? Grâce à des efforts collaboratifs, à la résolution conjointe de problèmes et à l'efficacité collective. Des stratégies pour renforcer l'efficacité collective des enseignants ont été intégrées tout au long du présent document et qualifiées de « possibilités d'amélioration de l'efficacité ». Les lecteurs sont encouragés à prendre le temps d'envisager des moyens de renforcer à la fois leur efficacité individuelle et leur efficacité collective lors de la mise en œuvre des stratégies fondées sur des données probantes présentées dans cette ressource. Lorsque les enseignants partagent un sentiment d'efficacité collective, cela se traduit par une amélioration de la qualité de la mise en œuvre des stratégies fondées sur des données probantes (Donohoo et Katz, 2020). Fullan (2015) a également souligné qu'un sentiment d'efficacité est un facteur contributif à la mise en œuvre réussie d'une politique.

Enfin, le « QUOI », ce sont les stratégies fondées sur des données probantes décrites ci-dessous. Pour chaque principe directeur, les lecteurs trouveront 10 stratégies qui peuvent être utilisées de façon pratique. Comme indiqué précédemment, ces principes s'appliquent à tous les élèves de toutes capacités. Les stratégies sont adaptables aux différentes années et les enseignants peuvent déterminer ensemble les mesures d'adaptation sur les plans développemental et linguistique qui doivent être prises en compte en fonction des élèves de leurs classes. Les enseignants peuvent également réfléchir à la manière d'adapter les stratégies pour toute la classe, pour certains groupes d'élèves et pour certains élèves. Les lecteurs sont encouragés à choisir sciemment des stratégies en fonction des besoins d'apprentissage de leurs élèves, à les mettre en pratique à titre d'essai et à déterminer, avec leurs collègues et avec le soutien des dirigeants de l'école, comment parvenir à une mise en œuvre de qualité. Comme l'ont noté Hargreaves et Fullan (2012), « une amélioration réussie et durable ne peut jamais être apportée *aux* enseignants ni même *pour* eux; elle ne peut être réalisée que *par* eux et *avec* eux » (p. 45) [TRADUCTION].

La voix des éducateurs

Des Petite histoires basées sur les expériences et les conseils d'éducateurs du Manitoba ont également été incluses dans cette ressource. Les éducateurs du Manitoba adoptent la nouvelle réalité et tentent de comprendre comment obtenir des résultats équitables et efficaces, quel que soit le moyen par lequel l'enseignement est offert.

La recherche et l'ampleur des effets

Les principes directeurs et les stratégies contenus dans ce document sont éclairés par la recherche pédagogique. Il y avait cependant très peu d'études disponibles sur les expériences d'apprentissage des élèves et d'enseignement des éducateurs pendant la pandémie actuelle. Un certain nombre de conclusions importantes tirées d'études sur l'apprentissage en ligne et à distance réalisées avant la pandémie ont été intégrées à la présente ressource. De plus, alors que certaines études incluaient des élèves du secondaire et du dernier cycle du primaire, bon nombre des études mentionnées dans ce document concernaient des étudiants inscrits à des études postsecondaires, simplement parce qu'elles étaient plus nombreuses et facilement accessibles. Bien que l'on en sache moins sur l'apprentissage en ligne pour les jeunes élèves, les enseignants sont encouragés à tenir compte des résultats de la recherche et à utiliser leur jugement professionnel pour déterminer ce qui pourrait être applicable et transférable à leur pratique.

En plus des données de recherche, on a intégré au présent document des renseignements tirés de documents de travail et d'analyses documentaires qui décrivaient ce que les élèves, les parents, les enseignants, les éducateurs et les décideurs politiques devraient prendre en compte lors de la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage en ligne et dans le cadre de leurs efforts pour atteindre une plus grande équité dans les mois à venir.

De plus, il est important de noter que les études fondamentales qui ont permis d'obtenir une compréhension de base des concepts essentiels contenus dans le présent cadre sont mentionnées tout au long du document. Les premières études de Bandura (1977), Johnson et Johnson (1999), Pintrich (1999), Rosenthal et Jacobson (1968), Schunk (1985) et Weiner (1974) sont citées dans ce document. Même si bon nombre de ces études ont été menées il y a des décennies, elles sont toujours pertinentes aujourd'hui. Les résultats de ces premières études continuent d'avoir une influence sur les pratiques pédagogiques et aident à éclairer la réflexion sur la pédagogie en ligne.

Enfin, lorsque l'ampleur de l'effet était décrite pour certaines stratégies, on le mentionne dans ce document. L'ampleur de l'effet met l'accent sur la différence d'ampleur entre certaines méthodes à des fins de comparaison. Plus l'effet est grand, plus l'influence est puissante. Une ampleur d'effet de 0 révèle que la stratégie n'a eu aucun effet sur le rendement des élèves. La plupart des chercheurs indiquent qu'une ampleur d'effet de 0,20 est relativement petite, qu'une ampleur d'effet de 0,40 est moyenne et qu'une ampleur d'effet de 0,60 est grande. Les lecteurs doivent garder cela à l'esprit lorsqu'ils envisagent et choisissent d'utiliser les diverses stratégies contenues dans ce cadre.

Stratégies pour chacun des trois principes directeurs

Principe directeur n° 1

L'apprentissage et le bien-être des élèves sont améliorés lorsque les élèves ont le sentiment d'appartenir à une communauté dans laquelle chacun est valorisé, accepté et soutenu.

1. Avoir recours à des stratégies d'autosoins.
2. Renforcer la sensibilisation aux avantages qu'offre la communauté.
3. Interagir avec les élèves de manière à favoriser les relations personnelles.
4. Organiser des occasions pour les élèves d'en apprendre davantage sur les autres.
5. Élaborer des devoirs qui encouragent la discussion entre les élèves.
6. Intégrer des rituels.
7. Utiliser des stratégies d'apprentissage coopératif.
8. Prendre conscience de la recherche concernant les expériences des parents et tuteurs et appuyer la participation des parents.
9. Élargir le public pour faire connaître les travaux des élèves
10. Reconnaître les effets du traumatisme et y réagir.

Principe directeur n° 2

L'apprentissage et le bien-être des élèves sont améliorés lorsqu'ils ont le sentiment d'être efficaces dans leur capacité à démontrer leurs progrès et leurs réalisations dans un environnement en ligne.

1. Communiquer des attentes élevées, tout en étant rassurant et positif.
2. Suivre le principe de Boucles d'or.
3. Aider les élèves à établir des preuves de leur réussite.
4. Donner aux élèves l'occasion d'observer des pairs qui réussissent.
5. Aider les élèves à comprendre la valeur de l'effort.
6. Aider les élèves à atteindre une pleine conscience.
7. Faire participer les élèves à l'établissement d'objectifs proximaux.
8. Raconter des histoires sur la façon dont la croyance en l'auto-efficacité aide les personnes et les équipes à surmonter les revers.

9. Célébrer les réussites.
10. Maintenir l'auto-efficacité et l'efficacité collective des enseignants.

Principe directeur n° 3

L'apprentissage et le bien-être des élèves sont améliorés lorsque les élèves ont un sentiment d'autonomie et de responsabilité favorisé par les occasions de faire entendre leur voix, l'autorégulation et la métacognition.

1. Offrir aux élèves une voix et un choix.
2. Faire participer les élèves de manière utile avec des intentions d'apprentissage et des critères de réussite.
3. Fournir une rétroaction efficace.
4. Offrir aux élèves l'occasion de s'autoévaluer et d'évaluer leurs pairs sur ce qu'ils savent et ne savent pas.
5. Enseigner et renforcer des dispositions d'apprentissage efficaces.
6. Donner aux élèves, de manière appropriée sur le plan développemental, des occasions de montrer leur réflexion.

Aider les élèves, de manière appropriée sur le plan développemental, à s'autoréguler.

7. Aider les élèves à autoréguler leur environnement.
8. Aider les élèves à autoréguler leur motivation.
9. Aider les élèves à autoréguler leur comportement.
10. Aider les élèves à autoréguler leur cognition.

Principe directeur n° 1

L'apprentissage et le bien-être des élèves sont améliorés lorsque les élèves ont le sentiment d'appartenir à une communauté dans laquelle chacun est valorisé, accepté et soutenu.

« Seuls, nous sommes tellement limités; ensemble, nous pouvons dépasser nos limites ». (Hellen Keller)
[TRADUCTION]

POURQUOI?

La recherche démontre que la motivation, la persévérance et la réussite scolaire des élèves sont en corrélation avec leur sentiment d'appartenance (Osterman, 2000). Les élèves ont un sentiment d'appartenance lorsqu'ils se sentent connectés aux autres et se considèrent comme étant membres d'une communauté. Favoriser un fort sentiment de communauté est essentiel à la réussite de tous les élèves dans un environnement en personne et c'est une condition préalable tout aussi nécessaire à l'apprentissage en ligne.

Les élèves ont un sentiment d'appartenance lorsqu'ils se sentent connectés aux autres et se considèrent comme étant membres d'une communauté.

L'établissement d'un sentiment de communauté présente de nombreux avantages, comme le démontre la recherche. Dans une étude examinant le processus de création d'une communauté en ligne, Brown (2001) a noté que le degré de sentiment de communauté des élèves était étroitement lié au niveau de participation en classe. Thormann et Fidalgo (2014) ont examiné les expériences des élèves en ce qui a trait à la manière dont l'établissement d'une communauté et les interactions devraient être structurés dans les cours en ligne. Les chercheurs ont constaté que lorsqu'ils avaient la possibilité d'apprendre les uns des autres, les élèves comprenaient l'importance des divers points de vue de leurs camarades de classe. Ils ont également constaté que l'établissement d'une communauté en ligne augmentait la qualité du travail des élèves. Enfin, Wilson, Cordry et King (2004) ont souligné que la promotion de la communauté en ligne se traduisait par une plus grande satisfaction chez les élèves.

COMMENT?

Le processus d'établissement d'une communauté dans un environnement d'apprentissage en ligne nécessite un effort concerté de la part des enseignants. Les recherches de Brown (2001) ont démontré que même s'il fallait plus de temps pour créer des liens d'amitié et de camaraderie dans un environnement en ligne qu'en personne, il est possible de mettre en place certaines stratégies qui peuvent avoir un effet positif sur la formation d'une communauté d'apprentissage en ligne.

QUOI?

Les stratégies qui suivent sont fondées sur des données probantes qui sont tirées d'études examinant la façon dont la création d'une communauté se produit dans un environnement en ligne. Les enseignants sont encouragés à réfléchir à la manière d'utiliser ces stratégies dans leur pratique quotidienne.

1. Avoir recours à des stratégies d'autosoins.

Afin d'établir des liens enrichissants avec les élèves, les enseignants doivent d'abord prendre soin de leur propre bien-être. Lorsque les enseignants se sentent mieux physiquement et émotionnellement, ils sont plus résilients et mieux équipés pour faire face au stress. Le maintien de la santé physique et émotionnelle aidera les enseignants à améliorer leur rendement. De plus, en consacrant du temps à prendre soin d'eux-mêmes, les enseignants peuvent mieux prendre soin des autres. En outre, l'état d'esprit des enseignants est transmis à leurs élèves; il est donc important d'entretenir des émotions positives en soi.

Cependant, les recherches sur les effets des pandémies démontrent des conséquences psychologiques négatives, notamment une augmentation du stress (Bai et coll., 2004) et de l'anxiété (Bults et coll., 2011; Jones et Salathe, 2009). Comme les enseignants doivent s'adapter rapidement à de nouveaux horaires et à des méthodes d'enseignement différentes, il est parfaitement normal que des facteurs de stress se manifestent. Dans les environnements où il y a de l'ambiguïté et de l'incertitude, les préoccupations personnelles des éducateurs deviennent plus intenses. Par exemple, les enseignants peuvent se demander : « combien de temps vais-je devoir consacrer à l'enseignement en ligne? » Ou « Que devrai-je faire pour me préparer et quelle incidence ce passage à l'enseignement en ligne aura-t-il sur ma vie personnelle? ». Ces types de préoccupations sont tout à fait légitimes. En fait, la recherche (Hall et Hord, 2015) dans les écoles démontre qu'au commencement de la plupart des processus de changement, presque tout le monde « a des préoccupations informationnelles et personnelles plus intenses dès le début » (p. 141) [TRADUCTION] et que les préoccupations personnelles des enseignants sont souvent liées à l'incertitude quant à ce qui sera attendu et à leurs doutes sur leur capacité à réussir avec les nouvelles façons de faire. Ce qu'il est important de noter, c'est que bien qu'il soit tout à fait normal que les préoccupations personnelles s'intensifient, avec du temps,

des autosoins, du soutien, de l'encouragement et en reconnaissant les petites réussites, le stress et l'anxiété qui font inévitablement partie du processus de changement seront atténués et l'efficacité des enseignants en matière d'enseignement en ligne augmentera.

Voici quelques façons de pratiquer les autosoins :

- planifier de façon régulière des pauses et des repas;
- éteindre l'ordinateur pendant les pauses que prévues;
- faire davantage d'exercice et intégrer des activités d'étirement musculaire dans votre routine;
- être conscient de votre discours intérieur négatif et changer délibérément votre perspective;
- effectuer des activités qui favorisent le calme;
- rechercher un soutien social et maintenir des liens solides avec vos collègues;
- établir des objectifs à court terme et prendre le temps de faire une pause, de réfléchir et de partager les sentiments positifs qui découlent de l'atteinte de vos objectifs.

Occasion d'accroître l'efficacité

Les émotions et les sentiments positifs sont une source d'efficacité individuelle et collective (Bandura, 1977). Les individus et les équipes s'appuient sur les réactions émotionnelles (également appelées états affectifs) qu'ils ont vécues dans le passé lorsqu'ils se forgent des croyances relatives à ce qu'ils sont capables d'accomplir dans le futur. Les émotions positives renforcent la volonté des équipes de relever des défis difficiles. Lorsque les équipes réussissent à contrôler leurs réponses aux émotions négatives, elles renforcent leur résilience.

Alors que les enseignants continuent de participer à l'apprentissage et à l'enseignement à distance et à mettre en œuvre les stratégies contenues dans le présent cadre provincial, ils sont encouragés à être conscients des sentiments positifs ressentis lorsqu'ils obtiennent des réussites. Les éducateurs sont encouragés à partager leurs petites victoires avec les membres de l'équipe et à expliquer ce que chaque succès leur a fait ressentir.

2. Renforcer la sensibilisation aux avantages qu'offre une communauté

Souvent, les élèves ne réalisent pas qu'ils peuvent créer des occasions d'apprendre les uns des autres et d'obtenir de l'aide et du soutien au-delà de ce que leur enseignant peut fournir. Brown (2001) fait observer que le renforcement de la communauté se produit plus facilement lorsque les élèves comprennent comment cela peut leur être bénéfique et lorsqu'ils reçoivent le contexte, les outils et les attentes pour la participation au sein de la communauté. La recherche de Brown (2001) a conclu que lorsque le besoin perçu est créé, les élèves veulent répondre au besoin.

Renforcer la sensibilisation aux avantages qu'offre la communauté, en procédant comme suit :

- tenir des discussions préliminaires sur une communauté de classe virtuelle et ses avantages;
- susciter la participation des élèves dans la co-crédation de directives sur l'établissement et le maintien d'une communauté en ligne inclusive (p. ex. en posant les questions : « À quoi ressemblerait une communauté véritablement inclusive pour notre classe? Que peut faire chacun de nous pour réaliser notre vision commune? » Une fois ces lignes directrices établies, s'assurer de les modéliser et de corriger les élèves lorsqu'ils forment des commentaires occasionnels non inclusifs ou irrespectueux.);
- employer des mots comme « nous » et « notre » lorsque vous faites référence à la classe;
- faire comprendre aux élèves que l'appartenance à la communauté virtuelle doit faire partie de leurs attentes (de cette façon, ils travailleront plus fort pour y répondre);
- demander périodiquement aux élèves de noter ce qu'ils ont fait pour contribuer à la communauté virtuelle, ce que les autres ont fait pour les aider à se sentir plus inclus et connectés, ce que cela a permis d'accomplir et ce qu'il reste à faire.

Afin d'encourager la participation à la collectivité, les enseignants peuvent :

- communiquer explicitement les attentes en matière de temps, de participation et de responsabilité, tout en étant sensibles et empathiques à l'égard des élèves et de leur situation individuelle (p. ex. problèmes d'accès, fonctionnalité des différents appareils électroniques, etc.);
- veiller à ce que les élèves connaissent les attentes en matière de participation à l'enseignement en ligne en temps réel et de travail autonome, décrites dans les Normes relatives à l'apprentissage à distance du Manitoba;
- définir la participation active en ligne et expliquer comment s'y prendre;
- s'assurer que les élèves sont conscients des attentes en matière de responsabilisation et les aider à comprendre quelles sont leurs responsabilités en tant que membres de la communauté en ligne.

Petite histoire

« On m'a demandé d'animer une leçon en ligne sur les cercles de partage avec une classe que je n'avais jamais rencontrée. Je ne savais pas comment ça se passerait parce qu'un cercle de partage repose tant sur le fait d'être physiquement ensemble en cercle, pour parler de partage et de renforcement de la communauté. J'ai décidé de commencer par une cérémonie de purification par la fumée, puis leur ai dit que j'expliquerais ce que je faisais puisque je ne pouvais pas le leur offrir. Je leur ai dit qu'ils pouvaient faire comme moi, s'ils le voulaient, et de penser à eux-mêmes pendant ce temps. Certains des enfants ont reconnu mon bol et ma sauge, puis ont apporté les leurs et des parents sont apparus sur les écrans pour allumer la sauge médicinale. On a fait la cérémonie ensemble, raconté ce que nous avons appris, puis décrit comment ce serait si nous étions ensemble, comment on pourrait sentir la sauge, faire passer une plume ou une pierre et tous se voir, s'écouter et se soutenir mutuellement. À partir de là, notre cercle de partage s'est épanoui naturellement, comme il se doit, toutes les voix partageant courageusement, chacun de nous un enseignant. »

Tracey Laing
Enseignante de soutien aux élèves autochtones
Écoles Fort Richmond, Acadia et Dalhousie
Division scolaire Pembina Trails
[TRADUCTION]

3. Interagir avec les élèves de manière à favoriser les relations personnelles

La synthèse de recherche de Hattie (2019) a démontré que les **relations enseignant-élève** ont une ampleur d'effet de **0,48**.

Selon la recherche, les interactions fréquentes entre l'enseignant et les élèves sont un élément clé de la création de communautés d'apprentissage virtuelles (Swan, 2003; Thormann et Fidalgo, 2014). Les sentiments d'appartenance se construisent en favorisant les relations enseignant-élève grâce à des interactions significatives. Il existe de nombreuses façons dont les enseignants peuvent interagir avec les élèves dans un environnement virtuel, de manière à favoriser les relations personnelles. Voici quelques idées à prendre en considération.

Favoriser des relations personnelles avec les élèves, en procédant comme suit :

- communiquer les annonces du matin et souligner les anniversaires;
- confier quelque chose de personnel qui vous rend vulnérable (Remarque : Utiliser ici son jugement professionnel de manière prudente et réfléchi; exemples explicites à inclure.);

- donner aux élèves un aperçu de votre côté personnel en plaçant des objets personnels (p. ex. illustration, livres, prix) à portée de vue;
- appeler les élèves par leur prénom, mentionner directement leurs idées et les inviter à les développer;
- établir un modèle de langage inclusif;
- maintenir votre vidéo en direct activée et encourager les élèves à en faire de même;
- prêter attention à la manière dont on accueille les élèves et gérer leur arrivée de manière qu'ils se sentent les bienvenus;
- commencer les séances en ligne avec des activités créant des liens (p. ex. demander aux élèves de sélectionner un mot qui montre ce qu'ils ressentent et de l'écrire dans la fenêtre de discussion ou de raconter une histoire liée à l'intention d'apprentissage).

Petite histoire

« Nos apprenants en ligne restent connectés à notre classe en se réunissant quotidiennement à l'aide d'une plateforme vidéo. Le temps qu'ils passent virtuellement avec nous leur donne des chances égales de communiquer, de commenter ou d'exprimer leurs opinions. Leur présence est continuellement reconnue lors des cours en ligne. Le partage de mon écran à l'aide de notre plateforme virtuelle permet à tous les élèves de visualiser la classe simultanément. Les apprenants en ligne accèdent virtuellement au même contenu de cours que nous utilisons en classe et soumettent le travail terminé en ligne. Dans certains cas, nous avons imprimé leurs travaux, de sorte qu'ils soient inclus dans le bulletin de classe. Notre objectif est que les élèves se sentent connectés et inclus tout en créant l'égalité des chances. »

Mikayla Harrison
 Enseignante de 2^e et 3^e année
 École élémentaire Beaumont
 Division scolaire Pembina Trails
 [TRADUCTION]

4. Organiser des occasions pour les élèves d'en apprendre davantage sur les autres

Le sentiment d'appartenance se construit également en favorisant les relations entre les élèves et leurs pairs.

Swan (2002) a constaté que l'interaction entre camarades de classe prédisait les perceptions des élèves sur la satisfaction et l'apprentissage dans les cours en ligne. Brown (2001) a observé qu'en contribuant à faciliter la découverte précoce des points communs parmi les élèves, on aidait à créer un sentiment d'acceptation dans une classe virtuelle.

Les enseignants peuvent établir et soutenir un climat en ligne qui favorise le sentiment d'appartenance de tous les élèves en leur offrant des occasions significatives de s'exprimer et de se connaître.

Le sentiment d'appartenance se construit également en favorisant les relations entre les élèves et leurs pairs.

Organiser des occasions inclusives pour les élèves d'en apprendre davantage les uns sur les autres, en procédant comme suit :

- les encourager à personnaliser leur fond d'écran et à donner un aperçu de leur côté personnel en plaçant des objets personnels (illustration, livres, prix, etc.) à portée de vue de tous;
- commencer par des façons de briser la glace (à l'aide d'un outil de collaboration en ligne comme un tableau blanc ou l'application Padlet, les élèves énumèrent leurs attentes sur une note de couleur, et leurs craintes sur une note d'une couleur différente, les organisent et entament une discussion);
- élaborer des devoirs de type « apprendre à mieux vous connaître »;
 - former de petits groupes et les mettre au défi de trouver quatre à cinq choses qu'ils ont en commun, puis de dévoiler quelque chose d'unique ou de spécial sur eux-mêmes — lorsque le groupe entier se réunit, demander aux élèves de dire leurs points en communs;
 - demander aux élèves d'afficher deux ou trois liens qui reflètent leurs intérêts et passe-temps et demander aux autres élèves de les deviner;
- encourager les élèves à s'appeler par leur prénom.

Petite histoire

« Mes élèves vont de la 4e à la 8e année (sur le plan de l’alphabétisation, l’écart des niveaux est beaucoup plus grand) et nous nous réunissons en groupe complet quelques fois par semaine. Nous utilisons généralement ce temps pour parler de textes visuels (images, photos, infographies, reportages photos, etc.). Ces discussions mènent généralement à une rédaction rapide. Au cours des premières semaines, nous utilisons ce temps pour parler de nous-mêmes et générer des idées de rédaction (p. ex. en créant des graphiques « j’aime-je n’aime pas », des autoportraits de nos cicatrices de combat et des graphiques d’événements positifs et négatifs de la vie). Grâce à ces activités, nous avons appris à nous connaître. Nous avons également fait circuler une question dans le groupe chaque matin lorsque nous nous rencontrons (p. ex. « Si vous étiez un animal, lequel seriez-vous? »). Je pose la question à un élève, qui la transmet à un autre élève et ainsi de suite, jusqu’à ce qu’elle me revienne. Nous veillons à nous appeler par notre prénom lorsque nous passons la question d’une personne à l’autre. Nous avons également organisé des sondages amusants (p. ex. levez la main si vous... avez teint vos cheveux, avez une allergie, avez des animaux, avez passé une nuit à l’hôpital, avez déménagé d’une ville à une autre). »

Tamara Franz
Formatrice en alphabétisation
Division scolaire Border Land
[TRADUCTION]

5. Élaborer des devoirs qui encouragent la discussion entre les élèves

La synthèse de recherche de Hattie (2019) a démontré que les **discussions de classe** ont une ampleur d’effet de **0,82**.

La participation à des discussions avec les enseignants et leurs pairs a le potentiel d’enrichir les expériences d’apprentissage en ligne des élèves. Dans une étude qui a examiné les meilleures pratiques dans les écoles virtuelles de la maternelle à la 12^e année, DiPetro, Ferdig, Black et Preston (2008) ont noté que lorsque les enseignants encourageaient et soutenaient la communication entre les élèves, des liens significatifs étaient établis et des climats sociaux positifs en découlaient. Bender (2003) a noté que les discussions en ligne permettaient aux élèves de partager des perspectives riches et profondes et que la distance psychologique perçue était réduite lorsqu’ils participaient à des discussions en ligne.

Les discussions en ligne peuvent avoir lieu à la fois de manière synchrone et asynchrone ainsi qu’en utilisant une communication verbale ou écrite. Certaines considérations importantes doivent être prises en compte lors de la détermination de la meilleure façon

de structurer les occasions pour les élèves de s'engager dans des discussions en ligne significatives qui les aideront à acquérir les connaissances essentielles. Par exemple, puisque la communication écrite se conserve mieux que la communication verbale, elle rend les idées des pairs plus facilement accessibles. Cependant, avec la communication écrite, il est facile de mal interpréter les messages. En outre, s'appuyer trop fortement sur la communication écrite peut devenir problématique pour certains apprenants qui peuvent avoir besoin d'acquérir des stratégies de communication adaptées aux environnements en ligne basés sur du texte. Les élèves qui éprouvent des difficultés de compréhension de texte et d'expression écrite auront besoin d'un soutien supplémentaire. De plus, étant donné que le développement du langage oral des apprenants de la langue anglaise/française dépend fortement de l'audition de la langue telle qu'elle est parlée, ils auront besoin d'occasions fréquentes d'écoute de modèles. Connaître les forces et les besoins de chaque élève aidera les enseignants à déterminer les meilleures méthodes à adopter.

En plus de bien connaître leurs apprenants et de concevoir des occasions de discussions verbales ou écrites en tenant compte des forces et des besoins des élèves, les enseignants pourraient également envisager les stratégies suivantes pour maximiser la participation des élèves et l'engagement cognitif dans les discussions en ligne :

- faire participer les élèves à l'élaboration de lignes directrices propres aux discussions en ligne;
- encourager la participation avec des commentaires positifs et précis;
- enseigner aux élèves des compétences de conversation qui favorisent la pensée critique et la compréhension du contenu (p. ex. comment élaborer et clarifier, comment soutenir des idées avec des exemples, comment synthétiser, en utilisant le questionnement et la paraphrase, et en s'appuyant sur les idées de l'autre ou en les remettant en question dans un environnement en ligne);
- attribuer aux élèves des rôles et des responsabilités spécifiques dans une discussion en ligne (p. ex. animateur, chronométrateur, médiateur, reporteur);
- diviser les élèves en divers groupes et en fournir des pistes de discussion;
- utiliser des outils permettant des conversations verbales asynchrones (p. ex. Voxer);
- fournir le temps de réflexion ou d'écriture approprié aux élèves pour qu'ils réfléchissent et génèrent des idées avant de s'engager dans une discussion en ligne;
- fournir des amorces de phrase aux élèves qui bénéficient d'un soutien supplémentaire (p. ex. je suis d'accord avec ce que _____ a dit, parce que _____.);
- intégrer le multimédia et fournir des messages-guides riches;
- utiliser des méthodes pour obtenir une participation égale de tous les élèves (p. ex. dire à un élève silencieux « j'aimerais lire dans tes pensées », visites de galeries virtuelles, etc.);
- chercher à obtenir des commentaires (p. ex. la perception des élèves au sujet des discussions en ligne en classe) et utiliser ces informations pour améliorer les expériences des élèves.

Petite histoire

« En planifiant des activités significatives pour que les élèves de 5e année puissent participer à des discussions avec leurs pairs pendant l'apprentissage à distance, j'ai constaté que les apprenants réussissaient très bien les problèmes ouverts en mathématiques. Lorsque les problèmes de mathématiques ne portaient pas sur une réponse précise, mais sur le raisonnement et la discussion pour défendre une position, les apprenants avaient la possibilité de collaborer les uns avec les autres, d'expliquer leur réflexion et de participer, dans certains cas, dans une plus large mesure que s'ils s'étaient trouvés dans un environnement de classe réel. Les élèves ont également acquis une confiance en leurs capacités à communiquer une pensée mathématique de diverses manières (par écrit, à l'aide de diagrammes et avec d'autres représentations visuelles). La contribution des élèves est devenue plus équitable à bien des égards, car les conversations sont restées « ouvertes » en ligne indéfiniment. Les apprenants ont pu revoir les conversations, réviser leur réflexion et traiter l'information à leur propre rythme. »

Julia Penner
Division scolaire River East Transcona
[TRADUCTION]

6. Intégrer des rituels

Les communautés d'apprentissage en ligne reposent sur la confiance. En plus de servir de modèle d'authenticité dans toute sa vulnérabilité, les enseignants peuvent instaurer la confiance en animant des rituels en ligne avec leur classe. Hobson (2017), chercheur à l'Université de Toronto, ainsi que ses collègues ont récemment mené des expériences pour mesurer l'impact des rituels sur les gens. Une conclusion importante de cette recherche est que les expériences rituelles changent la façon dont les gens interagissent les uns avec les autres, en particulier en ce qui concerne le degré de confiance qu'ils leur accordent.

Plutôt que d'attendre que les rituels émergent dans un environnement d'apprentissage virtuel, les enseignants peuvent délibérément créer des moments de sociabilité. Tout en symbolisant ce qui est important dans une communauté, les rituels aident les élèves à établir des relations entre eux et les relations se construisent par la célébration et la reconnaissance du fait que parfois, les choses peuvent mal tourner.

Incorporer des rituels dans un cours en ligne en procédant comme suit :

- repérer les occasions qui méritent une forme de cérémonie personnelle ou sociale, puis organiser une cérémonie en ligne;
- créer un engagement (avec les élèves) et les inciter à le répéter comme une routine;

- démarrer la journée avec un message d'intention matinal (p. ex. demander aux élèves de se poser la question : « que vais-je faire de bien dans notre communauté en ligne aujourd'hui?);
- clôturer la journée avec une question de l'après-midi (p. ex. qu'est-ce que j'ai fait de bien dans notre communauté d'apprentissage en ligne aujourd'hui?);
- démarrer chaque journée par une citation positive et animer une discussion avec toute la classe sur cette citation, ou regrouper les élèves par deux, ou encore, demander à chaque élève de donner une réponse en un seul mot;
- mettre l'accent sur la gratitude en demandant aux élèves de nommer deux ou trois choses pour lesquelles ils sont reconnaissants et en leur donnant l'occasion de communiquer leurs pensées et leurs idées.

Petite histoire

« Dans les années primaires, nous aimons tous avoir l'occasion de parler et d'échanger! La plateforme en ligne me donne l'occasion d'apprendre aux élèves à se relayer et à s'écouter les uns les autres à l'aide de l'icône de main levée et le bouton « muet ». Chaque matin, lorsque la classe se réunit en ligne, nous chantons « Ô Canada », puis nous racontons à tour de rôle quelque chose sur nous-mêmes ou notre journée, et montrons à nos camarades des objets qui sont spéciaux pour nous. La plupart des élèves en apprentissage à distance sont isolés chez eux depuis le printemps, et être chaque jour de la semaine « en classe » ensemble en ligne leur donne l'occasion de développer une communauté de classe. Les élèves viennent aux réunions avant le début de la séance et discutent entre eux, comme ils le feraient dans la cour de récréation de l'école. À la fin de notre journée ensemble, plusieurs élèves me demandent de rester en ligne pour travailler pendant que je fais ma préparation. Quand j'étais malade l'autre jour et que nous ne nous sommes pas rencontrés virtuellement, j'ai eu plusieurs plaintes d'élèves qui s'ennuyaient de leurs amis! »

Diane Doerksen
Consortiums d'apprentissage à distance de Westman
Division scolaire de Brandon
[TRADUCTION]

7. Utiliser des stratégies d'apprentissage coopératif

La synthèse de recherche de Hattie (2019) a démontré que l'**apprentissage coopératif** a une ampleur d'effet de **0,40**.

L'apprentissage coopératif présente de nombreux avantages. Les stratégies coopératives aident les élèves à se sentir connectés et engagés tout en leur offrant un moyen d'entrer virtuellement en communication les uns avec les autres. Lorsque les élèves sont tenus d'apprendre les uns des autres des notions essentielles faisant partie de l'objectif d'apprentissage, la rétention augmente. De plus, lorsque les tâches coopératives sont structurées de manière à promouvoir la responsabilité individuelle et une interdépendance positive, l'efficacité individuelle des élèves et l'efficacité collective sont améliorées.

Les cinq éléments de l'apprentissage coopératif

Selon les chercheurs Johnson et Johnson (2017), les piliers de l'apprentissage coopératif comprennent :

1. la responsabilité individuelle;
2. l'interdépendance positive;
3. la promotion d'interactions;
4. les compétences interpersonnelles et en petits groupes;
5. les processus de groupe.

Cependant, l'apprentissage coopératif en ligne ne se fait pas spontanément. Il nécessite une planification, un enseignement intentionnel et est utilisé selon ce qui est approprié sur le plan du développement. Cela nécessite également les bons outils pour garantir que la participation des élèves est harmonieuse et simple. Gradel et Edson (2011) ont examiné comment associer l'apprentissage amélioré par la technologie à la pédagogie d'apprentissage coopératif et ont proposé des suggestions sur les stratégies de démarrage.

Les stratégies de mise en œuvre définies par Gradel et Edson (2011) comprenaient :

- commencer à petite échelle et utiliser intelligemment l'apprentissage coopératif (p. ex. « systématiquement, pour les tâches d'apprentissage qui conviennent, et suffisamment souvent, sans toutefois en abuser » [p. 99] [TRADUCTION]);
- constituer de petits groupes (p. ex. trois à quatre élèves par groupe) et réduire au minimum les regroupements homogènes (en particulier le regroupement par aptitudes);
- commencer par ce que les enseignants veulent que les élèves fassent, puis en sélectionnant les outils en ligne appropriés;

- faire une préparation efficace (p. ex. aider les groupes à comprendre comment communiquer et quels outils utiliser);
- créer des occasions pour les élèves de diriger (en s'appuyant sur leurs forces et leurs talents);
- maintenir un « dossier de boîte à outils de soutien » et demander aux élèves leur aide à l'enrichir.

Finnegan (2017) a noté que les tâches d'apprentissage coopératif peuvent être difficiles pour les élèves ayant des difficultés personnelles telles que l'anxiété, l'autisme ou d'autres problèmes qui nuisent à l'efficacité des interactions sociales. Les enseignants peuvent mettre en œuvre des occasions pour que les élèves apprennent à travailler les uns avec les autres.

Pour assurer la réussite des apprenants, les enseignants peuvent tenir compte des éléments suivants :

- enseigner aux élèves les compétences nécessaires pour une coopération et une communication en ligne efficaces, y compris la participation à tour de rôle, la planification et la négociation;
- demander aux équipes de rédiger un « contrat d'équipe » dans lequel elles définissent les rôles et les responsabilités;
- demander aux équipes de s'assurer qu'une quantité de travail égale est attribuée à chaque rôle et tâche;
- demander aux élèves de prendre en compte les obstacles et conflits potentiels au travail coopératif en ligne et leur demander de trouver des solutions;
- surveiller étroitement les activités du groupe;

La synthèse de recherche de Hattie (2019) a démontré que l'**enseignement de compétences et de stratégies de communication** a une ampleur d'effet de **0,43**.

- faire participer les élèves aux processus de groupe (p. ex. demander aux élèves de se formuler des commentaires sur la façon dont ils ont travaillé ensemble virtuellement. Qu'est-ce que vos pairs ont bien réussi et sur quoi doivent-ils travailler?);
- tirer parti de différentes technologies (p. ex. Google Docs ou Google Slides permettent aux élèves de travailler simultanément sur un projet à partir de multiples appareils et d'utiliser des espaces en ligne qui permettent des discussions en petits groupes).

En se fondant sur la recherche de Johnson et Johnson (1999), Gradel et Edson (2011) ont également recommandé d'utiliser différents modèles de groupes dans le cadre de l'utilisation continue de l'apprentissage coopératif dans un environnement en ligne. Ils ont décrit trois types de groupes et leurs objectifs comme suit :

« **Les groupes informels** sont des groupes effectuant un travail qui peut durer de quelques minutes à une période de cours ou une partie de la journée. En ligne, il peut s'agir d'un échange informel avec quelqu'un d'autre dans un blogue ou d'une discussion à l'aide d'un wiki. Ces groupes sont utilisés pour vérifier ou permettre la compréhension, concentrer l'attention ou pour conclure un sujet.

Les **groupes formels** effectuent généralement un travail sur plusieurs jours ou semaines. Ces groupes sont conçus pour s'assurer que les cinq éléments des structures de groupe coopératif sont en place et sont généralement chargés d'exécuter une tâche complexe.

Les **groupes de base** ont une fonction à long terme et sont construits pour donner aux élèves une structure et un soutien. Ces groupes sont souvent sur pied pendant un semestre ou une année scolaire complète. Nous constatons que ces groupes fonctionnent bien en face à face lorsque les élèves sont assis en grappes et ont un travail précis qu'ils accomplissent chaque jour ou fréquemment. En ligne, ces groupes peuvent être des équipes qui se consultent ou travaillent régulièrement ensemble. »
(p. 200) [TRADUCTION]

8. Prendre conscience de la recherche concernant les expériences des parents et tuteurs et appuyer la participation des parents

La synthèse de recherche de Hattie (2019) a démontré que la **participation parentale** a une ampleur d'effet de **0,45**.

Les parents et tuteurs sont des partenaires essentiels de l'éducation et font partie intégrante, par extension, des communautés d'apprentissage en ligne. La recherche montre que lorsque les élèves sont soutenus par leurs parents ou tuteurs dans leur scolarité virtuelle, cela contribue de manière significative à leur réussite (Borup et coll., 2014; Makrooni, 2019; Woofter, 2019). Lorsque les enfants apprennent à la maison, la participation significative des parents ou tuteurs est essentielle pour améliorer l'engagement, les expériences et les résultats des élèves.

Dans une enquête pré-pandémique, les enseignants en ligne ont défini les mesures de soutien parentales suivantes comme utiles à la réussite de leurs élèves s'engageant dans l'apprentissage virtuel :

- a) aider à organiser et gérer les horaires;
- b) entretenir des relations et des interactions;

- c) assurer un suivi et motiver (d'une manière axée sur le soutien et non la surveillance);
- d) aider à instruire si nécessaire (Borup, 2016).

Bien que ces appuis soient utiles aux élèves et aux enseignants, la réalité est que de nombreux parents et tuteurs se sentent mal préparés et mal équipés pour soutenir efficacement les expériences d'apprentissage en ligne de leurs enfants. Étant donné que les parents et tuteurs sont clairement des partenaires et des intervenants essentiels à la réussite des élèves, il est important que les éducateurs soient conscients de la lutte que vivent les parents, fassent preuve d'empathie et trouvent des moyens de renforcer les partenariats famille-école.

Dans un document de travail, Adams et Todd (2020) ont présenté un aperçu des défis auxquels sont confrontés les parents alors que les écoles passent à l'apprentissage à distance à temps plein ou partiel. Les auteurs ont noté que les parents sont confrontés au défi d'équilibrer les priorités pour soutenir la sécurité financière de la famille, assurer la santé et la sécurité de leurs enfants et soutenir leur éducation et réussite scolaire. Garbe et coll. (2020) ont enquêté sur les expériences des parents alors qu'ils assumaient le nouveau rôle d'animateurs d'apprentissage et ont noté qu'ils étaient d'accord avec les politiques de fermeture d'écoles et étaient généralement satisfaits du niveau de soutien fourni par les divisions scolaires. Les chercheurs ont également constaté que les parents éprouvaient des difficultés dans les domaines suivants : équilibrer les responsabilités (p. ex. équilibrer les responsabilités liées à l'emploi tout en soutenant de multiples niveaux d'apprenants à la maison), motiver leurs enfants à s'engager dans l'apprentissage à distance, répondre aux besoins d'apprentissage spéciaux de leurs enfants et accéder à la technologie et aux ressources d'apprentissage. De plus, les parents ont décrit leur manque de connaissances du contenu et de la pédagogie comme un obstacle au soutien de leurs enfants pendant l'apprentissage à distance et ont exprimé des inquiétudes concernant leurs progrès scolaires et leur développement socioaffectif (Garbe et coll., 2020).

Dans un rapport axé sur la manière dont les éducateurs peuvent soutenir un enseignement et un apprentissage équitables et efficaces, quel que soit le moyen par lequel ils se déroulent, Darling-Hammond et coll. (2020) ont souligné l'importance de renforcer les partenariats avec les familles. Tout en reconnaissant l'importance de faire participer des familles d'horizons divers, les chercheurs ont noté que dans les communautés où la confiance a été violée, adopter une philosophie de partenariat dans laquelle l'autorité et la responsabilité sont partagées mènera loin. Ils font valoir que la reconstruction des relations exige un processus proactif et authentique dans lequel les éducateurs pratiquent une écoute approfondie et démontrent qu'ils sont dignes de confiance.

Les stratégies particulières décrites par Darling-Hammond et coll. (2020) comprenaient :

- effectuer des visites virtuelles à domicile pour renforcer la confiance relationnelle et aider les familles à se sentir bien accueillies;
- planifier du temps pour que les enseignants puissent participer à des conférences élèves-enseignants-parents, programmées de manière flexible en fonction de la disponibilité des parents et conçues pour aider les enseignants à apprendre des parents et tuteurs au sujet des enfants;

- tendre la main aux familles pour les faire participer aux activités de classe en ligne;
- communiquer régulièrement au moyen d'appels téléphoniques, de courriels ou de messages texte positifs.

À mesure que les parents et tuteurs assument le nouveau rôle inconnu de soutien à l'apprentissage en ligne de leurs enfants, beaucoup auront besoin d'aide et de conseils. Les stratégies précises suivantes ont été tirées de l'article de Darling-Hammond (2020) et de l'étude de Garbe et coll. (2020) :

- reconnaître les défis auxquels font face les parents et tuteurs;
- reconnaître ce que ressentent les parents et tuteurs;
- fournir une communication fréquente et claire concernant les tâches, les échéanciers et les attentes;
- fournir une vue d'ensemble ou la portée de ce qui doit être appris ainsi que des informations décrivant la progression des objectifs d'apprentissage ainsi que les critères de réussite;
- fournir des listes de vérification qui décrivent les étapes de réalisation des tâches et les rendre facilement accessibles aux élèves ainsi qu'aux parents et tuteurs;
- encourager la flexibilité et fournir des tutoriels en ligne.

Petite histoire

« La connexion à la maison a eu un effet positif. Je suis en contact beaucoup plus étroit avec les parents que je ne le serais dans un cadre traditionnel. Cette connexion facilite évidemment tout le processus d'apprentissage de l'élève grâce au système de soutien qui est créé. Mes élèves ont tous l'impression de faire partie d'une communauté soudée et cela se voit dans leurs conversations. Ils demandent déjà si nous pourrions être ensemble, en tant que classe l'année prochaine. »

Stephen Reid
 Consortiums d'apprentissage à distance de Westman
 Division scolaire de Brandon
 [TRADUCTION]

9. Élargir le public pour faire connaître les travaux des élèves

Parfois, l'apprentissage virtuel peut sembler très isolant et compartimenté pour les apprenants. Les recherches de Schaeffer et Konetes (2010) ont démontré que l'isolement social était la principale raison du mécontentement des élèves dans les cours en ligne. En apprenant à la maison, les élèves n'ont pas la capacité d'interagir avec leurs pairs dans le couloir avant ou après l'école ou encore à la cafétéria à l'heure du midi. De plus, lorsque les

élèves ont seulement l'occasion d'interagir avec leurs camarades de classe dans une seule classe virtuelle avec un seul enseignant, ils peuvent perdre de vue le fait qu'ils font partie d'une communauté plus large.

Les enseignants peuvent aider à accroître les liens des élèves avec l'ensemble de la communauté scolaire et même à étendre les liens à une communauté plus large en « intégrant l'extérieur ». Pour ce faire, les enseignants peuvent :

- organiser occasionnellement des cours réunissant virtuellement plus d'une classe et plus d'un enseignant, de la même école ou d'une autre école (dans une ville ou un pays différent);
- proposer à des invités de se joindre à la classe de temps à autre (p. ex. quelqu'un de l'extérieur qui peut apporter de la valeur au sein du groupe);
- emmener les élèves dans des excursions virtuelles (p. ex. les enseignants peuvent accéder aux enregistrements en direct de parcs nationaux);
- orchestrer une chasse au trésor virtuelle (p. ex. les enseignants peuvent accéder à des visites virtuelles de musées et créer une chasse au trésor).

Petite histoire

« Les parents et les membres de la communauté ont été invités à placer un animal en peluche dans leur cour à l'occasion d'une chasse au trésor étudiante sur le thème du safari. La réponse et la participation ont été incroyables. Il y avait près de 200 animaux différents placés dans les cours de toute la communauté. Les élèves ont fait du vélo, ont marché ou sont allés avec leurs parents prendre des photos et trouver tous les animaux. De nombreux futurs élèves de l'école Joseph H. Kerr y ont également participé, car les familles avec de jeunes enfants ont été encouragées à participer. Il y avait une kyrielle de photos. Certaines familles ont marché pendant plus de deux heures pour les trouver toutes! C'était un événement formidable pour inviter tous les membres de notre communauté à sortir avec les enfants de tous âges, à profiter du soleil, à faire de l'exercice et à rester actifs en toute sécurité.

Nous avons également mis un *tigre en liberté* pendant l'événement. La secrétaire de l'école, Ausra Gagnon, portait le costume de tigre et rendait visite aux élèves qui partaient pour un safari. »

École Joseph H. Kerr
Division scolaire Frontier
[TRADUCTION]

En outre, les enseignants peuvent rendre l'apprentissage en ligne plus pertinent en faisant connaître les travaux des élèves. Lorsque les élèves ont l'occasion de montrer leur travail à un véritable public, cela les aide à comprendre pourquoi la tâche en vaut la peine. Les enseignants peuvent élargir le public des élèves pour qu'ils fassent connaître leurs travaux, en procédant comme suit :

- rendre publics les travaux des élèves sur le site Web de la classe (Remarque : S'assurer de respecter les politiques de la division scolaire concernant la diffusion du nom, des images et des créations des élèves);
- demander aux élèves de publier des critiques de livres numériques;
- demander aux élèves de soumettre leurs travaux à des concours et des compétitions;
- organiser un événement de démonstration en classe virtuelle;
- exposer les créations des élèves grâce à la visite virtuelle de galeries.

10. Reconnaître les effets du traumatisme et y réagir

Il ne fait aucun doute que certains élèves sont distraits par le stress causé par un traumatisme, qui peut inclure la pauvreté, le fait de vivre dans une maison dysfonctionnelle, l'intimidation, la violence physique, le deuil, les traumatismes médicaux et les traumatismes des réfugiés, pour n'en nommer que quelques-uns. Le traumatisme est encore plus répandu en raison des réalités de 2020. Burke-Harris (2020), pédiatre et fondateur du Center for Youth Wellness, a noté que la pandémie est un énorme facteur de stress pour les élèves et qu'elle peut avoir des répercussions sur les élèves de diverses manières. Tout comme lorsque les enseignants sont stressés, lorsque les élèves sont stressés, cela a un impact sur leur résilience, leur productivité et leur capacité à apprendre.

Tomlinson (2020) a noté que la leçon la plus puissante à enseigner aux élèves aux prises avec un traumatisme était que « l'empathie a un grand pouvoir de guérison ». Tomlinson fait observer que : « Dans la mesure où nous avons pu, ensemble, faire des pas en avant, l'empathie en était la raison. » (p. 33) [TRADUCTION]

Les relations et le bien-être doivent avoir la priorité sur les devoirs.

Les enseignants ne peuvent pas empêcher le traumatisme de se produire, mais ils peuvent aider à créer des communautés en ligne sûres où les élèves se sentent soutenus indépendamment du traumatisme qui les touche.

L'importance des relations enseignant-élève a été soulignée plus tôt dans le présent document. Les relations et le bien-être doivent avoir la priorité sur les devoirs. Minahan (2020) a noté que les relations enseignant-élève peuvent « atténuer les effets néfastes du traumatisme, rendant l'établissement de relations de la plus haute importance pendant la pandémie et à l'avenir » (p. 22) [TRADUCTION]. En plus d'assurer des relations positives entre les enseignants et les élèves, Minahan (2020) a suggéré que les enseignants puissent répondre aux angoisses et aux craintes des élèves en procédant comme suit :

- valider les sentiments des élèves;
- rappeler aux élèves ce qu'ils peuvent contrôler;
- veiller à éviter des sujets particuliers qui suscitent la peur lors de la conception des leçons;
- promouvoir la joie et le plaisir tout au long de la journée;
- fournir des stratégies de régulation émotionnelle;
- recadrer les commentaires négatifs;
- être attentif et réagir aux comportements des élèves (puisque de nombreux élèves communiqueront leurs sentiments par des changements de comportement);
- veiller à ce que les routines et les pratiques soient cohérentes et prévisibles;
- établir des partenariats avec des professionnels de la santé mentale et du traumatisme qui œuvrent dans les écoles ou dans la communauté pour mettre les élèves en contact avec des soutiens ciblés ou intensifs supplémentaires pour répondre à leurs besoins.

Occasion d'accroître l'efficacité

Les expériences indirectes sont une source d'efficacité individuelle et collective (Bandura, 1977). Lorsque les enseignants observent que leurs collègues sont couronnés de succès, une révélation se produit et ils se disent qu'ils sont aussi capables de réussir.

Alors que les enseignants continuent de participer à l'apprentissage et à l'enseignement à distance et à mettre en œuvre les stratégies contenues dans le présent cadre provincial, saisir des occasions de parler de réussites et de petites victoires aux collègues. Envisager d'inviter des collègues dans des espaces virtuels pendant que des stratégies sont mises à l'essai et déterminer ensemble la meilleure façon d'avancer et de renforcer les résultats des élèves.

Principe directeur n° 2

L'apprentissage et le bien-être des élèves sont améliorés lorsqu'ils ont le sentiment d'être efficaces dans leur capacité à démontrer leurs progrès et leurs réalisations dans un environnement en ligne.

« Je souhaiterais seulement que les gens comprennent que tout est possible quand on essaie. » (Terry Fox) [TRADUCTION]

POURQUOI?

La synthèse de recherche de Hattie (2019) a démontré que l'**auto-efficacité des élèves** a une ampleur d'effet de **0,71** et que l'**efficacité collective des enseignants**, de **1,39**.

L'auto-efficacité des élèves, c'est le jugement que les élèves portent sur leur propre capacité d'accomplir ce qu'on leur demande. Les croyances en matière d'efficacité créent des différences dans les expériences d'apprentissage des élèves. Selon la recherche, dans un environnement en ligne, l'auto-efficacité prédit les émotions des élèves (Holder, 2007), la satisfaction perçue (Sun et coll. 2008), la quantité d'efforts et la persévérance consacrés à l'apprentissage (Bates et Khasawneh, 2007) et leurs résultats (DeTure, 2004; Wang et Newlin, 2002; Wang et coll., 2013; Yukselturk et Bulut, 2007).

La réussite dans un environnement d'apprentissage en ligne nécessite des efforts persistants. Lorsque les élèves ont un sentiment d'efficacité personnelle bien établi, ils sont plus susceptibles de persister et de faire preuve de résilience lorsqu'ils sont confrontés à des défis ou à des obstacles.

Lorsque les élèves ont un faible sentiment d'efficacité personnelle, ils doutent de leurs capacités, abandonnent plus facilement et évitent certaines tâches parce qu'ils ne pensent pas avoir ce qu'il faut pour réussir. Les apprenants qui ont peu confiance en leur capacité à réaliser ce qu'on leur demande peuvent devenir dépassés, frustrés et démotivés. La réussite dans un environnement d'apprentissage en ligne nécessite des efforts persistants. Lorsque les élèves ont un sentiment d'efficacité personnelle bien établi, ils sont plus susceptibles de persister et de faire preuve de résilience lorsqu'ils sont confrontés à des défis ou à des obstacles.

COMMENT?

Les enseignants peuvent aider à accroître l'auto-efficacité des élèves et également travailler à renforcer leur propre efficacité dans l'enseignement en ligne. Alors que les élèves réévaluent continuellement leurs croyances en matière d'efficacité, ils prennent en considération la situation peu familière dans laquelle ils se trouvent. Pour les élèves qui n'ont pas expérimenté l'apprentissage en ligne, ils peuvent ne pas savoir ce que cela suppose. Certains de nos apprenants les plus vulnérables seront ceux qui avaient déjà douté de leur capacité à apprendre dans des environnements traditionnels. Le fait d'avoir à apprendre à la maison est susceptible de diminuer encore davantage l'efficacité à moins que les enseignants ne fassent quelque chose intentionnellement pour intervenir.

QUOI?

Il existe un certain nombre de stratégies pratiques que les enseignants peuvent utiliser pour améliorer l'efficacité des élèves. Les stratégies décrites ci-dessous peuvent être mises en œuvre de manière efficace dans un environnement en ligne.

1. Communiquer des attentes élevées, tout en étant rassurant et positif

La synthèse de recherche de Hattie (2019) a démontré que les **attentes des enseignants** ont une ampleur d'effet de **0,43**.

Les attentes des enseignants peuvent grandement influencer les résultats des élèves (Rosenthal et Jacobson, 1968). Lorsque les enseignants s'attendent à ce que certains élèves soient sous-performants, ils sont susceptibles de fournir moins d'encouragements, des devoirs moins difficiles et d'assumer moins de responsabilités dans l'apprentissage de ces élèves. En revanche, lorsque les enseignants s'attendent à ce que les élèves soient capables d'atteindre des normes élevées, les élèves se montrent à la hauteur. Cette prophétie autoréalisatrice, connue sous le nom d'effet Pygmalion, a été découverte pour la première fois dans les écoles par Rosenthal et Jacobson (1968). Dans leur étude, ils ont constaté que lorsque les enseignants avaient des attentes élevées, ils étaient plus susceptibles de fournir des encouragements, du soutien et des tâches rigoureuses aux élèves.

Cependant, la notion d'attentes élevées est souvent mal interprétée par les éducateurs comme signifiant qu'ils s'attendent à ce que leurs élèves suivent les règles, se connectent à temps, soient préparés, terminent leurs devoirs et soumettent leurs devoirs à la date d'échéance ou avant. Il ne fait aucun doute qu'il s'agit de compétences d'apprentissage et d'habitudes de travail importantes qui peuvent être et doivent souvent être encouragées

chez les élèves. Toutefois, certains éducateurs ne saisissent pas le sens inhérent à l'expression « communiquer des attentes élevées ».

Bien entendu, il est important d'aider les élèves à comprendre ce que l'on attend d'eux en matière d'engagement de temps, de participation et de responsabilité. Ces idées ont été abordées dans la section précédente sous le thème « Renforcer la sensibilisation aux avantages qu'offre la communauté ». Il a été noté précédemment qu'il est important de faire comprendre aux élèves que faire partie de la communauté virtuelle est une attente et que des stratégies ont été fournies pour encourager les attentes en matière de temps, de participation et de responsabilité.

Ce que l'on entend par « communiquer des attentes élevées », c'est que les enseignants communiquent à leurs élèves leur conviction inébranlable qu'ils peuvent obtenir un haut niveau de réussite et que les élèves ont la capacité de penser de manière critique, conceptuelle et métacognitive. Lorsque les enseignants ont des attentes élevées, cela signifie qu'ils croient fermement que leurs élèves sont capables de résoudre des problèmes complexes, de comprendre du matériel difficile, de comprendre les relations entre les concepts et de transférer des connaissances à des situations nouvelles. Comme indiqué précédemment, les recherches montrent que lorsque les enseignants s'attendent à ce que leurs élèves obtiennent un haut niveau de réussite, ceux-ci sont plus susceptibles d'obtenir de meilleurs résultats (Hattie, 2019).

À un jeune âge, les enfants commencent souvent à se percevoir comme les autres les voient. Les faibles attentes sont souvent liées à des préjugés socio-économiques, raciaux, culturels ou sexistes. Lorsque les enseignants communiquent régulièrement des attentes élevées à chaque élève, cela contribue à augmenter leurs propres attentes.

La synthèse de recherche de Hattie (2019) a démontré que les **attentes des élèves** ont une ampleur d'effet de **0,68**.

Communiquer des attentes élevées, tout en étant rassurant et positif, peut se faire comme suit :

- « *Le travail que vous allez accomplir vous demandera une réflexion et un examen minutieux. Si vous vous trouvez plongés dans la perplexité, je sais que vous vous en sortirez.* »
- « *Cet objectif d'apprentissage porte sur une idée complexe. Nous traverserons cette épreuve ensemble, et je sais que vous finirez par y arriver.* »
- « *Cette tâche en ligne vous fera travailler les méninges. Il s'agit d'un défi de taille, mais je sais que vous le surmonterez.* »
- « *Vous devrez puiser dans vos capacités d'apprentissage et vous réussirez si vous faites preuve de persistance.* »

Scott (2017) fait observer la différence subtile mais puissante dans le message véhiculé lorsqu'on remplace le mot *et* par *mais*. Dans les exemples de formulations véhiculant des attentes élevées, l'utilisation du mot « *et* » était intentionnelle. Ce mot transmet un message beaucoup plus positif que le mot « *mais* » sur ce que l'enseignant pense que l'élève est capable d'accomplir.

Rester conscient de la façon dont les attentes des enseignants sont exprimées de manière verbale et non verbale dans des environnements en ligne synchrones et asynchrones est essentiel. La ferme conviction d'un enseignant en la capacité de chaque élève de pouvoir apprendre en ligne est un message important que les enseignants doivent transmettre à leurs élèves.

Les enseignants peuvent communiquer des attentes élevées tout en se montrant rassurants en :

- connaissant les forces et les besoins des élèves et en les félicitant lorsqu'ils démontrent une progression dans un domaine requis;
- collaborant à la création d'expériences d'apprentissage réalisables et complexes*;
- posant ou en affichant des questions difficiles qui nécessitent plus que le simple fait de se souvenir de la matière;
- donnant différentes tâches qui nécessitent des compétences multiples et différentes capacités en veillant à ce que les élèves (avec des capacités différentes) se relaient pour animer le processus tout en accordant du mérite aux élèves qui démontrent l'atteinte de l'objectif.

*La différence essentielle entre la complexité et la difficulté

Sousa (2011) a fait observer que la complexité et la difficulté décrivent « différentes opérations mentales, mais sont souvent utilisées comme synonymes » (p. 263). La complexité décrit le processus de réflexion que le cerveau utilise pour traiter l'information et la difficulté se réfère à « la *quantité d'effort* qu'un apprenant doit consacrer à un niveau de complexité pour atteindre un objectif d'apprentissage » (p. 263).

En ce qui concerne la complexité, lorsqu'on demande à un élève de nommer la capitale du Manitoba, la question fait appel à la mémoire. « Dites-moi dans vos propres mots ce que signifie le terme *capitale provinciale* » est un exemple de question présentant un niveau de complexité accru. Sousa (2011) souligne qu'il est possible qu'une activité d'apprentissage devienne de plus en plus difficile sans devenir plus complexe (p. 263). Par exemple, la tâche

qui consiste à nommer des provinces fait appel à la mémoire, tout comme le fait de nommer des provinces et leur capitale, mais elle est plus difficile car il faut plus d'efforts pour se souvenir des données supplémentaires. Sousa (2011) souligne que ces exemples montrent combien les élèves peuvent faire plus d'efforts pour accomplir une tâche d'apprentissage tout en faisant appel à un niveau de réflexion des plus faibles (p. 263). Sousa fait également observer que lorsqu'ils cherchent à mettre les élèves à l'épreuve, les enseignants sont plus susceptibles (peut-être involontairement) d'augmenter la difficulté plutôt que la complexité (p. 263). Les enseignants croient souvent que la complexité est plus étroitement liée à la capacité des élèves, mais Sousa (2011) fait valoir que le véritable lien avec la capacité est la difficulté et non la complexité.

2. Suivre le principe de Boucles d'or

La synthèse de recherche de Hattie (2019) a démontré que l'**utilisation du principe de Boucles d'or** dans l'établissement du degré de difficulté a une ampleur d'effet de **0,74**.

Les enseignants veulent que leurs élèves obtiennent les meilleurs résultats possible et, par conséquent, un état d'esprit qui est omniprésent dans l'éducation est qu'il est important de préparer les élèves à la réussite, surtout de façon précoce. Lors de la préparation et de l'affichage des premiers devoirs en ligne, de nombreux enseignants donnent des leçons à réviser et font le choix de ne rien introduire de trop difficile afin de donner à leurs élèves l'occasion de gagner en confiance. Cependant, pour améliorer leur efficacité,

les élèves doivent réussir les types mêmes de tâches qu'ils pensent ne pas être capables d'accomplir (tout en attribuant la réussite à leurs efforts et stratégies). Il est également important de noter que lorsque les élèves se font une idée de leur auto-efficacité, ils prennent en considération à quel point la tâche leur semble difficile (Bandura, 1998). Si les élèves perçoivent la tâche comme trop difficile, il est plus probable qu'ils se désengageront. Cela suggère fortement que les enseignants doivent suivre le principe de Boucles d'or lors de la création de devoirs en ligne.

Le terme « effet Boucles d'or » a été inventé par Hess et Waring (1978) et sert à décrire quelque chose d'idéal (comme lorsque Boucles d'or mange de la bouillie qui n'est ni trop chaude, ni trop froide, mais juste à la bonne température). Dans le domaine de l'éducation, selon le principe de Boucles d'or, les enseignants devraient mettre l'accent sur une matière qui n'est ni trop facile, ni trop difficile, mais dont le degré de difficulté est adéquat.

Pour appliquer le principe de Boucles d'or, les enseignants peuvent :

- suivre et intégrer les principes directeurs de la conception universelle de l'apprentissage;
- acquérir une compréhension des connaissances de base des élèves;
- comprendre les niveaux de préparation des élèves (les niveaux de préparation vont différer, tout comme le degré de difficulté des tâches);
- déterminer le niveau d'instruction des élèves et leur niveau individuel pour attribuer les tâches en conséquence;
- utiliser des techniques de vérification de la compréhension à l'aide d'outils basés sur la technologie (p. ex. des outils de sondage au début d'une leçon ou une question à réponse courte au milieu d'une leçon : en intégrant des questions de cette façon, les enseignants peuvent vérifier la compréhension au cours de la leçon);
- fournir différents points d'accès.

Petite histoire

« Mon collègue et moi avons assuré la suppléance dans une classe d'apprentissage à distance d'élèves de 7^e et 8^e année pendant deux semaines, pour faire le pont entre enseignants permanents. Notre classe se réunissait à 9 h chaque matin pendant 45 minutes pour bâtir une communauté, faire le suivi des expériences d'apprentissage de la veille et donner aux élèves l'occasion de partager leurs apprentissages. Nous leur avons d'abord donné une évaluation formative qui a commencé par des questions sur la compréhension élémentaire des fractions, puis nous avons progressé jusqu'à la multiplication et la division des fractions. Les élèves ont soumis des photos de leurs tableaux blancs exposant leur réflexion. Nous avons utilisé cette évaluation pour déterminer par où nous commencerions avec eux lors de nos premiers entretiens individuels. Cette évaluation nous a donné un point de départ pour un enseignement individualisé. Au cours du reste de la semaine, nous avons rencontré les élèves individuellement pendant 20 minutes chaque jour pour adapter nos conversations et faire le suivi des exercices pratiques pour savoir où ils en étaient et où ils commençaient à évoluer dans leur compréhension. Nous avons formulé des commentaires sur leurs exercices pratiques à l'aide de la technologie et avons utilisé cette rétroaction comme tremplin pour commencer la prochaine réunion. Ils ont eu le choix du nombre d'exercices qu'ils estimaient devoir faire avant de soumettre deux ou trois photos qui décrivaient leur niveau de compréhension. À la fin de la semaine, nous avons soumis aux élèves une évaluation conviviale de la progression de la compréhension des fractions, qu'ils devaient remplir eux-mêmes avant que nous l'utilisions pour les noter. Nous pensons que cette orientation personnalisée a encouragé les élèves à faire des efforts dans leur apprentissage des mathématiques, et qu'ils ont gagné en confiance en déterminant où ils en étaient dans leur compréhension des fractions et ce qu'il leur restait à accomplir. »

Russ Dirks et Charmaine Mackid
Division scolaire Hanover
[TRADUCTION]

3. Aider les élèves à établir des preuves de leur réussite

L'auto-efficacité d'un élève est influencée par différentes sources. Les résultats antérieurs ont tendance à influencer le plus l'auto-efficacité de l'élève, car ils sont basés sur des expériences directes (Bandura, 1998). De solides résultats passés dans un sujet particulier, la réussite d'une tâche en ligne difficile ou l'exécution efficace d'une procédure ou d'une stratégie particulière contribuent ensemble à influencer positivement les perceptions d'auto-efficacité de l'élève. Il s'agit d'expériences de « maîtrise » qui façonnent les futures croyances des élèves sur ce qu'ils sont capables d'accomplir.

Cependant, la force de l'auto-efficacité d'un élève varie souvent selon les matières et les tâches. Par exemple, un élève peut avoir un sens aigu de l'auto-efficacité dans la compréhension d'un concept en mathématiques tout en ressentant en même temps un

manque d'efficacité en sciences. En outre, un élève peut ressentir un sentiment d'auto-efficacité élevée pour réussir un test de mathématiques, mais ne pas ressentir un sentiment d'efficacité aussi élevé quant à sa capacité à résoudre des problèmes. À cet égard, les croyances d'auto-efficacité sont propres à la situation et même si les élèves peuvent avoir un sentiment d'efficacité élevé dans leur capacité à bien réussir dans un environnement individuel, ils peuvent avoir un sentiment d'efficacité diminué dans leur capacité à bien réussir en ligne.

Il existe des moyens pour les enseignants de tirer parti des sources qui influencent les croyances des élèves sur ce qu'ils sont capables d'accomplir dans un environnement en ligne et de renforcer ainsi les croyances des élèves en matière d'efficacité dans des matières et des tâches en ligne particulières. Les enseignants peuvent exploiter les expériences de maîtrise comme principale source d'efficacité en procédant comme suit :

- fournir des tâches de plus en plus difficiles et aider les élèves à suivre leurs progrès à mesure qu'ils maîtrisent les tâches à différents niveaux (Remarque : Les devoirs devront être personnalisés en tenant compte du niveau d'instruction et d'autonomie de chaque élève.);

La synthèse de recherche de Hattie (2019) a démontré que les **mesures de soutien** ont une ampleur d'effet de **0,58**.

- déterminer les progressions et les mesures de soutien dont les élèves auront besoin pour réussir la tâche;
- aider les élèves à progresser dans leur apprentissage en utilisant des instructions et des mesures de soutien dynamiques et ciblées pour la croissance de l'apprentissage;
- s'assurer que les élèves suivent leurs progrès et conservent les preuves de réussite;
- reconnaître la croissance de l'apprentissage de chaque élève à différents moments.

Occasion d'accroître l'efficacité

Les expériences de maîtrise aident à façonner l'auto-efficacité des enseignants et l'efficacité collective des enseignants (Bandura, 1998). Lorsque les enseignants sont couronnés de succès et interprètent cette réussite avec un état d'esprit de croissance, cela contribue à favoriser leur efficacité. Les petites histoires racontées dans le présent document constituent des preuves de réussite qui ont été rédigées par des éducateurs du Manitoba. Les enseignants peuvent construire leurs propres preuves de réussite. Au fur et à mesure que les enseignants mettent en œuvre les stratégies contenues dans ce cadre provincial, ils peuvent envisager de tenir un registre des réussites qu'ils connaissent chaque jour. Le fait de consigner ces réussites aidera les enseignants à voir comment ils progressent et ont un impact positif sur les élèves et, par conséquent, à améliorer leur efficacité dans l'apprentissage ainsi que l'enseignement à distance.

4. Donner aux élèves l'occasion d'observer des pairs qui réussissent

Une deuxième source sur laquelle les élèves s'appuient lorsqu'ils se forment des jugements sur leur capacité provient d'expériences indirectes (Bandura, 1998). Lorsque les élèves voient leurs pairs réussir, cela leur donne confiance qu'ils le peuvent aussi! Les enseignants peuvent tirer parti des expériences indirectes en procédant comme suit :

- créer des occasions pour les élèves d'observer leurs pairs qui travaillent à maîtriser un défi similaire ou qui y sont déjà parvenus;
- créer des occasions pour les élèves d'observer leurs pairs pouvant modéliser des stratégies efficaces;
- organiser des occasions pour les élèves de s'écouter mutuellement réfléchir à haute voix;
- s'assurer que les élèves attribuent la réussite à leurs efforts et stratégies efficaces.

Les pairs modèles les plus efficaces sont ceux auxquels l'observateur s'identifie ou qu'il admire (Margolis et McCabe, 2006).

Petite histoire

« Dans un cours de musique en ligne offert de manière asynchrone, il est difficile de développer l'auto-efficacité, mais cela peut être fait. Les expériences d'apprentissage musical doivent être encadrées dans une série d'activités courtes qui garantissent que les élèves réussissent à tous les niveaux. Chaque niveau s'appuie sur les connaissances du dernier et les élèves peuvent offrir des preuves vidéo de chaque niveau de maîtrise. Les commentaires peuvent être fournis par l'enseignant ainsi que par les pairs. Les élèves peuvent voir leurs camarades de classe terminer les activités avec succès, ce qui contribue à leur propre efficacité. Le choix des activités, lorsque cela est possible, peut également jouer un rôle important dans la réussite des élèves. »

Ingrid Pedersen
Coordonnatrice de l'éducation artistique
Division scolaire Louis-Riel
L'École Apprendre-chez-soi
[TRADUCTION]

5. Aider les élèves à comprendre la valeur de l'effort

La synthèse de recherche de Hattie (2019) a démontré que l'**effort** a une ampleur d'effet de **0,77**.

Une troisième source d'auto-efficacité des élèves provient des commentaires reçus des enseignants et des pairs sur les facteurs particuliers qui influencent les résultats d'un élève. Fournir une rétroaction qui attribue le résultat final à quelque chose de précis (p. ex. utiliser efficacement une stratégie en ligne, planifier, surveiller et évaluer l'apprentissage en ligne) aide les élèves à faire le lien entre le succès, l'effort et l'utilisation efficace et correcte des stratégies (Margolis et McCabe, 2006).

Il existe des concepts liés à l'effort que les enseignants doivent comprendre lorsqu'ils envisagent d'améliorer l'auto-efficacité des élèves pour l'apprentissage en ligne. Premièrement, Bandura (1998) a noté que la réussite des élèves doit être obtenue grâce à l'effort afin de renforcer leur sentiment d'efficacité. Si les élèves ne font que des tâches faciles, ils s'attendent à des résultats rapides et seront facilement découragés par l'échec (Bandura, 1993). Deuxièmement, la théorie de l'attribution (Weiner, 1974) affirme que les élèves attribuent le succès ou l'échec à des choses telles que la capacité, l'effort, la difficulté des tâches ou la chance. La quantité d'efforts que les élèves consacreront à une activité est en partie déterminée par les facteurs qu'ils attribuent à la réussite ou à l'échec. Lorsque les élèves attribuent le manque de succès au manque d'effort (par opposition au manque de capacité), ils sont plus susceptibles de persister dans les tâches futures (Bandura, 1993).

Afin d'aider les élèves à persévérer dans les tâches en ligne, les enseignants peuvent les aider à établir la conviction qu'ils sont aptes et compétents (comme indiqué précédemment, en exprimant des attentes élevées) et que les revers occasionnels sont le résultat d'autres facteurs (comme le manque d'efforts suffisants ou l'utilisation d'une stratégie inefficace). Les facteurs de réussite attribués aux capacités sont susceptibles d'être bénéfiques lorsqu'ils sont couplés à des facteurs liés à l'effort. Si les élèves pensent qu'ils disposent déjà de toutes les capacités dont ils ont besoin pour réussir en ligne, ils peuvent également estimer qu'un effort supplémentaire n'est pas nécessaire. Idéalement, les facteurs attribués à la réussite de l'apprentissage en ligne pourraient se décrire comme suit : « J'ai réussi ce travail en ligne parce que je suis compétent et que j'ai fait de mon mieux. »

Il est important que les enseignants aident les élèves à comprendre la valeur de l'effort dans les environnements en ligne. Pour ce faire, on peut :

- préciser la *signification de l'effort;
- communiquer explicitement les attentes selon lesquelles les élèves devront faire des efforts pour progresser et réussir (Remarque : L'apprentissage par l'effort aide les élèves à acquérir un plus grand sentiment d'auto-efficacité.);
- aider les élèves à comprendre la notion de « lutte productive » en ce qui concerne la complexité et la difficulté des tâches en ligne qui leur sont assignées;
- aider les élèves à voir comment leurs efforts portent leurs fruits (p. ex. lorsqu'ils réussissent une tâche, indiquer en quoi leur effort accru ou l'utilisation efficace de stratégies ont contribué à leur réussite);
- renforcer l'utilisation efficace par les élèves du temps d'apprentissage scolaire;
- fournir une rétroaction pour les **réussites antérieures (p. ex. « vous avez réussi parce que vous avez concentré vos efforts efficacement pour accomplir cette tâche » par opposition à « vous devrez faire plus d'efforts la prochaine fois »).

*La signification de l'effort

Une conception précise de l'effort est importante pour renforcer sa valeur. Il ne s'agit pas simplement de redoubler d'efforts ou de faire de son mieux. En outre, passer plus de temps à faire des activités inefficaces ne constitue pas un effort. La définition la plus utile de l'effort accordé à l'apprentissage en ligne est « le temps d'apprentissage scolaire efficace consacré à la tâche » (MBA Course Knowledge Center, 2012).

**Fournir une rétroaction aux élèves pour leurs réussites antérieures

Schunk (1985) fait observer que la rétroaction attributive peut transmettre différents messages sur l'efficacité des élèves, selon la façon dont les enseignants les lient aux résultats. Lorsque les enseignants aident un élève à reconnaître que ses efforts ont contribué à sa réussite passée, cela renforce sa perception des progrès réalisés et véhicule l'idée qu'avec des efforts soutenus, il devrait continuer à bien réussir. À l'inverse, si les enseignants associent l'effort à la réussite future, cela peut donner aux élèves l'impression qu'ils ne réussissent pas bien et ils risquent alors de conclure qu'ils n'en sont pas capables.

6. Aider les élèves à atteindre une pleine conscience

Les états physiques et émotionnels sont la quatrième source d'information sur laquelle les élèves se basent pour évaluer leur sentiment d'efficacité. Les sentiments négatifs tels que l'anxiété et le stress diminuent le sentiment d'efficacité de l'élève et les sentiments positifs améliorent son auto-efficacité. Les enseignants peuvent aider les élèves à prendre conscience de leur autorégulation émotionnelle et à la mettre en pratique comme suit :

- vérifier comment l'élève se sent;
- enseigner explicitement comment les émotions déterminent le comportement et influent sur l'auto-efficacité;
- aider les élèves à prendre conscience de ce que leur corps et leurs sensations leur disent;
- aider les élèves à prendre de grandes respirations tout en imaginant qu'ils inspirent le stress de leur corps;
- enseigner aux élèves comment déterminer leurs forces;
- demander aux élèves de dresser une liste de leurs aptitudes qui les aideront à réussir certaines tâches avant d'entreprendre une tâche difficile;
- créer des planificateurs émotionnels* en ligne.

Petite histoire

« Dans notre classe en ligne, on parle souvent de l'état d'esprit axé sur le développement et si nous sentons de la frustration, nous nous rappelons ainsi qu'aux autres que nous ne pouvons pas encore le faire et ajoutons à cela des techniques de respiration. »

Louise Roberts
Consortiums d'apprentissage à distance de Westman
Division scolaire de Brandon
[TRADUCTION]

*Exemple de planificateur émotionnel

Vendredi 4 décembre				
Activité	Émotion	Stratégie 1	Stratégie 2	Stratégie 3
Questionnaire de mathématiques en ligne	Anxieux, nerveux, accablé	Boire de l'eau	Ne pas faire attention à ce que font les autres	Surveiller l'horloge (organiser son temps)
Cyberquête	Ennuyé, fatigué	Collaborer avec les pairs	Se concentrer et faire des prédictions sur le contenu	Créer une liste de questions qui peuvent être explorées

7. Faire participer les élèves à l'établissement d'objectifs proximaux

La synthèse de recherche de Hattie (2019) a démontré que l'**établissement d'objectifs** a une ampleur d'effet de **0,40**.

L'établissement d'objectifs peut avoir une incidence substantielle sur l'auto-efficacité des élèves pour l'apprentissage en ligne, car les objectifs aident les élèves à évaluer leurs progrès. Les objectifs proximaux sont des objectifs qui peuvent être atteints en peu de temps et les objectifs distaux, en plus de temps. La recherche (Bandura et Schunk, 1981) démontre que les objectifs proximaux ont tendance à fournir de meilleures informations d'auto-efficacité aux élèves que les objectifs distaux, car les élèves peuvent mieux juger des progrès vers la réalisation des objectifs proximaux.

L'établissement d'objectifs peut avoir une incidence substantielle sur l'auto-efficacité des élèves pour l'apprentissage en ligne, car les objectifs aident les élèves à évaluer leurs progrès.

Voici quelques exemples d'objectifs proximaux.

- *Au cours de la semaine prochaine, j'utiliserai des techniques plus persuasives dans mon écriture lorsque je répondrai aux messages en ligne.*
- *Avant la fin du mois, je trouverai un système d'étude efficace et différentes stratégies pour l'apprentissage en ligne.*
- *D'ici vendredi, je démontrerai au moins trois façons différentes de représenter les fractions.*
- *Avant la semaine prochaine, je pourrai compter jusqu'à 100.*
- *À la fin de la semaine, j'inviterai trois amis différents à lire avec moi.*

Dans une étude expérimentale menée sur des enfants qui présentaient un désintérêt et de faibles résultats en mathématiques, Bandura et Schunk (1981) ont créé des conditions d'objectifs différentes (proximaux, distaux ou pas d'objectifs) alors que les élèves suivaient un programme d'apprentissage auto-dirigé. Les objectifs distaux n'ont eu aucun effet démontrable, mais avec les objectifs proximaux, les élèves ont progressé rapidement dans l'apprentissage auto-dirigé. De plus, dans le cadre des objectifs proximaux, les chercheurs ont constaté que les élèves avaient acquis une maîtrise substantielle et développé un sentiment d'auto-efficacité et d'intérêt intrinsèque. Les chercheurs ont noté que les objectifs proximaux avaient trois effets, soit la motivation des élèves, la fourniture d'incitations immédiates et de servir de moyen de développement de l'auto-efficacité.

Les enseignants ont intérêt à garder à l'esprit que les objectifs doivent être stimulants, mais pas hors de la portée des capacités des élèves. Des objectifs difficiles mais réalisables

donnent aux élèves la possibilité de faire des efforts et d'obtenir des commentaires à mesure qu'ils progressent vers l'atteinte de leurs objectifs. Les objectifs qui vont trop loin au-delà des connaissances ou du niveau de compétence des élèves entraîneront probablement de la frustration et peuvent en fait diminuer l'auto-efficacité de l'élève.

Les enseignants peuvent engager les élèves dans l'établissement d'objectifs proximaux, notamment, en :

- tenant des conversations avec toute la classe sur l'établissement d'objectifs;
- demandant aux élèves de réfléchir à une citation liée aux objectifs (p. ex. « la chose la plus importante à propos des objectifs est d'en avoir un ») et de dire s'ils sont d'accord ou non et pourquoi;
- demandant aux élèves de réfléchir d'abord à ce qu'ils font bien, puis en leur demandant de réfléchir à quelque chose qu'ils doivent améliorer à court terme (p. ex. en utilisant trois étoiles et un souhait, les élèves nomment trois choses où ils réussissent bien — les étoiles, ainsi qu'un souhait, qui devient leur objectif);
- créant des équipes de deux où les élèves s'entraident dans l'établissement d'objectifs et à leur suivi;
- demandant aux élèves de communiquer à leurs parents ou tuteur leurs objectifs et les progrès vers l'atteinte de ceux-ci;
- revoyant régulièrement les objectifs et en demandant aux élèves de réfléchir aux stratégies et aux efforts qu'ils déploient pour les atteindre;
- reconnaissant les progrès au regard des objectifs et en aidant les élèves à faire le lien entre l'effort et l'atteinte des objectifs.

8. Raconter des histoires sur la façon dont la croyance en l'auto-efficacité aide les personnes et les équipes à surmonter les revers

La narration est un moyen puissant à utiliser dans n'importe quelle salle de classe (salles de classe en ligne ainsi qu'en personne). Afin d'améliorer le sentiment d'auto-efficacité et d'efficacité collective parmi les élèves, les enseignants peuvent raconter des histoires sur la façon dont un solide sentiment d'efficacité aide les élèves et les équipes à surmonter les défis. Les enseignants peuvent :

- raconter des histoires sur la façon dont les croyances sur l'efficacité personnelle les ont aidés à surmonter un revers ou un échec particulier dans leur vie;
- raconter des histoires sur la façon dont les croyances en matière d'efficacité personnelle ont aidé les autres à surmonter les défis (p. ex. l'histoire de Michael Jordan d'accepter l'échec comme faisant partie de son succès);

- raconter des histoires sur la façon dont un fort sentiment d'efficacité aide les groupes et les équipes à obtenir de meilleurs résultats;
- demander aux élèves de raconter, d'écrire et de mettre en commun numériquement leurs propres histoires d'efficacité.

« Le Petit Train bleu » est un livre classique pour enfants qui démontre le pouvoir des croyances sur l'efficacité.

9. Souligner les réussites

Célébrer la réussite des élèves favorise le développement de la communauté d'apprenants en ligne et peut stimuler l'auto-efficacité des élèves.

Dans un environnement en ligne, il est important de maintenir la pratique consistant à reconnaître les succès d'apprentissage des élèves. Célébrer la réussite des élèves aide à développer la communauté d'apprenants en ligne et peut stimuler l'auto-efficacité des élèves. Les enseignants peuvent célébrer la réussite des élèves comme suit :

- diriger un forum de discussion avec un thème (p. ex. en mathématiques, présenter les différentes façons dont les élèves ont résolu les problèmes) et faire des saisies d'écran avec le travail des élèves;
- dire ce qu'ils remarquent (p. ex. « je remarque que vous êtes capable de ... ») pendant les discussions avec tout le groupe, dans un module de discussion ou à l'aide de plateformes de médias sociaux;
- envoyer des notes virtuelles aux élèves qui pourraient ne pas préférer être félicités publiquement;
- contacter les parents et tuteurs des élèves et faire des compliments sur l'élève;
- inviter les élèves à devenir des experts dans un domaine et les faire participer à la création d'un blogue ou d'une vidéo didactique;
- inciter les élèves à reconnaître leurs pairs en ligne (p. ex. créer un diaporama Google Slides — les diapositives peuvent porter le nom de chaque élève et la classe peut s'écrire des compliments sur les diapositives);
- afficher le travail des élèves dans une galerie numérique.

10. Maintenir l'auto-efficacité et l'efficacité collective des enseignants

La synthèse de recherche de Hattie (2019) a démontré que l'**efficacité des enseignants** a une ampleur d'effet de **0,71**.

La synthèse de recherche de Hattie (2019) a démontré que l'**efficacité collective** des enseignants a une ampleur d'effet de **1,39**.

Lorsque les enseignants ont un fort sentiment d'efficacité, ils relèvent de front les défis éducatifs et sont plus susceptibles de mettre à l'essai volontairement des stratégies d'enseignement en ligne fondées sur des éléments probants. Les enseignants hautement efficaces sont capables de maintenir la participation en ligne des élèves, d'améliorer leur confiance ainsi que leur prise de risque et d'augmenter leur sentiment d'efficacité. En revanche, les enseignants dont l'efficacité est faible adoptent un point de vue différent et rejettent les pratiques fondées sur des données probantes parce qu'ils les jugent impossibles à gérer dans un environnement en ligne. Lorsque les élèves sont encadrés par des enseignants qui ont un sens affaibli de l'efficacité, leur propre sens de l'efficacité s'en trouve également amoindri. Ces élèves qui ne sont pas sûrs d'eux ne font pas d'efforts et ont parfois même recours à un comportement perturbateur ou se désengagent totalement et renoncent à leur présence dans la communauté en ligne.

La recherche a également démontré que l'efficacité collective des enseignants aide ces derniers à surmonter les revers et les échecs temporaires (Goddard, Hoy et Woolfolk Hoy, 2004). Selon la recherche sur l'apprentissage visible (Hattie, 2019), l'efficacité collective des enseignants est plus de trois fois plus prédictive des accomplissements des élèves que leur statut socio-économique. Elle a une incidence plus importante sur le rendement des élèves que son environnement familial et le niveau d'implication des parents dans l'éducation de leur enfant. En effet, l'efficacité collective des enseignants se traduit par une persévérance accrue et par l'investissement du temps et de l'énergie nécessaires aux éducateurs pour surmonter les défis. Comme le font observer Goddard, LeGerfo et Hoy (2004), « les attentes en matière de réalisations fixées par l'efficacité collective perçue influencent la diligence et la ténacité avec lesquelles les enseignants abordent leur travail » (p. 420) [TRADUCTION]. En revanche, un sentiment d'efficacité diminué amène les individus et les équipes à baisser leurs attentes (Chong et coll., 2010), à diminuer les objectifs qu'ils se sont fixés (Greenlees et coll., 2000) et à relâcher leurs efforts (Bandura, 1997). Par conséquent, il est important que les enseignants ne laissent aucune circonstance compromettre leur efficacité.

Les croyances des élèves sur leur propre efficacité sont influencées par leurs expériences passées, et le sentiment d'auto-efficacité des enseignants l'est également. Les expériences de maîtrise, les expériences indirectes, la persuasion sociale et les sentiments positifs contribuent tous à la formation des croyances d'auto-efficacité des enseignants (Bandura, 1998). Il existe des moyens par lesquels les enseignants peuvent délibérément puiser dans ces sources et maintenir un sentiment d'efficacité, même si l'enseignement dans un

environnement en ligne est nouveau pour eux. Les enseignants peuvent maintenir leur efficacité individuelle et collective en procédant comme suit :

- être conscients des émotions négatives et les réguler en conséquence;
- se soutenir mutuellement (lorsque les enseignants se sentent soutenus, ils ressentent moins de stress);
- collaborer et participer à la résolution en commun de problèmes;
- décomposer les tâches de grande envergure en étapes plus faciles à gérer;
- tenir un journal des réussites et des petites victoires au quotidien;
- attribuer le succès aux efforts et stratégies individuels et d'équipe;
- observer les collègues confrontés à des défis ou possibilités similaires qui se débrouillent bien et progressent;
- fixer des objectifs proximaux;
- célébrer les réalisations individuelles et d'équipe.

Bandura (1998) fait observer que le fait de « voir des gens semblables à soi réussir par un effort persévérant augmente la croyance des observateurs en leurs propres capacités » (p. 54). [TRADUCTION]

Occasion d'accroître l'efficacité

Lorsqu'ils songent à s'entraider, les enseignants peuvent envisager d'utiliser la persuasion sociale pour améliorer l'efficacité de l'équipe. En se concentrant sur le positif, en aidant les enseignants à comprendre qu'ils sont capables de surmonter les défis et en les aidant à voir comment leurs efforts portent leurs fruits, l'efficacité individuelle et collective sera renforcée.

Principe directeur n° 3

L'apprentissage et le bien-être des élèves sont améliorés lorsque les élèves ont un sentiment d'autonomie et de responsabilité favorisé par les occasions de faire entendre leur voix, l'autorégulation et la métacognition.

« Un sentiment d'autonomie a un effet puissant sur le rendement et l'attitude individuels. » (Daniel Pink)
[TRADUCTION]

Lorsque les apprenants se voient accorder davantage d'autonomie et de liberté de choix et qu'ils comprennent pourquoi, comment et quand utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces, un changement se produit; ils deviennent moins dépendants de leurs enseignants et assument une plus grande responsabilité pour leur propre apprentissage.

POURQUOI?

Lorsque les apprenants se voient accorder davantage d'autonomie et de liberté de choix et qu'ils comprennent pourquoi, comment et quand utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces, un changement se produit; ils deviennent moins dépendants de leurs enseignants et assument une plus grande responsabilité pour leur propre apprentissage. Pink (2009) a souligné que lorsque les gens disposent d'une autonomie concernant leurs tâches, leur temps, leurs techniques et leur équipe, cela se traduit par un comportement plus productif. Lorsque les élèves sont autonomes, ils acquièrent un sentiment d'appartenance et sont plus susceptibles de persister dans leur apprentissage. La capacité d'un élève à orienter et à diriger son propre apprentissage est importante dans un environnement virtuel, car les apprenants en ligne vivent souvent une plus grande séparation physique et sociale que ce à quoi ils sont habitués dans une situation en face à face. Dans une étude qui a examiné les avantages et les défis de l'apprentissage en ligne pour les élèves du secondaire à risque, Lewis, Whiteside et Garrett Dickers (2014) ont déterminé un certain nombre de stratégies qui ont soutenu la réussite des élèves, y compris l'autonomie dans l'expérience d'apprentissage. L'auto-direction est une faculté extrêmement souhaitable pour la réussite des apprenants en ligne (Song et Hill, 2007).

COMMENT?

Les enseignants peuvent aider les élèves à optimiser leur autonomie, à autoréguler leur apprentissage et à accroître leur connaissance de stratégies efficaces d'apprentissage en ligne. Les enseignants peuvent aider les élèves à développer la capacité de faire des choix par eux-mêmes en les aidant à comprendre leurs intérêts d'apprentissage et leurs

dispositions. Grâce à l'utilisation de la technologie, les enseignants peuvent aider les élèves à comprendre où ils en sont par rapport aux intentions d'apprentissage et aux critères de réussite. De plus, les enseignants peuvent aider les élèves à autoréguler leur apprentissage, à faire part de leur réflexion et à reconnaître l'utilité de stratégies précises d'apprentissage en ligne.

Avec des structures de soutien appropriées en place, les élèves peuvent acquérir certaines compétences d'apprenants experts en ligne, notamment la planification, le suivi et l'évaluation de leur propre apprentissage. Avec les conseils et le suivi appropriés, les enseignants peuvent progressivement se décharger de la responsabilité de l'apprentissage et aider les élèves à devenir leurs propres meilleurs auto-évaluateurs. Développer la capacité d'évaluation des élèves consiste à les aider à savoir quoi faire lorsqu'ils ne savent pas comment procéder. Hattie (2019) décrit la capacité d'évaluation comme la capacité des élèves à expliquer et à comprendre les progrès — savoir où ils en sont, ce qu'ils doivent accomplir et les prochaines étapes pour y parvenir. Les enseignants peuvent aider les élèves à développer une compréhension des stratégies d'apprentissage et des processus métacognitifs qui leur seront utiles dans une classe virtuelle.

QUOI?

Favoriser l'autonomie des élèves et accroître leur responsabilisation face à leur propre apprentissage nécessite une planification ciblée et un encadrement intentionnel de la part des enseignants. Les enseignants peuvent envisager les différentes pratiques qui suivent.

1. Offrir aux élèves une voix et un choix

Il est important que les élèves assument la responsabilité de leur propre apprentissage d'une manière adaptée à leur développement.

Il est important que les élèves assument la responsabilité de leur propre apprentissage d'une manière adaptée à leur développement. Dans un environnement en ligne, une responsabilisation accrue de la part des élèves face à leur apprentissage est l'un des ingrédients essentiels de leur réussite. Fait intéressant cependant, McCombs (2010) fait valoir que « le phénomène des élèves qui assument de moins en moins la responsabilité de leur propre apprentissage est lié au fait que dans de nombreux systèmes scolaires, ils ont de moins en moins d'occasions de faire des choix à mesure qu'ils passent du primaire au secondaire ». Selon McCombs (2010), la clé pour motiver les élèves est de les aider à reconnaître qu'ils peuvent assumer une plus grande responsabilité dans leur apprentissage. Il suggère que les enseignants peuvent le faire en liant l'apprentissage aux intérêts personnels des élèves et en leur donnant une voix dans leur propre apprentissage. « *La voix des élèves* est une métaphore qui représente l'engagement et la participation des

élèves à l'égard de ce qui est important pour leur apprentissage (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013, p. 2). Or, les enfants s'expriment de différentes façons, que ce soit par l'écriture, l'art, le théâtre, dans leurs gestes [par des travaux incomplets, dans leurs conversations avec leurs pairs] ou même par leur silence (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013).

Pour offrir aux élèves une voix et un choix dans un environnement en ligne, les enseignants peuvent :

- élargir leur compréhension de la façon dont les élèves expriment leur voix en ligne, en écoutant et en assistant les élèves lorsqu'ils expriment leur voix;
- solliciter la rétroaction* et y donner suite (toute forme de rétroaction est une occasion pour les enseignants d'établir un lien avec leurs élèves, d'honorer leur voix et de faire savoir aux élèves que les enseignants écoutent);
- utiliser des questionnaires de départ virtuels (p. ex. des sondages ou des discussions où les élèves mentionnent quelque chose de nouveau qu'ils ont appris et font une suggestion pour la semaine suivante);
- encourager les élèves à être des aides (L'apprentissage en ligne fournit un format prêt à l'emploi pour que les élèves collaborent et se soutiennent mutuellement. Qu'il s'agisse de fournir des commentaires les uns aux autres ou de publier une vidéo explicative, les élèves ont la possibilité d'utiliser leur voix et d'assumer la responsabilité de soutenir l'apprentissage de leurs pairs.);
- tenir compte des besoins uniques de tous les apprenants et travailler sous l'angle des atouts au moment d'offrir un soutien;
- établir des partenariats avec les familles pour tirer parti des connaissances et des expériences des familles multilingues;
- modéliser les compétences nécessaires pour faire des choix positifs bien éclairés;
- définir les intentions d'apprentissage (voir le point n° 2 ci-dessous) et aider les élèves à comprendre que les choix qu'ils font s'inscrivent dans le contexte des intentions d'apprentissage.

*Solliciter la rétroaction

Les enseignants peuvent délibérément solliciter les commentaires des élèves. En plus de la rétroaction sur ce que les élèves apprennent, les enseignants peuvent obtenir des commentaires sur la clarté d'une leçon, sur ce qui présente des difficultés et sur les stratégies en ligne qu'ils ont trouvées utiles. Les enseignants peuvent inviter les élèves à proposer des idées pour essayer quelque chose de nouveau à l'aide d'outils en ligne.

Petite histoire

« Nous commençons chaque réunion de maternelle par un cercle de partage, qui permet aux élèves d'avoir une voix et d'établir des liens avec d'autres élèves de la classe. Ils ont alors tous le choix de ce qu'ils apportent ou disent. Nous adoptons également une approche d'enquête sur le matériel d'apprentissage, ce qui permet aux élèves de devenir des leaders dans leur apprentissage. Par exemple, l'une de leurs tâches consistait à trouver deux objets de couleurs différentes qu'ils pouvaient mélanger et apporter à la réunion. Les conversations — les liens entre les élèves pendant qu'ils partageaient et présentaient leurs idées — n'étaient pas différents par rapport à la salle de classe. »

Amanda Thiessen
Consortiums d'apprentissage à distance de Westman
Division scolaire de Brandon
[TRADUCTION]

Petite histoire

« L'apprentissage à domicile a créé une occasion pour les élèves de présenter leurs réussites dans une variété de styles différents. Dans leur environnement familial, les élèves ont accès à des matériaux concrets qui reflètent leurs passions personnelles. En tant qu'enseignants, nous devons utiliser ces intérêts familiaux parallèlement aux attentes que nous aurions pour l'apprentissage en classe à l'école. Par exemple, j'ai eu des élèves qui créaient des modèles en utilisant leurs jouets préférés, en examinant des modèles sur leur étagère et en utilisant des frères et sœurs ou tuteurs pour les aider à créer des modèles vocaux. Donner aux élèves un choix flexible qui intègre leurs objets personnels de la maison leur permet de s'épanouir et de démontrer leur enthousiasme pour le contenu découvert, en particulier lorsqu'ils parviennent à présenter leurs découvertes à leurs pairs. »

Shawn Falconer
École Linden Meadows
Division scolaire Pembina Trails
[TRADUCTION]

2. Faire participer les élèves de manière utile avec des intentions d'apprentissage et des critères de réussite

Une plus grande autonomie des apprenants est également favorisée lorsqu'ils savent ce que l'on attend d'eux et lorsqu'ils comprennent clairement à quoi ressemble la réussite. L'auto-efficacité est également améliorée lorsque les élèves voient leurs progrès en fonction d'intentions d'apprentissage et de critères de réussite clairement définis. De plus, les intentions d'apprentissage et les critères de réussite sont des éléments clés de la capacité des élèves à autoréguler leur apprentissage.

Une plus grande autonomie des apprenants est également favorisée lorsqu'ils savent ce que l'on attend d'eux et lorsqu'ils comprennent clairement à quoi ressemble la réussite.

Les intentions d'apprentissage sont de brefs énoncés qui décrivent ce que les élèves devraient savoir, comprendre et être capables de faire à la fin d'une séance d'apprentissage (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010). Elles sont basées sur les attentes énoncées dans les documents du programme d'études d'Éducation Manitoba. Les intentions d'apprentissage à long terme représentent la compréhension essentielle plus large « du type de résultat d'apprentissage exigeant un certain nombre de leçons que les élèves doivent atteindre » [TRADUCTION] (Popham, 2008, p. 24). Ces intentions d'apprentissage pourraient être présentées comme suit : « À la fin de cette unité ... » Les intentions d'apprentissage à court terme aident les élèves à déterminer les éléments constitutifs étape par étape dont ils ont besoin pour réaliser les objectifs à long terme. Popham décrit ces groupes d'objectifs d'apprentissage à court terme comme des progressions, « un ensemble séquencé de sous-compétences et d'ensembles de connaissances habilitantes que [...] les élèves doivent maîtriser dans leur cheminement vers la maîtrise d'un objectif pédagogique à plus long terme » (Popham, 2008, p. 24) [TRADUCTION]. Les intentions d'apprentissage sont rédigées dans un langage adapté aux élèves et leur fournissent des informations qui aident à répondre à la question « Où vais-je? » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010).

Les critères de réussite permettent de répondre à la question « Comment je me débrouille? » et décrivent à quoi ressemble la réalisation de l'objectif d'apprentissage (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010). Lorsque les élèves savent en quoi consiste la réussite, ils sont plus susceptibles de planifier, suivre et évaluer avec précision leur apprentissage. En aidant les élèves à gérer de manière significative les critères de réussite, les enseignants les aident à donner un sens à une matière qui les met au défi.

Des exemples d'intentions d'apprentissage et de critères de réussite sont présentés dans le tableau (Tableau 1) ci-dessous.

Tableau 1. Intentions d'apprentissage et critères de réussite

Intention d'apprentissage	Critères de réussite
<p>Nous apprenons à faire des observations sur l'environnement local afin d'expliquer comment le vent et l'eau modifient les roches et les sols.</p>	<p>Je peux trouver des exemples et expliquer comment le vent a changé les roches ou les sols.</p> <p>Je peux trouver des exemples et expliquer comment l'eau a changé les roches ou les sols.</p>
<p>Nous apprenons à lire l'heure.</p>	<p>Je peux identifier et décrire les parties d'une horloge analogique, y compris le côté face, les aiguilles des heures et des minutes.</p> <p>Je peux lire les heures et les minutes, au quart d'heure près, à la demi-heure près et à cinq minutes près.</p>
<p>Nous apprenons à établir l'importance relative des idées et des détails présentés dans un texte en ligne.</p>	<p>Je peux évaluer les idées et les détails en fonction de leur importance de faible à élevée.</p> <p>Je peux expliquer l'importance des idées et des détails que j'ai sélectionnés.</p>
<p>Nous apprenons à compter jusqu'à 20.</p>	<p>Je peux compter jusqu'à 20 objets avec précision.</p> <p>Je peux enregistrer mon décompte.</p>
<p>Nous apprenons à découvrir la propriété des exposants en développant et en simplifiant les expressions exponentielles.</p>	<p>Je peux développer des expressions exponentielles.</p> <p>Je peux simplifier des chaînes de multiplication en utilisant la notation exponentielle.</p> <p>Je peux écrire une règle pour multiplier deux puissances avec la même base.</p>
<p>Nous apprenons à décrire des positions sur des cartes en utilisant un système de référence de grille.</p>	<p>Je peux localiser des positions sur une carte en utilisant des coordonnées.</p> <p>Je peux décrire la position de différentes « choses » sur une carte en utilisant des coordonnées.</p> <p>Je peux utiliser une boussole pour localiser des éléments sur une carte.</p> <p>Je peux comparer la position des « choses » situées sur une carte.</p> <p>Je peux utiliser la légende sur une carte.</p>
<p>Nous apprenons le rôle du « marketing » et des « études de marché » dans les activités d'une organisation.</p>	<p>Je peux décrire et donner des exemples d'un marché.</p> <p>Je peux expliquer le rôle et l'importance de la commercialisation pour une organisation.</p> <p>Je peux décrire des méthodes d'étude de marché et donner leurs avantages et leurs inconvénients.</p>

Intention d'apprentissage	Critères de réussite
Nous apprenons à montrer la dimension et à utiliser les lignes pour créer l'illusion du mouvement.	<p>Je peux créer une impression de profondeur dans une pièce grâce à l'utilisation d'effets spatiaux (p. ex. valeur, perspective linéaire, texture).</p> <p>Je peux exprimer le mouvement en utilisant la répétition de perspective (répéter des objets similaires à distance et les rendre plus petits en utilisant la perspective).</p>
Nous apprenons à faire des inférences.	<p>Je peux utiliser les éléments de preuves d'un texte.</p> <p>Je peux utiliser les indices des illustrations.</p> <p>Je peux utiliser mon propre schéma.</p> <p>Je peux combiner les éléments de preuve avec mon schéma pour faire une inférence.</p>
Nous apprenons à faire des choix.	<p>Je peux pointer un camarade et l'inviter à me rejoindre dans un jeu.</p>
Nous apprenons à faire le récit d'un événement qui s'est produit.	<p>Je peux écrire une idée principale.</p> <p>Je peux dire ce qui s'est passé dans l'ordre.</p> <p>Je peux utiliser des mots exprimant une suite d'événements (d'abord, puis, ensuite, après, enfin).</p> <p>Je peux communiquer des renseignements sur qui, quoi, où, quand, comment et pourquoi.</p> <p>Je peux dire ce que j'ai ressenti et ce que j'ai pensé.</p>
Nous apprenons à comparer des fractions.	<p>Je peux dessiner des modèles pour faire des comparaisons de fractions.</p> <p>Je peux utiliser des symboles pour comparer des fractions.</p> <p>Je peux expliquer comment la taille de parties égales peut être utilisée pour comparer des fractions.</p>

Pour exprimer aux élèves les objectifs d'apprentissage de façon significative dans un environnement en ligne, les enseignants peuvent :

- afficher et préciser les objectifs d'apprentissage;
- utiliser des outils de surbrillance en ligne pour désigner les mots clés et demander aux élèves de discuter de leur signification;
- demander aux élèves d'exprimer leurs objectifs d'apprentissage dans leurs propres mots;
- offrir aux élèves des occasions de discuter entre eux des objectifs d'apprentissage;
- aider les élèves à voir comment les objectifs d'apprentissage à court terme sont liés aux grandes idées du cours ou de l'unité;

- concevoir des tâches* qui correspondent aux objectifs d'apprentissage;
- donner aux élèves le choix de la tâche, du temps et de l'équipe (p. ex. les élèves préfèrent-ils travailler de manière interdépendante ou indépendante?).

*Concevoir des tâches qui correspondent aux objectifs d'apprentissage

Moss et Brookhart (2009) ont noté que la méthode la plus importante pour communiquer les objectifs d'apprentissage consiste à concevoir des devoirs qui correspondent à ces objectifs d'apprentissage. Grâce à des travaux qui sont bien harmonisés avec les objectifs d'apprentissage, l'enseignant « traduit l'objectif d'apprentissage en action pour l'élève » (p 25.) [TRADUCTION].

Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010), pour exprimer aux élèves les critères de réussite de façon significative, les enseignants peuvent :

- afficher et clarifier les critères de réussite;
- encourager les élèves à poser des questions de clarification sur les critères;
- discuter des critères avec des exemples liés aux tâches;
- modéliser l'application des critères et demander aux élèves d'appliquer les critères à un échantillon;
- coconstruire les critères d'évaluation.

Les enseignants peuvent aussi :

- offrir aux élèves des occasions multiples et variées de démontrer les critères de réussite;
- offrir le choix de la manière dont les élèves souhaitent démontrer qu'ils ont atteint les critères de réussite.

3. Fournir une rétroaction efficace

La synthèse de recherche de Hattie (2019) a démontré que la **rétroaction** a une ampleur d'effet de **0,66**.

Comme indiqué précédemment, les objectifs d'apprentissage fournissent la réponse à la question : « que dois-je comprendre? » et les critères de réussite fournissent la réponse à la question : « Comment je me débrouille? » La rétroaction répond à la question : « Et maintenant? » (Hattie, 2012) La capacité des enseignants à fournir une rétroaction efficace est accrue grâce à l'utilisation d'objectifs d'apprentissage et de critères de réussite explicitement énoncés.

Les enseignants peuvent fournir une rétroaction efficace en procédant comme suit :

- fournir des commentaires clairs et concis sur les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite;
- fournir les prochaines étapes et des suggestions pratiques sur la façon dont les élèves peuvent améliorer leur niveau d'instruction* actuel;
- s'assurer que les élèves comprennent la rétroaction et donner du temps (ainsi que les attentes) aux élèves pour y donner suite;
- faire un suivi de la rétroaction avec les élèves.

*Remarque : Niveau d'instruction

Hattie et Timperley (2007) ont déterminé quatre niveaux de rétroaction et ont fait valoir que « le niveau ciblé par la rétroaction influence son efficacité » (p. 90) [TRADUCTION]. Les quatre niveaux sont les suivants : soi-même, la tâche, le processus et l'autorégulation. La rétroaction qui cible le plan personnel (p. ex. « Vous êtes formidable. Fantastique! ») fournit aux élèves peu d'information sur la façon dont ils progressent vers la réalisation de l'objectif d'apprentissage. Si les élèves sont des apprenants débutants ou si la tâche ne leur est pas familière, ils bénéficient davantage d'une rétroaction portant sur la tâche (p. ex. des informations sur la façon dont une tâche est accomplie). Lorsque les élèves ont un certain degré de compétence, ils ont besoin d'une rétroaction portant sur le processus (p. ex. des informations sur les stratégies nécessaires pour exécuter les tâches et les autres stratégies qui pourraient être utilisées). Enfin, lorsque les élèves ont un haut niveau de compétence, ils bénéficient d'une rétroaction sur l'autorégulation (p. ex. quelles sont les stratégies dont les élèves ont besoin pour planifier, suivre et évaluer leur propre apprentissage?).

4. Offrir aux élèves l'occasion de s'autoévaluer et d'évaluer leurs pairs sur ce qu'ils savent et ne savent pas

L'auto-évaluation suppose que les élèves évaluent leurs propres résultats et, lorsqu'elle est utilisée dans un environnement en ligne, elle peut les aider à acquérir les compétences dont ils ont besoin pour devenir des apprenants plus autonomes et autorégulés. L'auto-évaluation aide les élèves à mieux contrôler leur apprentissage, en leur donnant la possibilité de gérer et de s'approprier leur apprentissage et leur développement.

L'évaluation par les pairs offre aux élèves la possibilité de se critiquer et de se faire des commentaires sur l'atteinte des objectifs d'apprentissage et des critères de réussite. Lorsque les élèves ont l'occasion de s'engager envers des objectifs d'apprentissage et des critères de réussite de manière significative, cela améliore non seulement leur capacité à s'auto-évaluer avec précision, mais améliore également leur capacité à fournir une rétroaction riche à leurs pairs.

Il est important d'établir des normes de collaboration et de sécurité avant de s'engager dans une évaluation par les pairs. En veillant à ce que les élèves sachent comment donner et recevoir des commentaires, les enseignants peuvent préparer les élèves à réussir.

Les enseignants peuvent faire participer les élèves à l'auto-évaluation en procédant comme suit :

- expliquer les avantages de l'auto-évaluation;
- enseigner explicitement aux élèves comment s'auto-évaluer;
- demander aux élèves s'ils progressent vers l'intention d'apprentissage et comment le savent-ils;
- inciter les élèves à utiliser les critères de réussite pour porter des jugements sur la qualité de leur travail;
- permettre aux élèves de sélectionner les devoirs qu'ils souhaitent évaluer à l'aide des critères de réussite.

Les enseignants peuvent faire participer les élèves à l'évaluation par les pairs en procédant comme suit :

- expliquer les avantages de l'évaluation par les pairs;
- modéliser ce à quoi ressemble une rétroaction utile (en utilisant les critères de réussite);
- demander aux élèves de s'exercer à critiquer leurs pairs en utilisant les critères de réussite comme guide;
- surveiller les commentaires que reçoivent les élèves.

Remarque : Les enseignants peuvent utiliser la rétroaction des pairs comme une forme d'évaluation formative. Si les élèves ont du mal à articuler leurs idées ou ce qu'ils voient dans le travail de leurs pairs, leur propre compréhension comporte probablement des lacunes.

5. Enseigner et renforcer des dispositions d'apprentissage efficaces

En plus des intentions d'apprentissage, les élèves sont également avantagés lorsqu'on leur présente des dispositions d'apprentissage qu'ils peuvent utiliser dans différents contextes. Par disposition d'apprentissage, on entend la manière dont les élèves interagissent avec le contenu et avec leurs pairs. La recherche de Gaier (2019) a révélé que les élèves qui réussissent à l'école possèdent certaines dispositions favorisant l'apprentissage, notamment la curiosité, l'effort intentionnel, la persévérance et des stratégies de recherche d'aide.

Claxton (2006) a souligné l'importance pour les enseignants de « se concentrer à la fois sur le contenu de la leçon et sur les dispositions d'apprentissage qui sont en jeu »; c'est ce qu'il appelle la « réflexion en écran partagé ». La réflexion en écran partagé demande aux enseignants de réfléchir à la manière d'aider les élèves à saisir le contenu tout en réfléchissant à la manière d'aider les élèves à développer leur capacité d'apprentissage. Des exemples de réflexion en écran partagé sont fournis dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2. Exemples de réflexion sur écran partagé

	Soutenir la compréhension du contenu	Soutenir le développement de dispositions d'apprentissage en ligne efficaces
Exemple de réflexion en écran partagé	<p>Intention d'apprentissage : Nous apprenons à trier les choses par couleur, forme et taille.</p> <p>Quel contenu de cours utiliserons-nous pour initier les élèves au tri et quels exercices pouvons-nous leur offrir?</p>	<p>Dispositions d'apprentissage : Nous apprenons à continuer d'essayer et à ne pas abandonner.</p> <p>Comment pourrions-nous aider les élèves à s'encourager les uns les autres? Comment pourrions-nous enseigner aux élèves le sens de la persévérance?</p>
Exemple de réflexion en écran partagé	<p>Intention d'apprentissage : Nous apprenons à simplifier les équations algébriques.</p> <p>De quel encadrement les élèves bénéficieraient-ils pour apprendre à simplifier les équations algébriques?</p>	<p>Dispositions d'apprentissage : Nous apprenons à être résilients et à persister si l'apprentissage devient difficile.</p> <p>Comment enseignerons-nous aux élèves à être résilients et à persister si l'apprentissage devient difficile?</p>
Exemple de réflexion en écran partagé	<p>Intention d'apprentissage : Nous apprenons à improviser et à jouer sans scénario.</p> <p>Quelles techniques d'improvisation allons-nous présenter en ligne?</p>	<p>Dispositions d'apprentissage : Nous apprenons à collaborer et à travailler de manière interdépendante.</p> <p>Comment mettre en place les conditions permettant aux élèves de collaborer et de travailler de manière interdépendante en ligne?</p>
Exemple de réflexion en écran partagé	<p>Intention d'apprentissage : Nous apprenons à évaluer les preuves scientifiques et les explications.</p> <p>Quelles connaissances préalables les élèves possèdent-ils et comment pouvons-nous enseigner les compétences en matière d'évaluation? Quels concepts et termes allons-nous introduire en premier?</p>	<p>Dispositions d'apprentissage : Nous apprenons à être organisés et à bien gérer notre temps.</p> <p>Sur quelles stratégies d'autogestion allons-nous nous concentrer et comment saurons-nous que les élèves se gèrent de manière efficace?</p>

	Soutenir la compréhension du contenu	Soutenir le développement de dispositions d'apprentissage en ligne efficaces
	Intention d'apprentissage : Nous apprenons à générer et à échanger des idées pour écrire des histoires.	Dispositions d'apprentissage : Nous apprenons à être conscients de nos propres sentiments et à être sensibles aux sentiments des autres.
Exemple de réflexion en écran partagé	Quelles sont les bonnes stratégies pour amener les élèves à lancer et à échanger des idées?	Comment développerons-nous la sensibilité des élèves?

En plus d'avoir une « réflexion en écran partagé », les enseignants peuvent enseigner et renforcer des dispositions d'apprentissage en ligne efficaces en procédant comme suit :

- évaluer les dispositions actuelles de l'élève;
- servir d'exemple de dispositions d'apprentissage efficaces;
- aider les élèves à voir la valeur des dispositions d'apprentissage;
- attendre avant d'offrir de l'aide (laisser aux élèves le temps de trouver leurs propres solutions ou d'avoir recours à des stratégies de recherche d'aide);
- fournir des encouragements.

Welch, Hill et Roumell (2014) ont étudié les dispositions d'enseignement virtuel des professeurs en ligne efficaces. Les résultats de leur étude ont confirmé « la nécessité pour les professeurs d'adopter une disposition ayant certaines caractéristiques essentielles, comme l'empathie, la ponctualité et la passion » (p. 459).

Petite histoire

« Lors de mes cours en ligne, je maintiens une ambiance positive dans la gestion de ma classe. Si je vois des élèves qui sont prêts pour le cours ou qui utilisent correctement notre technologie, je les félicite afin d'encourager ce comportement au lieu de critiquer ceux qui ne sont peut-être pas aussi bien préparés. À mon avis, les dispositions d'apprentissage en ligne efficaces ne sont en réalité que des dispositions d'apprentissage en personne modifiées. »

Tess Aminian
 Enseignante
 Division scolaire Pembina Trails
 [TRADUCTION]

6. Donner aux élèves, de manière appropriée sur le plan développemental, des occasions de montrer leur réflexion

Aider les élèves à montrer leur réflexion dans un environnement en ligne aidera les enseignants à comprendre les pensées et les connaissances des élèves en ce qui a trait aux intentions d'apprentissage et aux critères de réussite. Les enseignants peuvent offrir aux élèves des occasions de montrer leur réflexion en procédant comme suit :

- présenter leur propre cognition en réfléchissant à haute voix;
- poser ou publier des questions qui font réfléchir les élèves (p. ex. « qu'est-ce qui vous fait dire cela? Pouvez-vous expliquer votre raisonnement? »);
- inviter les élèves à expliquer leur réflexion dans un forum de discussion;
- demander aux élèves de dessiner et d'afficher des images qui illustrent leurs processus de pensée;
- utiliser des cartes conceptuelles comme moyen de documenter la réflexion;
- demander aux élèves de prendre des notes qui documentent ce qu'ils apprennent;
- s'arrêter fréquemment pour vérifier la compréhension des élèves.

La synthèse de recherche de Hattie (2019) a démontré que la **verbalisation intérieure** a une ampleur d'effet de **0,59**.

Petite histoire

« Les élèves montrent leur réflexion par de nombreux moyens dans mon cours en ligne. Pendant que je donne certaines de mes leçons, je demande à mes élèves d'inscrire leurs réponses dans le clavardage, mais de ne pas appuyer sur « envoyer ». Quand tout le monde est prêt, c'est la course pour voir qui est le plus rapide. Cela permet à mes élèves de penser à des rythmes différents et d'exprimer leurs pensées sans l'avis de leurs camarades de classe. Dans d'autres scénarios, les élèves ont utilisé diverses applications pour écrire leurs pensées et les partager entre eux et avec moi. Parfois, nous utilisons un crayon et du papier et utilisons nos webcams pour présenter notre travail. À d'autres moments, des élèves prennent des captures d'écran de leur travail et nous les envoient. Nous utilisons également certains programmes qui permettent à l'élève de montrer ses idées et son travail. Nous utilisons d'autres programmes interactifs pour les aider à apprendre et à montrer leur réflexion. Enfin, nous utilisons la force de notre voix pour échanger des idées. Cela est extrêmement bénéfique dans les années intermédiaires, lorsque la conscience sociale commence à se développer; les élèves s'inquiètent de leur apparence et de la perception que leurs pairs ont d'eux. Lorsque la classe n'entend que votre voix, cela encourage la participation d'élèves qui ne voudraient jamais participer lorsque le reste de la classe les regarde. »

Katrina Mitchell
Consortiums d'apprentissage à distance de Westman
Division scolaire Mountain View
[TRADUCTION]

Aider les élèves, de manière appropriée sur le plan développemental, à s'autoréguler

Pintrich (1999) defined self-regulated learning as the strategies that students use to regulate their cognition (i.e., use of various cognitive and metacognitive strategies), as well as the use of resource management strategies that students use to control their learning. Research has demonstrated that the use of self-regulated learning strategies is a key element of online learning (Lock, Eaton, & Kessy, 2017). Research has also demonstrated that students' lack of ability to self-regulate was a significant reason for dropout rates in online courses (Lee & Choi, 2011).

Lock, Eaton, and Kessy (2017), who are researchers from the University of Calgary, examined implications for teaching self-regulation to Kindergarten to Grade 12 online learners and identified key strategies that supported self-regulated learning in online environments. They noted that "features of the online learning environment (e.g., discussion forums, checklists) can provide a forum in which self-regulation can be taught, modelled, and scaffolded in sustainable and personalized ways to meet the learning needs of all students. Through the intentionality of integrating and fostering self-regulation, teachers can provide students with the means to develop this capacity to enable them to have greater success in their learning" (Lock, Eaton, & Kessy, 2017, p. 10). There are four general domains that learners can work to self-regulate: their environment, their motivation, their behaviour, and their cognition. All of these are important to students' success in any learning environment. Strategies for assisting students in each of these domains are outlined below.

La synthèse de recherche de Hattie (2019) a démontré que les **stratégies d'autorégulation** ont une ampleur d'effet de **0,52**.

« Grâce à l'intentionnalité de l'intégration et de la promotion de l'autorégulation, les enseignants peuvent fournir aux élèves des moyens de développer cette capacité pour leur permettre de mieux réussir leur apprentissage. » (Lock, Easton et Kessy, 2017, p. 10).

7. Aider les élèves à autoréguler leur environnement

Lorsqu'ils réfléchissent à la manière d'aider les élèves à autoréguler leur environnement, les enseignants peuvent tenir compte à la fois de l'environnement virtuel et de l'environnement physique. Les élèves sont capables de contrôler de nombreux aspects de leur environnement, à la fois physiquement et virtuellement. Par exemple, les élèves peuvent contrôler la façon dont ils gèrent les distractions. Ils peuvent s'installer physiquement dans un espace propice à l'apprentissage et ils peuvent essayer de réduire les distractions en ligne en limitant le nombre de fenêtres ouvertes et en limitant le nombre d'appareils ou de programmes qu'ils utilisent en même temps. Les enseignants peuvent encourager les élèves à restructurer leur environnement d'apprentissage physique et en ligne en procédant comme suit :

- montrer aux élèves comment ils peuvent personnaliser les espaces en ligne (p. ex. sélectionner des arrière-plans/papiers peints attrayants);
- démontrer comment les élèves peuvent organiser leur bureau physique et virtuel de manière à réduire au minimum les distractions.

8. Aider les élèves à autoréguler leur motivation

Des stratégies permettant aux élèves d'autoréguler leurs émotions ont été abordées plus haut dans ce cadre. Lorsqu'on enseigne aux élèves comment contrôler leur motivation, ils tirent profit de l'application de ces stratégies. Mais en plus de l'autorégulation des émotions, pour autoréguler la motivation, les élèves ont besoin de stratégies qui aident à influencer les intérêts et à déclencher une motivation intrinsèque.

Les enseignants peuvent aider les élèves à autoréguler leur motivation de façon appropriée à leur développement en procédant comme suit :

- encourager les élèves à retarder les récompenses personnelles (p. ex. se livrer à une activité de jeu) jusqu'à ce qu'ils aient terminé leur travail (Remarque : Le concept d'attendre est une compétence qui doit être enseignée.);
- diviser le travail pour que les élèves ne se sentent pas dépassés et pour que, à chaque section terminée, ils se rendent compte qu'ils progressent vers l'achèvement du travail;
- aider les élèves à réduire au minimum la procrastination.

9. Aider les élèves à autoréguler leur comportement

Un comportement autorégulé est étroitement lié au développement de dispositions d'apprentissage efficaces. Persévérer pour réaliser une tâche et savoir quand demander de l'aide sont des exemples de ce type de comportement. Les enseignants peuvent aider les élèves à autoréguler leur comportement en procédant comme suit :

La synthèse de recherche de Hattie (2019) a démontré que **chercher à obtenir une aide** a une ampleur d'effet de **0,72**.

- leur enseigner des dispositions d'apprentissage efficaces;
- leur fournir des stratégies pour obtenir de l'aide;
- fournir des encouragements.

10. Aider les élèves à autoréguler leur cognition

La métacognition est constituée de deux composantes. La compréhension de la cognition et la régulation de la cognition. La composante « régulation » comprend la planification, le suivi et l'évaluation de l'apprentissage.

Lorsque les élèves comprennent comment certaines stratégies contribuent à améliorer leur rendement, ils sont plus susceptibles d'utiliser des stratégies d'apprentissage en ligne efficaces. Cette idée est liée à l'aspect de la métacognition relatif à la régulation. Les enseignants peuvent aider les élèves à contrôler leur cognition pour leur permettre d'atteindre leurs objectifs en procédant comme suit :

La synthèse de recherche de Hattie (2019) a démontré que le **suivi des stratégies** a une ampleur d'effet de **0,58**.

- introduire des stratégies qui facilitent le rendement et leur fournir des occasions de les mettre en pratique;
- aider les élèves à élaborer un plan d'étude;
- fournir des listes de vérification aux élèves pour surveiller l'avancement de leur travail;
- aider les élèves à faire le suivi des stratégies qu'ils utilisent et à évaluer l'efficacité et l'efficience de ces stratégies.

Conclusion

« La technologie n'est qu'un outil. Pour faire travailler les enfants ensemble et les motiver, le plus important, c'est l'enseignant. »
(Bill Gates) [TRADUCTION]

Les divisions scolaires du Manitoba envisagent l'avenir de la profession d'enseignant, et reconnaissent qu'il est essentiel d'investir dans les enseignants et de soutenir leur apprentissage pour améliorer l'expérience d'apprentissage des élèves. Il est également reconnu qu'investir dans les dirigeants des écoles et dans le développement de leurs capacités de leadership est essentiel pour soutenir la mise en œuvre des stratégies contenues dans ce cadre.

Les principes directeurs et les stratégies contenus dans le *Cadre d'apprentissage à distance du Manitoba* ont été conçus pour aider à établir une compréhension commune et à accroître la mise en œuvre de pratiques fondées sur des données probantes pour l'apprentissage et l'enseignement en ligne. Comme indiqué plus haut, les enseignants sont encouragés à choisir sciemment des stratégies en fonction des besoins d'apprentissage de leurs élèves, à les mettre en pratique à titre d'essai et à déterminer, avec leurs collègues et avec le soutien des dirigeants de l'école, comment parvenir à une mise en œuvre de qualité.

Les enseignants sont les mieux placés pour prendre de telles décisions. Lorsqu'ils travaillent avec leurs collègues et avec les dirigeants de l'école, les enseignants peuvent répondre aux questions suivantes :

- Sur quelles forces des élèves pouvons-nous nous appuyer?
- Quel est notre besoin le plus important et le plus urgent?
- Qu'est-ce qui devrait fonctionner en théorie?
- Comment pouvons-nous tirer le meilleur parti des approches fondées sur des données probantes, compte tenu de notre contexte unique et de nos élèves uniques?
- Quelle incidence avons-nous collectivement? Faisons-nous des progrès vers nos objectifs? Comment le savons-nous?

Au fur et à mesure que les éducateurs reconnaissent que des progrès sont accomplis pour atteindre leurs objectifs communs, les équipes investissent et s'engagent davantage dans ce qui *pourrait être* (Hite et Donohoo, 2021). Lorsque les équipes se rendent compte qu'elles peuvent faire une différence pour les élèves, il est plus facile pour elles de s'engager. Le cadre de réflexion de Beare (2001) sur les « futurs » peut être très utile pour les éducateurs lorsqu'ils envisagent ce qui *pourrait être* (Earl et Katz, 2006).

Beare (2001) a défini trois types de futurs :

- **Futurs possibles** : Futurs qui pourraient survenir. Certains d'entre eux sont probables, mais la plupart sont peu susceptibles de se produire.
- **Futurs probables** : Des futurs qui se produiront, à moins que quelque chose n'empêche leur réalisation.
- **Futurs préférables** : Un futur qu'une personne souhaite et que l'on prévoit réaliser.

Ensemble, les éducateurs peuvent délibérément concevoir un avenir préférable. Les enseignants peuvent collaborer afin de déterminer les stratégies qui soutiendront le mieux l'apprentissage et le bien-être de leurs élèves. Les dirigeants des écoles peuvent soutenir les enseignants en apprenant à leurs côtés et en travaillant ensemble pour trouver des moyens de mettre en œuvre des stratégies fondées sur des données probantes pour l'apprentissage et l'enseignement en ligne. La croyance collective que tout le monde qui travaille dans les divisions scolaires du Manitoba a la capacité de réaliser un changement positif aidera à façonner et à réaliser un avenir préférable.

Glossaires des termes

Adapté au niveau de développement

Une approche pédagogique adaptée au niveau de développement respecte à la fois l'âge et les besoins individuels de chaque élève.

Ampleur de l'effet

L'ampleur de l'effet est une mesure statistique qui met l'accent sur la différence d'ampleur entre certaines méthodes à des fins de comparaison. Plus l'ampleur de l'effet est importante, plus l'influence est puissante.

Apprentissage à distance

L'apprentissage à distance a lieu hors site et peut se faire en ligne de manière synchrone ou asynchrone.

Apprentissage asynchrone

L'apprentissage asynchrone est un apprentissage qui ne nécessite pas d'interaction en temps réel. Le contenu est affiché, permettant aux élèves d'y accéder à leur convenance, et les dates d'échéance sont indiquées pour les divers travaux.

Apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est un processus qui consiste à regrouper des élèves afin qu'ils puissent découvrir ensemble un nouveau concept et s'entraider pour apprendre.

Apprentissage mixte

L'apprentissage mixte associe l'apprentissage traditionnel en classe à l'apprentissage en ligne et à distance.

Apprentissage synchrone

L'apprentissage synchrone est un apprentissage qui se fait en ligne ou à distance en temps réel. Il existe généralement un horaire fixe qui demande aux élèves de se connecter et d'interagir en temps réel avec leur enseignant et entre eux.

Attentes élevées

Les attentes élevées font référence à ce que les enseignants attendent de leurs élèves. Les attentes élevées font référence aux croyances que les enseignants communiquent au sujet de la capacité de leurs élèves à atteindre un haut rendement en utilisant la pensée critique, la résolution de problèmes et la métacognition.

Auto-efficacité des élèves

Par auto-efficacité des élèves, on entend le jugement que les élèves portent sur leur propre capacité à accomplir avec succès les tâches qui leur sont confiées à l'école.

Autonomie

Lorsque les élèves sont autonomes dans leur apprentissage, cela signifie qu'on leur offre des occasions d'effectuer des choix et de partager leurs points de vue et leurs idées. Ils sont encouragés à faire preuve d'initiative.

Autorégulation

Pintrich (1999) a défini l'autorégulation comme étant les stratégies que les élèves utilisent pour réguler leur cognition (c.-à-d. l'utilisation de diverses stratégies cognitives et métacognitives) ainsi que les stratégies de gestion des ressources que les élèves utilisent pour contrôler leur apprentissage.

Buts rapprochés

Les buts rapprochés sont des objectifs qui peuvent être atteints en peu de temps.

Cercle d'or

Le Cercle d'or fait référence à la théorie de Sinek (2009) qui se base sur des recherches sur la manière de penser, de parler et de communiquer des organisations qui réussissent afin d'expliquer comment les dirigeants peuvent inspirer la coopération, la confiance et le changement.

Conception universelle

Une conception universelle signifie que les communautés scolaires, y compris le personnel enseignant, élaborent des plans pour l'ensemble diversifié de leur population scolaire. Les écoles, les salles de classe, les programmes scolaires et le matériel qui répondent au principe de la conception universelle permettent à tous les élèves d'avoir accès aux ressources qui leur sont nécessaires, quels que soient leurs besoins et leurs capacités. (ministère de l'Éducation du Manitoba, 2020b)

Critères de réussite

Les critères de réussite décrivent à quoi ressemble l'atteinte de l'intention d'apprentissage (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010).

Disposition d'apprentissage

Par disposition d'apprentissage, on entend la manière dont les élèves interagissent avec le contenu et avec leurs pairs. Les dispositions d'apprentissage efficaces comprennent l'effort, la recherche d'aide, la curiosité, la persévérance et l'initiative, pour n'en nommer que quelques-unes.

Efficacité collective des enseignants

L'efficacité collective des enseignants est la croyance que « les enseignants d'une école donnée font une différence dans l'éducation de leurs élèves, au-delà de l'incidence que peuvent avoir leur famille et leur communauté » (Tschannen-Moran et Barr, 2004) [TRADUCTION].

Enseignement à distance

L'enseignement à distance est un moyen de suivre des cours même si les élèves ne se trouvent pas encore au même endroit que leurs enseignants, leurs instructeurs ou leurs tuteurs-correcteurs.

Inclusion

L'inclusion constitue une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de se sentir acceptée, appréciée et en sécurité. Une collectivité qui favorise l'inclusion choisit d'évoluer au rythme des besoins changeants de ses membres. En reconnaissant les besoins de ses membres et en offrant l'appui nécessaire, une communauté inclusive leur offre l'occasion de jouer un rôle pertinent et l'égalité d'accès aux avantages qui leur reviennent à titre de citoyens (ministère de l'Éducation du Manitoba, 2020a).

Intentions d'apprentissage

Les intentions d'apprentissage sont de brefs énoncés qui décrivent ce que les élèves devraient savoir, comprendre et être capables de faire à la fin d'une séance d'apprentissage (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010). Ils définissent les connaissances, la compréhension et les aptitudes en fonction des compétences et des éléments décrits dans chaque groupe d'années d'études dans les documents du programme d'études du ministère de l'Éducation du Manitoba.

La voix des élèves

La voix des élèves est une métaphore de l'engagement et de la participation des élèves en ce qui a trait à des enjeux importants relatifs à l'apprentissage (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013).

Métacognition

Par métacognition, on entend le fait de connaître différentes stratégies, de connaître les procédures pour exécuter les stratégies et de savoir dans quelles conditions utiliser les stratégies. Cela implique également de régler ces informations en conséquence (planification, suivi et évaluation).

Penser tout haut

Penser tout haut est ce qu'on appelle la verbalisation intérieure. Cela se produit lorsqu'un individu verbalise ce qui se passe dans sa tête alors qu'il apprend et tente de comprendre du nouveau matériel.

Réflexion en écran partagé

La réflexion en écran partagé demande aux enseignants de réfléchir à la manière d'aider les élèves à saisir le contenu tout en réfléchissant à la manière d'aider les élèves à développer leur capacité d'apprentissage (Claxton, 2006).

Principe de Boucles d'or

Dans le domaine de l'éducation, selon le principe de Boucles d'or, les enseignants devraient mettre l'accent sur une matière qui n'est ni trop facile, ni trop difficile, mais dont le degré de difficulté est adéquat.

Références

- Adams, G., et Todd, M. (Juillet 2020). Meeting the school-age children child care needs of working parents facing COVID-19 distance learning: Policy options to consider. Urban Institute — Working Paper, Washington, DC. www.urban.org/research/publications/meeting-school-age-child-care-needs-working-parents-facin.
- Bai Y., Lin C., Lin C.Y., Chen J.Y., Chue C., et Chou P. (2004). Survey of stress reactions among health care workers involved with the SARS outbreak. *Psychiatric Services*, 55(9), 1055–1057.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaption and change. In J.G. Adair, *Advances in Psychological Science: Personal, Social, and Cultural Aspects*. (p. 51–71) Psychology Press, UK.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company, New York, NY.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A., et Schunk, D. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586–598.
- Bates, R., et Khasawneh, S. (2007). Self-efficacy and college students' perceptions and use of online learning systems. *Computers in Human Behavior*, 23, 175–191.
- Beare, H. (2001). *Creating the future school*. Routledge Falmer, London.
- Bender, T. (2003). *Discussion-Based Online Teaching to Enhance Student Learning: Theory, Practice and Assessment*. Stylus Publishing, Sterling, VA.
- Borup, J. (2016). Teacher perceptions of parental engagement at a cyber high school. *Journal of Research in Technology in Education*, 48(2), 67–83.
- Borup, J., West, R. E., Graham, C. R., et Davies, R. S. (2014). The adolescent community of engagement framework: A lens for research on K-12 online learning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22(1), 107–129.
- Brown, R. (2001). The process of community-building in distance learning classes. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 18–35.
- Bults M., Beaujean D., de Zwart O., Kok G., van Empelen P., van Steenbergen J., et Voeten H. (2011). Perceived risk, anxiety, and behavioural responses of the general public during the early phase of the influenza A (H1N1) pandemic in the Netherlands: Results of three consecutive online surveys. *BMC Public Health*, 11(2).

- Burke-Harris, N. (2020). Nadine Burke Harris on responding to student trauma. *Educational Leadership*, 78(2), 12–13.
- Chong, W., Klassen, R., Huan, V., Wong, I., et Kates, A. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 183–190.
- Claxton, G. (2006). Expanding the capacity to learn: A new end for education? Opening keynote address, British Educational Research Association Annual Conference, September 6 2006, Warwick University.
- Darling-Hammond, L., Schachner, A., et Edgerton, A. K. (2020). *Restarting and Reinventing School: Learning in the Time of COVID and Beyond*. Learning Policy Institute, Palo Alto, CA.
- DeTure, M. (2004). Cognitive style and self-efficacy: Predicting student success in online distance education. *American Journal of Distance Education*, 18, 21–38.
- DiPietro, M., Ferdig, R., Black, E., Preston, M. (2008). Best practices in teaching K-12 online: Lessons learned from Michigan virtual school teachers. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(1), 10–35.
- Donohoo, J., et Katz, S. (2020). *Quality Implementation: Leveraging Collective Efficacy to Make “What Works” Actually Work*. Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Earl, L., et Katz, S. (2006). *Leading Schools in a Data-Rich World: Harnessing Data for School Improvement*. Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Éducation Manitoba (2020a). *Principes en matière d’inclusion*. Province du Manitoba. www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/inclusion.html.
- Éducation Manitoba (2020b). *Enseignement différencié et conception universelle*. Province du Manitoba. www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pps/universelle.html.
- Finnegan, M. (2017). It's good till it's not. *Inside Higher Ed*. www.insidehighered.com/advice/2017/08/01/helping-diverse-learners-navigate-group-work-essay.
- Fullan, M. (2015). *The NEW Meaning of Educational Change*, 5th edition. Teachers College Press, New York.
- Gaier, S. (2019). A mindset for learning: The dispositions of academically successful students. *The Scholarly Teacher*. Récupéré le 29 octobre 2020 à partir de l'adresse : www.scholarlyteacher.com/post/a-mindset-for-learning.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., et Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45–65.
- Goddard, R., Hoy, W., et Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *American Educational Research Association*, 33(3), 3–13.

- Goddard, R., Hoy, W., et Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Goddard, R., LoGerfo, L., et Hoy, W. (2004). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, 18(3), 403–425
- Gradel, K., et Edson, A. (2011). Cooperative learning: Smart pedagogy and tools for online and hybrid courses. *Journal of Educational Technology Systems*, 39(2), 193–212.
- Greenlees, I., Graydon, J., et Maynard, I. (2000). The impact of individual efficacy beliefs on group goal selection and group goal commitment. *Journal of Sports Sciences*, 18, 451–459.
- Hall, G., et Hord, S. (2015). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes, 4th Ed.* Pearson Education, Inc. Upper Saddle River, NJ.
- Hargreaves, A. et Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School.* Teachers College Press, New York, NY.
- Hattie, J. (2019). Visible learning. www.visiblelearningmetax.com/influences/
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning.* Routledge, New York, NY.
- Hattie, J., Donohoo, J., et DeWitt, P. (2020). Understanding impact to foster collective efficacy. *Principal Connections: The Magazine of Catholic Principals' Council Ontario*, 24(2).
- Hattie, J., et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hess, B., et Waring, J. (1978). Parent and child in later life: Rethinking the relationship. In *Child Influences on Marital and Family Interaction: A Life-Span Perspective.* Lerner, R., et Spanier, B (Eds.). Academic Press.
- Hite, S., et Donohoo, J. (2021). *Leading Collective Efficacy: Powerful Stories of Achievement and Equity.* Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Hobson, N., Gino, F., Norton, M., et Inzlicht, M. (2017). When novel rituals lead to intergroup bias: Evidence from economic games and neurophysiology. *Psychological Science*, 28(6), 733–750.
- Holder, B. (2007). An investigation of hope, academics, environment, and motivation as predictors of persistence in higher education online programs. *The Internet and Higher Education*, 10, 245–260.
- Johnson, D. W., et Johnson, F. (2017). *Joining together: Group theory and group skills (4th ed.).* Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Johnson, D. W., et Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning.* Allyn et Bacon, Boston, MA.

- Jones J., et Salathé M. (2009). Early assessment of anxiety and behavioral response to novel swine-origin influenza A(H1N1). *PLoS One*, 4(12).
- Lee, Y., et Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59, 593–618.
- Lewis, S., Whiteside, A., et Garrett Dikkers, A. (2014). Autonomy and responsibility: Online learning as a solution for at-risk high school students. *International Journal of eLearning & Distance Education*, 29(2), 1–11.
- Lock, J., Eaton, S., et Kessy, E. (2017). Fostering self-regulation in online learning in K–12 education. *Northwest Journal of Teacher Education*, 12(2), 1–13.
- Makrooni, G. (2019). Being a first-generation migrant family student in Finland: Perceptions and experiences of the educational journey to higher education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 6(3), 157–170.
- Margolis, H., et McCabe, P. Improving self-efficacy and motivation: What to do and what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218–227.
- MBA Course Knowledge Center. Downloaded on November 1st, 2020 from: <http://nraombakc.blogspot.com/2012/03/attribution-theory-application-in.html>.
- McCombs, B. (2010). Developing responsible and autonomous learners: A key to motivating students. *American Psychological Association*. Downloaded on November 8th 2020 from: www.apa.org/education/k12/learners.
- Minahan, J. (2020). Maintaining relationships, reducing anxiety during remote learning. *Educational Leadership*, 78(2), 20–27.
- Moss, C., et Brookhart, S. (2009). *Advancing Formative Assessment in Every Classroom: A Guide for Instructional Leaders*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA.
- Ontario Ministry of Education. (2010). *Growing Success: Assessment, Evaluation, and Reporting in Ontario Schools*. Queen's Printer for Ontario, Toronto, ON.
- Ontario Ministry of Education. (2013). Student voice: Transforming relationships. *Capacity Building Series*, Secretariat Special Edition #34. www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/CBS_StudentVoice.pdf.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323–367.
- Pink, D. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. Penguin, New York, NY.
- Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459–470.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative Assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA.

- Rosenthal, R., et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Rinehart and Winston, New York, NY.
- Schaeffer, C. E., et Konetes, G. D. (2010). Impact of learner engagement on attrition rates and student success in online learning. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 7(5), 3–9.
- Schunk, D. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208–223.
- Scott, S. (2017). *Fierce Conversations: Achieving Success at Work and in Life One Conversation at a Time*. Random House, New York, NY.
- Sinek, S. (2009). *Start With Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action*. Penguin, New York, NY.
- Song, L., et Hill, J. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 27–42.
- Sousa, D. (2011). *How the Brain Learns (4th Ed.)*. Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., et Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50, 1183–1202.
- Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: the importance of interaction. *Education, Communication & Information*, 2(1), 23–49.
- Swan, K. (2003). Learning effectiveness online: what the research tells us. In J. Bourne et J. C. Moore (Eds) *Elements of Quality Online Education, Practice and Direction*, Sloan Center for Online Education, 13–45.
- Thormann, J., et Fidalgo, P. (2014). Guidelines for online course moderation and community building from a students' perspective. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, 10(3), 374–388
- Tomplinson, C. (2020). Learning from kids who hurt. *Educational Leadership*, 78(2), 28–33.
- Tschannen-Moran, M., et Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189–209.
- Wang, A. Y., et Newlin, M. H. (2002). Predictors of web-student performance: The role of self-efficacy and reasons for taking an on-line class. *Computers in Human Behavior*, 18, 151–163.
- Wang, C. H., Shannon, D. M., et Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34, 302–323.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press. Morristown, N.J.

- Welch, A., Hill, B., et Roumell, A. (2014). Virtual teaching dispositions scale (VTDS): A multi-dimensional instrument to assess teaching dispositions in virtual classrooms. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, 10(3), 446–467.
- Wilson, J. D., Cordry, S. A., et King, N. (2004). Building learning communities with distance learning instruction. *TechTrends*, 48(6), 20–22.
- Woofter, S. (2019). Building equity: Policies and practices to empower all learners. *American Journal of Qualitative Research*, 3(1), 136–139.
- Yukselturk, E., et Bulut, S. (2007). Predictors for student success in an online course. *Journal of Educational Technology & Society*, 10, 71–83.