



SCOLARITÉ, TECHNOLOGIES ET ÉQUITÉ : COUP D'ŒIL À L'INTERNATIONAL ET CHOIX LOCAUX DIFFICILES

Devant la montée des inégalités et des iniquités scolaires qu'entraîne la COVID-19, le groupe AgiRéussir du réseau PÉRISCOPE, préoccupé de ce qui arrive aux élèves les plus démunis, présente un bref inventaire des usages des technologies faits à l'international, au Canada et au Québec pour suppléer aux activités de classe habituelles.

1. Inégalités et iniquités montantes au temps de la COVID-19

Les inégalités et les iniquités éducatives intimement liées à la fracture numérique entre les différentes écoles sont encore plus flagrantes depuis la pandémie du virus COVID-19 (Lieberman, 2020; Plante, 2020; Tahiri Hassani et Gilbert, 2020; Wan, 2020). Elles ne sont pas sans lien avec les inégalités et les iniquités en matière de persévérance et de réussite scolaires.

En réaction au confinement en raison de ce virus, près de 91% des élèves dans le monde sont concernés par la fermeture des écoles (UNESCO¹, 2020a). De fait, l'éducation formelle telle qu'on la connaît est interrompue. En quelques jours, des milliers d'écoles sont passées d'un système d'éducation qui, pendant des siècles, s'est concentré sur les interactions en face à face à une structure qui fonctionne – en ce moment – à distance vu la nécessaire condition de sécurité à assurer dans toute la mesure du possible.

Selon les pays, les ressources et les besoins diffèrent. Leurs établissements scolaires ainsi que leur personnel ont des capacités variées pour répondre aux besoins exprimés, ce qui exacerbe et rend encore plus visibles les inégalités et les iniquités éducatives.

¹ L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

Par exemple, aux États-Unis, pendant que la *Florida Virtual School* perfectionne son offre éducative en ligne² (Kamenetz, 2020), un district scolaire de la Caroline du Sud cherche à accroître la connectivité chez les élèves grâce à six autobus équipés de routeurs Wifi. Un district scolaire de Philadelphie qui avait d'abord interdit la formation à distance – car seule la moitié de ses élèves disposaient d'un ordinateur et d'un service Internet à domicile – prévoit maintenant acheter 50 000 *Chromebook* et commencer l'enseignement en ligne d'ici la mi-avril (Kinnard et Dale, 2020).

1.1. L'enseignement à distance

Bien des moyens d'apprendre à distance ont été trouvés utiles dans le passé, qu'il s'agisse de ressources ou d'activités d'apprentissage acheminées par la poste, d'émissions radiophoniques ou télévisées, de vidéos sur YouTube ou de ressources éducationnelles déposées sur une plateforme numérique (Young, 2020). Aujourd'hui, sur le Web, il existe de nombreux outils pédagogiques comme les environnements numériques d'apprentissage (ENA), [Flipgrid](#), [Google Classroom](#), [Moodle](#), [Padlet](#), [Seesaw](#) ainsi que des moyens de télécommunication comme [Facebook Messenger](#), [Microsoft team](#), [Skype](#), [Zoom](#). L'UNESCO fournit également une liste de [solutions d'apprentissage à distance \(en anglais\)](#). Selon les intentions pédagogiques de l'enseignant·e et les formules pédagogiques qu'il ou elle préconise, on assiste à une grande variabilité.

Par exemple, à une question de discussion proposée à la classe, un enseignant du primaire demande à ses élèves de soumettre leurs réponses sous la forme de vidéos en utilisant Flipgrid (Young, 2020). Une autre enseignante organise et anime une vidéoconférence tous les matins à 8h30 avec Microsoft team. C'est lors de ces rencontres qu'elle donne aux élèves les objectifs de la journée (Kamenetz, 2020). Un autre enseignant coédite dans un document partagé avec Google ou Office 365 tout en étant en appel vidéo sur Zoom avec les étudiants (Pavicevic et al., 2020).

²Avant la pandémie, la *Florida Virtual School* avait inscrit 200 000 élèves – principalement des floridiens, mais aussi des élèves des autres États et même d'outremer. L'établissement cherche depuis à doubler son nombre d'inscriptions d'ici la fin avril. En parallèle, l'école forme au moins 10 000 enseignant·e·s de Floride à la numérisation de leurs propres classes en ligne - via des formations en ligne en direct et des webinaires préenregistrés (Kamenetz, 2020).

1.2. Les technologies et les ressources numériques : un problème et une solution

Dans le contexte présent, le format numérique est le plus flexible, le plus adaptable et le plus interactif. Il peut permettre de faciliter les nouvelles règles de distanciation sociale. Toutefois, on ne peut faire abstraction de la fracture numérique qui se creuse entre ceux qui ont adopté, de manière plus précoce, les technologies et les ressources numériques et les autres qui ont repoussé ce moment pour des raisons financières ou autres. La fracture numérique s'exprime aussi entre les foyers qui ont une connexion Internet rapide stable, voire quelques écrans numériques, et d'autres qui ne disposent pas d'un accès facile à l'Internet ou qui ne disposent pas de technologies ou ressources numériques.

De plus, faire l'école à distance n'intègre pas des défis généralement endossés par les établissements comme donner des repas aux plus démunis, offrir des activités extrascolaires, favoriser une vie sociale riche. À plus forte raison, l'école fournit de nombreux services essentiels pour le développement de ses élèves. Comme le souligne Newkirk II (2020), l'école est en fait la principale source de structure et de socialisation pour les enfants – à l'inverse des adultes qui la plupart suivent quelques routines (p. ex., travail, ménage, divertissement). Comment tenir compte de cette réalité ?

1.3. L'importance de l'équité dans l'offre éducative

Il serait fort souhaitable que les solutions éducatives pour s'accommoder à la gestion de crise de la COVID-19 puissent assurer l'équité. De fait, chacun devrait avoir non seulement un droit d'accès équivalent aux services sociaux, éducatifs et de santé (égalité), mais des moyens qui lui sont adaptés (équité) pour réussir.

Conformément à cette valeur de justice, la prochaine section exposera différentes options éducatives adoptées à l'international pour faire face à la pandémie. Les renseignements fournis pourraient éclairer les acteurs québécois dans le choix des stratégies qui conviennent le mieux à la situation actuelle et qui répondent le plus aux valeurs véhiculées par notre société.

2. Stratégies adoptées

La liste des stratégies des États et autres organismes qui suit n'est pas exhaustive, mais elle témoigne néanmoins de la diversité des options éducatives possibles au temps de la COVID-19.

2.1. Attente

Dans la région de Philadelphie, les districts peuvent utiliser les jours fériés et les congés de tempête restants (Kamenetz, 2020). Certes, cela demeure une solution temporaire. Toutefois, cette stratégie octroie un temps de travail qui permet de préparer un plan d'action. Elle doit néanmoins faire l'objet de discussions avec les enseignant·e·s.

2.2. Rattrapage et « bouclage »

En raison des inégalités existantes entre les circonscriptions, entre les écoles et entre les élèves de Jacksonville en Floride, certains chercheurs préconisent que les écoles publiques s'attachent à rattraper les connaissances perdues lorsque les choses reviendront à « la normale ». Ainsi, des cours d'été et d'autres mesures correctives permettraient le rattrapage. Exécuter cette stratégie requiert toutefois des ententes avec les enseignant·e·s et des fonds supplémentaires, notamment pour payer les enseignant·e·s (Kamenetz, 2020).

Le bouclage (*looping*) est une variante du rattrapage proposée par un enseignant d'une école primaire publique du Texas. C'est le fait de continuer à enseigner à sa classe actuelle jusqu'au niveau supérieur. Bien que la recherche soit concluante quant à ses retombées, le taux d'adoption du bouclage est faible. En effet, seul un enfant sur 50 aura probablement la possibilité d'apprendre du même enseignant·e l'année prochaine (Rogers, 2020).

À Montréal, dans certaines écoles primaires, une enseignante suit le même groupe d'élèves sur 2 ans consécutivement. Plus longtemps, il y a d'autres enjeux, notamment lorsque la relation élève-enseignant·e s'avère difficile. La même enseignante pour 6 ans ça peut être long, tant pour le jeune que son enseignante.

2.3. Enrichissement des apprentissages déjà réalisés

Dans les autres provinces et territoires canadiens, les ministères de l'Éducation de l'Alberta (2020a), de la Colombie-Britannique (2020b), de l'Île-du-Prince-Édouard (2020), de l'Ontario (2020c), du Manitoba (2020d), du Nouveau-Brunswick (2020e), Nouvelle-Écosse (2020), du Nunavut (2020f) de la Saskatchewan (2020g) fournissent des ressources éducatives numériques auxquelles les élèves et leurs parents peuvent accéder afin de favoriser l'apprentissage continu des élèves et de maintenir leur engagement pendant la période de fermeture des écoles. Il en va de même pour le district scolaire anglophone de Terre-Neuve-et-Labrador (2020) avec sa plateforme *learning at home*. En Colombie-Britannique, en Alberta, en Saskatchewan, au Manitoba et en Ontario, les apprentissages doivent se poursuivre sous la direction des enseignant·e·s.

Aux États-Unis, *Los Angeles Unified* s'est associé aux chaînes de télévision publique locales pour associer des émissions éducatives à certaines ressources en ligne (Kamenetz, 2020). S'associer à la radiodiffusion publique pour utiliser les émissions de télévision est un moyen pour atteindre beaucoup d'enfants à la maison (Davis, 2020). C'est d'ailleurs une stratégie déployée dans plusieurs autres pays (UNESCO, 2020b) :

Afrique

- Angola, Botswana, Burkina Faso, Djibouti, République démocratique du Congo, Gambie, Ghana, Libéria, Madagascar, Mali, Mozambique, Sénégal.

Europe et Asie centrale

- Afghanistan, Géorgie, Grèce, Mongolie, Macédoine du Nord, Moldavie, Ouzbékistan, Portugal, République tchèque, Roumanie, Serbie.

Amérique latine et caraïbe

- Argentine, Brésil, Colombie, Costa Rica, Cuba, Haïti, Mexique, Venezuela.

Diffuser du contenu d'enrichissement par la télévision permet de rejoindre un vaste public. De plus, regarder un programme télévisé est sensoriellement plus stimulant qu'écouter une émission radiophonique et, donc, engage plus facilement l'auditoire. C'est donc un canal d'information privilégié pour la transmission de contenus éducatifs.

Le Québec a également opté pour une stratégie semblable. En partenariat avec le gouvernement provincial, Télé-Québec diffuse depuis le 13 avril 2020 des contenus éducatifs et originaux pour répondre à la soif d'apprendre des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire. La chaîne publique fournit également une plateforme web (<https://enclasse.telequebec.tv>) pour accompagner les élèves et leurs parents dans le maintien de leurs acquis et de leurs apprentissages (MÉES³, 2020).

Le Web constitue également un autre canal utilisé par les organisations pour diffuser du contenu éducatif. En effet, plusieurs pays y recourent pour partager en ligne leurs programmes d'éducation à la maison (UNESCO, 2020b).

Amérique du Nord et Europe de l'Ouest

- Allemagne, Autriche, Belgique, Canada, Chypre, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Gibraltar, Islande, Irlande, Italie, Luxembourg, Malte, Norvège, Pologne, Portugal, Royaume-Unis, Suède,

Afrique

- Afrique du Sud, Algérie, Chad, Cote d'Ivoire, Djibouti, Égypte, Kenya, République démocratique du Congo, Sénégal, Ouganda

Europe de l'Est et Asie centrale

- Albanie, Arménie, Azerbaïdjan, Croatie, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizstan, Lituanie, Mongolie, Ouzbékistan, Roumanie, Russie, Slovaquie, Slovénie, Turquie,

Amérique latine et Caraïbes

- Bahamas, Belize, Brésil, Chili, Colombie, Cuba, Équateur, Grenade, Guyane, Haïti, Honduras, Jamaïque, Panama, Paraguay, Pérou, République dominicaine, Salvador.

Au Québec, plusieurs ressources éducatives numériques existent pour accompagner les élèves et leurs parents dans les apprentissages de ceux-là. Les principales sont [l'École ouverte](#) et [Alloprof](#).

2.4. Augmentation du débit et de la stabilité de la connexion Internet

Accéder au contenu éducatif sur le Web requiert un accès Internet – offrant des connexions à large bande. Par conséquent, la connectivité constitue un défi qui accompagne la diffusion de

³ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

contenus éducatifs sur le Web. En outre, plus le territoire est vaste, plus le défi est grand. Voici donc plusieurs stratégies pour accroître la connectivité.

Aux États-Unis, environ 14% des ménages avec des enfants à l'école n'ont pas accès à l'Internet (Wan, 2020). Près de 12 millions d'enfants n'ont pas un accès Internet à large bande chez eux (Foresman, 2020; Kamenetz, 2020). Comme mentionné plus tôt, c'est pour cette raison que l'État de Caroline du Sud a mis à la disposition de ses citoyens des comtés ruraux des autobus équipés de routeurs Wifi (Kinnard et Dale, 2020). L'État de New York présente un projet de loi de 2 milliards de dollars visant à fournir un service Internet aux élèves pendant la pandémie (Foresman, 2020). Le gouvernement de l'État du Tennessee (2020) a offert près de 20 millions de dollars de subventions aux fournisseurs de larges bandes pour les aider à fournir un accès à près de 31 000 résidents mal desservis. Dans le district du Maryland, plus de 70 de ses bâtiments scolaires sont maintenant équipés d'une antenne pour que les familles puissent accéder à Internet depuis le stationnement (Lieberman, 2020).

Au Canada, 85,7% des ménages ont un accès Internet à large bande. Toutefois, des Canadiens, en particulier ceux dans les régions rurales et éloignées, n'ont pas un accès adéquat à ces services. En réalité, il y a moins d'une collectivité rurale sur deux (40,8%) qui a une connexion Internet à large bande (CRTC, 2020). La connectivité demeure également un défi au Québec selon les plus récentes données.

93 % des foyers québécois ont un accès Internet à la maison. 19 % des foyers avec un revenu annuel de moins 20 000\$ n'ont aucune connexion Internet ; 13%, entre 20 000 et 39 000\$. L'appareil électronique le plus fréquemment utilisé par les adultes québécois pour accéder à Internet à la maison ou ailleurs est le téléphone intelligent (CEFRIO, 2019). Néanmoins, nous avons besoin au Québec d'un portait qui tiendra compte des besoins de l'éducation en ligne.

2.5. Délégation aux enseignant·e·s en leur offrant des possibilités de développement professionnel

À l'évidence, ce ne sont pas seulement les enseignant·e·s qui doivent apprendre à adopter les nouvelles technologies en classe, mais aussi les élèves (Pavicevic et al., 2020; Young, 2020). Toutefois, fournir dès le début des outils avec lesquels les enseignant·e·s et les élèves sont à l'aise favorise le déploiement attendu de l'action éducative. À plus forte raison, favoriser le

développement professionnel des enseignant·e·s par une juste distribution de ressources contribue à l'équité éducative. C'est pourquoi la direction du *County Public Schools* en Floride a à cœur la création d'un répertoire comprenant des logiciels et des manuels numériques (Kamenetz, 2020). En Alberta, un projet semblable a pris forme avec l'*Alberta Regional Professional Development Consortia*.

Au Québec, mis à part les formations offertes par les commissions scolaires, le [RÉCIT](#), les collèges et les universités, il existe plusieurs ressources, incluant des communautés de pratique et des communautés d'apprentissage professionnelles, auxquelles les enseignant·e·s peuvent participer ou recourir pour leur développement professionnel – comme l'[École branchée](#), le [Cadre21](#), l'[AQUOPS](#), l'[École en réseau](#), le [CTREQ](#), le [RIRE](#), l'[APOP](#), l'organisme [Profweb](#) et la [VTÉ](#). Les médias sociaux (Facebook, Twitter) sont aussi de la partie. Par ailleurs, rappelons que le développement professionnel fait partie de l'autonomie de l'enseignant·e. Néanmoins, avec l'adoption du [projet de loi 40](#) en date du 8 février 2020, de nouvelles exigences en matière de développement professionnel font en sorte que les enseignant·e·s des écoles primaires et secondaires du Québec doivent maintenant « suivre au moins 30 heures d'activités de formation continue par période de deux années scolaires débutant le 1er juillet de chaque année impaire⁴ ». Le MÉES vient de demander à la TELUQ de préparer une formation accélérée pour les enseignant·e·s qui désirent parfaire leur maîtrise des outils technologiques.

2.6. Hybridation des activités d'enseignement et d'apprentissage

Combiner l'enseignement en face à face (en présence ou à distance par voie de vidéoconférence) avec des activités d'apprentissage réalisées à la maison, voire à l'extérieur de la maison, et rapportées lors des moments passés en face à face peut permet de répondre aux besoins d'une classe (Jacobson, 2020, Thomas, 2020, Young, 2020). Le succès d'une hybridation repose entre autres sur les connaissances et habiletés de l'enseignant·e et sur la collaboration des parents. Par exemple, un enseignant·e doit savoir tirer avantage des deux formats d'enseignement à distance : le synchrone et l'asynchrone.

La communication en mode synchrone permet de se connecter en direct avec ses élèves de sorte à favoriser un enseignement plus spontané – un accompagnement *in vivo* par vidéoconférence. Toutefois, ça prend de l'équipement – une connexion Internet à large bande et des écrans. Ça suppose aussi de savoir faire fonctionner le micro, porter des écouteurs la plupart du temps, ne pas parler trop longtemps.

⁴Loi de 2020 sur l'instruction publique, LQ 2020, C I-13.3, art.22.0.1

La communication en mode asynchrone est technologiquement plus accessible (envoi de documents papier à la maison, usage du courriel, accès à des ressources sur une plateforme numérique).

Caulfield (2020) souligne la valeur de la construction minimaliste des cours en ligne à l'heure actuelle. Dans une série d'articles publiés sur son blogue, il définit ce qu'est un [cours en ligne simple](#).

Une [méta-analyse sur l'apprentissage en ligne \(2010\)](#) conclut que l'enseignement hybride (en classe et à distance) a été plus efficace, justifiant ainsi l'effort requis pour concevoir et mettre en œuvre des approches qui combinent la communication en mode synchrone et asynchrone.

Pour adapter l'enseignement à distance aux caractéristiques d'une classe, la formule hybride d'un cours à distance peut s'avérer intéressante. L'apprentissage hybride peut combiner le travail autonome avec de courtes rencontres virtuelles en direct (*live video check-in meeting*). L'enseignant·e est disponible par courriel, téléphone, texto ou toute autre méthode qui convient aux deux partis (Kamenetz, 2020). De même, Young (2020) propose aux enseignant·e·s des conseils scolaires afin de mieux choisir ce qui doit se faire en synchrone et ce qui doit se faire en asynchrone : (1) distinguer les caractéristiques des deux formats, (2) dynamiser le format asynchrone, (3) simplifier la tâche éducative, (4) commencer par apprendre aux élèves comment apprendre en ligne, (5) considérer les objectifs d'apprentissage, et (6) demander à ses élèves une rétroaction sur son enseignement à distance.

Au Québec, les enseignant·e·s et les coordonnateurs de l'[École en réseau](#), qui utilisent, depuis 2002, des outils de télécollaboration (vidéoconférence, forum de discussion, etc.), ont acquis un savoir indéniable en matière d'hybridation d'activités d'enseignement et d'apprentissage réalisées en collaboration (voir la documentation disponible, dont des rapports de recherche, des bilans, des guides et des modes d'intervention pour les différents professionnel·le·s de l'éducation qui combinent la communication en présence et à distance au URL suivant : <https://cefrio.qc.ca/fr/realisations-et-publications/ecole-en-reseau>).

En somme, les stratégies présentées ci-dessus indiquent diverses façons pour répondre à la crise actuelle. La plupart d'entre elles sont complémentaires. Ensemble, elles permettent le renforcement de la capacité de l'éducation formelle à composer avec la COVID-19⁵.

De ces stratégies, nous constatons ce qui suit. Premièrement, des programmes d'enrichissement éducatif et des plateformes publiques d'apprentissage en ligne ont été développés. Deuxièmement, il est possible d'ajouter davantage de contenus numériques d'apprentissage à ce qui existait déjà. Troisièmement, les élèves issus des familles à faible revenu bénéficieraient d'un accès Internet et de prêts gratuits d'appareils numériques. Quatrièmement, les compétences en TIC des enseignant·e·s sont interpellées et diverses ressources sont à leur disposition. Finalement, l'hybridation des cours maximise l'éducation formelle en ce temps de pandémie.

3. Des modèles repérés pour composer avec les choix difficiles actuels

Comme nous l'avons déjà vu plus haut, il existe plusieurs pistes possibles pour faire face au défi de l'éducation formelle au temps de la COVID-19 tout en se préoccupant de la sécurité du plus grand nombre des enseignant·e·s et des élèves. Chacune à sa façon exige des modifications des lieux et des temps habituels. Toutefois, en recourant à de nouvelles configurations spatio-temporelles, la grande majorité des enseignant·e·s et des élèves empruntent des voies qui leur sont inconnues. Vu qu'il faudra bien avancer à l'aveugle pour plusieurs mois tout au moins, la prochaine section met de l'avant des modèles d'organisation de classe pour enseigner et apprendre tout en esquivant, d'une part, un malin virus susceptible d'atteindre sa cible à tout moment et, d'autre part, de trop empirer les conditions d'inégalité et d'iniquité.

3.1. Passer du temps de qualité en face à face grâce à du travail avec de plus petits groupes

Qui n'a pas rêvé de n'avoir qu'un petit groupe d'élèves avec qui travailler à la fois. Ainsi, que le groupe-classe soit divisé par deux ou par trois, des élèves plus forts et des élèves plus faibles se retrouveront ensemble, mais il devrait être un peu plus facile de les engager dans

⁵Un document de 2002 sur le renforcement de capacité en matière de TIC pourrait s'avérer utile aux acteurs ([Breuleux, Laferrière, et Lamon](#)).

des activités d'apprentissage. Sans la COVID-19, il serait bien difficile de réduire substantiellement la taille des classes de manière à pouvoir constater d'importants résultats⁶. Ce peut être une belle occasion de discuter avec les élèves de la manière dont ils vivent cette situation sans précédent et de s'assurer de leur bien-être. Cette formule peut aussi permettre l'introduction des objets d'apprentissage proposés dans le *Cadre de référence de la compétence numérique* et qui deviennent utiles en contexte où les élèves doivent développer davantage d'autonomie.

Pensons, par exemple, à l'introduction d'un outil de planification hebdomadaire qui inclurait l'identification de tâches quotidiennes. Cette étape peut conduire les élèves à l'apprentissage de la décomposition en sous-tâches, lequel est nécessaire à la réalisation d'une tâche plus complexe – telle rédiger un texte où les élèves cherchent les informations par eux-mêmes. Au primaire, voire au début du secondaire, l'apprentissage de la recherche d'informations sur le Web et de l'évaluation de leur validité sont des objets d'apprentissage en soi. Cette formule peut aussi être l'occasion d'expérimenter une approche par résolution de problèmes. Dans le dernier cas, l'enseignant·e initiera ses élèves à la prise de parole et à l'enrichissement d'idées exprimées par les pairs; des principes de coélaboration de connaissances qui sont importants si l'on devait tenter le coup ultérieurement en grand groupe.

3.2. Donner accès à l'infrastructure technologique numérique de base

À la maison, aucun élève ne devrait pouvoir « s'absenter » d'une activité où il est convoqué par son enseignant·e pour la bonne raison que sa famille n'est pas abonnée à Internet ou du fait qu'il n'a pas d'écran numérique. Ces situations exigent la mise sur pied sans tarder d'un système de distribution (connectivité et écran). Or, le recours à un téléphone cellulaire personnalisé permettrait aux enseignant·e-s de rejoindre les élèves qui depuis le début ne répondent pas aux appels logés à leur endroit. Cela dit, une tablette numérique avec accès Internet (Wifi ou forfait cellulaire) permet aussi de les appeler.

⁶ Pour en apprendre davantage sur l'effet de la taille de classe sur le développement des élèves, voir Connolly et Haecck (2018).

3.3 Expérimenter la classe inversée tout en priorisant les plus démunis

En adoptant ce modèle, l'élève serait la moitié du temps ou le tiers du temps à la maison. Différentes formes d'hybridation naissent au fil du temps. Plusieurs réussiront à apprendre seuls (à l'aide de livres, de cahiers, de vidéos et d'activités en ligne), mais d'autres n'auront pas l'encadrement, voire l'intérêt ou la tranquillité pour aller de l'avant. Ce sont eux avec qui il importera d'interagir plus souvent (en classe ou autrement) si l'on veut contrer les inégalités et les iniquités. Précisons ici que la classe inversée est un modèle surtout utile pour l'apprentissage de connaissances déclaratives et procédurales en solo à la maison, mais que la compréhension dite en profondeur se réalise à l'école ou de manière collaborative avec des outils de télécollaboration à la maison.

3.4 « Faire l'école en réseau »

Des centaines d'enseignant·e·s des petits villages ruraux du Québec ont acquis une capacité de faire l'école en réseau (ÉER) en travaillant en collaboration sur place et à distance avec des collègues. Œuvrant pour une bonne part dans des classes multi-âges, leurs élèves ont collaboré avec des élèves du même âge de classes géographiquement dispersées pour réaliser des activités et des projets d'apprentissage, voire coélaborer des connaissances. Au fil des ans, des enseignant·e·s qui travaillent dans des écoles de villes se sont intéressés au modèle de « l'école en réseau » de même que des enseignant·e·s de Barcelone (Catalogne), de l'Auvergne (France) et de l'Italie. [L'infrastructure d'orientation et de soutien de l'école en réseau](#), mise en œuvre depuis 2002, est considérée éprouvée (Laferrère et al., 2016). Tout enseignant·e francophone du Québec y a accès afin d'en faire profiter les élèves de sa classe. En ce temps de pandémie, l'ÉER s'est aussi adaptée et sa capacité d'enseignement à distance se renforce et se déploie (www.eer.qc.ca).

3.5 Évaluer de manière formative pour le reste de l'année

Si le mandat d'un bulletin ou d'un examen final est de rendre compte des acquis d'un élève pour permettre son passage au niveau suivant, n'est-il pas possible cette année d'en profiter pour faire de l'évaluation formative, soit en fournissant des rétroactions utiles à l'élève pour la suite de ses apprentissages. Selon tel ou tel critère, est-il en situation de réussite ou

d'échec ? L'enseignant·e est-il ou elle en situation, vu sa charge et son contexte de travail, de le faire ?

3.3. Offrir des rétroactions

Les rétroactions sont précieuses. En effet, les rétroactions de nature cognitive, métacognitive, méthodologique ou affective aident les élèves à reconnaître leurs possibles erreurs et les amènent à réfléchir sur leurs processus d'apprentissage. Ainsi, la rétroaction continue encourage le recours à des outils qui facilitent, en mode synchrone ou asynchrone, le repérage des avancées des élèves de sorte à pouvoir assurer un meilleur accompagnement réflexif.

3.4. Prioriser les élèves les plus vulnérables, incluant les décrocheurs potentiels

Si les parents ont le choix d'envoyer ou non leurs enfants à l'école (Blais et Trottier, 2020), les foyers où habitent nos potentiels décrocheurs risquent de ne pas les réenvoyer. Autrement dit, on peut s'attendre à ce que plusieurs élèves vulnérables ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ne retournent pas l'école. Hélas, le redoublement qui les guette sera un lourd prix à payer, et nombre de résultats de recherche ne le suggèrent pas. Alors, pourquoi ne pas leur offrir des bourses, des prix, voire un petit salaire, question de d'abord les attirer ? Des mesures semblables ont déjà été testées en France, au Royaume-Uni et aux États-Unis. Leurs résultats furent intéressants (Laferrière, 2020, entrevue LCN).

3.5. Généraliser l'approche par cycle

À l'évidence, l'attribution de pareilles bourses chez les élèves vulnérables risque de ne pas s'actualiser. De plus, l'année qui s'écoule se voit amputée, si bien que la prochaine année encourt le même traitement. Dès lors, la stratégie du bouclage, c'est-à-dire un enseignant·e qui suit les mêmes élèves cette année et l'an prochain, ne s'impose-t-elle pas ?

En guise de conclusion

Le contexte de la pandémie de la COVID-19 affecte la vie scolaire de tous les enfants et de tous les adultes qui les entourent. Par contre-coup, la fracture numérique s'accroît entre les classes et les écoles. Le contexte actuel renforce ainsi l'importance de préserver autant que faire se peut l'équité en éducation. À cette fin, nous avons présenté des pratiques qui se font

à l'international, au Canada et au Québec pour suppléer aux activités qui se tiennent habituellement en classe. Ce rapide inventaire place le Québec dans une position fragilement favorable.

Liste de références

- Blais, A. et Trottier, M.C. (27 avril 2020). Le retour sur les bancs d'école dans le monde. *Le journal de Québec*. Repéré à <https://www.journaldequebec.com/2020/04/27/le-retour-sur-les-bancs-decole-dans-le-monde>
- Caulfield, M. (28 mars 2020). *Dirt Simple Online*. Repéré à <https://emergencyonline.blog/category/dirt-simple-mini-course/>
- Connolly, M. et Haeck, C. (2018). *Le lien entre la taille des classes et les compétences cognitives et non cognitives*. ISSN [1499-8629](https://doi.org/10.1499/8629)
- Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes (CRTC). (22 avril 2020). *Fonds pour la large bande : Comblent le fossé numérique au Canada*. Repéré à <https://crtc.gc.ca/fra/internet/internet.htm#dernieres>
- Davis, Michelle. (15 avril 2020). *New Database Catalogs Remote Learning Approaches in 82 Districts Closed by Coronavirus*. Repéré à <https://marketbrief.edweek.org/marketplace-k-12/new-database-catalogs-remote-learning-approaches-82-districts-closed-coronavirus/>
- Gouvernement de l'État du Tennessee. (2020). *COVID-19 Broadband Resources*. Repéré à <https://www.tn.gov/ecd/rural-development/tennessee-broadband-grant-initiative/tnecd-broadband-covid-19-resources.html>
- Jacobson, L. (21 avril 2020). Students on remote learning: More creativity, interaction needed. Repéré à <https://www.educationdive.com/news/students-have-to-be-creative-with-the-way-they-learn/576370/>
- Kamenetz, A. (26 mars 2020). *The Biggest Distance-Learning Experiment In History: Week One*. Repéré à <https://www.npr.org/2020/03/26/821921575/the-biggest-distance-learning-experiment-in-history-week-one>
- Kinnard, M. et Dale, M. (30 mars 2020). *School shutdowns raise stakes of digital divide for students*. Repéré à <https://apnews.com/588cc887c8a949c874841ef489c80184>
- Laferrière, T., Métivier, J., Boutin, P.-A., Racine, S., Perreault, C., Hamel, C., Allaire, S., Turcotte, S., Beaudoin, J., & Breuleux, A. (2016). *L'école en réseau: Une vision de l'apport du numérique au monde scolaire Québécois, une mise en oeuvre audacieuse*. Rapport final, CEFRIO, Québec. Disponible à <https://cefrio.qc.ca/media/1534/eer-quatre-cas-dillustration-2016.pdf>

- Laferrrière, T. (22 avril 2020). *Entrevue à l'émission télévisée de Mario Dumont, LCN*. Montréal, Québec : Le Canal Nouvelles.
- Lieberman, M. (21 avril 2020). *5 Insights for How to Tackle the Digital Divide During the Coronavirus and Beyond*. Repéré à http://blogs.edweek.org/edweek/DigitalEducation/2020/04/digital_divide_coronavirus.html?cmp=eml-enl-eu-news2&M=59521759&U=208885&UID=182d670efb3d8bbbc8f924f39689b782
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (6 avril 2020). *Communiqués de presse : Partenariat entre Télé-Québec et le gouvernement du Québec pour accompagner davantage les jeunes dans leur soif d'apprendre*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiqués-de-presse/detail/article/partenariat-entre-tele-quebec-et-le-gouvernement-du-quebec-pour-accompagner-davantage-les-jeunes-dan/>
- Ministère de l'Éducation. (2020a). *L'apprentissage de mon enfant : Ressource pour les parents*. Edmonton, Alberta: Gouvernement de l'Alberta. Repéré à <https://www.learnalberta.ca/content/apprentissagedemonenfant/>
- Ministère de l'Éducation. (2020b). *Keep Learning*. Victoria, Colombie-Britannique : Gouvernement de la Colombie-Britannique. Repéré à https://www.openschool.bc.ca/keeplearning/?bcgovtm=20200319_GCPE_AM_COVID_4_NOTIFICATION_BCGOV_BCGOV_EN_BC_NOTIFICATION
- Ministère de l'Éducation. (2020c). *Apprendre à la maison*. Toronto, Ontario : Gouvernement de l'Ontario. Repéré à <https://www.ontario.ca/fr/page/apprendre-la-maison>
- Ministère de l'Éducation. (2020d). *Mon apprentissage chez moi*. Winnipeg, Manitoba : Gouvernement du Manitoba. Repéré à <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/monapprentissage/index.html>
- Ministère de l'Éducation. (2020e). *Learning at Home: Resources for Families*. Fredericton, Nouveau-Brunswick: Gouvernement du Nouveau Brunswick. Repéré à https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/education/learning_at_home.html
- Ministère de l'Éducation. (2020f). *Angirrami Illinniarniq*. Pangnirtung, Nunavut : Gouvernement du Nunavut. Repéré à <https://angirrami.com>
- Ministère de l'Éducation. (2020g). *Saskatchewan Curriculum*. Régina, Saskatchewan: Gouvernement de la Saskatchewan. Repéré à <https://www.edonline.sk.ca/webapps/moe-curriculum-BBLEARN/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu. (2020). *Apprentissage à la maison*. Charlottetown, Île-du-Prince-Édouard : Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard. Repéré à <https://www.princeedwardisland.ca/fr/information/education-et-apprentissage-continu/apprentissage-la-maison>

- Ministère de l'Éducation et Développement de la Petite Enfance. (2020). *Informations destinées aux parents et aux familles*. Halifax, Nouvelle-Écosse : Gouvernement de la Nouvelle-Écosse. Repéré à <https://curriculum.novascotia.ca/fr/informations-destinees-aux-parents-et-aux-familles>
- Newfoundland and Labrador English School District. (2020). *District Monitoring Ongoing Coronavirus Situation*. Repéré à <https://www.nlesd.ca/families/covid19.jsp>
- Newkirk II, W. (24 mars 2020). The Kids Aren't All Right. Repéré à <https://www.theatlantic.com/health/archive/2020/03/what-coronavirus-will-do-kids/608608/>
- Pavicevic, H., Gorthy, S., Poulsen, C. et Narula, A. (21 avril 2020). *Remote learning: What we've learned during the transition*. Repéré à <https://www.smartbrief.com/original/2020/04/remote-learning-what-we've-learned-during-transition>
- Plante, C. (25 mars 2020). L'ONU s'enquiert de l'école québécoise « à trois vitesses ». *La Presse canadienne*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1686980/mouvement-ecole-ensemble-systeme-public-selectif-prive-nations-unis>
- Roger, M. (17 avril 2020). *Why students need looping now more than ever*. Repéré à <https://www.educationdive.com/news/why-students-need-looping-now-more-than-ever/576032/>
- Tahiri Hassini, M. et Gilbert, S. (22 avril 2020). *Comment bien préparer votre enfant au retour en classe*. Repéré à <https://theconversation.com/comment-bien-preparer-votre-enfant-au-retour-en-classe-135648>
- Thomas, J. (17 avril 2020). *Bringing the Benefits of Your Morning Meetings Online*. Repéré à <https://www.edutopia.org/article/bringing-benefits-your-morning-meetings-online>
- UNESCO. (2020a). *COVID-19 : fermeture des établissements scolaires et réponses mises en œuvre*. Repéré à <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2020b). *National learning platforms and tools*. Repéré à <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses>
- Wan, T. (9 avril 2020). *Who's Doing Remote Learning? Depends on Who You Ask — and How Wealthy They Are*. Repéré à <https://www.edsurge.com/news/2020-04-09-who-s-doing-remote-learning-depends-on-who-you-ask-and-how-wealthy-they-are>
- Young, J. (8 avril 2020). *When to Teach Online Classes Live and When to Let Students Learn on Demand*. Repéré à <https://www.edsurge.com/news/2020-04-08-when-to-teach-online-classes-live-and-when-to-let-students-learn-on-demand>