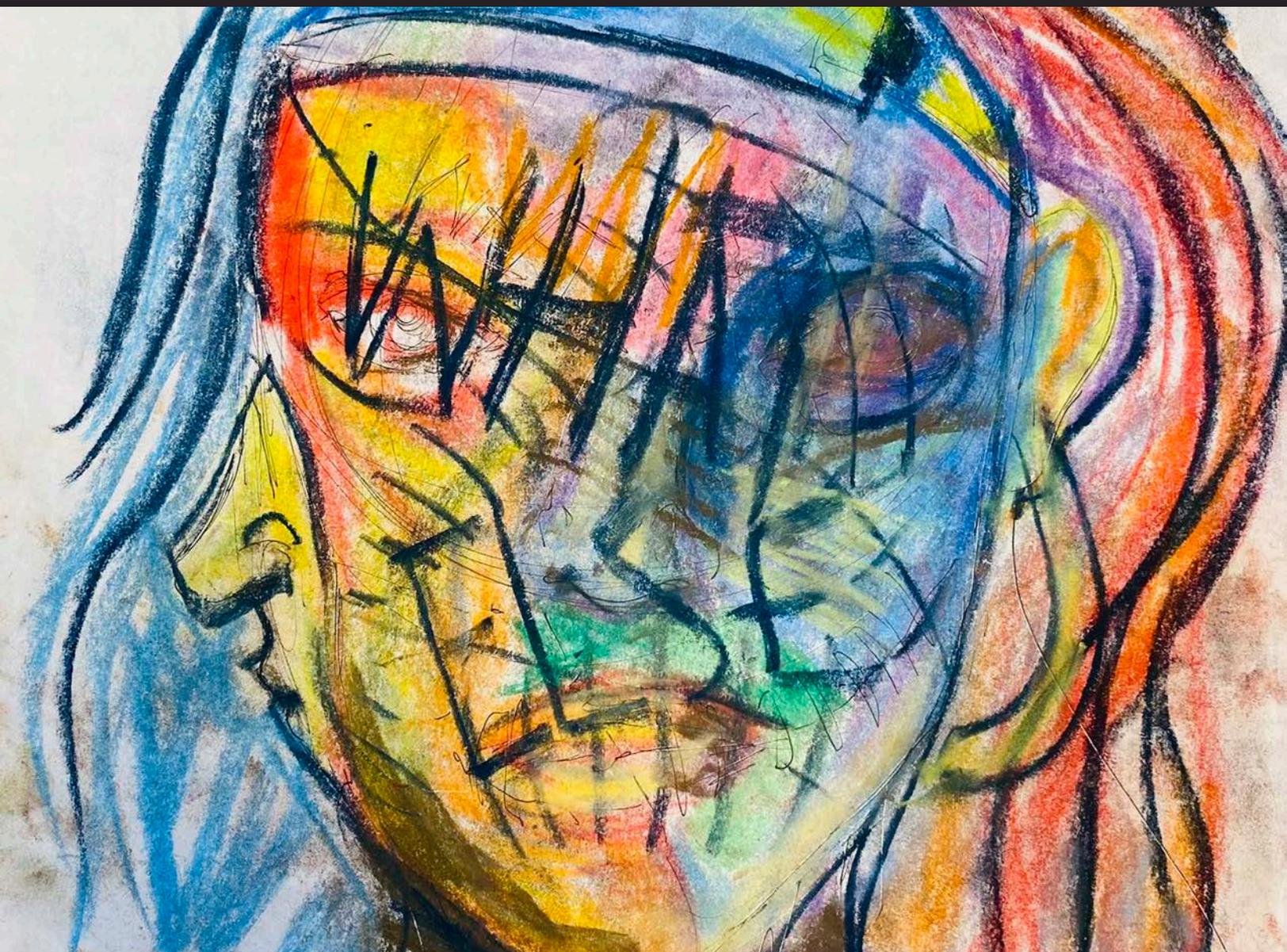


Les enfants et les écoles pendant la COVID-19 et au-delà : interactions et connexion en saisissant les opportunités

Août 2021



Une note de breffage de la SRC

Les enfants et les écoles pendant la COVID-19 et au-delà : interactions et connexion en saisissant les opportunités

Une note de breffage de la SRC

Auteurs

| | |
|---------------------------------|--|
| Tracy Vaillancourt (Présidente) | Université d'Ottawa |
| Miriam Beauchamp | Université de Montréal |
| Curtis Brown | Conseil scolaire de la division de South Slave |
| Pino Buffone | Conseil scolaire du district de Renfrew |
| Jeannette Comeau | Dalhousie University |
| Scott Davies | University of Toronto |
| Manny Figueiredo | Conseil scolaire du district de Hamilton-Wentworth |
| Cindy Finn | Conseil scolaire Lester B. Pearson |
| Andrew (Andy) Hargreaves | Université d'Ottawa |
| Patricia McDougall | University of Saskatchewan |
| Lauren McNamara | Ryerson University |
| Peter Szatmari | Hospital for Sick Children |
| Charlotte Waddell | Simon Fraser University |
| Joel Westheimer | Université d'Ottawa |
| Jessica Whitley | Université d'Ottawa |

Responsable de la surveillance du processus d'examen par les pairs

| | |
|------------------|----------------------|
| Tom Marrie, MSRC | Dalhousie University |
|------------------|----------------------|

Pairs examinateurs

| | |
|---------------|----------------------------------|
| Peter Gamwell | Auteur, conférencier, consultant |
|---------------|----------------------------------|

Chapitre 1

| | |
|----------------|----------------------------|
| Tess Clifford | Queen's University |
| Katherine Cost | Hospital for Sick Children |

Chapitre 2

| | |
|----------------|---------------------------------------|
| Lisa Broda | University of Saskatchewan |
| Gillian Parekh | Université York |
| Nadia Rousseau | Université du Québec à Trois-Rivières |

Chapitre 3

| | |
|--------------------|---------------------|
| Ann Farrell | Brock University |
| Tracy Vaillancourt | Université d'Ottawa |

Chapitre 4

Debra Pepler Université York
Christopher Fuzessy Foothills School Division

Chapitre 5

Kelly Gallagher-MacKay Wilfrid Laurier University
Mark Tremblay Centre hospitalier pour enfants de l'est de l'Ontario

Chapitre 6

Cassie Brownell University of Toronto
Claudia Mitchell Université McGill

Chapitre 7

Steve Cardwell Kwantlen Polytechnic University
Jenni Donohoo Learning Forward Ontario

Chapitre 8

Kevin Godden Abbotsford School District
Catherine McCullough CMC Leadership

Chapitre 9

Garfield Gini-Newman University of Toronto
Kristina Llewellyn University of Waterloo
John Myers University of Toronto

Forme suggérée pour les citations de cette note de breffage :

Vaillancourt, T. et al. *Les enfants et les écoles pendant la COVID-19 et au-delà : interactions et connexion en saisissant les opportunités*. Société royale du Canada. 2021

Image de couverture

Zoë Hagerman, Canterbury High School, *What Else*. (2020)

Reconnaissance territoriale

Le siège social de la Société royale du Canada est situé à Ottawa, territoire traditionnel et non cédé de la nation algonquine.

Les opinions exprimées dans ce rapport sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement les opinions de la Société royale du Canada.

Contexte concernant la préparation de cette note de breffage

En avril 2020, le président de la Société royale du Canada a établi le Groupe de travail de la SRC sur la COVID-19. Le mandat de ce groupe de travail est de dégager des perspectives éclairées par les données probantes sur les grands enjeux sociétaux qui se posent au Canada relativement à sa réponse à la COVID-19 et à sa démarche subséquente de rétablissement.

Pour rapidement produire des notes de breffage, le groupe de travail a établi une série de sous-groupes de travail ayant comme objectif de soutenir les décideurs politiques en leur fournissant des données probantes pour éclairer leurs décisions.

À propos des auteurs

Tracy Vaillancourt (présidente), titulaire, Chaire de recherche du Canada, et professeure, psychologie du counselling, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Miriam Beauchamp, titulaire, Chaire de recherche du Canada, et professeure, Département de psychologie, Université de Montréal et Centre de recherche du CHU Sainte-Justine

Curtis Brown, administrateur en chef, conseil scolaire de la division de South Slave; président, Association canadienne des gestionnaires de commissions scolaires

Pino Buffone, directeur de l'éducation, conseil scolaire du district de Renfrew

Jeannette Comeau, professeure adjointe, Département de pédiatrie, Faculté de médecine, Dalhousie University; médecin spécialiste des maladies infectieuses pédiatriques, directrice médicale, prévention et contrôle des infections, IWK Health

Scott Davies, titulaire, Chaire de recherche du Canada, et professeur, Département du leadership, éducation supérieure et des adultes, University of Toronto

Manny Figueiredo, directeur de l'éducation, conseil scolaire du district de Hamilton-Wentworth, directeur général, conseil scolaire Lester B. Pearson

Andrew (Andy) Hargreaves, professeur invité, Faculté d'éducation (Changement, engagement et innovation en éducation), Université d'Ottawa

Patricia McDougall, professeure agrégée, Département de psychologie et d'études de la santé, University of Saskatchewan

Lauren McNamara, chercheuse scientifique, éducation et changements sociaux, et directrice, The Recess Project, Diversity Institute, Ryerson University

Peter Szatmari, titulaire, chaire Patsy et Jamie Anderson en santé mentale de l'enfant et de l'adolescent, Cundill Centre for Child and Youth Depression, Centre for Addiction and Mental Health, Hospital for Sick Children et University of Toronto

Charlotte Waddell, professeure universitaire, Faculté des sciences de la santé, Simon Fraser University

Joel Westheimer, titulaire, chaire de recherche de l'Université, et professeur, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Jessica Whitley, professeure agrégée, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier David Elfstrom, ingénieur agréé, ingénieur indépendant en énergie, pour son expertise en matière de ventilation, ainsi que Riley Desmarais et Charlotte Hammill pour leur aide à la recherche.

Remarque des auteurs

Conflit d'intérêts : les auteurs n'ont aucun conflit d'intérêts à déclarer.

Résumé de la note de breffage

Cette note de breffage du groupe de travail sur les enfants et l'école pendant la COVID-19 se veut une ressource en matière de rétablissement post-pandémie à l'intention des éducateurs, des administrateurs, du personnel de soutien, des professionnels de la santé mentale en milieu scolaire et des décideurs du secteur de l'éducation, ainsi que des parents/tuteurs et du grand public. Il comprend neuf chapitres autonomes qui présentent un examen et une synthèse de l'état des connaissances en date du 8 août 2021. Certains des chapitres contiennent des données de recherche originales, et tous les chapitres contiennent des avis d'experts et des recommandations détaillées destinés à soutenir la reprise du système d'éducation après la pandémie. Les recommandations fournies dans le résumé ne sont pas exhaustives, mais reflètent plutôt une synthèse des recommandations figurant à la fin de chaque chapitre. Une annexe sur la prévention et le contrôle des infections est également incluse.

Chapitre 1 : Impact de la COVID-19 sur la santé mentale des enfants et des adolescents canadiens, Tracy Vaillancourt, Peter Szatmari, Katholiki Georgiades, et Amanda Krygman

Chapitre 2 : Impact de la COVID-19 sur l'apprentissage et la réussite des enfants et des adolescents canadiens vulnérables, Jess Whitley, Miriam Beauchamp, et Curtis Brown

Chapitre 3 : Estimations de l'apprentissage des élèves pendant les perturbations scolaires causées par la COVID-19 : le Canada dans le contexte international, Scott Davies et Janice Aurini

Chapitre 4 : Fermeture des écoles et isolement social des enfants et des jeunes en raison de la COVID-19 : donner la priorité aux relations dans l'éducation, Tracy Vaillancourt, Patricia McDougall, Jeannette Comeau, et Cindy Finn

Chapitre 5 : La récréation à l'école et les efforts de rétablissement après la pandémie : assurer un climat propice à l'établissement de liens sociaux positifs et à la participation à des jeux signifiants, Lauren McNamara

Chapitre 6 : L'après-COVID : leçons tirées d'une pandémie pour l'éducation primaire et secondaire, Joel Westheimer et Michelle Schira Hagerman

Chapitre 7 : Ce que la pandémie de COVID-19 nous a appris sur les enseignants et l'enseignement, Andy Hargreaves

Chapitre 8 : L'agilité : un élément essentiel du leadership dans un paysage éducatif en mutation, Pino Buffone

Chapitre 9 : Naviguer un moment déterminant : la COVID-19 et la démarche « curatoriale », Madeleine Mant et Samantha Cutrara

Annexe A : Retour des enfants et des adolescents à l'école — prévention et contrôle des infections, Jeannette Comeau et Tracy Vaillancourt

Table des matières

| | |
|---|-----|
| Sommaire exécutif | 6 |
| Chapitre 1 : Impact de la COVID-19 sur la santé mentale des enfants et des adolescents canadiens | 10 |
| Chapitre 2 : Impact de la COVID-19 sur l'apprentissage et la réussite des enfants et des adolescents canadiens vulnérables | 33 |
| Chapitre 3 : Estimations de l'apprentissage des élèves pendant les perturbations scolaires causées par la COVID-19 : le Canada dans le contexte international | 55 |
| Chapitre 4 : Fermeture des écoles et isolement social des enfants et des jeunes en raison de la COVID-19 : donner la priorité aux relations dans l'éducation | 78 |
| Chapitre 5 : La récréation à l'école et les efforts de rétablissement après la pandémie : assurer un climat propice à l'établissement de liens sociaux positifs et à la participation à des jeux signifiants..... | 98 |
| Chapitre 6 : L'après-COVID : leçons tirées d'une pandémie pour l'éducation primaire et secondaire | 119 |
| Chapitre 7 : Ce que la pandémie de COVID-19 nous a appris sur les enseignants et l'enseignement | 153 |
| Chapitre 8 : L'agilité : un élément essentiel du leadership dans un paysage éducatif en mutation | 187 |
| Chapitre 9 : Naviguer un moment déterminant : la COVID-19 et la démarche « curatoriale » | 200 |
| Annexe A : Retour des enfants et des adolescents à l'école — prévention et contrôle des infections..... | 210 |

Sommaire exécutif

Nous avons passé la majeure partie de l'année dernière à examiner et à synthétiser les recherches sur les effets de la pandémie de COVID-19 sur les enfants et les jeunes canadiens dans le contexte scolaire. Notre Note de breffage revue par des pairs met en évidence le fait que des menaces considérables pèsent sur le bien-être, la réussite scolaire et le développement sain des enfants.

Au cours des dix-huit derniers mois, la pandémie a non seulement coûté la vie à des millions de personnes dans le monde, mais a également bouleversé presque toutes les institutions publiques et privées de la planète. Les soins de santé et de longue durée ont été particulièrement touchés, mais également les systèmes scolaires : plus de 90 % des 1,6 milliard d'élèves dans le monde (ainsi que les personnes qui en prennent soin et leurs enseignants) ont été touchés par la fermeture des écoles. Au Canada, toutes les écoles provinciales et territoriales ont été fermées pendant de longues périodes à un moment ou à un autre de la pandémie. La plus longue période de fermeture a eu lieu en Ontario, où les enfants et les adolescents ne se sont pas rendus à l'école pendant plus de la moitié de l'année scolaire de 2020-2021. Le personnel enseignant et les conseils/commissions scolaires se sont adaptés à ces perturbations sans précédent dans le domaine de l'éducation en élaborant de multiples modèles d'enseignement, y compris des programmes d'apprentissage à distance en ligne et d'apprentissage mixte pour les jeunes qui ne pouvaient pas aller à l'école en personne. Les parents et autres personnes responsables d'enfants, dont beaucoup ne disposaient pas de toutes les ressources nécessaires, ont également dû assumer la charge supplémentaire de soutenir l'apprentissage de leurs enfants pendant la pandémie. Malgré ces vaillants efforts, toutes sortes de variations de modes d'apprentissage, élaborées de toute urgence en temps de crise, ont été vécues par 5,7 millions de jeunes canadiens, qui ont été confrontés à de nombreuses difficultés dont les conséquences seront d'une grande portée et potentiellement durables.

En effet, en raison de ces perturbations du système d'éducation, beaucoup trop de jeunes canadiens ont perdu de l'intérêt pour l'apprentissage, ont connu des problèmes chroniques d'assiduité, ont vu leurs résultats scolaires baisser et ont obtenu moins de crédits pendant la pandémie. Et l'influence de ces difficultés a été beaucoup plus profonde pour ceux qui étaient déjà à risque avant que la COVID-19 soit déclarée une pandémie mondiale. La portée néfaste de la pandémie s'est également étendue au-delà des indicateurs éducatifs traditionnels, affectant pratiquement tous les aspects du développement des enfants. Les fermetures d'écoles ont eu un impact sur la sécurité alimentaire des jeunes, ainsi que sur la détection et le signalement des cas de maltraitance et de négligence envers les enfants. Les fermetures d'écoles se sont également opposées au besoin fondamental d'appartenance des jeunes, entraînant un isolement social et une solitude accrue, et ont conduit à une détérioration notable de la santé mentale d'un grand nombre d'élèves. Pour aggraver les choses, les jeunes ont non seulement été isolés de leurs pairs et de leurs enseignants et éducateurs, mais ils ont également subi de longues séparations de leurs réseaux familiaux et communautaires élargis, qui comprennent notamment leurs coéquipiers, leurs entraîneurs, leurs mentors, leurs conseillers et leurs chefs spirituels.

Les écoles n'ont jamais été des lieux exclusivement d'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique. Elles offrent des possibilités d'apprentissage et d'échanges dans des domaines tels que les arts, le monde naturel, l'actualité, la santé sexuelle et la littératie numérique. Elles fournissent également des ressources alimentaires aux jeunes dans le besoin. Elles offrent des services thérapeutiques aux personnes handicapées. Elles constituent un cadre riche pour le

développement des compétences sociales. Elles peuvent remplir une importante fonction de liaison entre les familles et les services communautaires. Elles sont le premier point de contact pour les jeunes qui ont des préoccupations liées au bien-être mental et représentent le cadre le plus courant de prestation des services de santé mentale au Canada. De plus, les écoles contribuent à assurer la sécurité des jeunes, puisque les enseignants sont souvent les premiers à signaler les cas de violence et de négligence envers les enfants. Notre note de breffage souligne que l'une des meilleures façons d'atténuer les menaces qui pèsent actuellement sur le bien-être, l'apprentissage et la sécurité des enfants et des adolescents est de faire en sorte que les écoles restent ouvertes chaque fois qu'il est possible de le faire de manière sécuritaire.

La pandémie a été difficile pour les jeunes. Elle l'a également été pour les enseignants, le personnel de soutien et les directeurs d'école, qui ont dû adapter rapidement leurs environnements d'apprentissage, être vigilants relativement aux directives en constante évolution de la santé publique et veiller à leur propre santé et sécurité, tout en essayant de maintenir l'intérêt et la motivation des jeunes. Il ne s'agit pas d'un mince exploit et il faut le reconnaître et le valoriser. Notre note de breffage souligne également que la reprise après la pandémie devra impliquer les adultes qui s'occupent des élèves dans les écoles. Les conditions de travail du personnel enseignant sont les conditions d'apprentissage des élèves. Par conséquent, on ne peut dissocier le bien-être des enseignants de celui des enfants et des jeunes dont ils ont la charge.

En résumé, il ressort clairement de notre rapport qu'il n'est ni tenable ni éthique de maintenir les jeunes à l'écart des relations, du soutien et des possibilités d'apprentissage qu'offrent les écoles. Nous sommes à l'aube d'une « catastrophe générationnelle » et la situation actuelle exige une intervention rapide pour atténuer les dommages potentiels. Voici donc nos recommandations générales pour la relance après la pandémie dans le domaine de l'éducation; nous fournissons des suggestions plus détaillées dans le document principal.

Recommandations

Recommandation 1 : Donner la priorité à la réouverture sécuritaire de toutes les écoles au Canada et faire en sorte qu'elles restent ouvertes. Les écoles doivent être les premiers lieux à ouvrir et les derniers à fermer.

Recommandation 2 : Donner la priorité au personnel enseignant, au personnel scolaire et aux travailleurs de soutien dans les plans de déploiement du vaccin. Affecter des fonds fédéraux aux écoles afin qu'elles puissent efficacement mettre en œuvre des mesures de prévention et de contrôle des infections selon les besoins et selon la hiérarchie des mesures de contrôle : mesures d'élimination/de substitution, mesures techniques, mesures administratives et équipements de protection individuelle. Des ressources doivent également être allouées pour faire en sorte que les bâtiments soient sécuritaires et adéquatement ventilés.

Recommandation 3 : Comblent les lacunes en matière d'éducation. Des programmes d'intervention devraient être élaborés pour les jeunes qui ont subi les effets néfastes d'une scolarité interrompue ou inachevée. Des activités en petits groupes pendant la journée scolaire, des services de soutien virtuels offerts individuellement après l'école et des camps d'été offrant une combinaison de jeux, de loisirs de haute qualité et d'activités d'étude sont quelques pistes de solutions qui devraient être envisagées en partenariat avec les organisations communautaires. Pour garantir l'équité, ces programmes devront être gratuits pour les enfants et leurs familles. En outre, les mesures

d'intervention visant à redonner de l'intérêt aux jeunes qui ont quitté l'école ou qui ont connu des problèmes chroniques d'assiduité pendant la pandémie devront recevoir un financement supplémentaire. Pour combler les lacunes en matière d'éducation, il faudra également investir dans le développement socioaffectif des jeunes par le biais d'approches de soutien socioaffectif dispensées en milieu scolaire.

Recommandation 4 : Prendre des mesures pour réduire les inégalités. Les inégalités sapent le travail du personnel enseignant. Les enfants et les jeunes qui subissent les effets de la pauvreté et de l'iniquité économique subissent également la faim, des situations d'itinérance, un accès inégal à Internet haute vitesse et à la technologie, et sont plus susceptibles d'appartenir à des groupes historiquement marginalisés et mal desservis. L'école ne peut pas résoudre tous les problèmes de la société, mais elle est un lieu où nous pouvons les dépister et les reconnaître. Il est important que nous veillions à ce que l'école n'amplifie pas les inégalités existantes et que les programmes pédagogiques et les évaluations tiennent activement compte de la diversité des origines, des contextes et des expériences, et qu'ils les mettent en valeur.

Recommandation 5 : Créer une stratégie nationale qui reconnaît que la santé mentale des jeunes est importante pour leur réussite dans la vie et qu'elle doit être soutenue dans le contexte où il est le plus facile de les rejoindre — l'école. Cette stratégie devra également permettre de coordonner les soins entre les différents secteurs afin d'offrir un cadre de soins progressifs et un continuum complet de mesures de soutien en santé mentale couvrant la promotion, la prévention, l'intervention précoce et les traitements. Cette stratégie nationale devra aussi prévoir des plans pour faire face à la tragédie du suicide qui frappe tous les segments de la population, mais en particulier les adolescents et les jeunes des Premières Nations et des peuples métis et inuits, qui sont touchés de façon disproportionnée. Nous devons également accorder la priorité et investir les fonds qui sont nécessaires au bien-être et au mieux-être du personnel des écoles et du système scolaire, sans lequel nos objectifs ne pourront être atteints.

Recommandation 6 : Investir dans des études de suivi exhaustives basées sur la population afin d'obtenir des informations plus précises sur la façon dont la pandémie a pu affecter tous les enfants et les jeunes canadiens, ainsi que des renseignements sur les groupes qui ont été plus particulièrement touchés. Nous devons savoir précisément qui a été touché, de quelle façon et pendant combien de temps, afin que nous puissions prendre les mesures appropriées pour mettre en place des systèmes et fournir des services qui pourront mieux les soutenir à l'avenir.

Recommandation 7 : Améliorer l'accès à Internet et aux services numériques. La pandémie a révélé des besoins et des inégalités liés à l'accès aux technologies. Ces lacunes ont non seulement un impact sur l'apprentissage des enfants et des jeunes, mais elles limitent également la capacité des enfants et de leurs familles de s'y retrouver dans les services offerts, notamment les sites Web de rendez-vous pour les vaccins et les réseaux d'emploi, d'éducation, d'apprentissage et sociaux. Le gouvernement du Canada devra faire en sorte que l'accès aux plateformes d'apprentissage numériques, à Internet haute vitesse et aux appareils d'apprentissage numériques soit public, universel et gratuit, tant en anglais qu'en français.

Recommandation 8 : Améliorer l'expertise des enseignants en intégrant la pédagogie numérique à tous les programmes de préparation des enseignants. Élaborer un plan et une stratégie clairs pour que tous les enseignants canadiens aient une compétence numérique complète d'ici trois ans. L'expertise numérique ne devrait pas se limiter à la connaissance des applications,

des onglets, des plateformes et des autres ressources techniques, mais devrait aussi inclure la capacité de déterminer si les ressources numériques apportent ou non une contribution unique à un apprentissage efficace par rapport aux autres ressources. L'expertise numérique devrait également inclure des connaissances sur la manière de cerner, de limiter et de gérer les risques qui accompagnent souvent l'apprentissage basé sur les technologies numériques.

Recommandation 9 : Soutenir l'enseignement en tant que travail essentiel. Le manque troublant de soutien fourni au personnel enseignant pendant la pandémie pourrait avoir fondamentalement sapé sa capacité à rebondir une fois la pandémie mieux contrôlée. La formation d'une table ronde nationale en collaboration avec les fédérations, les syndicats et les associations affiliées existantes, y compris le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, serait nécessaire pour reconsidérer le statut professionnel de l'enseignement et travailler à l'amélioration des conditions dans lesquelles le personnel enseignant, les enfants et les jeunes passent leurs journées.

Recommandation 10 : Donner la priorité à la récréation et à d'autres formes de pauses, qui doivent être considérées comme des parties essentielles de la journée d'école pour tous les niveaux scolaires et veiller à ce que chaque établissement soit doté d'un espace approprié pour favoriser l'apprentissage et la socialisation à l'extérieur. Les espaces extérieurs et naturels constituent un environnement précieux pour l'apprentissage et offrent des moments nécessaires de répit à l'apprentissage sur ordinateur. Il faut du temps et de la réflexion pour évaluer, planifier, mettre en œuvre, surveiller et maintenir une routine de nouvelles pratiques qui soutiendra et protégera les enfants et les jeunes dans cet espace. Des mesures doivent être prises pour que les récréations et l'apprentissage à l'extérieur fassent partie des efforts d'amélioration des écoles et des conseils/commissions scolaires. Il faudrait notamment prêter attention dans ces efforts au paysage bâti, à l'environnement social, à la formation du personnel, à l'opinion des élèves ainsi qu'aux espaces extérieurs où abondent la nature et les matériaux naturels.

Chapitre 1: Impact de la COVID-19 sur la santé mentale des enfants et des adolescents canadiens

Tracy Vaillancourt, Université d'Ottawa

Peter Szatmari, Cundill Centre for Child and Youth Depression at Centre for Addiction and Mental Health, Hospital for Sick Children

Katholiki Georgiades, McMaster University & Offord Centre for Child Studies

Amanda Krygsman, Université d'Ottawa



Résumé

Les enfants et les adolescents s'épanouissent dans des environnements prévisibles, sûrs et structurés. La pandémie de COVID-19 a perturbé ces facteurs de protection, rendant difficiles l'adaptation et l'épanouissement des enfants et des adolescents. Les fermetures d'écoles, les tensions familiales et les traumatismes causés par la pandémie ont entraîné une augmentation des problèmes de santé mentale chez certains enfants et adolescents, un domaine de la santé qui était déjà en crise bien avant que la COVID-19 ne soit déclarée une pandémie mondiale. Comme les problèmes de santé mentale qui surviennent tôt dans la vie sont associés à des déficiences importantes dans les domaines familial, social et scolaire, des mesures doivent immédiatement être prises pour atténuer les séquelles à long terme possibles. Maintenant plus que jamais, le Canada doit mettre en œuvre une stratégie nationale en santé mentale dans le contexte où il est le plus facile de rejoindre les enfants — l'école. Cette stratégie devra permettre de coordonner les soins entre les différents secteurs afin d'offrir un cadre de soins progressif, ou par étapes, et un continuum complet de mesures de soutien en santé mentale couvrant la promotion, la prévention, l'intervention précoce et les traitements. En parallèle, nous devons investir dans des études de suivi exhaustives basées sur la population, relativement à l'Enquête canadienne sur la santé des enfants et des jeunes de Statistique Canada (Statistique Canada, 2019a) afin d'obtenir des informations plus précises sur la façon dont la pandémie a pu affecter tous les enfants et les adolescents canadiens. Il est temps que le gouvernement canadien donne la priorité à la santé mentale des enfants et des adolescents dans sa gestion de la pandémie et de la période qui suivra.

Impact de la COVID-19 sur la santé mentale des enfants et des adolescents canadiens

La pandémie de COVID-19 a causé des perturbations éducatives et sociales sans précédent pour les élèves du monde entier. Au début de la pandémie, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a estimé que des écoles avaient été fermées dans 138 pays, touchant 80 % des enfants dans le monde (Phelps et Sperry, 2020). Deux mois après le début de la pandémie, le nombre de pays ayant fermé leurs écoles était passé à 188, et 1,7 milliard d'élèves avaient été touchés dans le monde (UNESCO, 2020). À l'aube de la deuxième année de la pandémie, la moitié des élèves du monde étaient encore touchés par des fermetures partielles ou complètes d'écoles selon le rapport Suivi mondial des fermetures d'établissements scolaires liées au COVID-19 de l'UNESCO (UNESCO, 2021). Au Canada, 5,7 millions d'enfants et d'adolescents fréquentant une école primaire ou secondaire ont été touchés par la fermeture de leur établissement (Statistique Canada, 2021).



Les fermetures d'écoles ont causé des perturbations majeures, mais l'expérience de la scolarité a même été fondamentalement modifiée lorsque les écoles sont restées ouvertes. Par exemple, pour contenir la propagation de la COVID-19, des changements ont été apportés à la façon dont le programme scolaire est dispensé au Canada. Dans certaines provinces et certains territoires, les parents d'élèves du primaire ont dû choisir entre offrir l'école en présentiel ou virtuelle à leurs enfants, tandis que les élèves de l'école secondaire ont dû s'adapter à un modèle d'apprentissage mixte basé sur des cohortes fréquentant l'école une partie du temps en présentiel et l'autre partie virtuellement. L'apprentissage électronique à temps plein est également proposé aux élèves plus âgés dans certaines régions du pays. Dans d'autres, l'école en présentiel est la norme, à quelques exceptions près (par exemple, pour les élèves à haut risque ou vivant avec des personnes à haut risque). Mais le choix d'un apprentissage en présentiel, mixte ou virtuel à temps plein a également dépendu des niveaux de risque locaux et provinciaux d'infection à la COVID-19. Toutes les provinces et tous les territoires ont élaboré des plans d'urgence en tenant compte de la fluctuation des risques locaux. D'autres changements ont également été apportés pour préserver la santé et la sécurité des élèves. Des mesures de distanciation sociale ont été mises en place dans les classes et pendant les récréations et les pauses, réduisant considérablement le temps pendant lequel les élèves peuvent interagir avec leurs camarades (et les enseignants). Le port obligatoire du masque a été mis en place dans la plupart des écoles du Canada, de même que des systèmes de cohortes plus petites d'élèves, bien que ces mesures varient d'une province et zone à une autre selon le niveau de risque local. Par exemple, en ce qui concerne le port obligatoire du masque, l'année à laquelle les masques sont requis au pays varie (par exemple, en Ontario : de la première à la douzième année; en Alberta : de la quatrième à la douzième année). Cette obligation varie également en fonction du lieu (dans les autobus, par exemple) et du niveau de tolérance au risque du milieu. Ces interruptions ont été dynamiques; il ne s'agissait pas d'un seul ajustement statique, mais plutôt d'une série continue d'ajustements qui variaient d'une province ou d'un territoire à l'autre et à l'intérieur de ceux-ci.

Bien que ces changements aient été conseillés pour prévenir de nouvelles infections, ils ne sont pas sans conséquences. Pratiquement tous les aspects du développement des enfants ont été touchés. Il convient notamment de souligner les perturbations occasionnées dans les domaines du développement des compétences qui sont fondamentales pour une croissance et un bien-être optimaux. L'apprentissage et les résultats scolaires des élèves ont été touchés (Davies et Aurini, 2021), en particulier dans le cas des jeunes qui étaient déjà vulnérables sur le plan scolaire avant la pandémie (Whitley et coll., 2021). Les enfants et les adolescents bougent et jouent moins à l'école (et dans leur milieu) qu'avant la pandémie (McNamara, 2021), ce qui a eu des « conséquences collatérales immédiates » sur leur développement (Moore et coll., 2020), notamment sur leur santé mentale (Kang et coll., 2021).

La santé mentale des enfants et des adolescents avant la pandémie

Depuis que la COVID-19 a été déclarée une pandémie, de nombreuses personnes se sont inquiétées de l'émergence d'une « crise de santé mentale » chez les jeunes. De multiples commentaires ont été écrits dans la presse (par exemple, « From Depression to Self-harm, Teens are Struggling During COVID-19 », *Globe & Mail*, 15 mars 2021; « Is a Mental Health Crisis the Next Pandemic? », *Psychology Today*, 17 mars 2021) et dans des éditoriaux de revues scientifiques sur la calamité causée par la COVID-19 concernant la santé mentale des enfants et des adolescents (Bhatia, 2020; Cénat et Dalexis, 2020; Golberstein et coll., 2020; Jiao et coll., 2020; Kumar et Nayar,

2021 ; Liu et coll., 2020). Mais même avant la pandémie, les enfants et les adolescents canadiens ne s'en sortaient pas bien, par rapport aux autres pays économiquement avancés, sur les plans de la santé mentale et du bien-être (UNICEF, 2020). Par exemple, le Canada se classait au 31^e rang sur 38 pays à revenu élevé selon les indicateurs du bien-être (défini comme le fait d'avoir un sentiment positif et une bonne santé mentale). Le classement du Canada en matière de santé physique était également lamentable : 30^e. Mais c'est le classement du Canada relatif au taux de suicide chez les adolescents, 35^e sur 38 pays, qui met vraiment en évidence notre échec systémique. Selon les données sur le suicide des adolescents et des jeunes adultes de Statistique Canada (2019b), ce risque n'est pas également partagé. Les adolescents des communautés des Premières Nations et des Métis ainsi que des régions inuites sont particulièrement vulnérables, de sorte que les programmes de promotion de la vie et de prévention du suicide menés par les Autochtones doivent faire partie de toute stratégie touchant la santé mentale des enfants et des adolescents.

Les mauvais résultats du Canada dans le dernier bulletin de l'UNICEF (2020) sont une affaire bien trop familière. Pendant que dans de nombreux pays le pourcentage d'adolescents ayant signalé des problèmes de santé mentale s'est amélioré au cours de la dernière décennie, il n'y a eu que peu ou pas d'amélioration sur ce plan au Canada (UNICEF, 2019, 2020). En fait, au cours des trois dernières décennies, un enfant et un adolescent canadien sur cinq ont répondu aux critères de diagnostic d'au moins un trouble de santé mentale (Breton et coll., 1999 ; Offord et coll., 1987), un taux qui correspond aux données plus récentes. Les estimations de la prévalence sur six mois des troubles de santé mentale, tels que définis par le DSM-IV, tirées de l'Enquête sur la santé des jeunes Ontariens de 2014, indiquent que 18 % à 22 % des enfants et des adolescents seraient touchés (Georgiades et coll., 2019).

Qu'un si grand nombre d'enfants et de jeunes canadiens aient eu des problèmes de santé pendant une si longue période est un échec national (Vaillancourt et coll., 2020), un échec qui aurait dû susciter une vive inquiétude publique comme celle soulevée par la pandémie actuelle. Après tout, nous savons depuis un certain temps que les problèmes de santé mentale sont la principale cause de fardeau lié à la santé chez les jeunes et la principale cause d'incapacité dans le monde chez les adultes (Copeland et coll., 2015 ; Whitford et coll., 2013). En outre, une mauvaise santé mentale nuit de façon importante au travail scolaire et aux facultés d'apprentissage comme l'attention et la maîtrise de soi (Duncan et coll., 2021). Elle nuit également aux relations qu'ont les jeunes avec les personnes qui en prennent soin, leurs camarades et leurs enseignants (Whitley et coll., 2018 ; Vaillancourt et Boylan, 2021) et est associée à des taux supérieurs de morbidité et de mortalité (par exemple, Walker et coll., 2015). Les problèmes de santé mentale chez les enfants et les adolescents sont fortement enracinés — se manifestant dans une variété de contextes — et persistants. Entre 50 % et 75 % des troubles de santé mentale à l'âge adulte commencent avant l'âge de 15 ans (Kim-Cohen et coll., 2003 ; Kessler et coll., 2001 ; 2007). La persistance de la psychopathologie est bien illustrée dans une étude récente de Krygsman et Vaillancourt (2021), qui ont constaté que les jeunes Canadiens au sein de la population générale qui ont suivi une trajectoire élevée de symptômes d'anxiété sociale entre 10 et 18 ans étaient 20 fois plus susceptibles d'être déprimés, 16 fois plus susceptibles de souffrir de troubles d'anxiété sociale, 16 fois plus susceptibles de souffrir d'agoraphobie et 13 fois plus susceptibles de souffrir d'un trouble d'anxiété généralisée à l'âge adulte que ceux qui avaient suivi une trajectoire faible de symptômes d'anxiété sociale pendant l'enfance et l'adolescence.

La persistance des problèmes de santé mentale met en évidence l'urgence d'une intervention précoce. Malheureusement, seul un quart environ des enfants canadiens touchés bénéficient de services de santé mentale et ces services sont généralement accordés à ceux qui souffrent de troubles mentaux gravement incapacitants (Georgiades et coll., 2019; Commission de la santé mentale du Canada, 2017). Cela souligne également la nécessité pour le Canada de créer une stratégie nationale qui met l'accent sur le bien-être mental des enfants, parce qu'il est important pour la réussite dans la vie, en plus de la réussite scolaire, un domaine dans lequel le Canada a excellé (OCDE, 2016). Cette stratégie devrait permettre de coordonner les soins entre les secteurs afin d'offrir un cadre de soins par étapes¹ et un continuum complet de mesures de soutien en santé mentale couvrant la promotion, la prévention, l'intervention précoce et les traitements. Cette stratégie devrait englober en particulier des services et des mesures de soutien qui seraient adaptés à la culture de la personne, dispensés dans les écoles, intégrés dans la collectivité au sens large et associés à un solide filet de sécurité. Des liens étroits devraient être établis avec les services de santé mentale et les services hospitaliers locaux pour les enfants et les adolescents qui requièrent des services plus intensifs. Comme le soulignent Vaillancourt et coll. (2020), cela ne peut se faire que par le biais d'un gouvernement fédéral qui collabore avec les provinces et les territoires pour mettre en œuvre des pratiques et des politiques fondées sur des données probantes et les évaluer. Un tel partenariat exigerait également la contribution des conseils et commissions scolaires, qui comprennent directement les défis de leurs milieux locaux respectifs. Ce type de partenariat contribue de façon très importante à l'établissement d'un lien et à la mise en œuvre d'une intervention efficace, lesquels sont facilités lorsque les soins sont fournis à proximité.

Cette stratégie nationale doit englober la santé mentale en milieu scolaire comme première étape d'un continuum de soins. L'école est l'institution sociétale responsable du développement des enfants et des adolescents, dans leur globalité. L'éducation vise à développer non seulement les compétences en numératie, en littératie et en sciences, mais aussi les compétences socioémotionnelles (Vaillancourt 0, 2021a). La réussite scolaire ne peut être séparée de la santé mentale. Un mauvais état de santé mentale a une incidence néfaste sur l'évolution des jeunes à l'école. Elle engendre notamment une baisse des résultats scolaires, une baisse de l'implication scolaire et une augmentation du taux de décrochage scolaire (Whitley et coll., 2018). Les écoles représentent ensemble un secteur de premier plan pour la mise en œuvre d'une stratégie nationale pour la santé mentale des enfants et des adolescents, étant donné la relation que les enseignants, les administrateurs et le personnel de soutien entretiennent avec les enfants, les adolescents et leurs familles au sein de nos collectivités. Le rôle de ces adultes attentionnés ne peut être sous-estimé. Les études démontrent régulièrement que l'atout le plus constant des enfants et des jeunes est un lien positif fort avec un adulte compétent, qui est souvent un enseignant (Luthar et coll., 2000; Sanders et coll., 2016). Par conséquent, les écoles et les conseils/commissions scolaires jouent un rôle essentiel dans la promotion de la santé mentale, en particulier dans le contexte de la pandémie (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [NASEM], 2021). Les écoles ont la capacité d'accroître la sensibilisation à la santé mentale, d'identifier les élèves vulnérables, de fournir des services de prévention et d'intervention précoce, et de mettre

¹ Les modèles de soins par étapes fournissent des interventions de première ligne qui sont accessibles, pratiques et économiques (Salloum et coll., 2016).

les élèves en contact avec les services communautaires (Halladay et coll., 2020; Kutcher et Wei, 2020; NASEM, 2021; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013).

Les écoles représentent également un partenaire naturel pour une stratégie nationale en matière de santé mentale des enfants et des adolescents, car elles font en fait déjà ce travail (p. ex. Santé mentale en milieu scolaire Ontario) et le font bien (Knopf et coll., 2016; O'Connor et coll., 2018; Sanchez et coll., 2018). Les écoles sont souvent le premier point de contact des élèves ayant des problèmes de santé mentale et le cadre le plus courant pour la prestation de services de santé mentale au Canada (Georgiades et coll., 2019) et ailleurs (Costello et coll., 2014; Green et coll., 2013; Merikangas et coll., 2011; Ryan et coll., 2014). Aux États-Unis, 35 % des adolescents ont reçu leurs services de santé mentale exclusivement en milieu scolaire (Ali et coll., 2019). Au Canada, un réseau solide et croissant s'est établi entre toutes les provinces concernant la santé mentale en milieu scolaire, où les idées et les innovations sont mises en commun et en contexte (voir Commission de la santé mentale du Canada, 2013). Plusieurs provinces ont mis en place des infrastructures, des orientations stratégiques et des équipes de soutien à la mise en œuvre, des initiatives de promotion du bien-être et de développement des compétences socioémotionnelles dans le cadre de leurs programmes d'études, des programmes de développement de la littératie et de formation en santé mentale pour les éducateurs, ainsi que des protocoles de soins par étapes en milieu scolaire afin de promouvoir des pratiques factuelles culturellement adaptées en matière de santé mentale. La pandémie a soulevé une préoccupation notable : les élèves sont déconnectés de ces importantes ressources en santé mentale parce que les écoles sont fermées ou adoptent des approches d'apprentissage mixte. Être déconnecté des enseignants lorsque les écoles sont fermées est particulièrement problématique pour les enfants et les adolescents vulnérables, qui bénéficient énormément de leur relation avec les enseignants (Vaillancourt et coll., 2021a; Westheimer et Schira Hagerman, 2021). En effet, les enseignants constituent un « facteur protecteur » important pour les élèves (Sanders et coll., 2016; Sanchez et coll., 2018).

Tous les services de santé mentale au Canada ont besoin d'investissements plus importants (McGrath et coll., 2020), et les services de santé mentale en milieu scolaire sont très prometteurs et offrent un important retour sur l'investissement en tant que première étape d'un modèle de soins par étapes (Kutcher et Wei, 2020). Les modèles de soins par étapes fournissent un cadre pour la prestation des services de santé mentale : la première étape est celle qui nécessite le moins de ressources. Puis, selon l'efficacité du traitement, d'autres mesures sont mobilisées, au besoin, pour s'assurer que les ressources nécessaires sont offertes à tout enfant ou adolescent qui en a besoin au cours de son parcours de santé mentale. La pandémie a mis en évidence l'échec d'un certain modèle de soins de santé au Canada, selon lequel la majeure partie des services de santé mentale sont fournis par les écoles et, par conséquent, si les enfants et les jeunes ne sont pas à l'école, ils s'orientent souvent vers les soins tertiaires dans les salles d'urgence ou les hôpitaux. En d'autres termes, en l'absence d'un service initial moins intensif, les gens sont forcés de se tourner vers la source de soins la plus coûteuse et peut-être la moins efficace traiter les problèmes qui surviennent. Cette situation est bien illustrée par les conséquences de la pandémie : alors que les fermetures d'écoles sont monnaie courante, de nombreux hôpitaux signalent une augmentation des visites aux urgences pour des problèmes de santé mentale. Par exemple, l'hôpital SickKids de Toronto a connu une augmentation de 120 % des visites aux urgences pour des problèmes de santé mentale pendant la pandémie (P. Szatmari, communication personnelle, 12 mai 2021). Depuis janvier 2021, le Centre hospitalier pour enfants de l'Est de l'Ontario a signalé un nombre « sans précédent » d'admissions à l'hôpital de jeunes patients « en proie à une grave crise de

santé mentale qui les a laissés suicidaires» (Payne, 2021). Ce problème n'est pas unique à l'Ontario. Selon Santé des enfants Canada (2021), les hôpitaux pour enfants « voient en moyenne leur nombre d'admissions à la suite de tentatives de suicide doubler, leur nombre d'admissions liées à la consommation de substances tripler et leur nombre d'admissions liées à des troubles de l'alimentation augmenter de 60 % ». Aux États-Unis, les Centres for Disease Control and Prevention (2020) ont constaté une augmentation de 24 % des visites aux urgences pour des troubles de santé mentale chez les enfants de 5 à 11 ans et une augmentation de 31 % pour les jeunes de 12 à 17 ans au début de la pandémie (Leeb et coll., 2020). En Australie-Occidentale, une augmentation de 104 % des visites et des admissions aux urgences a été observée au début de la pandémie pour les enfants souffrant d'anorexie mentale par rapport aux trois années précédentes (Haripersad et coll., 2021). En Ontario, qui a connu les plus longues fermetures d'écoles de toutes les provinces et territoires au Canada (Vaillancourt et coll., 2021a), les admissions pour troubles de l'alimentation ont dépassé de 223 % en juin les capacités des cinq hôpitaux pédiatriques de la province (Kohly, 2021).



Comme nous l'avons vu, l'augmentation de l'accès aux soins tertiaires est attribuable en partie² aux facteurs de stress liés à la pandémie, notamment la fermeture des écoles, ce qui souligne une fois de plus le rôle important que jouent les écoles dans la promotion, le dépistage précoce et l'intervention en cas de problèmes de santé mentale légers à modérés. Le Réseau des pédiatres communautaires d'Ottawa a fait remarquer que « lorsque les écoles sont ouvertes, les enfants peuvent obtenir plus de soutien » et que lorsque les écoles sont fermées, les pédiatres constatent « une augmentation des troubles de santé mentale dans leur pratique » (Payne, 2021). Bien que cela soit troublant, il est important de garder à l'esprit que le système de santé mentale pour les enfants et les jeunes se trouve à un point de rupture depuis des années. Par exemple, entre 2009 et 2017, le taux de visites aux urgences pour des soins de santé mentale en Ontario avait augmenté de 47 % et la plus forte augmentation avait été constatée chez les jeunes de 10 à 21 ans (> 90 %; ICES, 2021).

Mettre l'accent sur la *santé mentale en milieu scolaire* est également conforme au plan d'action global pour la santé mentale de l'Assemblée mondiale de la Santé, qui préconise la prestation de « services de santé mentale et de services de protection sociale complets, intégrés et répondant aux besoins *dans un cadre communautaire* » (Organisation mondiale de la Santé [OMS], 2013 p. 11 ; nos italiques). Cette orientation est également conforme à la Stratégie en matière de santé mentale du Canada, qui préconise explicitement le rôle important que peuvent jouer les « écoles dans la promotion universelle de la santé mentale et de la réduction de la stigmatisation, ainsi que dans le dépistage précoce des problèmes de santé mentale » (Commission de la santé mentale

² Les raisons de l'augmentation des visites (et des admissions) aux urgences varient probablement et ne sont pas uniquement associées à la fermeture des écoles. Ces associations devront donc être étudiées de plus près lorsque davantage de données seront disponibles.

du Canada, 2013, p. 1). Outiller les écoles afin qu'elles soient des chefs de file en matière de santé mentale des enfants et des adolescents exigerait plus de ressources et plus de formation que ce qui est actuellement disponible. En ce qui concerne les ressources, bien que le dernier budget fédéral du gouvernement canadien (2021) ait accordé un investissement historique aux enfants en finançant, par exemple, un programme universel de services de garde abordables, le budget est insuffisant en ce qui a trait au soutien de la santé mentale des jeunes. En effet, selon Santé des enfants Canada et les Directeurs de pédiatrie du Canada, l'enveloppe accordée est « insuffisante pour répondre aux demandes urgentes et croissantes d'interventions complexes présentées pour résoudre la crise de la santé mentale des enfants et des adolescents ». Puisque tous les enfants et les jeunes au Canada sont exposés à un facteur de stress important (c.-à-d. la pandémie), le besoin d'un financement adéquat de la santé mentale pour cette population vulnérable n'a jamais été aussi grand. Les données scientifiques sur les expériences négatives vécues durant l'enfance ne peuvent être ignorées. Les expériences négatives ou défavorables vécues pendant l'enfance peuvent faire dérailler le potentiel de l'enfant. Les enfants exposés à des traumatismes précoces et persistants sont plus susceptibles d'avoir des problèmes de santé physique, de mourir plus tôt, d'avoir des résultats scolaires insuffisants et d'avoir des problèmes de santé mentale et



et relationnels (Afifi et coll., 2010; Almuneef et coll., 2016; Anda et coll., 2007; Barra et coll., 2018; Campbell et coll., 2016; Crouch et al, 2018; Cunningham et coll., 2014; Dong et coll., 2004; Dube et coll., 2009, 2001; Levenson, 2016; Rothman et coll., 2010; Sachs-Ericsson et coll., 2017), qui persistent à l'âge adulte (Anda et coll., 2001, 2007; Baiden et coll., 2017; Bellis et coll., 2014; Dietz et coll., 1999; Fuller-Thomson et coll., 2013; Rossegger et coll., 2009; von Sneidern et coll., 2017). Ces séquelles et ces détériorations devraient nous préoccuper tous. La bonne santé des jeunes est inextricablement liée à la bonne santé du pays. L'inverse est également vrai.

En ce qui concerne la formation, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2012) a mené une étude pour évaluer les obstacles à la prestation des services de santé mentale pour les élèves et le niveau de préparation à répondre aux problèmes de santé mentale des élèves. La plupart des enseignants (> 90 %) ont reconnu que les problèmes de santé mentale des élèves étaient une préoccupation importante. Des obstacles à la prestation des services de santé mentale aux élèves ont également été relevés, notamment le manque de professionnels de la santé mentale en milieu scolaire (88,6 %), le manque de formation professionnelle du personnel pour traiter les problèmes de santé mentale de leurs élèves (87,4 %) ou le manque de financement des services de santé mentale en milieu scolaire (84,7 %). Parmi les autres obstacles, mentionnons le manque de professionnels de la santé mentale dans la collectivité (77,65 %), la coordination entre les écoles et les services de la collectivité (74,7 %), l'aiguillage vers les options de services de la collectivité (67,0 %), ainsi que le fait de ne pas accorder la priorité à la santé mentale des élèves (54,1 %). Ce manque de connaissances dénote que si les enseignants, aux

côtés des administrateurs, du personnel de soutien et des professionnels de la santé mentale en milieu scolaire, doivent continuer à être les protecteurs de la santé mentale des enfants, ils auront besoin de beaucoup plus de soutien pour jouer ce rôle (Kutcher et coll., 2013; Kutcher et Wei, 2020; NASEM, 2021). Les enjeux sont trop importants pour que l'éducation fournisse ce précieux service sans une orientation appropriée sur les meilleures pratiques à suivre concernant la santé mentale en milieu scolaire.

Enfin, investir dans les services de santé mentale en milieu scolaire permettrait d'uniformiser les règles du jeu. Les écoles peuvent fournir des services professionnels à tous les enfants d'âge scolaire, quel que soit l'accès de leur famille aux soins dans les établissements de santé mentale de la collectivité. Les écoles peuvent également fournir des soins plus accessibles en ce qui a trait au lieu et au temps et « offrir la plus grande facilité d'accès au plus grand nombre de jeunes » (Kutcher et Wei, 2020, p 174). Par exemple, avec les écoles de quartier, les proches n'ont pas à se déplacer loin pour accéder aux soins de leur enfant. Les soins peuvent également être accessibles pendant la journée scolaire, ce qui réduit la nécessité pour les proches de s'absenter du travail pour ces rendez-vous de soins de santé mentale. La prestation de soins dans les écoles peut également contribuer à réduire la stigmatisation, puisque les soins fournis sont plus discrets. Le fait d'offrir des soins dans les écoles signifie également que les travailleurs en santé mentale qui offrent le service connaissent bien le milieu. Ces personnes sont plus susceptibles d'être sensibles à la culture locale et de répondre aux besoins des élèves dans leur contexte, en mettant à contribution les ressources locales connues pour renforcer la résilience des jeunes. Les écoles sont également plus susceptibles de fournir des services « conviviaux pour les jeunes » qui peuvent être « reliés de manière transparente aux prestataires de soins de santé primaires » (Kutcher et Wei, 2020, p 174). Enfin, comme les soins de santé sont financés par l'État au Canada, les services de santé mentale sont limités. Ainsi, de nombreux services sont fournis aux jeunes (ou aux familles) disposant de ressources telles qu'une assurance maladie privée et un revenu familial. Cette iniquité explique en partie pourquoi les enfants et les adolescents défavorisés sur le plan socioéconomique sont surreprésentés quant au taux de problèmes de santé mentale. Le fardeau est en effet de 25 à 39 % plus élevé pour les enfants et les jeunes canadiens issus de familles à faible revenu (Guhn et coll., 2020; voir aussi Knopf et coll., 2016).

La santé mentale des enfants et des adolescents pendant la pandémie³

Le Canada a besoin d'une stratégie nationale relative à la santé mentale des enfants et des adolescents. Cela était évident avant la pandémie, et depuis que la COVID-19 a été déclarée pandémie, cette nécessité est devenue encore plus prononcée. Des facteurs comme le manque de contacts avec les pairs et les enseignants, les craintes concernant les problèmes de santé et la mort des membres de la famille, et la vie quotidienne moins structurée semblent avoir contribué à l'augmentation de l'anxiété, de la dépression et des problèmes de comportement chez de nombreux enfants et adolescents (Fegert et coll., 2020). Des études transversales examinant la santé mentale des enfants et des adolescents dans le contexte de la COVID-19 dans le monde entier semblent confirmer cette hypothèse (par exemple, Duan et coll., 2020; Liang et coll., 2020; Ma et coll., 2021; Marques de Miranda et coll., 2020; Orgilés et coll., 2021; Tang et coll., 2021; Xie et coll., 2020; Yeasmin et coll., 2020; Zhou et coll., 2020). Ces études indiquent invariablement que les enfants et les adolescents ne se portent pas bien pendant la pandémie. Par exemple,

3 Nous fournissons un examen systématique et une synthèse de l'état des connaissances en date du 8 août 2021.

un examen systématique de 12 études admissibles (N=12 626 enfants et adolescents) a révélé que la COVID-19 a un impact sur la santé mentale (Nearcho et coll., 2020; voir aussi Loades et coll., 2020). Un autre examen systématique de 16 études admissibles sur la santé mentale des adolescents a trouvé «des données probantes soutenant que la pandémie aurait possiblement eu une incidence défavorable sur la santé mentale des adolescents» (Jones et coll., 2021). Des données recueillies suivant l'approche participative semblent indiquer que la santé mentale perçue de la plupart (57 %) des jeunes Canadiens de 15 à 17 ans s'est détériorée (Children First, 2020). Une méta-analyse de 29 études auxquelles ont participé 80 879 personnes a révélé qu'un jeune sur quatre avait présenté des symptômes cliniquement élevés de dépression et un sur cinq des symptômes cliniquement élevés d'anxiété au cours de la première année de la pandémie (Racine et coll., 2021). Au fur et à mesure de la progression de la pandémie, ces taux groupés ont augmenté, atteignant le double des taux estimés avant la pandémie. Les auteurs ont averti, en s'appuyant sur ces estimations, qu'une «augmentation de l'utilisation des ressources de santé mentale» pourrait survenir. Les résultats de deux études transversales menées au printemps 2020 et à l'automne 2020 sur plus de 2 000 enfants et adolescents canadiens de 9 à 16 ans ont révélé que davantage de jeunes s'ennuyaient (34 %), étaient inquiets (27 %) et étaient tristes (15 %) pendant la pandémie qu'avant la pandémie (Maximum City, 2021). De nombreux jeunes (> 75 %) se sentaient également inquiets de la pandémie et craignaient de manquer des événements importants de leur vie. Les nouvelles de ce rapport ne sont pas toutes sombres. Plus d'un quart des jeunes interrogés (26 %) ont estimé que la pandémie avait eu des effets positifs sur leur vie, notamment une augmentation du temps passé en famille et du temps à consacrer à leurs intérêts. Une enquête menée en deux temps (mai 2020 et novembre 2020) auprès de jeunes (de 10 à 19 ans) aux Pays-Bas a révélé que le stress et la dépression avaient augmenté pendant la pandémie, en particulier chez les plus jeunes adolescents et ceux qui ont été exposés à davantage de facteurs de stress (Green et coll., 2021). Une étude canadienne de Cost et coll. (2021) sur des enfants et des adolescents (de 6 à 18 ans pour les données fournies par les parents et de 10 à 18 ans pour les données autodéclarées) a permis de constater que, bien que 67 à 70 % des enfants et des jeunes «aient connu une détérioration d'au moins un aspect de la santé mentale», la santé mentale de certains d'entre eux s'est améliorée (19 à 31 %) pendant la COVID-19. Cost et coll. ont également constaté que les taux de détérioration étaient plus élevés chez ceux qui avaient un diagnostic préexistant et chez les enfants qui percevaient un plus grand stress du fait de leur isolement social. Ces résultats concordent avec ceux d'autres études transversales sur la COVID-19 menées chez des enfants et des adolescents présentant des problèmes de santé mentale préexistants, ainsi que d'autres vulnérabilités préexistantes, comme des problèmes de santé physique (Hawke et coll., 2020), des troubles du développement neurologique (p. ex., Asbury et coll., 2020; Sciberras et coll., 2020; Theis et coll., 2021), et ceux qui vivent dans des conditions socio-économiques défavorables (Whitehead et coll., 2021) et qui font partie de communautés racialisées (Ezell et coll., 2021). Il n'y a rien de nouveau ici, une différence dans l'exposition et la vulnérabilité étant associée de manière fiable à des différences dans les résultats (Cicchetti et Rogosch, 1996).

Bien qu'une détérioration de la santé mentale des enfants et des adolescents au Canada et dans le monde pendant la pandémie soit prévisible, il est important de souligner que ces études transversales présentent certains problèmes. De nombreuses études publiées et en préimpression ne satisfont pas aux normes relatives aux bonnes pratiques de recherche (Vaillancourt et coll., 2021b). Plus précisément, fournir des données probantes définitives sur l'ampleur du changement en utilisant ces types de données est incorrect, ouvre la porte aux biais et peut être potentiellement

nuisible (Vaillancourt et coll., 2021b). Les données transversales sur les pandémies reposent souvent sur des approches de rappel rétrospectif, qui confondent les états d'esprit et expériences du présent avec les souvenirs d'événements passés. Cela pose problème, car lorsque les perceptions du changement et le stress actuel sont mesurés simultanément, il est difficile, voire impossible, de déterminer la véritable ampleur du changement. Ainsi, les données transversales ne peuvent pas être utilisées pour tirer des conclusions concrètes sur les changements subis par les personnes ou la population. Seuls les modèles longitudinaux peuvent être utilisés pour cerner de manière définitive les différences individuelles dans les taux de changement au fil du temps (Hofer et coll., 2012). De plus, en l'absence d'un essai comparatif randomisé, seules les conceptions longitudinales qui incluent des données de référence recueillies avant la pandémie peuvent être utilisées pour établir des liens de causalité.



Peu d'études longitudinales ont servi à examiner les changements dans la santé mentale des enfants pendant la pandémie, encore moins d'études *basées sur la population* qui s'appuient sur des données de référence comparables recueillies avant la pandémie, et aucune qui soit canadienne. Les résultats de ces études limitées semblent indiquer qu'il y aurait eu une détérioration de la santé mentale de certains enfants et adolescents, mais les résultats ne sont pas aussi frappants que ceux qui ont été présentés dans les médias. Cette évaluation encourageante pourrait toutefois être due à un biais de survie (c'est-à-dire d'attrition). Plus précisément, Czeisler et coll. (2021) ont constaté que les participants dont certaines données manquaient subséquemment présentaient des symptômes de dépression et d'anxiété plus élevés que ceux qui participent à un plus grand nombre d'évaluations. Les auteurs ont avancé que ce biais « pourrait conduire à des interprétations trop optimistes des tendances liées à la santé mentale sur une période donnée » (p.1).

Que les études longitudinales sur l'évolution de la santé mentale des enfants pendant la pandémie nous disent-elles? Les chercheurs d'une étude canadienne portant sur 184 adolescents de la collectivité qui ont été évalués à quatre reprises sur une période de deux ans avant la pandémie, puis de nouveau pendant la pandémie ont constaté que « les scores d'anxiété et de dépression étaient significativement plus élevés que ce que les trajectoires précédentes auraient permis de prévoir » (De France et coll., 2021). Dans une étude américaine portant sur 322 jeunes adolescents (âge moyen = 11,99 ans), on a constaté une *diminution* des problèmes de santé mentale chez certains jeunes qui avaient des problèmes importants avant la pandémie (Penner et coll., 2021). Plus précisément, des diminutions cliniquement significatives ont été constatées pour les problèmes d'internalisation, d'externalisation et les problèmes totaux. La conclusion tirée par les auteurs de cette étude est que « les directives de confinement à la maison liées à la COVID-19 pourraient avoir eu des effets protecteurs sur la santé mentale des jeunes », peut-être pour ceux qui trouvent que l'école est une expérience stressante. Dans une autre étude américaine combinant deux échantillons longitudinaux (N=224) d'enfants de 7 à 10 ans et d'adolescents de 13 à 15 ans, Rosen et coll. (2021) ont constaté que les troubles psychologiques d'internalisation et d'externalisation s'étaient considérablement amplifiés pendant la pandémie et qu'une plus grande exposition aux facteurs de stress liés à la pandémie modulait l'association (plus de facteurs de stress = plus de

troubles). En Chine, Zhang et coll. (2020) ont évalué 1 241 jeunes avant et pendant la pandémie et ont constaté une augmentation de la probabilité d'être déprimé, de se livrer à de l'automutilation non suicidaire, d'avoir des idées suicidaires, de planifier un suicide et de faire une tentative de suicide après le confinement. En Norvège, on a constaté une légère augmentation de l'anxiété et de la dépression chez les adolescents (âgés de 13 à 16 ans ; N=3 572) et ceux qui vivaient dans des foyers monoparentaux ont été les plus touchés (Hafstad et coll., 2021). En Australie, Magson et coll. (2021) ont comparé la santé mentale d'un groupe d'adolescents (N=248) un an avant la pandémie et deux mois après la mise en place des restrictions gouvernementales et de l'apprentissage en ligne. Comme l'ont montré d'autres études, ils ont constaté une augmentation des symptômes dépressifs et de l'anxiété ainsi qu'une diminution de la satisfaction de la vie. Ces effets étaient particulièrement évidents chez les filles. Les inquiétudes liées à COVID-19, les difficultés liées à l'apprentissage en ligne et l'augmentation des conflits avec les parents ont été associées à une augmentation des problèmes de santé mentale. Les symptômes de dépression et d'anxiété ont été examinés dans 12 études longitudinales menées auprès d'adolescents (N=1339) de trois pays (10 des États-Unis, 1 des Pays-Bas et 1 du Pérou ; Barendse et coll., 2021). Des adolescents ont été évalués avant la pandémie et pendant les 6 premiers mois de la pandémie. Les résultats indiquent que les symptômes de dépression avaient augmenté de manière notable, tandis que les symptômes d'anxiété sont restés stables au fil du temps. Les adolescents multiraciaux qui ont été soumis à des mesures de confinement sont ceux qui s'en sont le moins bien tirés en matière de santé mentale. Enfin, Achterberg et coll. (2021) ont évalué des enfants (N = 151 ; de 10 à 13 ans) pendant le confinement et avaient réalisé quatre évaluations annuelles avant la pandémie aux Pays-Bas et n'ont constaté aucun changement dans les problèmes d'intériorisation et un ralentissement de la diminution des problèmes d'extériorisation.

Dans l'ensemble, bien que la plupart des études longitudinales laissent penser qu'il y aurait eu une détérioration de la santé mentale associée à la pandémie, le tableau reste nuancé quant à l'ampleur du changement relatif à différents résultats, groupes d'âge, sexe, race et autres caractéristiques démographiques. De plus, comme la plupart des données ont été recueillies plusieurs mois après l'entrée en vigueur des mesures de confinement liées à la COVID-19, il serait important de réévaluer cette situation maintenant et à nouveau au fil du temps. Hawes et coll. (2021), par exemple, ont constaté que les symptômes de dépression et d'anxiété avaient atteint un sommet chez 415 jeunes au premier printemps de la pandémie, puis avaient diminué au début de l'été. Cette réévaluation serait également importante compte tenu du nombre croissant de décès de parents (et d'autres membres de la famille) au Canada et à l'étranger. Bien qu'il n'existe pas de données comparables pour le Canada, les décès parentaux estimés et projetés aux États-Unis sont frappants. Les modèles indiquent « que chaque décès de COVID-19 laisse 0,078 enfant de 0 à 17 ans en deuil parental » (Kidman et coll., 2021). Cela représente une augmentation de 17,5 % à 20,2 % des décès parentaux attribuable à la COVID-19.

Des études basées sur la population semblent aussi indiquer qu'il y aurait eu une augmentation des problèmes de santé mentale chez les enfants et les adolescents pendant la pandémie. Au Royaume-Uni, on a constaté une augmentation de 10,8 % en 2017 à 16, % en juillet 2020, la prévalence la plus élevée de problèmes de santé mentale ayant été observée chez les adolescentes (27,2 % ; Newlove-Delgado et coll., 2021). Dans un échantillon national représentatif d'enfants allemands de 7 à 17 ans, la prévalence des problèmes de santé mentale a également augmenté, passant de 9,9 % (avant la pandémie) à 17,8 % (entre le 26 mai et le 10 juin 2020), l'augmentation de l'anxiété étant la plus prononcée (14,9 % contre 24,1 % ; Ravens-Sieberer et coll., 2021). Dans

cette étude, les enfants ayant «un statut socioéconomique faible, un passé migratoire et un espace de vie limité» ont le plus souffert pendant la pandémie. Dans une étude basée sur la population d'adolescents islandais (N=59 701) évalués en 2016, 2018 et à nouveau en 2020, Thorisdottir et coll. (2021) ont signalé une augmentation des symptômes de dépression et une détérioration du bien-être mental chez tous les groupes d'âge pendant la pandémie par rapport à avant la pandémie. Les filles adolescentes ont été plus touchées que les garçons adolescents, ce qui correspond aux résultats de Newlove-Delgado et coll. (2021).

Le fait de ne pas disposer d'une étude longitudinale basée sur la population sur les enfants et adolescents au Canada constitue un problème pour diverses raisons et contribue sans doute à la crise de la santé mentale de nos enfants (Georgiades et coll., 2021). Comme nous n'avons pas d'étude longitudinale nationale sur nos enfants et nos adolescents, nous ne pouvons pas fournir de données opportunes sur leur santé et leur bien-être ni surveiller avec précision l'impact de la pandémie sur nos populations les plus vulnérables. Dans son document d'orientation sur l'impact de la COVID-19 sur les enfants, l'ONU (2020) a relevé le besoin d'une «accumulation rapide de données sur l'échelle et la nature des incidences sur les enfants», et pourtant, un examen à grande échelle récent de la recherche sur la santé mentale des enfants dans le contexte de la pandémie a révélé un «manque frappant de recherche» sur ce sujet (Racine et coll., 2020). En raison de ce manque de connaissances, nous nous trouvons également mal outillés pour coordonner une réponse nationale qui permettrait de déterminer comment les enfants et les adolescents canadiens se portent et quels seraient leurs besoins actuels et futurs. Ces renseignements seraient essentiels pour aider les décideurs à faire les meilleurs choix quant à l'endroit et à la façon dont l'argent devrait être dépensé pour aider les enfants et leurs familles. La continuité dans la collecte des données nous permettrait de déterminer si nous faisons ce qu'il faut et si nous le faisons bien — pour tous les enfants. Elle offrirait également une occasion unique d'évaluer comment l'impact de la COVID-19 a pu varier d'une province ou d'un territoire à l'autre, notamment en évaluant l'impact des diverses mesures et politiques de santé publique adoptées.

Enfin, le gouvernement fédéral doit établir un cadre stratégique pour la santé mentale des enfants et des adolescents et un commissaire national à l'enfance serait nécessaire pour conseiller le cabinet et contribuer à toutes les politiques qui ont une incidence sur les enfants et les adolescents. Le commissaire à l'enfance serait chargé de veiller à ce que toutes les lois fédérales soient conformes au cadre et fournirait une fiche d'évaluation annuelle sur ce que fait le gouvernement pour atteindre ses objectifs relatifs à la matière de santé mentale des enfants et des adolescents. Ces suggestions sont conformes aux données sur les bonnes pratiques. Les examens systématiques des lignes directrices de pratique clinique dans le domaine de la santé mentale des enfants et des adolescents (p. ex., Bennett et coll., 2016) révèlent que les seules lignes directrices à être constamment très bien approuvées, selon les normes internationales, sont celles produites par des organismes gouvernementaux indépendants comme le National Institute for Health and Care Excellence au Royaume-Uni, plutôt que par des ordres professionnels médicaux.

Conclusion et recommandations

Dans le dernier rapport de *Les enfants d'abord* (2020), les principales menaces pour l'enfance au Canada ont été relevées. La mauvaise santé mentale se classait au deuxième rang de leur liste. En tant qu'experts dans ce domaine, nous reconnaissons depuis longtemps que le bien-être mental fait partie intégrante de la santé et de la réussite des enfants, ainsi que de la santé et de

la prospérité de notre pays. Nous reconnaissons également depuis longtemps le décalage qui existe entre ce que nous défendons et la réalité de la vie des enfants et des adolescents canadiens. Même avant la pandémie, les enfants et les adolescents au Canada ne se portaient pas bien, en grande partie parce que la santé mentale n'était pas une priorité pour nos gouvernements, tant à l'échelle provinciale/territoriale que nationale. La pandémie a braqué les projecteurs sur ce problème et cette attention a révélé la nécessité d'agir. Pour améliorer la santé mentale des enfants et des adolescents canadiens à l'ère post-pandémie, nous devons faire ce qui suit :

1a. Créer une stratégie nationale qui reconnaît que la santé mentale des jeunes est importante pour leur réussite dans la vie et qu'elle doit être soutenue dans le contexte où il est le plus facile de les rejoindre — l'école. Cette stratégie devra également permettre de coordonner les soins entre les différents secteurs afin d'offrir un cadre de soins progressifs et un continuum complet de mesures de soutien en santé mentale couvrant la promotion, la prévention, l'intervention précoce et les traitements. Nous reconnaissons que l'éducation est la responsabilité des provinces et des territoires, mais une approche nationale qui engloberait l'éducation comme un secteur essentiel serait nécessaire pour réduire la disparité frappante au pays dans les pratiques et les politiques relatives à la santé mentale des enfants.

1b. Cette stratégie nationale devra aussi prévoir des plans pour faire face à la tragédie du suicide qui frappe tous les segments de la population, mais en particulier les adolescents et les jeunes des Premières Nations et des peuples métis et inuits, qui sont touchés de façon disproportionnée. Cette stratégie devrait être liée au Cadre du continuum du bien-être mental des Premières Nations et à la Stratégie nationale de prévention du suicide chez les Inuits.

2. Le gouvernement fédéral doit établir un cadre stratégique pour la santé mentale des enfants et des adolescents et un commissaire national à l'enfance serait nécessaire pour conseiller le cabinet, contribuer à toutes les politiques qui ont une incidence sur les enfants et les adolescents, conseiller les provinces et les territoires et coordonner les efforts pancanadiens. De plus, il est nécessaire d'établir une fiche d'évaluation annuelle de la situation du Canada concernant la santé mentale des enfants et des adolescents.

3. La mise en œuvre d'une stratégie nationale prendra du temps. En attendant, de nouveaux fonds doivent être alloués aux écoles en 2021-2022 et 2022-2023 (et au-delà) pour faire face à la crise croissante de la santé mentale chez les enfants et les jeunes. Le financement accordé aux provinces/territoires pour les écoles doit être réservé/protégé par le gouvernement fédéral.

4. Investir dans une étude exhaustive basée sur la population pour assurer un suivi des résultats par rapport à l'Enquête canadienne sur la santé des enfants et des jeunes (Statistique Canada, 2019a) afin d'obtenir des informations plus précises sur les effets que la pandémie a pu avoir sur tous les enfants et les adolescents canadiens, ainsi que sur les groupes qui ont été plus particulièrement touchés.

Les enfants ne sont pas le visage immédiat de la COVID-19, mais ils sont le visage de son avenir. Cet avenir pourrait bien comporter des préjudices durables pour toute une génération si nous n'agissons pas maintenant (Georgiades et coll., 2021). La pandémie a causé de nombreuses difficultés sans précédent aux Canadiens. Pourtant, elle a également fourni une occasion extraordinaire de réparer nos erreurs passées en investissant enfin dans la santé mentale des

enfants et des adolescents canadiens. Toute réponse nationale à la COVID-19 et subséquente devra reconnaître qu'il n'y a pas de santé sans santé mentale (Chisholm, 1954) et que les enfants et les adolescents constituent une composante essentielle de cette réponse. Comme Racine et coll. (2020) l'ont si bien dit, les enfants et les adolescents «comptent sur les adultes pour les défendre. [Ils] dépendent de nous pour remarquer les inégalités auxquelles ils sont confrontés et pour agir pour les atténuer. Notre responsabilité collective est de leur donner voix en veillant à ce que leur santé mentale soit une priorité internationale, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du cercle de la recherche» (p.2).

Références

- Abma, S. (2021, March 15). From depression to self-harm, teens are struggling during COVID-19. *The Globe and Mail*.
- Abrams, A. (2021, March 17). Is a mental health crisis the next pandemic? *Psychology Today*.
- Achterberg, M., Dobbelaar, S., Boer, O., & Crone, E. (2021). Perceived stress as mediator for longitudinal effects of the COVID-19 lockdown on wellbeing of parents and children. *Scientific Reports*, 11(1), 2971. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-81720-8>
- Afifi, T. O., Cox, B. J., Martens, P. J., Sareen, J., & Enns, M. W. (2010). The relationship between problem gambling and mental and physical health correlates among a nationally representative sample of Canadian women. *Canadian Journal of Public Health*, 101(2), 171–175. <https://doi.org/10.1007/BF03404366>
- Ali, M., West, K., Teich, J., Lynch, S., Mutter, R., & Dubenitz, J. (2019). Utilization of mental health services in educational setting by adolescents in the United States. *The Journal of School Health*, 89(5), 393–401. <https://doi.org/10.1111/josh.12753>
- Almuneef, M., Hollinshead, D., Saleheen, H., AlMadani, S., Derkash, B., AlBuhairan, F., Al-Eissa, M., & Fluke, J. (2016). Adverse childhood experiences and association with health, mental health, and risky behavior in the kingdom of Saudi Arabia. *Child Abuse & Neglect*, 60, 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.09.003>
- Anda, R., Brown, D., Felitti, V., Bremner, J., Dube, S., & Giles, W. (2007). Adverse childhood experiences and prescribed psychotropic medications in adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 32(5), 389–394. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.01.005>
- Anda, R., Felitti, V., Chapman, D., Croft, J., Williamson, D., Santelli, J., Dietz, P., & Marks, J. (2001). Abused boys, battered mothers, and male involvement in teen pregnancy. *Pediatrics (Evanston)*, 107(2), 1-8. <https://doi.org/10.1542/peds.107.2.e19>
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., & Toseeb, U. (2020). How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(5), 1772–1780. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2>
- Baiden, P., Stewart, S. L., & Fallon, B. (2017). The role of adverse childhood experiences as determinants of non-suicidal self-injury among children and adolescents referred to community and inpatient mental health settings. *Child Abuse & Neglect*, 69, 163–176. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.04.011>
- Barendse, M., Flannery, J. E., Cavanagh, C., Aristizabal, M., Becker, S. P., Berger, E., Breaux, R., Campione-Barr, N., Church, J. A., Crone, E. A., Dahl, R. E., Dennis-Tiway, T. A., Dvorsky, M. R., Dziura, S. L., van de Groep, S., Ho, T. C., Killoren, S. E., Langberg, J. M., Larginho, T. L., ... Pfeifer, J. H. (2021). Longitudinal change in adolescent depression and anxiety symptoms from before to during the COVID-19 pandemic: A collaborative of 12 samples from 3 countries. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/hn7us>
- Barra, S., Bessler, C., Landolt, M., & Aebi, M. (2018). Patterns of adverse childhood experiences in juveniles who sexually offended. *Sexual Abuse*, 30(7), 803–827. <https://doi.org/10.1177/1079063217697135>
- Bellis, M. A., Hughes, K., Leckenby, N., Jones, L., Baban, A., Kachaeva, M., ... Terzic, N. (2014). Adverse childhood experiences and associations with health-harming behaviours in young adults: surveys in eight eastern European countries. *Bulletin of the World Health Organization*, 92(9), 641–655. <https://doi.org/10.2471/BLT.13.129247>
- Bennett, K., Manassis, K., Duda, S., Bagnell, A., Bernstein, G., Garland, E., Miller, L., Newton, A., Thabane, L., & Wilansky, P. (2016). Treating child and adolescent anxiety effectively: Overview of systematic reviews. *Clinical Psychology Review*, 50, 80–94. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.09.006>
- Bhatia, R. (2020). Editorial: Effects of the COVID-19 pandemic on child and adolescent mental health. *Current Opinion in Psychiatry*, 33(6), 568–570. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000651>
- Breton, J., Bergeron, L., Valla, J., Berthiaume, C., Gaudet, N., Lambert, J., St-Georges, M., Houde, L., & Lépine, S. (1999). Quebec child mental health survey: prevalence of DSM-III-R mental health disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(3), 375–384. <https://doi.org/10.1017/S0021963098003618>
- Campbell, J. A., Walker, R. J., & Egede, L. E. (2016). Associations between adverse childhood experiences, high-risk behaviors, and morbidity in adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, 50(3), 344–352. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2015.07.022>
- Canadian Teachers' Federation. (2012). *Understanding teachers' perspectives on student mental health: Findings from a national survey*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544259.pdf>

- Cénat, J., & Dalexis, R. (2020). The complex trauma spectrum during the COVID-19 pandemic: A threat for children and adolescents' physical and mental health. *Psychiatry Research*, 293, 113473. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113473>
- Children First. (2020). *Child advocates ring the alarm as new report highlights unprecedented impact of COVID-19*. <https://childrenfirstcanada.org/press-releases/child-advocates-ring-the-alarm-as-new-report-highlights-unprecedented-impact-of-covid-19/>
- Children's Healthcare Canada. (2021). *Expanding urgent health supports for Canada's children and youth*. <https://static1.squarespace.com/static/5bd8a55e4eddec150a2acdb/t/607f615f39c5cd3dffa401b1/1618960736458/Expanding+urgent+health+supports+for+Canada.pdf>
- Chisholm, B. (1954). *Outline for a Study Group on World Health and the Survival of the Human Race*. Geneva: World Health Organization.
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8(4), 597–600. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007318>
- Copeland, W., Wolke, D., Shanahan, L., & Costello, E. (2015). Adult functional outcomes of common childhood psychiatric problems: A prospective, longitudinal study. *JAMA Psychiatry (Chicago, Ill.)*, 72(9), 892–899. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2015.0730>
- Cost, K. T., Crosbie, J., Anagnostou, E., Birken, C. S., Charach, A., Monga, S., ... Korczak, D. J. (2021). Mostly worse, occasionally better: Impact of COVID-19 pandemic on the mental health of Canadian children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01744-3>
- Costello, E., He, J., Sampson, N., Kessler, R., & Merikangas, K. (2014). Services for adolescents with psychiatric disorders: 12-month data from the national comorbidity survey–adolescent. *Psychiatric Services (Washington, D.C.)*, 65(3), 359–366. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201100518>
- Crouch, E., Radcliff, E., Stropolis, M., & Wilson, A. (2018). Examining the association between adverse childhood experiences and smoking-exacerbated illnesses. *Public Health*, 157, 62–68. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2018.01.021>
- Cunningham, T. J., Ford, E. S., Croft, J. B., Merrick, M. T., Rolle, I. V., & Giles, W. H. (2014). Sex-specific relationships between adverse childhood experiences and chronic obstructive pulmonary disease in five states. *International Journal of COPD*, 9, 1033–1043. <https://doi.org/10.2147/COPD.S68226>
- Czeisler, M. É., Wiley, J. F., Czeisler, C. A., Rajaratnam, S. M., & Howard, M. E. (2021). Uncovering survivorship bias in longitudinal mental health surveys during the COVID-19 pandemic. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 30, 1-10. <https://doi.org/10.1017/S204579602100038X>
- Davies, S., & Aurini, J. (2021). *Estimates of Student Learning During Covid-19 School Disruptions: Canada in International Context*. Royal Society of Canada.
- De France, K., Hancock, G. R., Stack, D. M., Serbin, L. A., & Hollenstein, T. (2021). The mental health implications of COVID-19 for adolescents: Follow-up of a four-wave longitudinal study during the pandemic. *American Psychologist*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/amp0000838>
- Dietz, P., Spitz, A., Anda, R., Williamson, D., McMahon, P., Santelli, J., Nordenberg, D., Felitti, V., & Kendrick, J. (1999). Unintended pregnancy among adult women exposed to abuse or household dysfunction during their childhood. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 282(14), 1359–1364. <https://doi.org/10.1001/jama.282.14.1359>
- Dong, M., Anda, R. F., Felitti, V. J., Dube, S. R., Williamson, D. F., Thompson, T. J., Loo, C., & Giles, W. H. (2004). The interrelatedness of multiple forms of childhood abuse, neglect, and household dysfunction. *Child Abuse & Neglect*, 28(7), 771–784. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.01.008>
- Duan, L., Shao, X., Wang, Y., Huang, Y., Miao, J., Yang, X., & Zhu, G. (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in china during the outbreak of COVID-19. *Journal of Affective Disorders*, 275, 112–118. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.029>
- Dube, S. R., Fairweather, D., Pearson, W. S., Felitti, V. J., Anda, R. F., & Croft, J. B. (2009). Cumulative childhood stress and autoimmune diseases in adults. *Psychosomatic Medicine*, 71(2), 243–250. <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e3181907888>

- Dube, S., Anda, R., Felitti, V., Chapman, D., Williamson, D., & Giles, W. (2001). Childhood abuse, household dysfunction, and the risk of attempted suicide throughout the life span: Findings from the adverse childhood experiences study. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 286(24), 3089–3096. <https://doi.org/10.1001/jama.286.24.3089>
- Duncan, M., Patte, K., & Leatherdale, S. (2021). Mental health associations with academic performance and education behaviors in Canadian secondary school students. *Canadian Journal of School Psychology*. <https://doi.org/10.1177/0829573521997311>
- Ezell, J., Salari, S., Rooker, C., & Chase, E. (2021). Intersectional trauma: COVID-19, the psychosocial contract, and America's racialized public health lineage. *Traumatology*, 27(1), 78–85. <https://doi.org/10.1037/trm0000302>
- Fegert, J., Vitiello, B., Plener, P., & Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14(20), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3>
- Fuller-Thomson, E., Katz, R. R., Phan, V. V., Liddycoat, J. M. J., & Brennenstuhl, S. (2013). The long arm of parental addictions: The association with adult children's depression in a population-based study. *Psychiatry Research*, 210(1), 95–101. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2013.02.024>
- Georgiades, K., Duncan, L., Wang, L., Comeau, J., & Boyle, M. (2019). Six-month prevalence of mental disorders and service contacts among children and youth in Ontario: Evidence from the 2014 Ontario child health study. *Canadian Journal of Psychiatry*, 64(4), 246–255. <https://doi.org/10.1177/0706743719830024>
- Georgiades, K., MacMillian, H., Georgiades, S., Waddell, C., Szatmari, P., Vaillancourt, T., & Gruenewoldt, E. (2021). Data gaps are fueling Canada's children's mental health crisis, during COVID-19 and beyond. *Royal Society of Canada COVID-19 Series, Publication #76*.
- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA Pediatrics*, 174(9), 819–820. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1456>
- Government of Canada. (2021). *Budget 2021: A recovery plan for jobs, growth, and resilience*. https://www.canada.ca/en/department-finance/news/2021/04/budget-2021-a-recovery-plan-for-jobs-growth-and-resilience.html?fbclid=IwAR1_rdCfpxlwo9oQYJqT8B17Sx3en52a6a6jAZeMoQ1yS-j6rfmB1G9cKsk
- Green, J., McLaughlin, K., Alegría, M., Costello, E., Gruber, M., Hoagwood, K., Leaf, P., Olin, S., Sampson, N., & Kessler, R. (2013). School mental health resources and adolescent mental health service use. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52(5), 501–510. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.03.002>
- Green, K. H., van de Groep, S., Sweijen, S. W., Becht, A. I., Buijzen, M., de Leeuw, R. N., ... & Crone, E. A. (2021). Mood and emotional reactivity of adolescents during the COVID-19 pandemic: Short-term and long-term effects and the impact of social and socioeconomic stressors. *Scientific Reports*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-90851-x>
- Guhn, M., Emerson, S., Mahdavian, D., & Gadermann, A. (2020). Associations of birth factors and socio-economic status with indicators of early emotional development and mental health in childhood: A population-based linkage study. *Child Psychiatry and Human Development*, 51(1), 80–93. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00912-6>
- Hafstad, G., Sætren, S., Wentzel-Larsen, T., & Augusti, E. (2021). Adolescents' symptoms of anxiety and depression before and during the Covid-19 outbreak – A prospective population-based study of teenagers in Norway. *The Lancet Regional Health - Europe*, 5, 100093. <https://doi.org/10.1016/j.lanep.2021.100093>
- Halladay, J., Bennett, K., Weist, M., Boyle, M., Manion, I., Campo, M., & Georgiades, K. (2020). Teacher-student relationships and mental health help seeking behaviors among elementary and secondary students in Ontario Canada. *Journal of School Psychology*, 81, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.05.003>
- Haripersad, Y. V., Kannegiesser-Bailey, M., Morton, K., Skeldon, S., Shipton, N., Edwards, K., ... & Martin, A. C. (2021). Outbreak of anorexia nervosa admissions during the COVID-19 pandemic. *Archives of Disease in Childhood*, 106(3), e15-e15.
- Hawes, M. T., Szenczy, A. K., Klein, D. N., Hajcak, G., & Nelson, B. D. (2021). Increases in depression and anxiety symptoms in adolescents and young adults during the COVID-19 pandemic. *Psychological Medicine*, 1–9. <https://doi.org/10.1017/S0033291720005358>

- Hawke, L. D., Monga, S., Korczak, D., Hayes, E., Relihan, J., Darnay, K., Cleverley, K., Lunsy, Y., Szatmari, P., & Henderson, J. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on youth mental health among youth with physical health challenges. *Early Intervention in Psychiatry*, 1-8. <https://doi.org/10.1111/eip.13052>
- Hofer, S. M., Thorvaldsson, V., & Piccinin, A. M. (2012). Foundational issues of design and measurement in developmental research. In B. Laursen, T. D. Little & N. A. Card (Eds.), *Handbook of developmental research methods* (pp. 788–790). Guilford Press.
- ICES. (2021). *Mental Health and Addictions System Performance in Ontario: 2021 Scorecard*. <https://www.ices.on.ca/Publications/Atlases-and-Reports/2021/Mental-Health-and-Addictions-System-Performance-in-Ontario-2021-Scorecard>
- Jiao, W., Wang, L., Liu, J., Fang, S., Jiao, F., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264–266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Jones, E. A., Mitra, A. K., & Bhuiyan, A. R. (2021). Impact of COVID-19 on mental health in adolescents: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 18(5), 2470. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052470>
- Kang, S., Sun, Y., Zhang, X., Sun, F., Wang, B., & Zhu, W. (2021). Is physical activity associated with mental health among Chinese adolescents during isolation in COVID-19 pandemic? *Journal of Epidemiology and Global Health*, 11(1), 26–33. <https://doi.org/10.2991/jegh.k.200908.001>
- Kessler, R., Amminger, G., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., & Üstün, T. (2007). Age of onset of mental disorders: a review of recent literature. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(4), 359–364. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e32816ebc8c>
- Kessler, R., Avenevoli, S., & Ries Merikangas, K. (2001). Mood disorders in children and adolescents: An epidemiologic perspective. *Biological Psychiatry*, 49(12), 1002–1014. [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(01\)01129-5](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(01)01129-5)
- Kohly, R. (2021). ‘Worst it has ever been’: Increase in eating disorder cases among teens overwhelms Ontario’s pediatric hospitals. *The Globe and Mail*.
- Kidman, R., Margolis, R., Smith-Greenaway, E., & Verdery, A. (2021). Estimates and Projections of COVID-19 and Parental Death in the US. *JAMA Pediatrics*. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.0161>
- Kim-Cohen, J., Caspi, A., Moffitt, T., Harrington, H., Milne, B., & Poulton, R. (2003). Prior juvenile diagnoses in adults with mental disorder: Developmental follow-back of a prospective-longitudinal cohort. *Archives of General Psychiatry*, 60(7), 709–717. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.60.7.709>
- Knopf, J. A., Finnie, R. K., Peng, Y., Hahn, R. A., Truman, B. I., Vernon-Smiley, M., ... & Community Preventive Services Task Force. (2016). School-based health centers to advance health equity: a community guide systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 51(1), 114-126. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2016.01.009>
- Krygsman, A., & Vaillancourt, T. (2021). Elevated social anxiety symptoms across childhood and adolescence predict adult mental disorders and cannabis use. *Manuscript submitted for publication*.
- Kumar, A., & Nayar, K. (2021). COVID 19 and its mental health consequences. *Journal of Mental Health (Abingdon, England)*, 30(1), 1–2. <https://doi.org/10.1080/09638237.2020.1757052>
- Kutcher, S., & Wei, Y. (2020). School mental health: A necessary component of youth mental health policy and plans. *World Psychiatry*, 19(2), 174-175. <https://doi.org/doi:10.1002/wps.20732>
- Kutcher, S., Wei, Y., McLuckie, A., & Bullock, L. (2013). Educator mental health literacy: a programme evaluation of the teacher training education on the mental health & high school curriculum guide. *Advances in School Mental Health Promotion*, 6(2), 83–93. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2013.784615>
- Leeb, R., Bitsko, R., Radhakrishnan, L., Martinez, P., Njai, R., & Holland, K. (2020). Mental health-related emergency department visits among children aged <18 years during the covid-19 pandemic - United States, January 1–October 17, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 69(45), 1675–1680. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm6945a3>
- Levenson, J. (2016). Adverse childhood experiences and subsequent substance abuse in a sample of sexual offenders: Implications for treatment and prevention. *Victims & Offenders*, 11(2), 199–224. <https://doi.org/10.1080/15564886.2014.971478>

- Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C., & Mei, S. (2020). The effect of COVID-19 on youth mental health. *Psychiatric Quarterly*, 91(3), 841–852. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09744-3>
- Liu, S., Yang, L., Zhang, C., Xiang, Y., Liu, Z., Hu, S., & Zhang, B. (2020). Online mental health services in China during the COVID-19 outbreak. *The Lancet. Psychiatry*, 7(4), 17–18. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30077-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30077-8)
- Loades, M., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M., Borwick, C., & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: the impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Ma, Z., Idris, S., Zhang, Y., Zewen, L., Wali, A., Ji, Y., Pan, Q., & Baloch, Z. (2021). The impact of COVID-19 pandemic outbreak on education and mental health of Chinese children aged 7-15 years: an online survey. *BMC Pediatrics*, 21(1), 95–95. <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02550-1>
- Magson, N. R., Freeman, J. Y. A., Rapee, R. M., Richardson, C. E., Oar, E. L., & Fardouly, J. (2021). Risk and Protective Factors for Prospective Changes in Adolescent Mental Health during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(1), 44–57. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01332-9>
- Marques de Miranda, D., da Silva Athanasio, B., Sena Oliveira, A., & Simoes-e-Silva, A. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents? *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51, 101845. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2020.101845>
- Maximum City. (2021). *COVID-19 Child and Youth Study*. <https://maximumcity.ca/wellbeing>
- McGrath, P.J., Asmundson, G.J.G., Blackstock, C., Bourque, M.C., Brimacombe, G., Crawford, A., Deacon, S.H., McMullen, K., Mushquash, C., Stewart, S.H., Stinson, J., Taylor, S., Campbell-Yeo, M. (2020). *Easing the Disruption of COVID-19: Supporting the Mental Health of the People of Canada*. Royal Society of Canada.
- McNamara, L. (2021; in press). School recess and pandemic recovery efforts: Ensuring a climate that supports positive social connection and meaningful play. *FACETS*.
- Mental Health Commission of Canada. (2013). *School-Based Mental Health in Canada: A Final Report*. https://www.mentalhealthcommission.ca/sites/default/files/ChildYouth_School_Based_Mental_Health_Canada_Final_Report_ENG_0.pdf
- Mental Health Commission of Canada. (2017). *2016-2017 annual report*. <http://bridgingthegap.mentalhealthcommission.ca>
- Merikangas, K., He, J., Burstein, M., Swendsen, J., Avenevoli, S., Case, B., Georgiades, K., Heaton, L., Swanson, S., & Olfson, M. (2011). Service utilization for lifetime mental disorders in U.S. adolescents: Results of the National Comorbidity Survey-Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50(1), 32–45. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.10.006>
- Moore, S., Faulkner, G., Rhodes, R., Brussoni, M., Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L., Mitra, R., O'Reilly, N., Spence, J., Vanderloo, L., & Tremblay, M. (2020). Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: A national survey. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 85–85. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2021). *School-based strategies for addressing the mental health and wellbeing of youth in the wake of COVID-19*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/26262>
- Nearchou, F., Flinn, C., Niland, R., Subramaniam, S., & Hennessy, E. (2020). Exploring the impact of covid-19 on mental health outcomes in children and adolescents: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 8479. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228479>
- Newlove-Delgado, T., McManus, S., Sadler, K., Thandi, S., Vizard, T., Cartwright, C., & Ford, T. (2021). Child mental health in England before and during the COVID-19 lockdown. *The Lancet. Psychiatry*, 8(5), 353–354. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30570-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30570-8)
- O'Connor, C. A., Dyson, J., Cowdell, F., & Watson, R. (2018). Do universal school-based mental health promotion programmes improve the mental health and emotional wellbeing of young people? A literature review. *Journal of Clinical Nursing*, 27(3-4), e412–e426. <https://doi.org/10.1111/jocn.14078>

- OECD. (2016). *PISA 2015 results (volume I): excellence and equity in education*. PISA: OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Offord, D., Boyle, M., Szatmari, P., Rae-Grant, N., Links, P., Cadman, D., Byles, J., Crawford, J., Blum, H., Byrne, C., Thomas, H., & Woodward, C. (1987). Ontario child health study: II. six-month prevalence of disorder and rates of service utilization. *Archives of General Psychiatry*, 44(9), 832–836. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1987.01800210084013>
- Ontario Ministry of Education. (2013). *Supporting Minds: An Educator's Guide to Promoting Students' Mental Health and Wellbeing*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/supportingminds.pdf>
- Orgilés, M., Espada, J., Delvecchio, E., Francisco, R., Mazzeschi, C., Pedro, M., & Morales, A. (2021). Anxiety and depressive symptoms in children and adolescents during COVID-19 pandemic: A transcultural approach. *Psicothema*, 33(1), 125–130. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.287>
- Payne, K. (2021). *Responses to Vignettes about Students with Chronic Pain in K-12 Public Schools Provided by Current Principals and Assistant Principals*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Penner, F., Hernandez Ortiz, J., & Sharp, C. (2021). Change in youth mental health during the covid-19 pandemic in a majority Hispanic/Latinx US sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 60(4), 513–523. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.12.027>
- Phelps, C., & Sperry, L. L. (2020). Children and the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1), 73–75. <https://doi.org/10.1037/tra0000861>
- Racine, N., Korczak, D. J., & Madigan, S. (2020). Evidence suggests children are being left behind in COVID-19 mental health research. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-2. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01672-8>
- Racine, N., McArthur, B.A., Cooke, J.E., Eirich, R., Zhu, J., & Madigan, S. (2021) Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19: A Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*. Published online August 09, 2021. doi:10.1001/jamapediatrics.2021.2482
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., & Otto, C. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child and Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>
- Rosen, M. L., Rodman, A. M., Kasperek, S. W., Mayes, M., Freeman, M. M., Lengua, L., Meltzoff, A. N., & McLaughlin, K. A. (2021). Promoting youth mental health during COVID-19: A longitudinal study spanning pre- and post-pandemic. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/n5h8t>
- Rossegger, A., Wetli, N., Urbaniok, F., Elbert, T., Cortoni, F., & Endrass, J. (2009). Women convicted for violent offenses: Adverse childhood experiences, low level of education and poor mental health. *BMC Psychiatry*, 9(1), 1–7. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-9-81>
- Rothman, E. F., Bernstein, J., & Strunin, L. (2010). Why might adverse childhood experiences lead to underage drinking among US youth findings from an emergency department-based qualitative pilot study. *Substance Use & Misuse*, 45(13), 2281–2290. <https://doi.org/10.3109/10826084.2010.482369>
- Ryan, S. M., Toumbourou, J. W., & Jorm, A. F. (2014). Factors associated with service use for young adolescents with mental health problems: Findings from an Australian longitudinal study. *SAGE Open*, 4(4), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2158244014556286>.
- Sachs-Ericsson, N. J., Sheffler, J. L., Stanley, I. H., Piazza, J. R., & Preacher, K. J. (2017). When emotional pain becomes physical: Adverse childhood experiences, pain, and the role of mood and anxiety disorders. *Journal of Clinical Psychology*, 73(10), 1403–1428. <https://doi.org/10.1002/jclp.22444>
- Salloum, A., Wang, W., Robst, J., Murphy, T. K., Scheeringa, M. S., Cohen, J. A., & Storch, E. A. (2016). Stepped care versus standard trauma-focused cognitive behavioral therapy for young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(5), 614–622. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12471>
- Sanchez, A. L., Cornacchio, D., Poznanski, B., Golik, A. M., Chou, T., & Comer, J. S. (2018). The effectiveness of school-based mental health services for elementary-aged children: A meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 57(3), 153–165. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.11.022>
- Sanders, J., Munford, R., & Liebenberg, L. (2016). The role of teachers in building resilience of at-risk youth. *International Journal of Educational Research*, 80, 111–123. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.002>

- Sciberras, E., Patel, P., Stokes, M., Coghill, D., Middeldorp, C., Bellgrove, M., Becker, S., Efron, D., Stringaris, A., Faraone, S., Bellows, S., Quach, J., Banaschewski, T., McGillivray, J., Hutchinson, D., Silk, T., Melvin, G., Wood, A., Jackson, A., ... Westrupp, E. (2020). Physical health, media use, and mental health in children and adolescents with ADHD during the Covid-19 pandemic in Australia. *Journal of Attention Disorders*, 3(1) 1-14. <https://doi.org/10.1177/1087054720978549>
- Statistics Canada. (2019a). *Canadian Health Survey on Children and Youth*. <https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV.pl?Function=getSurvey&SDDS=5233>
- Statistics Canada. (2019b). *A Portrait of Canadian Youth: March 2019 Updates*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-631-x/11-631-x2019003-eng.htm>
- Statistics Canada. (2021). *Canadian Community Health Survey (CCHS) annual component*. Ottawa: Statistics Canada.
- Tang, S., Xiang, M., Cheung, T., & Xiang, Y. (2021). Mental health and its correlates among children and adolescents during COVID-19 school closure: The importance of parent-child discussion. *Journal of Affective Disorders*, 279, 353–360. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.10.016>
- Theis, N., Campbell, N., De Leeuw, J., Owen, M., & Schenke, K. (2021). The effects of COVID-19 restrictions on physical activity and mental health of children and young adults with physical and/or intellectual disabilities. *Disability and Health Journal*. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101064>
- Thorisdottir, I. E., Asgeirsdottir, B. B., Kristjansson, A. L., Valdimarsdottir, H. B., Jonsdottir Tolgyes, E. M., Sigfusson, J., Allegrante, J. P., Sigfusdottir, I. D., & Halldorsdottir, T. (2021). Depressive symptoms, mental wellbeing, and substance use among adolescents before and during the COVID-19 pandemic in Iceland: A longitudinal, population-based study. *The Lancet Psychiatry*. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\)00156-5](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00156-5)
- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2021). *Global monitoring of school closures*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF. (2019). *Annual report: For every child*. <https://www.unicef.org/reports/annual-report-2019>
- UNICEF. (2020). *Worlds of influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries*. Innocenti Report Card 16, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence.
- United Nations. (2020). *Policy brief: the impact of COVID-19 on children*. https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-04/160420_Covid_Children_Policy_Brief.pdf
- Vaillancourt, T. & Boylan, K. (2021; in press). Behavioural and emotional disorders of childhood and adolescence. In D. Dozois (Ed.), *Abnormal psychology: Perspectives, DSM-5 Update Edition (7th edition)*. Toronto: Pearson Education.
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Krygsman, A., Davis, A., Farrell, A.H., Desmarais, R., Hammill, C., Karasz, S., Morgan, R., Ritchie, A., & Sanderson. (2021b). Commentary: Assessing the quality of research that examines change in children's mental health in the context of COVID-19. *University of Ottawa Journal of Medicine*, 11, 10-15. <https://doi.org/10.18192/UOJM.v11i1.5950>
- Vaillancourt, T., Hymel, S., Pepler, D., & Szatmari, P. (2020). Canada is failing when it comes to the mental well-being of children. *Royal Society of Canada COVID-19 Series, Publication #44*.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Comeau, J., & Finn, C. (2021a; in press). COVID-19 school closures and social isolation in children and youth: Prioritizing relationships in education. *FACETS*.
- von Sneidern, E., Cabrera, K. P., Galeano, N., Plaza, M., & Barrios, M. (2017). Association between adverse childhood experiences (ACEs) and developmental delay of preschool children in a rural area of Colombia. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 10(3), 225–232. <https://doi.org/10.1007/s40653-017-0179-3>
- Walker, E. R., McGee, R. E., & Druss, B. G. (2015). Mortality in mental disorders and global disease burden implications: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Psychiatry*, 72(4), 334–341. doi:10.1001/jamapsychiatry.2014.2502
- Westheimer, J. & Schira Hagerman, M. (2021; in press). After COVID: Lessons from a pandemic for K-12 education. *FACETS*.
- Whitehead, M., Taylor-Robinson, D., & Barr, B. (2021). Poverty, health, and covid-19. *BMJ (Online)*, 372, 376. <https://doi.org/10.1136/bmj.n376>

- Whitford, V., O'Driscoll, G., Pack, C., Joobar, R., Malla, A., & Titone, D. (2013). Reading impairments in schizophrenia relate to individual differences in phonological processing and oculomotor control: Evidence from a gaze-contingent moving window paradigm. *Journal of Experimental Psychology*, 142(1), 57–75. <https://doi.org/10.1037/a0028062>
- Whitley, J., Beauchamp, M. H., & Brown, C. (2021). The impact of COVID-19 on the learning and achievement of vulnerable Canadian children and youth. *Royal Society of Canada*.
- Whitley, J., Smith, J., Vaillancourt, T., Neufeld, J. (2018). Promoting mental health literacy among educators: A critical aspect of school-based prevention and intervention. In A. W. Leschied et al. (eds.), *Handbook of School-Based Mental Health Promotion* (pp. 143-165). Springer Nature. The Springer Series on Human Exceptionality, https://doi.org/10.1007/978-3-319-89842-1_9
- World Health Organization (2013). *Draft comprehensive mental health action plan 2013-2020*. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA66/A66_10Rev1-en.pdf
- Xie, X., Xue, Q., Zhou, Y., Zhu, K., Liu, Q., Zhang, J., & Song, R. (2020). Mental health status among children in home confinement during the coronavirus disease 2019 outbreak in Hubei province, China. *JAMA Pediatrics*, 174(9), 898–900. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1619>
- Yeasmin, S., Banik, R., Hossain, S., Hossain, M., Mahumud, R., Salma, N., & Hossain, M. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on the mental health of children in Bangladesh: A cross-sectional study. *Children and Youth Services Review*, 117, 105277. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105277>
- Zhang, L., Zhang, D., Fang, J., Wan, Y., Tao, F., & Sun, Y. (2020). Assessment of mental health of Chinese primary school students before and after school closing and opening during the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*, 3(9), 2021482. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.21482>
- Zhou, S., Zhang, L., Wang, L., Guo, Z., Wang, J., Chen, J., Liu, M., Chen, X., & Chen, J. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(6), 749–758. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01541-4>

Chapitre 2 : Impact de la COVID-19 sur l'apprentissage et la réussite des enfants et des adolescents canadiens vulnérables

Jess Whitley, Université d'Ottawa

Miriam Beauchamp, Université de Montréal et Centre hospitalier universitaire Sainte-Justine

Curtis Brown, Conseil scolaire de la division de South Slave



Résumé

De nombreux enfants et adolescents au Canada sont considérés comme vulnérables en raison de facteurs éducatifs, environnementaux et sociaux. Ils sont plus susceptibles d'être touchés négativement par les événements qui provoquent des bouleversements importants dans leur vie quotidienne. Les changements imposés par la COVID-19, tels que la distanciation physique, la fermeture des écoles et, dans certains cas, l'interruption des services communautaires, ont tous le potentiel d'affaiblir les systèmes de soutien nécessaires à l'apprentissage et au développement de ces enfants. Les inégalités existantes en matière de résultats scolaires dont souffraient les enfants vulnérables avant la pandémie ont été considérablement exacerbées à mesure que les fissures dans nos structures de soutien éducatif et communautaire se sont manifestées. De nombreux enfants et adolescents se sont démobilisés, ont connu des problèmes chroniques d'assiduité, ont vu leurs résultats scolaires baisser et ont obtenu moins de crédits pendant la pandémie, l'impact ayant été bien plus important pour ceux qui étaient déjà vulnérables. Les difficultés rencontrées par les familles pendant la pandémie, qui ont entraîné un stress accru et, dans certains cas, des traumatismes, ont également eu une incidence sur le bien-être éducatif des enfants. Les parents, dont beaucoup n'ont par ailleurs pas les ressources nécessaires, ont dû assumer la charge de soutenir l'apprentissage de leurs enfants pendant la pandémie. Ce chapitre examine ce que l'on sait à ce jour de l'impact de la COVID-19 sur les enfants et les adolescents vulnérables et fournit des recommandations pour guider la planification post-pandémie. Les enfants et les adolescents vulnérables, ainsi que leurs familles, doivent avoir accès à Internet et à des appareils fiables et à haut débit, à des espaces et des contextes d'apprentissage efficaces et inclusifs et à une gamme de services sociaux coordonnés. Toutes les parties prenantes, y compris les écoles, les conseils et commissions scolaires, les organismes de services communautaires et les gouvernements provinciaux et fédéral, doivent élaborer et financer des initiatives dans ces domaines essentiels afin de garantir que le potentiel éducatif de tous les enfants et adolescents puisse se réaliser.

Impact de la COVID-19 sur l'apprentissage et la réussite des enfants et des adolescents canadiens vulnérables

La pandémie de COVID-19 est une expérience commune dans le monde, inéluctable sur tous



les continents et touchant tous les membres de la société. Cependant, son impact, tant en ce qui a directement trait à la maladie elle-même qu'aux mesures de santé publique mises en place pour enrayer sa propagation, a diversement touché les personnes, les groupes et les collectivités (Bascaramurty et Alphonso, 2020; Choi et coll., 2020; Craig et coll., 2021). «Comme pour la plupart des problèmes systémiques, les personnes les plus touchées par les crises sont celles qui sont déjà les plus vulnérables» (Wilke et coll., 2020, p. 2). Les enfants et les adolescents en situation de

vulnérabilité sont susceptibles d'être particulièrement affectés par les événements mondiaux qui provoquent des bouleversements importants dans la vie quotidienne. Les changements imposés par la COVID-19, tels que la distanciation physique, le confinement, les fermetures d'écoles et, dans certains cas, l'interruption des services communautaires, ont tous le potentiel d'affaiblir les systèmes de soutien nécessaires au développement et à l'épanouissement des enfants (Clinton, 2020). Dans ce chapitre, nous examinons ce que l'on sait à ce jour de l'impact qu'a eu la COVID-19 sur les enfants et les jeunes vulnérables. Comme la pandémie est récente, nous nous appuyons sur des recherches empiriques dans la mesure du possible, tout en considérant les rapports des médias, des gouvernements et des associations parascolaires comme des sources supplémentaires d'information. Nous concluons ce chapitre en fournissant des recommandations découlant de notre examen et visant à guider les personnes participant à l'élaboration des plans de soutien post-pandémie des enfants et des adolescents vulnérables.

Définir la vulnérabilité

Nous conceptualisons la vulnérabilité comme le résultat des interactions entre les circonstances, les ressources et les capacités d'un enfant, de sa famille et de son environnement. Les enfants vulnérables sont influencés par des facteurs sociaux, économiques ou éducatifs défavorables (Eloff et coll., 2007). Ils ont une probabilité accrue de subir un préjudice ou un préjudice plus grave que les autres enfants (Schweiger, 2019). La littérature propre à la COVID définit généralement la vulnérabilité par l'intermédiaire d'indicateurs environnementaux et sociaux tels que les difficultés économiques, le stress lié au logement et le manque d'accès au matériel et aux infrastructures (Drane et coll., 2020; Herrenkohl et coll., 2021; Masters et coll., 2020). Souvent opposée à la résilience (Boyce & Kobor, 2015), la vulnérabilité expose les enfants à une difficulté à résister à des changements ou à des perturbations considérables, comme l'altération des réseaux sociaux, la réduction du soutien scolaire ou l'augmentation des tensions familiales (Prime et coll., 2020).

L'adaptation de l'enfant est réciproquement liée aux expériences et aux problèmes des parents et des autres membres de la famille. Les perturbations de la santé et du bien-être de la famille, comme les antécédents de traumatisme, les besoins spéciaux, les problèmes de santé chroniques et les dysfonctionnements relationnels familiaux, peuvent parfois placer les enfants dans des situations de vulnérabilité, surtout lorsque les mesures de soutien et les ressources nécessaires ne sont pas en place (Wilke et coll., 2020). Selon Prime et coll., «... les liens entre les difficultés, le bien-être des aidants, le bien-être de la famille et l'adaptation des enfants ne sont pas unidirectionnels; ces liens fonctionnent plutôt dans un système de renforcement mutuel, où les tensions et les perturbations dans un domaine entraînent la même chose dans un autre» (p. 632). Les effets néfastes de la pandémie sur les parents et les familles peuvent avoir des répercussions sur les enfants par le biais de multiples mécanismes (McGrath et coll., 2020). Les enfants pris en charge et les familles à risque de séparation pourraient avoir besoin d'une attention et d'un soutien supplémentaires pendant la pandémie de COVID-19 (Wilke et coll., 2020).

L'exposition chronique au racisme et à la marginalisation recoupe et exacerbe souvent les inégalités dans les expériences sociales et de santé des familles (Cohen et Bosk, 2020; James, 2020; Prime et coll., 2020; Rapport Raising Canada, 2020). Selon le chercheur universitaire canadien Carl James, «la pandémie n'a pas seulement ajouté aux inégalités sociales et éducatives qui touchent les jeunes, elle a exacerbé l'injustice raciale à laquelle les jeunes racialisés et autochtones doivent faire face» (2020, p. 1). Les incidents racistes subis par les personnes d'apparence asiatique ont

augmenté au cours de la pandémie, stimulés par la stigmatisation liée aux origines du virus dans la province de Wuhan en Chine (Heidinger et Cotter, 2020; Kong et coll., 2021). Selon les indications préliminaires, la COVID-19 aurait aggravé l'impact négatif des vulnérabilités et des disparités préexistantes et aurait contribué davantage à la privation des droits et à la marginalisation (Rapport Raising Canada, 2020).

Parallèlement aux définitions de la vulnérabilité dictées par les considérations sociales et économiques, des définitions ont été données sur le plan de l'éducation (par exemple, Willms, 2018). Compte tenu des interruptions et des fermetures d'écoles associées à la pandémie, les enfants qui étaient déjà en retard par rapport à leurs pairs sur le plan scolaire ou qui avaient besoin de services et de mesures de soutien spéciaux pour réussir à l'école sont susceptibles d'être particulièrement touchés (Clinton, 2020; Masters et coll., 2020). Il existe également un effet combiné de la vulnérabilité scolaire et sociale dans la mesure où le désavantage social est surreprésenté chez les personnes jugées vulnérables sur le plan scolaire, un schéma appelé « cycle continu de l'inégalité » (Masters et coll., p. 1). Pour ces enfants, l'accès réduit aux ressources éducatives humaines et matérielles a eu un impact défavorable sur l'apprentissage.

D'autres auteurs de la série de rapports sur la COVID-19 de la Société royale du Canada traitent plus particulièrement de la dimension de la santé mentale de la pandémie de COVID-19 (Vaillancourt et coll., 2021). Bien qu'il soit inextricablement lié à la santé mentale, le présent chapitre porte sur les approches d'enseignement et d'apprentissage utilisées pour les personnes les plus vulnérables aux effets de la pandémie et aux restrictions associées et sur leurs résultats.

Impact de la COVID-19 sur l'apprentissage et la réussite

Tout au long de la pandémie, des organisations mondiales telles que l'UNICEF et l'UNESCO se sont inquiétées de l'impact défavorable sur l'éducation des enfants des fermetures d'écoles, qui auraient touché 1,5 milliard d'élèves dans le monde (Gustafsson, 2021; UNESCO, 2021). Ces organisations affirment que la crise sanitaire est rapidement devenue une crise des droits de l'enfant, car l'accès à une éducation de qualité a été entravé ou tout simplement empêché pour de nombreux enfants dans le monde. L'article 28 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989), dont le Canada est signataire, reconnaît le droit des enfants à l'éducation. Les écrits récents sur la COVID-19 mettent en évidence les préoccupations relatives à l'augmentation de l'absentéisme, aux mauvais résultats en littérature et en mathématiques, et au risque de démobilitation éducative à long terme, de décrochage et de réduction sur l'ensemble de la vie du niveau d'éducation et de formation professionnelle pour les élèves vivant et apprenant dans des circonstances vulnérables (Andrabi et coll., 2020; Bao et coll., 2020; Engzell et coll., 2021; Frenette et coll., 2020; Maldonado & De Witte, 2020; Sabates et coll., 2021).

Un certain nombre d'études examinant l'impact de la COVID-19 sur les résultats scolaires ont été menées aux États-Unis (Dorn et coll., 2020; Kuhfeld et coll., 2020), en Belgique (Maldonado et de Witte, 2020), aux Pays-Bas (Engzell et coll., 2021; Meeter, 2021) et en Allemagne (Depping et coll., 2021; Schult et coll., 2021). La plupart de ces études ont comparé les résultats des élèves à l'aide de mesures standardisées réalisées avant et après la fermeture des écoles au printemps de 2020 et ont constaté des diminutions faibles, mais significatives, quelques études montrant une plus baisse plus importante dans le cas des élèves de couleur, ceux issus de l'immigration ou de familles ayant moins d'années de scolarité. Les données canadiennes se limitent pour l'instant à des analyses basées sur des comparaisons historiques. Celles-ci ont abouti à des constatations

mitigées, notamment des notes plus élevées attribuées par les enseignants, une augmentation des taux d'échec au secondaire et des résultats plus faibles que prévu aux bulletins scolaires et aux examens standardisés de littératie (p.ex. StarReading, Developmental Reading Assessment) pour les jeunes enfants de l'Alberta et de l'Ontario (p. ex. Cook, 2020; Davies & Aurini, 2021; Nerestant, 2021; TDSB, 2021).



La COVID-19 et la perte d'apprentissage

En considérant les constatations émergentes sur l'impact de la COVID-19 sur la réussite scolaire, il est important de rester prudent et de ne pas accorder une importance excessive à la « perte d'apprentissage ». Les discussions sur la perte d'apprentissage ont envahi les médias, les notes de breffage, les articles d'opinion et les recherches (Dorn et coll., 2020; Engzell et coll., 2021; Ewing, 2020). La perte d'apprentissage est généralement définie comme l'écart entre les compétences et les connaissances scolaires évaluées des élèves et les attentes du programme d'études de chaque niveau scolaire et/ou les écarts entre les résultats scolaires de certains groupes d'élèves par rapport à d'autres (Dorn et coll., 2020; Pier et coll., 2021).

Les discussions sur la perte d'apprentissage sont souvent limitées à quatre égards. Premièrement, elles laissent entendre que les enfants n'ont pas appris lorsque leurs écoles étaient fermées ou lorsqu'ils apprenaient à distance. En d'autres termes, l'apprentissage est assimilé uniquement à la réussite scolaire, et les compétences et la compréhension que les enfants ont pu acquérir (par exemple, les connaissances acquises sur le terrain) ne sont pas valorisées ni, par extension, mesurées (Delandes-Martineau et coll., 2020; Rodriguez, 2021). Deuxièmement, la perte d'apprentissage est le plus souvent définie à l'aide de définitions étroites de la réussite, principalement associée à la littératie et la numératie de base (p. ex., Vegas, 2021). Le sens complet de l'apprentissage, qui englobe la motivation, la participation et l'inclusion, ainsi que les objectifs généraux des programmes scolaires, sont fortement réduits (Zhao, 2021). Par conséquent, les réponses à la perte présumée d'apprentissage comprennent souvent des examens standardisés à grande échelle destinés à évaluer ces compétences étroites et à justifier les mesures de remédiation. Cette approche perpétue souvent le cycle de l'inégalité et des mauvais résultats des élèves qui sont démobilisés sur le plan scolaire ou qui ne correspondent pas aux profils linguistiques ou culturels majoritaires (Campbell et coll., 2018; Hargreaves, 2020). Troisièmement, les discussions sur la perte d'apprentissage dépeignent souvent l'impact d'une scolarisation décousue comme s'appliquant de la même manière à tous les élèves, alors qu'en fait, l'influence négative est ressentie de manière accrue par les plus vulnérables (Bailey et coll., 2021; di Pietro et coll., 2020). Et quatrièmement, l'idée qu'il y a eu une perte d'apprentissage laisse supposer qu'il est peu probable que cet apprentissage puisse être récupéré. Cependant, la plupart des aptitudes, des compétences et des connaissances liées à la lecture et aux mathématiques, aux arts, à l'histoire et aux études sociales peuvent être acquises à n'importe quel moment de la vie d'une

personne, même si cela peut nécessiter une plus grande intensité et une personnalisation de l'enseignement et de l'application (Thompson et Steinbeis, 2020; Woodard et Pollak, 2020). Des écrits sur le domaine de l'éducation spécialisée et des interventions contestent la notion selon laquelle la réussite serait compromise à jamais si les compétences ne sont pas enseignées et apprises à un moment précis (Lovett et coll., 2020; Marita & Hord, 2016; Vaillancourt et coll., 2020). Les programmes scolaires et les examens standardisés qui déterminent l'année à laquelle un concept ou une compétence est enseigné et évalué sont déterminés par le système dans lequel les élèves apprennent plutôt que par des considérations liées au développement. Certains auteurs ont suggéré d'utiliser les expressions « glissement », « ralentissement », « perturbation de l'apprentissage » ou apprentissage « inachevé » associés à la COVID pour mieux décrire les effets de la pandémie sur la progression des élèves (Gordon et coll., 2020; Martin, 2020; Rodriguez, 2021). Ce qui détermine si l'apprentissage ou les résultats scolaires seront perdus, c'est la mesure dans laquelle les élèves vulnérables seront soutenus et dotés en ressources pendant et après la pandémie.

Impact de la COVID-19 sur les enfants et les adolescents ayant des besoins éducatifs particuliers

Les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) représentent 10 à 20 % de l'effectif total des élèves, soit jusqu'à 1 million d'enfants au Canada (Whitley, 2020). Bon nombre de ces enfants présentent des déficiences neurologiques ou neurodéveloppementales préexistantes connues pour avoir un impact sur le fonctionnement cognitif et scolaire, un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, des troubles d'apprentissage (p. ex., la dyslexie, la dyscalculie), un trouble du spectre de l'autisme (TSA), une déficience intellectuelle ou une lésion cérébrale traumatique, pour n'en nommer que quelques-unes. Avant la pandémie, ces élèves avaient besoin d'une gamme de services d'éducation inclusifs et spéciaux. La plupart ont besoin d'un enseignement différencié et d'aménagements pour pouvoir s'épanouir sur le plan scolaire. Beaucoup s'appuient sur des routines et des relations établies ainsi que sur un soutien professionnel et informel (Toseeb et coll. 2020). Certaines personnes ayant des besoins plus complexes ont besoin d'un large réseau de services assurés par des organisations communautaires, des prestataires de soins de santé et le personnel scolaire. Beaucoup de ces services ont été réduits en raison des mesures de lutte contre la pandémie (Fontanesi et coll., 2020). Nous avons adopté l'expression « besoins éducatifs particuliers » pour caractériser le groupe hétérogène et diversifié d'enfants et de jeunes qui ont besoin d'un soutien quelconque pour pouvoir apprendre et entretenir des relations avec leurs pairs à l'école. En tant que telle, cette expression suggère une optique de déficit, où certains élèves ont besoin de quelque chose de « spécial », au-delà ou en dehors de la norme; le terme situe également le problème au niveau de l'enfant plutôt que de l'environnement (voir Connor, 2020 et Parekh et Brown, 2020 pour une discussion plus complète). Nous reconnaissons ces tensions et les limites de l'expression. Dans la mesure du possible, nous utilisons la langue originale du matériel source dont nous nous inspirons dans le chapitre.

Les écrits émergents relèvent les impacts de la COVID-19 sur les enfants ayant des BEP, généralement décrits par les parents et les aidants. Une étude qualitative menée par Neece et coll. aux États-Unis (2020) a examiné le point de vue de 77 parents d'enfants atteints de déficience intellectuelle et de troubles du développement. L'échantillon était principalement composé d'enfants latino-américains, et environ la moitié des enfants avaient reçu un diagnostic de TSA. Environ un tiers de l'échantillon a signalé que les diminutions de services avaient causé

d'importants problèmes pendant la pandémie. La majorité des parents étaient principalement préoccupés par l'obligation de rester à la maison pour prendre soin de leur enfant. Le manque de progrès scolaires et de développement a été un impact potentiel relevé par environ 16 % des parents. D'autres études fournissent des données émergentes indiquant que la pandémie aurait aggravé les symptômes des troubles eux-mêmes et des comorbidités associées (Masi et coll., 2021), comme l'augmentation des problèmes de comportement chez les enfants atteints de TDAH et une dégradation des comportements prosociaux chez ceux atteints de TSA (Nonweiler et coll., 2020). Des inquiétudes ont également été soulevées quant au fait que l'enseignement en ligne et la gestion des plateformes de vidéoconférence pourraient ne pas être appropriés pour les enfants présentant des troubles préexistants de l'attention et de la perception (Aishworiya et coll., 2020).

Apprentissage pendant la COVID-19 — réduire les barrières à l'accès

La vulnérabilité dans le domaine de l'éducation est souvent le résultat d'un manque d'accès à des ressources adéquates telles qu'un accès fiable et à haut débit à Internet ainsi qu'à un nombre suffisant d'appareils connectés à Internet, à des espaces et des contextes d'apprentissage inclusifs, ainsi qu'à des services thérapeutiques, sociaux et récréatifs.

Vulnérabilité liée à l'accès aux technologies numériques

Pendant la pandémie, l'accès aux technologies numériques a été un problème important pour de nombreuses familles. L'accès inégal à une connexion Internet haute vitesse et à un nombre suffisant d'appareils numériques constitue un obstacle à la participation aux activités éducatives et aux activités liées aux services (p. ex. thérapies, soutien récréatif, répit) mises sur pied en raison de la fermeture des écoles. Une enquête menée auprès de près de 6 000 familles de l'Île-du-Prince-Édouard a révélé que 29 % d'entre elles seraient extrêmement ou très préoccupées par leur service Internet si l'apprentissage à domicile devait se poursuivre (Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage continu, Î.-P.-É., 2020). Au Manitoba, le district scolaire de Winnipeg a signalé que 40 % des élèves n'avaient pas d'ordinateur à la maison (Froese, 2020). Les districts scolaires de la Colombie-Britannique ont signalé que jusqu'à 30 % des familles n'ont pas accès à des appareils compatibles avec Internet (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2020). Reconnaissant l'obstacle important que représente la disponibilité d'Internet et des appareils pour les enfants vulnérables, certains gouvernements et commissions scolaires ont fourni à des familles des téléphones cellulaires prépayés associés à des plans de données et ont prêté des appareils numériques (p. ex. Calgary Board of Education, 2020; CBC News, 2020, Samba, 2020). D'autres ont financé et fourni des téléphones intelligents compatibles avec Internet aux élèves qui n'y avaient pas accès (Modjeski, 2020). D'autres écoles ont fourni des points d'accès sans fil dans les cours d'école pour les élèves qui pouvaient passer du temps à proximité de l'école ou ont livré du matériel numérique et papier aux familles (p. ex., Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, 2020; McPhee, 2021).

En 2016, le Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes (CRTC) a déclaré qu'une connexion Internet haut débit était un service de base essentiel pour tous les Canadiens. Cependant, les données de 2019 ont révélé que 12,6 % des ménages canadiens n'avaient pas accès à un service Internet à large bande et qu'il existe des inégalités en matière de vitesse Internet entre les ménages ruraux et urbains (CRTC, 2020). Même lorsqu'ils sont disponibles, les coûts d'une connexion haut débit et illimitée sont prohibitifs pour de nombreuses familles; les

ménages du quartile de revenu le plus bas sont nettement moins susceptibles de disposer d'une connexion Internet à domicile et de posséder plusieurs appareils connectés que ceux du quartile le plus élevé (Frenette et coll., 2020). Des programmes fédéraux, provinciaux et territoriaux ont été mis en place pour aider certaines familles à faible revenu à se doter d'une connexion Internet haute vitesse (Gouvernement du Canada, 2019; Rogers, 2021). Dans de nombreuses régions rurales du Canada, les résidents se sont décrits comme vivant dans une «zone Internet morte» ou dans des zones où l'accès à Internet est incroyablement coûteux ou peu fiable, y compris dans certaines communautés des Premières Nations (Human Rights Watch, 2021; Jabakhanji, 2020). Les communautés autochtones et celles des régions du Nord sont parmi les plus défavorisées sur le plan de la connectivité; en 2018, plus de 50 % des ménages du Nunavut avaient une vitesse de téléchargement inférieure à 5 Mo/s. «De nombreux résidents ont encore du mal à ouvrir un courriel, sans parler d'essayer d'utiliser des applications de vidéoconférence pour des raisons personnelles, professionnelles ou de santé» (Internet Society, 2019, p. 7).

La pandémie a révélé aux écoles et aux gouvernements les besoins et les inégalités liés à l'accès aux technologies. Cet accès permet aux enfants et à leurs familles de naviguer avec succès les services, l'emploi, l'éducation, l'apprentissage et les réseaux sociaux (Association canadienne des

commissions/conseils/commissions scolaires [ACCS] et Association canadienne des administrateurs de systèmes scolaires [ACASS], 2020). Dans certaines provinces et certains territoires, les parents avaient le choix de retourner leurs enfants à l'école à temps plein ou de continuer à recevoir des services mixtes ou entièrement virtuels lorsque les écoles ont rouvert leurs portes à l'automne 2020. Cependant, de nombreux parents ont eu l'impression d'être obligés de prendre des décisions difficiles en raison de leur situation particulière. Par exemple, les options étaient limitées pour les personnes qui devaient travailler à l'extérieur de



la maison pour subvenir aux besoins de leur famille, qui n'avaient pas de services de garde, qui vivaient dans des ménages multigénérationnels avec des aînés à haut risque, dont les enfants étaient immunodéprimés ou qui n'avaient pas une connexion Internet suffisante pour faire de l'apprentissage virtuel.

Vulnérabilité relative à l'accès à un apprentissage inclusif

Présence à l'école. L'une des manifestations les plus préoccupantes de la vulnérabilité qui ont été relevées pendant la pandémie de COVID-19 est le taux d'absentéisme. L'absentéisme et la démobilisation des élèves pendant la pandémie, quel que soit le mode d'apprentissage, se sont accrus à de nombreux endroits (Goldstein et coll., 2020). L'ampleur exacte du problème est

toutefois difficile à cerner, en partie à cause des difficultés à définir et à mesurer l'assiduité dans les contextes virtuels et hybrides. S'agit-il de se connecter à une leçon synchrone ? Interagir avec un enseignant ? Remplir un devoir de manière asynchrone ? (Attendance Works, 2021 ; Jordan et Chang, 2020 ; Kamenetz, 2020). Les médecins et les professionnels de la santé mentale soulignent l'importance d'être physiquement présent à l'école (Sick Kids, 2021 ; UNESCO, 2020). Pour certains élèves, l'école est le seul endroit où ils se sentent sûrs et peuvent interagir de manière satisfaisante avec leurs pairs et les éducateurs adultes. Dans de nombreuses collectivités, les écoles constituent également une plaque tournante pour les programmes alimentaires, les services de garde, les services de santé mentale, les mesures de soutien aux personnes handicapées, les activités parascolaires et même les services médicaux (Dorn et coll., 2020). La fréquentation scolaire favorise le développement de l'enfant par le biais du développement social, émotionnel et scolaire et de l'acquisition de compétences de pensée critique (Heyne et coll., 2019b ; Wang et Eccles, 2012). L'absence chronique de l'école ou la fréquentation dans des conditions de détresse importantes peuvent compromettre le développement des compétences (Kearney et Graczyk, 2014). L'incidence néfaste d'une fréquentation scolaire réduite sur les résultats développementaux est bien documentée et a été exacerbée par la pandémie (Wong, 2021).

Une récente campagne d'information de l'UNICEF montre des rangées de pupitres vides accompagnées de la légende « Absents : 168 millions d'enfants » (UNICEF, 2021). Le communiqué de presse qui l'accompagne indique que « chaque jour supplémentaire sans enseignement présentiel fait courir aux enfants les plus vulnérables le risque d'abandonner l'école pour toujours. » Les élèves continuent de se trouver physiquement éloignés de l'école en raison des fermetures ou des horaires de cohortes tournantes. Pour ceux qui sont déjà sur la voie d'une démobilisation à long terme, la perte des liens et de la supervision que facilite la simple présence dans un bâtiment scolaire élargit les mailles du système, ce qui fait qu'ils risquent de passer au travers et d'être entièrement perdus par le système éducatif (Baker, 2000 ; Drane, 2020 ; Wong, 2021). Lorsque les élèves sont absents de l'école, les éducateurs ne peuvent pas remplir leur devoir de diligence qui consiste à signaler les situations troublantes aux organismes de protection de l'enfance, car les cas de négligence ou d'abus sont plus difficiles à déceler. Les autorités québécoises ont noté une diminution substantielle du nombre de signalements faits aux services de protection de l'enfance au printemps 2020 lorsque les écoles étaient fermées (Centre intégré de santé et de services sociaux de l'Ouest-de-l'Île de Montréal, 2020). L'absence chronique ou permanente de l'école des enfants et des jeunes déjà vulnérables à une myriade d'incidences de la pandémie empêche leur accès aux possibilités éducatives et professionnelles offertes et diminue leur état de sécurité mentale et physique.

Participation aux options d'apprentissage à distance. Pour la plupart des enfants, l'impact de la pandémie sur l'apprentissage et la réussite dépend en partie de la qualité des possibilités d'éducation à distance ou en présentiel et des ressources disponibles à la maison et dans la collectivité. Certaines provinces et certains territoires canadiens ont offert des options d'apprentissage en milieu scolaire pour les jeunes enfants des familles qui étaient des travailleurs essentiels ou pour les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers dans des classes regroupées ou séparées (Gouvernement du Manitoba, 2021 ; Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, 2020 ; Gouvernement du Yukon, 2020 ; Ryan, 2020). De plus, diverses options d'apprentissage à distance ont été offertes à travers le Canada lorsque les écoles étaient physiquement fermées. Ces options vont des modèles de prestation asynchrones, avec livraison de matériel physique au domicile des élèves et accès à des ressources numériques telles que des sites Web, des

applications et des options de diffusion, à la participation synchrone de classes entières d'élèves par le biais de plateformes virtuelles (Connected North, 2020; Saltwire Network, 2020). Certains territoires soulignent que l'apprentissage sur le terrain est une option importante pour les familles pendant les fermetures d'écoles, qui peuvent en profiter dans le cadre d'activités prévues à l'horaire de l'école ou d'activités familiales (Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, 2020; Gouvernement du Yukon, 2020).

Les chercheurs n'ont pas encore exploré les avantages et les limites qu'offre l'apprentissage à distance pour répondre aux besoins des élèves canadiens. Comme les ministères et les conseils/commissions scolaires ont élaboré des modèles d'apprentissage à distance dans le contexte d'une situation d'urgence, aucune recherche n'a été entreprise pour comparer, par exemple, les résultats ou le bien-être des enfants vulnérables participant aux diverses approches. Une étude qualitative menée au Québec auprès d'enfants au développement typique a permis de recueillir les points de vue d'enfants de 5 à 14 ans sur la fermeture des écoles et la plupart de ces enfants ont soulevé des préoccupations concernant les limites des plateformes virtuelles tant pour l'apprentissage scolaire que pour la socialisation (Larivière-Bastien et coll., 2020). De nombreux enfants et familles reconnus comme vulnérables sont d'autant moins susceptibles de posséder le capital social, linguistique ou culturel qui est valorisé dans un environnement éducatif régulier (Drane et coll., 2020) et qui est en grande partie nécessaire pour participer efficacement à un apprentissage virtuel. Un petit nombre d'études non canadiennes ont montré les effets positifs de l'apprentissage virtuel sur la réussite scolaire (p. ex. Clark et coll., 2020; Schult et coll., 2021). Certaines données semblent indiquer que, parmi les familles qui ont les compétences et les ressources nécessaires pour profiter de l'apprentissage virtuel, notamment dans des contextes d'offres d'apprentissage virtuel réactives et de qualité, des gains scolaires peuvent être réalisés et l'impact des fermetures d'écoles peut être atténué (p. ex. Kaffenberger, 2020; Schult et coll., 2021). D'autres études ont constaté que les élèves racialisés et ceux d'écoles ou de milieux de faible statut socioéconomique sont plus susceptibles d'être inscrits à l'apprentissage virtuel et donc supposés ou jugés moins susceptibles de progresser que leurs pairs qui reçoivent un enseignement en présentiel (Dorn et coll., 2020; Parolin & Lee, 2021). Les inégalités sont donc renforcées et exacerbées pour les groupes déjà défavorisés. Il est important de considérer cette recherche émergente parallèlement à l'important corpus de recherches ayant examiné les approches efficaces de l'apprentissage à distance et en ligne au cours des 15 dernières années. Pour un grand nombre d'enseignants et d'écoles, la prise en charge des élèves et l'enseignement à distance furent une expérience totalement inattendue. La courbe d'apprentissage qu'ils ont dû suivre, tout en jonglant avec leurs propres défis familiaux et personnels, a été extraordinaire.

Les préoccupations les plus couramment soulevées concernant l'apprentissage virtuel et les élèves déjà vulnérables dans les environnements scolaires sont que les horaires, les formats et le soutien ne répondent pas bien aux besoins de ces élèves. Dans certains cas, il s'agit d'un problème de quantité. De nombreux élèves, en particulier ceux du secondaire qui suivent des cours intensifs en cohortes, n'ont pas suffisamment d'occasions d'apprendre en contact avec d'autres personnes capables de les motiver à participer, de leur offrir des possibilités d'apprentissage intéressantes, de leur fournir des explications, de répondre à leurs questions et concevoir des activités qui leur sont adaptées. Certains élèves du secondaire ont physiquement fréquenté l'école un jour sur deux pendant l'année scolaire 2020/2021 et ont reçu beaucoup moins d'heures d'enseignement direct qu'avant la pandémie (Gouvernement du Manitoba, 2020; OCDSB, 2020). Dans d'autres cas, le manque d'accès relève davantage d'un problème de qualité — ou de correspondance

entre les besoins particuliers de l'élève et les offres de formation à distance. Les documents d'orientation des provinces et des conseils/commissions scolaires du Canada montrent qu'ils comprennent la nécessité de faire preuve de souplesse quant aux types et à la quantité de participation à distance exigés (p. ex., ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2020). Ces documents soulignent également la nécessité d'élaborer des approches d'apprentissage virtuel fondées sur



une pédagogie adaptée à la culture, la conception universelle de l'apprentissage et une approche de prestation de services par paliers d'intensité progressive qui reflète celle d'un environnement scolaire physique (Edmonton Public School Board, 2020 ; Gouvernement du Manitoba, 2020).

En ce qui concerne la qualité de l'apprentissage à domicile auquel se livrent les familles d'enfants ayant des BEP, le modeste corpus de recherches révèle une tendance perçue d'offres insuffisantes ou inappropriées (Garbe et coll., 2020 ; Greenway et Eaton-Thomas, 2020 ; Whitley et coll., 2021). Dans le cadre d'une enquête à laquelle ont répondu

238 parents d'enfants ayant des BEP au Royaume-Uni (Greenway et Eaton-Thomas, 2020), 68 % ont déclaré avoir reçu des ressources éducatives de leur école, et un peu plus de la moitié ont indiqué que les ressources n'étaient pas appropriées aux besoins de leur enfant, une conclusion reprise par Garbe et coll. (2020), qui ont mené des recherches aux États-Unis. Pour certains élèves, notamment ceux atteints de TDAH, les parents ont signalé les difficultés importantes éprouvées par leur enfant à participer aux classes virtuelles, notamment sur les plans du fonctionnement exécutif, du maintien de la concentration et de l'évitement des distractions environnementales (Hai et coll., 2021). La conception et la mise en œuvre d'options d'apprentissage à distance, d'une manière inclusive qui reflète la différenciation et qui s'harmonise aux objectifs et au soutien requis par les plans d'enseignement individualisés des élèves constituent un défi important pour les éducateurs et les systèmes scolaires, en particulier compte tenu des changements rapides que beaucoup ont dû apporter pour s'adapter aux mesures de sécurité publique.

Le rôle de la famille dans l'apprentissage. Bon nombre des approches d'apprentissage à domicile, en particulier à l'apprentissage des jeunes enfants ou ceux qui ont des besoins scolaires ou des handicaps, nécessitent le soutien des parents et d'autres membres de la famille. Les documents des gouvernements provinciaux et territoriaux mentionnent que l'on ne s'attend pas à ce que les parents prennent le relais de l'enseignement tout en soulignant l'importance de la participation et du partenariat des parents (p. ex., ministère de l'Éducation du Nunavut, 2020). Pour de nombreux élèves, il n'est pas réaliste d'attendre des parents et des autres partenaires d'apprentissage à domicile qu'ils fournissent un soutien individuel pour motiver, mobiliser, instruire et superviser l'apprentissage et le travail scolaire. Les élèves sans abri ou vivant dans des logements collectifs, par exemple, ne disposent pas des types de soutien nécessaires pour participer pleinement à l'apprentissage virtuel. Les enfants qui apprennent l'anglais ou le français peuvent avoir des familles à la maison qui sont également novices dans les langues d'enseignement à l'école. En raison de

ces barrières linguistiques, ces familles peuvent être incapables de comprendre la documentation et les communications envoyées à la maison, et peuvent encore moins être préparées à soutenir leurs enfants dans leur apprentissage (Breiseth, 2020 ; Sugarman et Lazarin, 2020).

On a constaté que la mobilisation et le soutien des parents pour l'apprentissage à la maison et les discussions scolaires avec les enfants peuvent servir de médiateur à la relation entre la vulnérabilité de la famille (par exemple, le statut socioéconomique) et la réussite des élèves (par exemple, Altschul, 2012 ; McNeal, 2014). Pendant les périodes d'enseignement à distance COVID-19, de nombreux parents et enseignants ont été plus proches que jamais auparavant — ayant parfois une vue complète des maisons et des vies personnelles de chacun. Pour de nombreux enfants, en particulier ceux qui sont jeunes, qui ont un handicap ou qui ont besoin de soutien pour rester motivés et engagés, l'apprentissage à distance ne peut se faire sans les efforts de collaboration de la maison et de l'école. Pendant les périodes d'apprentissage à distance dues à la COVID-19, « les parents assument souvent une grande partie de la responsabilité de la qualité de l'expérience d'apprentissage à laquelle leur enfant aura accès » (Bérubé et coll., p. 7).

De nombreuses familles n'ont pas été en mesure de gérer les changements de circonstances, les niveaux de stress, la charge financière et, dans certains cas, les traumatismes causés ou aggravés par la pandémie (Gadermann et coll., 2021 ; John-Henderson et Ginty, 2020). Les familles d'enfants vulnérables peuvent rencontrer des difficultés dans leur relation avec le personnel scolaire. Ces difficultés peuvent être de nature intergénérationnelle, les expériences négatives vécues par les élèves au cours de leur propre scolarité pouvant se répercuter sur leurs interactions lorsqu'ils soutiennent leurs enfants plusieurs années plus tard (Crozier et Davies, 2007 ; Gwernan-Jones et coll., 2015). Selon Scott et Louie (2020), « malheureusement, les manifestations de la méfiance à l'égard du système scolaire sont courantes chez les Autochtones. Les parents peuvent se sentir mal accueillis dans l'environnement scolaire en raison de l'héritage des pensionnats et des expériences de racisme dans le système éducatif. Cela est particulièrement vrai dans les contextes ruraux, où les parents sont plus susceptibles d'avoir fréquenté les écoles que leurs enfants fréquentent aujourd'hui, des endroits où de nombreux parents autochtones se sont sentis étrangers et mal accueillis en tant qu'élèves » (p. 119).

Les parents d'enfants ayant des BEP ont eu des difficultés à répondre aux besoins de leurs enfants et à obtenir un soutien suffisant de la part des enseignants et des écoles (Asbury et coll., 2020 ; Becker et coll., 2020). Fontanesi et coll. (2020) ont constaté que les parents d'enfants handicapés percevaient moins de soutien social et connaissaient des niveaux plus élevés d'épuisement professionnel par rapport aux autres familles, et Masi et coll. (2020) ont rapporté que parmi 302 aidants d'enfants présentant des déficiences neurodéveloppementales, 77 % ont signalé une incidence défavorable de la COVID-19 sur le bien-être de l'enfant et plus de la moitié n'étaient pas satisfaits des services reçus.

Le fait de s'appuyer sur les familles en tant que coéducateurs crée des inégalités entre les élèves de la même manière que lorsque les écoles sont ouvertes. L'interaction avec les familles dans le cadre de l'enseignement à distance est essentielle pour l'apprentissage de nombreux élèves, mais elle doit être envisagée à la lumière de l'éventail des services de soutien et des capacités qui existent dans les foyers et les communautés.

La vulnérabilité relative à l'accès aux services sociaux et thérapeutiques

Tout au long de la pandémie de COVID-19, l'interruption ou la modification abrupte des services, y compris les services sociaux, thérapeutiques et récréatifs, a été soulignée comme un facteur de stress important pour les familles et un obstacle à l'accès des enfants à la sécurité, au soutien, aux soins et au développement (Crawley et coll., 2020 ; Neece et coll., 2020 ; Rapport Raising Canada, 2020 ; Wilke, 2020). Les services de soutien social comprennent les services de protection de l'enfance, le soutien en matière de santé mentale et de toxicomanie, ainsi que les programmes de nutrition et de logement (Brown et coll., 2020 ; Herrenkoh et coll., 2021). Des organisations mondiales et nationales ont relevé des préoccupations relatives à la protection de l'enfance et au risque accru de préjudice et de négligence pour les enfants dont les familles subissent un stress financier, social et mental et disposent de moins de systèmes de soutien à domicile (p. ex.).

Les services thérapeutiques, tels que ceux fournis par les professionnels paramédicaux, notamment les orthophonistes, les thérapeutes du comportement, les physiothérapeutes, les ergothérapeutes, les travailleurs sociaux, les psychologues et les neuropsychologues, pourraient également être encore plus essentiels pendant la pandémie pour les enfants souffrant d'affections préexistantes. « Les professionnels de la santé prévoient que les enfants seront obligés d'attendre des mois, voire des années, avant d'accéder aux soins, ce qui affectera leur croissance et leur développement » (Raising Canada, 2020, p. 6). De nombreux enfants bénéficiaient avant la pandémie des services de l'école et d'organismes communautaires. Le défi important que représente la coordination et l'offre de services cohérents, axés sur la famille, appropriés et opportuns pour les enfants a été documenté pendant des décennies avant la pandémie (Dewan et Cohen, 2013 ; Law et coll., 2003 ; Matthews et coll., 2020). Les familles qui n'ont pas autant de ressources en termes de capital éducatif, financier, social et culturel sont moins susceptibles de pouvoir revendiquer et obtenir des services suffisants pour leur(s) enfant(s) et leur famille (Caagrande et Ingeroll, 2017). Comme dans tant d'autres domaines, ces problèmes se sont accrus lorsque les écoles ont fermé et que les organismes ont adopté de nouveaux modèles de prestation de services. Même lorsque les écoles ont rouvert, l'accès aux organismes et aux professionnels extérieurs a été réduit ou interdit en raison des mesures de santé publique liées à la pandémie.

De nombreux exemples d'approches virtuelles de la prestation de services sociaux aux enfants et aux familles sont apparus pendant la pandémie, la plupart liés au soutien des élèves handicapés et de leurs familles ainsi que des élèves ayant des besoins en santé mentale (voir Vaillancourt et coll., 2021). Un grand nombre de conseils/commissions scolaires, d'organismes communautaires et d'hôpitaux ont pris des dispositions pour mettre en place des plateformes virtuelles sécurisées afin de permettre à certains élèves d'accéder à des services thérapeutiques individuels en cas de besoin (p. ex. CASLPO, 2020 ; Rocky View Schools, 2021). Le petit corpus de recherches existantes et émergentes révèle des perceptions très mitigées concernant la satisfaction des parents à l'égard des téléthérapies offertes aux enfants vulnérables pendant le COVID-19 (Battistin et coll., 2021 ; Masi et coll., 2021) ; les études menées au cours de la dernière décennie ont fait état d'expériences plus positives, certaines études ayant montré une efficacité égale dans les résultats des services virtuels et en présentiel (p. ex., Hao et coll., 2021). L'élément de choix est important à prendre en compte ; pendant la pandémie, les familles ont été contraintes d'accéder aux services et aux thérapies virtuellement, dans un délai très court et sans que leurs préférences soient prises en compte. Selon les recherches de portée plus large, certaines familles préfèrent la commodité des

services virtuels et, dans les populations rurales, les options virtuelles peuvent accroître l'équité et l'accès aux services vitaux (Barr et coll., 2019; Dadds et coll., 2019; Fairweather et coll., 2016).

Réflexions et recommandations

Notre perception la plus claire de l'impact de la COVID-19 sur les enfants vulnérables provient des décennies de données qui ont été recueillies avant la pandémie. Nous savons qu'en général, les enfants qui n'ont pas accès à un soutien et à des ressources convenables sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés en cas d'adversité. Dans le contexte de la pandémie de COVID-19, cette adversité est causée par et comprend l'éloignement physique, les fermetures d'écoles, l'apprentissage à distance, les désavantages financiers et sociaux, et les coupures de nombreuses formes de services et de soutien communautaires. Nous savons également que l'enfant est imbriqué dans sa famille et son milieu et que le stress subi par une partie de ces systèmes interconnectés affecte les autres. Les préoccupations concernant le bien-être éducatif à long terme des enfants après la COVID-19 incluent le doute que les familles, les systèmes éducatifs et les collectivités puissent fournir ce dont ont besoin les enfants dont l'apprentissage scolaire est inachevé ou perturbé. Compte tenu de la persistance d'expériences et de résultats inévitables à l'école et dans la collectivité pour de nombreux groupes vulnérables, plusieurs recommandations doivent être prises en compte pour lutter efficacement contre la vulnérabilité pendant et après la pandémie.

1. Fournir aux familles et aux enfants un accès gratuit et universel à une connexion Internet à haut débit fiable et à des appareils numériques compatibles avec Internet, afin de soutenir adéquatement la connectivité éducative et sociale.
2. Élaborer et financer des processus visant à donner aux parents et aux familles les moyens de soutenir l'apprentissage des enfants à la maison ainsi qu'en collaboration avec les éducateurs. Les autorités responsables de l'éducation devraient financer des postes tels que des médiateurs culturels ou des alliés ou agents de liaison des familles qui pourraient faciliter l'établissement de relations, l'acquisition de compétences et l'échange d'informations. Une analyse des obstacles existants, éclairée par l'avis des parents, pourrait contribuer à élaborer des approches efficaces.
3. Déterminer, élaborer et évaluer les pratiques d'apprentissage virtuel qui répondent aux besoins des divers groupes d'enfants. Les approches efficaces pourront ensuite être véhiculées à grande échelle dans les réseaux professionnels. Les éducateurs auront besoin de formation et de soutien pour proposer un apprentissage virtuel ou mixte pendant et après la pandémie.
4. Élaborer et financer des programmes d'intervention auprès des enfants et des adolescents qui ont subi les effets négatifs d'une scolarité interrompue ou inachevée. Les évaluations diagnostiques et formatives peuvent fournir les informations nécessaires pour guider cette planification. Des offres en petits groupes pendant la journée scolaire, des services de soutien virtuel individualisés après l'école, des camps d'été combinant le jeu, les loisirs de haute qualité et les études ne sont que quelques-unes des options qui peuvent être envisagées en partenariat avec les organisations de la collectivité. Les interventions et les approches à plus haut niveau ne doivent pas empêcher les élèves d'avoir accès à l'ensemble du programme scolaire et de s'intégrer à la classe de leur niveau.

5. Élaborer et financer des interventions visant à favoriser le raccrochage des jeunes qui ont quitté l'école ou qui ont connu des problèmes chroniques d'assiduité pendant la pandémie. Il pourrait s'agir de programmes de sensibilisation et de mentorat, de programmes d'apprentissage sur le terrain, de programmes de transition comportant des éléments thérapeutiques et éducatifs, ou de programmes communautaires dotés d'éducateurs qualifiés.
6. Donner la priorité à l'accès coordonné des familles aux services et au soutien en période de crise. Les responsables de l'éducation et les organismes communautaires devraient revoir les processus d'orientation et d'accès aux services spécialisés et mettre en place des services d'accompagnement interagences pour les élèves vulnérables et leurs familles.
7. Continuer de proposer des options virtuelles de prestation des services thérapeutiques aux familles. De nombreuses approches innovantes de thérapie et de soutien virtuels ont été mises au point ou améliorées pendant la pandémie par les écoles et les organisations communautaires. Elles devraient être étudiées et demeurer des options pour les communautés et les familles pour lesquelles les approches virtuelles sont plus accessibles, souhaitables, efficaces et efficaces.
8. Œuvrer en faveur d'une plus grande flexibilité des écoles et des conseils/commissions scolaires en matière d'enseignement et d'évaluation. Cela est essentiel en période de bouleversements ou de perturbations importantes, comme une pandémie, mais est également recommandé en général pour les systèmes. La flexibilité pourrait consister, par exemple, à se concentrer sur les principaux thèmes des exigences du programme scolaire, tout en déterminant les résultats d'apprentissage essentiels et en se concentrant sur eux et sur des évaluations plus formatives que sommatives.
9. Mener d'autres recherches afin de comprendre les expériences vécues et les apprentissages réalisés pendant la pandémie ainsi que l'impact immédiat et à long terme de la pandémie sur les enfants et les familles. Ces recherches devraient être menées dans plusieurs disciplines afin de cerner les intersections sociologiques, psychologiques et éducatives, et devraient être réalisées entre autres par des chercheurs qui s'intéressent aux inégalités raciales et aux modes de connaissance des Autochtones. Elles devraient être conçues et leurs résultats devraient être interprétés en tenant compte des perspectives des élèves, des familles, des communautés, des éducateurs et des leaders.

Références

- Aishworiya, R., & Kang, Y. Q. (2020). Including children with developmental disabilities in the equation during this COVID-19 pandemic. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-4. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04670-6>
- Altschul, I. (2012). Linking socio-economic status to the academic achievement of Mexican American youth through parent involvement in education. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 3(1), 13-30.
- Andrabi, T., Daniels, B., & Das, J. (2020). *Human capital accumulation and disasters: Evidence from the Pakistan earthquake of 2005*. RISE Working Paper Series. 20/039. <http://doi.org/10.17605/OSF.IO/3QG98>. https://riseprogramme.org/sites/default/files/2020-11/RISE_WP-039_Adrabi_Daniels_Das.pdf
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., & Toseeb, U. (2020). How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-9.
- Attendance Works. (2021). *Chronic absence: monitoring attendance in distance learning*. <https://www.attendanceworks.org/chronic-absence/addressing-chronic-absence/monitoring-attendance-in-distance-learning/>
- Bailey, D. H., Duncan, G. J., Murnane, R. J., & Au Yeung, N. (2021). Achievement Gaps in the Wake of COVID-19. *Educational Researcher*. <https://doi.org/10.3102/0013189X211011237>
- Baker, J. (2020, April 12). The kids who will never return to school after COVID-19. *The Sydney Morning Herald*. <https://www.smh.com.au/national/the-kids-who-will-never-return-to-school-after-covid-19-20200411-p54j0e.html>
- Bao, Y., Sun, Y., Meng, S., Shi, J., and Lu, L. (2020). 2019-nCoV epidemic: address mental health care to empower society. *Lancet* 395, e37–e38. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30309-3
- Barr, M., Dally, K., & Duncan, J. (2019). Service accessibility for children with hearing loss in rural areas of the United States and Canada. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 123, 15-21.
- Bascaramurty, D., & Alphonso, C. (2020, September 5). How race, income, and ‘opportunity hoarding’ will shape Canada’s back-to-school season. *The Globe and Mail*. www.theglobeandmail.com/canada/article-how-race-income-and-opportunity-hoarding-will-shape-canadas-back/
- Battistin, T., Mercuriali, E., Zanardo, V., Gregori, D., Lorenzoni, G., Nasato, L., & Reffo, M. E. (2021). Distance support and online intervention to blind and visually impaired children during the pandemic COVID-19. *Research in Developmental Disabilities*, 108, 103816.
- BC Ministry of Education. (2020). *Technology loans giving more children the opportunity to learn at home*. <https://news.gov.bc.ca/releases/2020EDUC0030-000712>
- Becker, S. P., Breaux, R., Cusick, C. N., Dvorsky, M. R., Marsh, N. P., Sciberras, E., & Langberg, J. M. (2020). Remote learning during COVID-19: examining school practices, service continuation, and difficulties for adolescents with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Adolescent Health*, 67(6), 769-777.
- Bérubé, A., Clément, M. È., Lafantaisie, V., LeBlanc, A., Baron, M., Picher, G., ... & Lacharité, C. (2020). How societal responses to COVID-19 could contribute to child neglect. *Child Abuse & Neglect*, 104761. doi: 10.1016/j.chiabu.2020.104761
- Boyce, W. T., & Kobor, M. S. (2015). Development and the epigenome: the ‘synapse’ of gene–environment interplay. *Developmental Science*, 18(1), 1-23.
- Breiset, L. (2020). *Communicating with ELL families during COVID-19: 9 strategies for schools*. Colorín Colorado. <https://www.colorincolorado.org/article/coronavirus-ells-families>.
- Brown, N., te Riele, K., Shelley, B., Woodroffe, J. (2020). *Learning at home during COVID-19: Effects on vulnerable young Australians independent rapid response report*. https://www.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/0008/1324268/Learning-at-home-during-COVID-19-updated.pdf
- Casagrande, K. A., & Ingersoll, B. R. (2017). Parent-mediated interventions for social communication in young children with ASD. In J. B. Leaf (Ed.), *Autism and child psychopathology series. Handbook of social skills and autism spectrum disorder: Assessment, curricula, and intervention* (p. 285–312). Springer International Publishing AG. https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1007/978-3-319-62995-7_17
- Calgary Board of Education. (2020). *CBE technology lending program for students*. <https://cbe.ab.ca/programs/curriculum/learning-at-home/Pages/technology-lending-program-for-students.aspx>

- CBC News. (2020, April 21). *How many chromebooks and iPads were handed out? What the numbers show*. CBC News London. <https://www.cbc.ca/news/canada/london/thames-valley-district-school-board-technology-coronavirus-1.5539324>
- CASLPO. (2020). *School services in a pandemic*. College of Audiologists and Speech-Language Pathologists of Ontario. https://caslpo.com/sites/default/uploads/files/PPT_EN_eForum_COVID19_SLP_and_AUD_Services_In_Schools.pdf
- Choi, K., Denice, P., Haan, M., & Zajacova, A. (2020). *Studying the social determinants of COVID-19 in a data vacuum*. UCLA CCPR Population Working Papers. <http://papers.ccpr.ucla.edu/index.php/pwp/article/view/1234/612>
- Crawley, E., Loades, M., Feder, G., Logan, S., Redwood, S., & Macleod, J. (2020). Wider collateral damage to children in the UK because of the social distancing measures designed to reduce the impact of COVID-19 in adults. *BMJ Paediatrics Open*, 4(1).
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home—school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
- Campbell, C., Clinton, J., Fullan, M., Hargreaves, A., James, A., Longboat, K. D. (2018). *Findings and recommendations from the independent review of assessment and reporting, Ontario: a learning province*. Education Advisors to the Premier of Ontario.
- Canadian School Boards Association and the Canadian Association of School System Administrators. (2020). *Letter to Ministers Monsef and Bains regarding support of families with limited or no internet access*.
- Clark, A. E., Nong, H., Zhu, H., & Zhu, R. (2020). *Compensating for academic loss: Online learning and student performance during the COVID-19 pandemic*. Working Papers halshs-02901505, HAL. <https://ideas.repec.org/p/hal/wpaper/halshs-02901505.html>
- Clinton, J. (2020). *Supporting vulnerable children in the face of a pandemic: a paper prepared for the Australian government department of education, skills and employment*. Centre for Program Evaluation, Melbourne Graduate School of Education, The University of Melbourne. <https://www.dese.gov.au/download/10214/professor-janet-clinton-centre-program-evaluation-melbourne-graduate-school-education/14627/document/pdf>
- Cohen, R. I. S., & Bosk, E. A. (2020). Vulnerable youth and the COVID-19 pandemic. *Pediatrics*, 146(1).
- Connected North. (2020). *Connected North@Home*. <https://www.connectednorth.org/athome/>
- Connor, D. J. (2020). "I don't like to be told that I view a student with a deficit mindset": Why it matters that disability studies in education continues to grow. *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(5), 20-41.
- Craig, S., Daurio, M., Kaufman, D., Perlin, R., & Turin, M. (2021). *The unequal effects of COVID-19 on multilingual immigrant communities*. Royal Society of Canada COVID-19 Series, Publication #97. <https://rsc-src.ca/en/voices/unequal-effects-covid-19-multilingual-immigrant-communities>
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home—school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
- Canadian Radio-television and Telecommunications Commission. (2016). *Telecom Regulatory Policy CRTC 2016-496*. <https://crtc.gc.ca/eng/archive/2016/2016-496.htm>
- Canadian Radio-television and Telecommunications Commission. (2020). *Communications Monitoring Report*. <https://crtc.gc.ca/eng/publications/reports/PolicyMonitoring/2020/index.htm>
- Cook, S. D. (2020, November 29). *Young Alberta readers falling behind during pandemic, studies say*. CBC News Edmonton. <https://www.cbc.ca/news/canada/edmonton/alberta-reading-lag-pandemic-1.5814752>
- Dadds, M. R., Thai, C., Mendoza Diaz, A., Broderick, J., Moul, C., Tully, L. A., ... & Cane, L. (2019). Therapist-assisted online treatment for child conduct problems in rural and urban families: Two randomized controlled trials. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 87(8), 706.
- Davies, S., & Aurini, J. (2021). Estimates of Student Learning During Covid-19 School Disruptions: Canada in International Context. *Royal Society of Canada*.
- Deslandes-Martineau, M., Charland, P., Arvisais, O., & Vinuesa, V. (2020). *Education and COVID-19: Challenges and opportunities*. Canadian Commission for UNESCO. <https://en.ccunesco.ca/idealab/education-and-covid-19-challenges-and-opportunities>

- Depping, D., Lücken, M., Musekamp, F., & Thonke, F. (2021). Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie [Alternative pupils' competence measurement in Hamburg during the Corona pandemic]. *DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft 17*, 51–79. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.03>
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets* (Vol. 30275). Publications Office of the European Union.
- Dewan, T., & Cohen, E. (2013). Children with medical complexity in Canada. *Paediatrics & Child Health*, 18(10), 518-522.
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). *COVID-19 and learning loss—disparities grow and students need help*. McKinsey & Company, December, 8.
- Drane, C. F., Vernon, L., & O'Shea, S. (2020). Vulnerable learners in the age of COVID-19: A scoping review. *The Australian Educational Researcher*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00409-5>
- Edmonton Public School Board. (2020). *School re-entry. Students who need specialized supports*. https://epsb.ca/media/epsb/schools/goingtoschool/schoolre-entry/SchoolRe-entry_Studentswhoneedspecializedsupports.pdf
- Eloff, I., Ebersöhn, L., & Viljoen, J. (2007). Reconceptualising vulnerable children by acknowledging their assets. *African Journal of AIDS Research*, 6(1), 79-86.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Ewing, J. (December 28, 2020). *The ridiculousness of learning loss*. Forbes Magazine. <https://www.forbes.com/sites/johnewing/2021/12/28/the-ridiculousness-of-learning-loss/?sh=6064ae997c32>
- Fairweather, G. C., Lincoln, M. A., & Ramsden, R. (2016). Speech-language pathology teletherapy in rural and remote educational settings: Decreasing service inequities. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(6), 592-602.
- Fontanesi, L., Marchetti, D., Mazza, C., Di Giandomenico, S., Roma, P., & Verrocchio, M. C. (2020). The effect of the COVID-19 lockdown on parents: A call to adopt urgent measures. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy* (12), S1, S79-S81.
- Frenette, M., Frank, K., & Deng, Z. (2020). *School Closures and the Online Preparedness of Children during the COVID-19 Pandemic*. *Economic Insights*. Issue 2020001 No. 103. Statistics Canada. 150 Tunney's Pasture Driveway, Ottawa, ON K1A 0T6, Canada.
- Froese, I. (2020, April 14). *Lack of computers, internet access exposes shortfall of at-home learning in Manitoba*. CBC News Manitoba. <https://www.cbc.ca/news/canada/manitoba/lack-computers-internet-shortfall-at-home-learning-manitoba-winnipeg-1.5531100>
- Gadermann, A. C., Thomson, K. C., Richardson, C. G., Gagné, M., McAuliffe, C., Hirani, S., & Jenkins, E. (2021). Examining the impacts of the COVID-19 pandemic on family mental health in Canada: findings from a national cross-sectional study. *BMJ Open*, 11(1), e042871.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & 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.
- Goldstein, D., Popescu, A., & Hannah-Jones, N. (2020, April 6). *As school moves online, many students stay logged out*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2020/04/06/us/coronavirus-schools-attendance-absent.html>
- Gordon, E., O'Neill, M., Jenkins, B., Feldman, L., & Casserly, M. (2020). *Addressing unfinished learning after COVID-19 school closures*. Council of the Great City Schools. https://www.cgcs.org/cms/lib/DC00001581/Centricity/Domain/313/CGCS_Unfinished%20Learning.pdf
- Government of Canada. (2019). *Connecting families*. <https://www.ic.gc.ca/eic/site/111.nsf/eng/home>
- Government of Northwest Territories. (2020, March 30). *NWT Education Bulletin*. https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/nwt_education_bulletin_final_english_3.pdf
- Government of Manitoba. (2021). *Restart MB Pandemic Response System*. https://www.gov.mb.ca/asset_library/en/restartmb/pandemic_response_system.pdf
- Government of Manitoba. (2020). *Manitoba Education Standards for Remote Learning*. https://www.edu.gov.mb.ca/k12/covid/support/remote_learn_standards.html

- Government of Yukon. (2020). *Schools during COVID-19*. <https://yukon.ca/sites/yukon.ca/files/edu/edu-school-during-covid-19.pdf>
- Greenway, C. W., & Eaton-Thomas, K. (2020). Parent experiences of home-schooling children with special educational needs or disabilities during the coronavirus pandemic. *British Journal of Special Education*, 47(4), 510-535.
- Gustafsson, M. (2021). *Pandemic-related disruptions to schooling and impacts on learning proficiency indicators: A focus on the early grades*. UNESCO Institute for Statistics. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/covid-19_interruptions_to_learning_-_final.pdf
- Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Garside, R., Richardson, M., Thompson-Coon, J., Rogers, M., ... & Ford, T. (2015). ADHD, parent perspectives and parent-teacher relationships: grounds for conflict. *British Journal of Special Education*, 42(3), 279-300.
- Hai, T., Swansburg, R., MacMaster, F. P., & Lemay, J. F. (2021). Impact of COVID-19 on educational services in Canadian children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Frontiers in Education*(6),614181. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.614181>
- Hao, Y., Franco, J. H., Sundarajan, M., & Chen, Y. (2021). A pilot study comparing tele-therapy and in-person therapy: perspectives from parent-mediated intervention for children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(1), 129-143.
- Hargreaves, A. (2020). Large-scale assessments and their effects: The case of mid-stakes tests in Ontario. *Journal of Educational Change*, 21(3), 393-420.
- Heidinger, L., & Cotter, A. (2021). *Perceptions of personal safety among population groups designated as visible minorities in Canada during the COVID-19 pandemic*. Statistics Canada. <http://publications.gc.ca/pub?id=9.889089&sl=0>
- Herrenkohl, T. I., Hong, S., & Verbrugge, B. (2019). Trauma-informed programs based in schools: Linking concepts to practices and assessing the evidence. *American Journal of Community Psychology*, 64(3-4), 373-388. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12362>.
- Heyne, D., Strömbeck, J., Alanko, K., Bergström, M., & Ulriksen, R. (2020). A scoping review of constructs measured following intervention for school refusal: Are we measuring up? *Frontiers in Psychology*, 11, 1744.
- Human Rights Watch. (2021). Submission on the rights of the Indigenous child to the expert mechanism on the rights of Indigenous peoples. *Human Rights Watch*. <https://www.hrw.org/news/2021/03/02/submission-rights-indigenous-child>
- Internet Society. (2019). *Empowerment through connectivity. 2018 Indigenous connectivity summit community report*. https://www.internetsociety.org/wp-content/uploads/2019/01/2018-Indigenous-Connectivity-Summit-Community-Report_EN.pdf
- Jabakhanji, S. (2020, September 5). *Rural families given little choice when it comes to schooling, parents say*. CBC News Ottawa. <https://www.cbc.ca/news/canada/ottawa/rural-parents-kids-back-to-school-internet-connectivity-issues-1.5709231>
- James, C. (2020). *Racial inequity, COVID-19 and the education of Black and other marginalized students*. Royal Society of Canada Working Group on the Impact of COVID-19 in Racialized Communities. <https://rsc-src.ca/en/themes/impact-covid-19-in-racialized-communities>
- John-Henderson, N. A., & Ginty, A. T. (2020). Historical trauma and social support as predictors of psychological stress responses in American Indian adults during the COVID-19 pandemic. *Journal of Psychosomatic Research*, 139, 110263.
- Jordan, P. W., & Chang, H. N. (2020). *Analysis: Taking attendance amid the pandemic is about more than student participation. It will be invaluable data about whether distance learning is actually working*. The 74. <https://www.the74million.org/article/analysis-taking-attendance-amid-the-pandemic-is-about-more-than-student-participation-it-will-be-invaluable-data-about-whether-distance-learning-is-actually-working/>
- Kamenetz, A. (2020, September 24). *School attendance in the COVID era: What counts as 'Present'?* National Public Radio. Special Series: The Coronavirus Crisis. <https://www.npr.org/2020/09/24/909638343/school-attendance-in-the-covid-era-what-counts-as-present>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1-25. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1007/s10566-013-9222-1>

- Kong, J., Ip, J., Huang, C., & Lin, K. (2021). *A year of racist attacks: Anti-Asian racism across Canada one year into the covid-19 pandemic*. Chinese Canadian National Council Toronto Chapter. <https://www.ccnctoronto.ca/oneyear>
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565.
- Law, M., Hanna, S., King, G., Hurley, P., King, S., Kertoy, M., & Rosenbaum, P. (2003). Factors affecting family-centred service delivery for children with disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 29(5), 357-366.
- Larivière-Bastien, D., Aubuchon, O., Blondin, A., Dupont, D., Libenstein, J., Séguin, F., Tremblay, A., Zarglayounh, H., Herba, C., Beauchamp, M. H. (2021). *Children's perspectives on socialization during the COVID-19 pandemic: A qualitative approach* [Manuscript submitted for publication]. Université du Québec en Outaouais.
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2020). Effective intervention for adolescents with reading disabilities: Combining reading and motivational remediation to improve outcomes. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000639>
- Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2020). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *KU Leuven Department of Economics Discussion Paper DPS20, 17*. <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/588087>
- Marita, S., & Hord, C. (2017). Review of mathematics interventions for secondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 40(1), 29-40.
- Martin, C. (2020). Accelerating unfinished learning. *Mathematics Teacher: Learning and Teaching PK-12*, 113(10), 774-776.
- Masi, A., Mendoza Diaz, A., Tully, L., Azim, S. I., Woolfenden, S., Efron, D., & Eapen, V. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on the well-being of children with neurodevelopmental disabilities and their parents. *Journal of Paediatrics and Child Health*. doi:10.1111/jpc.15285
- Masters, G. N., Taylor-Guy, P., Fraillon, J., & Chase, A. M. (2020). *Ministerial briefing paper on evidence of the likely impact on educational outcomes of vulnerable children learning at home during COVID-19*. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=learning_processes
- Matthews, E. J., Gelech, J., Graumans, R., Desjardins, M., & Gélinas, I. (2020). Mediating a fragmented system: Partnership experiences of parents of children with neurodevelopmental and neuromuscular disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 1-20.
- McGrath, P. J., Asmundson, G. J. G., Blackstock, C., Bourque, M. C., Brimacombe, G., Crawford, A., Deacon, S. H., McMullen, K., Mushquash, C., Stewart, S. H., Stinson, J., Taylor, S., Campbell-Yeo, M. (2020). *Easing the disruption of COVID-19: Supporting the mental health of the people of Canada*. Royal Society of Canada Task Force on COVID-19. https://rsc-src.ca/sites/default/files/MH%20PB_EN_1.pdf
- McNeal, R. B. (2015). Parent involvement and student performance: The influence of school context. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(2), 153-167.
- McPhee, J. (2021, March 15). *How we learned: Switch to online learning during COVID highlighted digital divide among Nova Scotia students*. Chronicle Herald. <https://www.saltwire.com/newfoundland-labrador/news/how-we-learned-switch-to-online-learning-during-covid-highlighted-digital-divide-among-nova-scotia-students-563674/>
- Meeter, M. (2021). *Primary school mathematics during COVID-19: No evidence of learning gaps in adaptive practicing results*. Pre-print. doi: 10.31234/osf.io/8un6x
- Modjeski, M. (2020, April 20). *600 internet-enabled smartphones will be sent to Saskatoon students who do not have access*. CBC News Saskatoon. <https://www.cbc.ca/news/canada/saskatoon/600-internet-enabled-smartphones-will-be-sent-to-saskatoon-students-who-do-not-have-access-1.5537798>
- Neece, C., McIntyre, L. L., & Fenning, R. (2020). Examining the impact of COVID-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(10), 739-749.
- Nerestant, A. (2021, February 10). *The first report cards are in for Quebec students, and the results are worrisome*. CBC News Montreal. <https://www.cbc.ca/news/canada/montreal/report-cards-quebec-students-1.5908257>
- Nonweiler, J., Rattray, F., Baulcomb, J., Happé, F., & Absoud, M. (2020). Prevalence and associated factors of emotional and behavioural difficulties during COVID-19 pandemic in children with neurodevelopmental disorders. *Children*, 7(9), 128.

- Nunavut Department of Education. (2020). *Strategies for supporting remote learning during COVID-19*. Government of Nunavut. https://gov.nu.ca/sites/default/files/edu-parent-remote-learning-guide-en_rev05_final.pdf
- OCDSB. (2020). *Return to school plan 2020 – Secondary school (In Person)*. https://ocdsb.ca/our_schools/novel_coronavirus_information_for_parents/learn_at_home/return_to_school_plan_2020/secondary_school
- Ontario Ministry of Education. (2020). *Policy/program memorandum no. 164*. <http://www.edu.gov.on.ca/extra/eng/ppm/164.html>
- Parekh, G., & Brown, R. S. (2020). Naming and claiming: The tension between institutional and self-identification of disability. *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(5), 347-379.
- Parolin, Z., & Lee, E. K. (2021). Large socio-economic, geographic and demographic disparities exist in exposure to school closures. *Nature Human Behaviour*, 1-7.
- PEI Department of Education and Lifelong Learning. (2020). *Home-based learning survey highlights*. <https://www.princeedwardisland.ca/en/information/education-and-lifelong-learning/home-based-learning-survey-highlights>
- Pier, L., Hough, H. J., Christian, M., Bookman, N., Wilkenfeld, B., & Miller, R. (2021). *COVID-19 and the educational equity crisis evidence on learning loss from the core data collaborative*. Policy Analysis for California Education. <https://www.edpolicyinca.org/newsroom/covid-19-and-educational-equity-crisis>
- Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631-643.
- Raising Canada. (2019). *Top 10 threats to childhood in Canada and the impact of COVID-19*. Children First Canada. https://childrenfirstcanada.org/wp-content/uploads/2021/03/RaisingCanadaReport_Final_Sept.pdf
- Rocky Mountain Schools. (2021). *School re-entry plan: Parent FAQs*. <https://www.rockyview.ab.ca/school-re-entry-plan/parent-q-a>
- Rodriguez, M. (2021). *“Learning loss” versus “unfinished learning” and why we use both*. Curriculum Associates. <https://www.curriculumassociates.com/blog/unfinished-learning-versus-learning-loss>
- Rogers. (2021). *Connected for success*. <https://about.rogers.com/giving-back/connected-for-success>
- Ryan, D. (2020, May 14). *COVID-19: BC essential worker schools may be sign of our future*. Vancouver Sun. <https://vancouversun.com/news/local-news/0513-essential-workers-school>
- Sabates, R., Carter, E., & Stern, J. M. (2021). Using educational transitions to estimate learning loss due to COVID-19 school closures: The case of Complementary Basic Education in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 82, 102377.
- Saltwire Network. (2020). *Nova Scotia – At-home learning packages*. <https://www.saltwire.com/nshomelearning/>
- Samba, M. (2020). *Nearly 2,000 TDSB students still waiting to receive laptops, tablets for virtual learning*. CBC News Toronto. <https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/tdsb-students-devices-for-remote-learning-1.5766694>
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B., & Lindner, M. A. (2021). *Did students learn less during the covid-19 pandemic? Reading and mathematics competencies before and after the first pandemic wave*. Pre-print. <https://psyarxiv.com/pqtgf/download>
- Schweiger, G. (2019). Ethics, poverty and children’s vulnerability. *Ethics and Social Welfare*, 13(3), 288-301.
- Scott, D., & Louie, D. (2020). Reconsidering rural education in the light of Canada’s Indigenous reality. In M. Corbett, D. Gereluk (eds). *Rural Teacher Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2560-5_5
- Sick Kids. (2021). *COVID-19: Guidance for school operation during the pandemic*. <https://www.sickkids.ca/siteassets/news/news-archive/2021/covid19-guidance-for-school-operation-sickkids.pdf>
- Sugarman, J., & Lazarín, M. (2020). *Educating English learners during the COVID-19 pandemic: policy ideas for states and school districts*. Policy Brief. Migration Policy Institute.
- TDSB. (2021). *Preliminary findings on the impact to learning due to the pandemic*. Toronto District School Board. <https://pub-tdsb.escribemeetings.com/filestream.ashx?DocumentId=8209>
- Thompson, A., & Steinbeis, N. (2020). Sensitive periods in executive function development. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 36, 98-105.
- Toseeb, U., Asbury, K., Code, A., Fox, L., & Deniz, E. (2020). *Supporting families with children with Special Educational Needs and Disabilities during COVID-19*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/tm69k>

- UNICEF. (2021, March 2). *COVID-19: Schools for more than 168 million children globally have been completely closed for almost a full year, says UNICEF*. <https://www.unicef.org/press-releases/schools-more-168-million-children-globally-have-been-completely-closed>
- UNICEF. (2020, August 18). *COVID-19 causes disruptions to child protection services in more than 100 countries, UNICEF survey finds*. <https://www.unicef.org/press-releases/covid-19-causes-disruptions-child-protection-services-more-100-countries-unicef>
- UNESCO. (2021). *Framework for re-opening schools supplement: From re-opening to recovery – key resources*. <https://www.unicef.org/media/94871/file/Framework%20for%20Reopening%20Schools%20Supplement-From%20Reopening%20to%20Recovery-Key%20Resources.pdf>
- UNESCO. (2020). *Framework for re-opening schools*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373348>
- Convention on the Rights of the Child. (1989). Treaty no. 27531. *United Nations Treaty Series*, 1577, pp. 3-178. Available at: https://treaties.un.org/doc/Treaties/1990/09/19900902%2003-14%20AM/Ch_IV_11p.pdf
- Vaillancourt, T., Szatmari, P., Geogiades, K., & Krygsmann, A. (2021; in press). The impact of COVID-19 on the mental health of Canadian children and youth. *FACETS*.
- Vaillancourt, T., Szatmari, P., & Whitley, J. (2020, July 9). Academically speaking, the kids are going to be okay. *The Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/canada/article-academically-speaking-the-kids-are-going-to-be-okay/>
- Vegas, E. (2021, May 20). Unexcused absence: The pandemic, school closures, and the rise of inequality. *Foreign Affairs*. https://www.foreignaffairs.com/articles/dominican-republic/2021-05-20/unexcused-absence?utm_medium=promo_email&utm_source=lo_flows&utm_campaign=registered_user_welcome&utm_term=email_1&utm_content=20210608
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wilke, N. G., Howard, A. H., & Pop, D. (2020). Data-informed recommendations for services providers working with vulnerable children and families during the COVID-19 pandemic. *Child Abuse & Neglect*, 110, 104642
- Willms, D. (2018). *Learning divides: Using data to inform educational policy*. Information Paper No. 54. UNESCO Institute for Statistics. <https://on01929128.schoolwires.net/cms/lib/ON01929128/Centricity/Domain/31/learning-divides-2018-v4-EN.pdf>
- Whitley, J. (2020). *Coronavirus: Distance learning poses challenges for some families of children with disabilities*. The Conversation. <https://theconversation.com/coronavirus-distance-learning-poses-challenges-for-somefamilies-of-children-with-disabilities-136696>
- Whitley, J., MacCormack, J., Matheson, I., Specht, J., Sider, S., Maich, K. (Winter, 2020). Diversity via Distance: Lessons learned from families supporting students with special education needs during remote learning. *Education Canada*, 60(4). <https://www.edcan.ca/articles/diversity-via-distance/>
- Wong, J. (April, 2021). *Teachers warn that some students have 'checked out' of school, and it will be hard to get them back*. CBC News Canada. <https://www.cbc.ca/news/canada/education-pandemic-missing-students-1.5971911>
- Woodard, K., & Pollak, S. D. (2020). Is there evidence for sensitive periods in emotional development? *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 36, 1-6.
- Zhao, Y. (2021). Build back better: Avoid the learning loss trap. *Prospects*, 1-5. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09544-y>

Chapitre 3 : Estimations de l'apprentissage des élèves pendant les perturbations scolaires causées par la COVID-19 : le Canada dans le contexte international

Scott Davies, University of Toronto

Janice Aurini, University of Waterloo



Résumé

La pandémie de COVID-19 a perturbé les écoles publiques canadiennes au cours du printemps de 2020 et de l'année scolaire 2020-2021, obligeant la plupart d'entre elles à fermer pendant de nombreux mois consécutifs et à n'offrir un enseignement en présentiel que de manière sporadique. Des recherches de longue date indiquent que les longues périodes d'absence de l'école sont susceptibles de ralentir l'obtention des résultats scolaires par rapport aux normes établies — ce que nous appelons les « déficits d'apprentissage » — et peuvent également creuser les écarts de résultats entre les élèves. De nouvelles recherches semblent indiquer que l'apprentissage à distance serait moins efficace que l'apprentissage en présentiel pendant les fermetures d'écoles dues à la COVID-19, en particulier chez les élèves plus jeunes et vulnérables. Comme le Canada ne dispose pas de données de haute qualité mesurant directement l'apprentissage réalisé entre le printemps et l'automne de 2020, nous avons, dans une étude publiée précédemment, extrapolé à partir de notre recherche sur l'apprentissage réalisé en été pour estimer les déficits probables en matière de littératie et de numératie qui se sont produits durant cette période selon trois scénarios plausibles (Aurini et Davies, 2021). S'appuyant sur cette recherche, le présent chapitre accomplit trois nouvelles tâches : nous passons en revue les nouvelles études internationales sur l'apprentissage des élèves au cours du printemps 2020 et de l'année scolaire 2020-2021 subséquente, nous réévaluons nos estimations initiales à la lumière de ces études et nous examinons les discussions sur les politiques qui ont eu lieu dans le monde sur les impacts possibles des déficits d'apprentissage. Des études menées dans d'autres pays suggèrent montrent que les élèves ont moins appris que les cohortes précédentes pendant les fermetures d'écoles du printemps 2020 et également pendant l'année scolaire 2020-2021, en particulier lorsqu'ils ont principalement été scolarisés à distance. Ces études nous amènent à douter de notre « meilleur scénario » initial, selon lequel l'apprentissage pendant les fermetures d'écoles du printemps 2020 aurait été similaire à celui des années précédentes, et à appuyer nos « scénario moyen » et « pire scénario », qui prévoyaient des retards d'apprentissage de 3,0 à 3,5 mois chez les élèves les plus performants et jusqu'à une année complète chez les élèves les moins performants. De plus, de nouvelles études réalisées à l'étranger nous incitent à croire que d'autres déficits d'apprentissage se sont probablement accumulés au Canada plus tard au cours de l'année scolaire 2020-2021, en particulier chez les jeunes élèves qui ont été scolarisés à distance. Nous nous appuyons sur cette réévaluation pour examiner les discussions sur les politiques qui ont eu lieu dans le monde sur les conséquences probables de ces déficits d'apprentissage dans les domaines de l'éducation, de la santé mentale et du marché du travail. Nous concluons en recommandant deux politiques. Premièrement, les autorités éducatives devraient institutionnaliser des programmes d'été de haute qualité, ciblés et volontaires, non seulement pour combler les déficits actuels en matière d'apprentissage, mais aussi pour aider leurs systèmes à s'adapter aux conséquences de pandémies qui pourraient se produire dans le futur. Deuxièmement, les acteurs politiques devraient contribuer à renforcer les capacités de recherche dans le domaine de la réussite scolaire en testant deux fois par an les compétences des élèves afin d'évaluer leurs progrès et leurs besoins.

Mots-clés : COVID-19 ; fermetures d'écoles ; déficits d'apprentissage des élèves ; apprentissage d'été.

Estimations de l'apprentissage des élèves pendant les perturbations scolaires causées par la COVID-19 : le Canada dans le contexte international

Introduction : L'apprentissage des élèves pendant les perturbations scolaires causées par la COVID-19

Au plus fort de la pandémie de COVID-19 en 2020, 90 % de la population scolaire mondiale a été touchée par la fermeture d'écoles (UNESCO, 2020; 2021). Le Canada n'a pas fait exception. La plupart des provinces ont fermé les écoles à la mi-mars pour le reste de l'année scolaire, soit pendant environ 70 jours, ce qui représente 1/3 d'une année scolaire de temps d'instruction perdu (People for Education, 2020). Pendant les fermetures d'écoles du printemps 2020, l'enseignement et l'apprentissage ont été très variables, allant de la distribution de cahiers



d'exercices à la mise en ligne de matériel pédagogique. Le contact pédagogique hebdomadaire entre les élèves et les enseignants a considérablement diminué par rapport à l'enseignement en présentiel, ne dépassant pas une à douze heures pour les élèves de la maternelle à la 9^e année et deux à trois heures pour les élèves de la 10^e à la 12^e année (Campbell, 2020; Gorbet et coll., 2020). Les enseignants ont déclaré avoir perdu tout contact régulier avec bon nombre de leurs élèves (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2020) et ont exprimé des inquiétudes quant aux « inégalités croissantes », aux « lacunes en matière de réussite du programme scolaire » et au « déclin de l'acquisition des compétences (sociales, émotionnelles, cognitives, physiques, comportementales) » (Alberta Teachers Association, 2020a, 2020b).

Ces problèmes se sont poursuivis tout au long de l'année scolaire 2020-2021. Dans l'ensemble des provinces et des territoires canadiens, les plans des écoles 2020-21 ont varié, non seulement à l'automne, mais tout au long de l'année scolaire, car les vagues suivantes de COVID-19 ont forcé les élèves et les enseignants à alterner entre l'apprentissage en présentiel et à distance. Le Manitoba, par exemple, a initialement proposé trois scénarios (l'école en présentiel, mixte et entièrement à distance), pour finalement opter pour l'enseignement en présentiel en septembre 2020, avec plans d'urgence en place (Manitoba, 2020). Cependant, à l'instar d'autres provinces, plusieurs autorités scolaires ont opté en mai pour l'apprentissage à distance jusqu'à la fin de l'année scolaire afin de freiner la hausse du nombre de cas de COVID-19 (Rosen, 2021; People for Education, 2021). L'Ontario a fait alterner ses élèves de la salle de classe au téléapprentissage et a finalement fermé ses écoles pour le reste de l'année scolaire après la semaine de relâche du printemps 2021. L'Alberta est passée à l'école en présentiel en janvier, tandis que la Colombie-Britannique, le Québec et la Nouvelle-Écosse ont proposé des options de scolarisation en classe, à distance et/ou mixtes (People for Education, 2021). Bien que les ministères et les conseils/commissions scolaires soient maintenant mieux préparés pour l'année scolaire 2021-2022,

plusieurs s'attendent à ce que les perturbations scolaires constituent la « nouvelle norme », du moins jusque dans un avenir prévisible.

Les perturbations scolaires de 2020 et 2021 ont probablement eu un impact important sur l'apprentissage des enfants. Comme nous le décrivons plus bas, une série d'études réalisées dans d'autres pays ont démontré que les élèves d'un large éventail de pays ont accumulé d'importants « déficits d'apprentissage », c'est-à-dire qu'ils ont amélioré leurs compétences à un rythme plus lent que ne l'avaient fait les cohortes précédentes de pairs du même âge. En outre, certaines recherches internationales semblent indiquer que l'enseignement en ligne dispensé au printemps 2020 a en fait entraîné une « perte d'apprentissage », les compétences mesurées des élèves ayant en fait chuté, un phénomène malheureusement courant pour de nombreux élèves pendant les mois d'été, mais qui est rare pendant les années scolaires.

Par contre, au Canada, l'ampleur de ces impacts est incertaine. Le Canada manque de données de haute qualité et à grande échelle qui pourraient être utilisées pour mesurer directement les effets de ces perturbations sur le rendement des élèves. De surcroît, des provinces comme l'Ontario ont annulé les examens standardisés prévus en 2020 et 2021, ce qui exclut la possibilité de comparer le rendement peu avant et après la fermeture des écoles. Les études disponibles sur le rendement se limitent à un seul conseil scolaire ou à une poignée d'écoles, ou encore à des enquêtes menées auprès des parents et des enseignants qui ne rendent compte que de leur perception de l'apprentissage des élèves. Néanmoins, ces études dressent un tableau inquiétant. Une étude portant sur huit écoles de la région d'Edmonton, par exemple, a révélé que les résultats des élèves aux examens de lecture étaient inférieurs en septembre 2020 par rapport aux années précédentes, les déficits d'apprentissage étant particulièrement prononcés chez les jeunes enfants (Betskowski, 2020). Le conseil scolaire du district de Toronto a également constaté que la littératie de nombreux élèves en bas âge avait souffert de l'absence périodique ou continue d'occasions de lecture en classe causée par la fermeture des écoles (Alphonso, 2021). Dans le cadre d'une enquête menée à l'automne 2020 auprès de 350 enseignants canadiens, les répondants ont estimé que leurs élèves avaient perdu en moyenne 2,4 mois d'apprentissage au cours de l'année 2020, et seulement 7 % d'entre eux ont estimé que leurs élèves étaient encore « sur la bonne voie ». Les enseignants des premières années du primaire ont évalué que les pertes d'apprentissage avaient été plus importantes (Chen et coll., 2021). Une autre enquête récente menée auprès de parents canadiens montre qu'un bon nombre d'enseignants estiment que l'apprentissage en ligne a nui à l'apprentissage de leurs enfants (60 %) et à leur santé mentale (69 %), et que la plupart (82 %) souhaitent que l'apprentissage en présentiel soit privilégié au cours de l'année scolaire 2021-2022 (Bensadoun, 2021). Malheureusement, aucune des deux enquêtes n'a fourni de mesures réelles et précises des résultats, et les deux n'ont recueilli que des impressions générales sur l'apprentissage des élèves.

Pour compenser l'absence de données concluantes, nous avons estimé, dans une publication récente, les déficits probables d'apprentissage causés par les fermetures d'écoles en raison de la COVID-19 en extrapolant à partir de nos propres recherches sur la « le recul estival », c'est-à-dire les pertes de compétences en littératie et en numératie qui surviennent pendant les vacances d'été (Aurini et Davies, 2021). Nous avons estimé que les vacances d'été présentent plusieurs similitudes avec les fermetures d'écoles dues à la COVID-19 et que les modèles de recherche utilisés pour mesurer le recul estival fournissent un cadre utile pour prédire les déficits d'apprentissage et les lacunes émergentes en matière de réussite. Nous avons prédit les lacunes d'apprentissage selon

trois scénarios différents et recommandé que les ministères provinciaux de l'Éducation offrent des programmes ciblés supplémentaires en littératie et en numératie au cours de l'été 2021 et au-delà afin de combler en partie les déficits d'apprentissage probables et compenser les écarts de rendement accrus découlant de la fermeture des écoles due à la COVID-19. Nous avons fait valoir que, puisqu'il a été démontré que les programmes d'été non seulement aident à combler les déficits d'apprentissage, mais génèrent également une variété d'avantages secondaires tels que la promotion de meilleures relations entre la maison et l'école, la mobilisation des parents et la promotion des modes de vie sains (par exemple, Conseil des directeurs de l'éducation, 2011), ils constitueraient l'une des nombreuses stratégies possibles pour atténuer les effets des perturbations scolaires liées à la COVID-19.

Depuis la rédaction de notre article, une série d'études étrangères sur l'apprentissage des élèves au cours du printemps 2020 et de l'année scolaire 2020-2021 ont vu le jour, et des discussions sur les politiques ont eu lieu dans le monde sur les conséquences probables des déficits d'apprentissage des élèves. En conséquence, ce chapitre s'appuie sur notre article original pour entreprendre une série de tâches. Nous passons d'abord en revue un ensemble de recherches réalisées de longue date sur l'impact du temps non passé à l'école sur l'apprentissage des élèves, afin de justifier notre hypothèse de l'incidence néfaste de la fermeture des écoles. Nous présentons ensuite nos estimations initiales d'une série de déficits d'apprentissage accumulés selon plusieurs scénarios plausibles, puis nous examinons des études réalisées plus récemment dans d'autres pays sur l'apprentissage fait par les élèves au printemps 2020 et durant l'année scolaire 2020-2021. Nous nous servons de ces études pour réévaluer nos estimations initiales : nous doutons désormais de notre scénario initial « le plus favorable » et nous n'appuyons désormais plus que notre « scénario moyen » et notre « pire scénario », qui prévoyaient des retards d'apprentissage de 3,0 à 3,5 mois chez les élèves les plus performants et jusqu'à une année complète chez les élèves les moins performants. De plus, de nouvelles études nous incitent à penser que les élèves canadiens ont probablement accumulé des déficits d'apprentissage supplémentaires au cours de l'année scolaire 2020-2021, en particulier les élèves plus jeunes qui ont été scolarisés à distance. En nous appuyant sur ces estimations révisées, nous résumons ensuite les discussions qui ont eu lieu dans le monde sur les politiques, lesquelles nous avertissent des conséquences probables de ces déficits d'apprentissage dans les domaines de l'éducation, de la santé mentale et du marché du travail. Nous concluons en recommandant que les autorités éducatives contribuent à combler ces déficits d'apprentissage en institutionnalisant des programmes d'été volontaires et de haute qualité pour la littératie et/ou la numératie, et en créant une infrastructure de recherche qui pourra être utilisée pour surveiller les tendances saisonnières de l'apprentissage des élèves.

Recherches sur les incidences du temps passé hors de l'école sur l'apprentissage des élèves

Les perturbations de 2020-2021 liées à la COVID-19 ont poussé les Canadiens et Canadiennes d'âge scolaire à passer un temps sans précédent hors de l'école. Lorsque les écoles ont rouvert leurs portes au milieu ou à la fin du mois de septembre 2020, la plupart des élèves n'avaient pas été scolarisés depuis six mois. La plupart des écoles ont offert des plateformes d'apprentissage à domicile au printemps 2020, mais leur cohérence, leur durée et leur efficacité n'étaient pas claires. En outre, de nombreuses écoles ont été fermées à plusieurs reprises au cours de l'année scolaire 2020-2021, ce qui a obligé les élèves à revenir à l'apprentissage à distance.

Le fait que les élèves n'aient pas été scolarisés pendant de longues périodes pose deux problèmes majeurs. Tout d'abord, peu de parents ou de tuteurs peuvent offrir un environnement d'apprentissage comparable à celui des enseignants professionnels. Peut-être un petit nombre de non-enseignants peuvent-ils être des éducateurs efficaces pour leurs enfants si les deux parties sont très motivées, mais ces cas semblent plutôt exceptionnels. Deuxièmement, et de manière similaire, les possibilités d'apprentissage des enfants en dehors de l'école sont très inégales. Les politiques éducatives réglementent généralement les ressources d'apprentissage des écoles. Elles normalisent les programmes d'études, contrôlent les ratios élèves/enseignants, utilisent des formules de financement provinciales pour égaliser les dépenses entre les élèves, et fournissent aux enseignants une formation commune. Mais les possibilités d'apprentissage dans les foyers et les quartiers des élèves sont beaucoup plus disparates. Les budgets, le revenu disponible et le temps discrétionnaire des parents ou des tuteurs par enfant varient considérablement d'un ménage à l'autre, entre autres. Certains chercheurs qualifient ainsi les écoles publiques de « grandes égalisatrices », car elles offrent aux enfants des possibilités d'apprentissage beaucoup plus égales que les environnements non scolaires (Downey, 2018). Le fait que la plupart des enfants canadiens passent la majeure partie de leur temps en dehors de l'école — si l'on considère les fins d'après-midi, les soirées, les week-ends, les vacances et les étés — démontre l'importance des environnements non scolaires.

De nombreuses sources de temps passé hors de l'école ont des incidences sur les résultats scolaires des enfants. Les recherches sur les impacts des années préscolaires des enfants (Duncan et coll., 2007; Duncan et coll., 2014; Janus et Reid-Wesoby, 2016; Janus et Duku, 2007; Perry et coll., 2018), de l'absentéisme scolaire chronique (CBC, 2019; García et Weiss, 2018; Gottfried, 2014; Bureau du défenseur des enfants et de la jeunesse, 2019; Ready, 2010), des suppléments d'apprentissage extrascolaires fournis par les familles (p. ex, Aurini et Hillier, 2018; Park et coll., 2016), et le temps que les parents consacrent au soutien des activités linguistiques et autres activités liées à l'éducation (Phillips & Lowenstein, 2011; Snellman et coll., 2015) démontrent que le temps passé à l'école et hors de l'école peut être déterminant pour la plupart des enfants. Ces écrits sont conformes à un nombre important de travaux qualitatifs réalisés sur les « avantages à la maison » fournis par les familles avant et après le début de la scolarisation des enfants (Lareau, 2011).

Dans ce chapitre, nous nous concentrons sur une autre source importante de temps non scolaire : les vacances d'été. Les vacances d'été sont les plus longues périodes passées hors de l'école que la plupart des enfants vivent entre l'école maternelle et la fin de l'école secondaire. Alors que les écoles ont tendance à égaliser les ressources d'apprentissage pendant l'année scolaire, les routines des enfants varient beaucoup plus pendant leurs vacances d'été. Certains sont laissés à eux-mêmes, tandis que d'autres se livrent volontiers à diverses pratiques d'amélioration des compétences. Pour déterminer si les vacances d'été génèrent des taux variables d'apprentissage et de réussite, les chercheurs ont mis au point des « modèles d'apprentissage saisonniers » qui comparent les gains et les pertes d'apprentissage réalisés pendant l'année scolaire à ceux réalisés pendant les mois d'été. En évaluant les compétences des enfants à la fin (printemps) et au début (automne) d'années scolaires successives, les chercheurs peuvent mesurer les gains et les pertes d'apprentissage estivaux et les comparer aux taux d'apprentissage de l'année scolaire. Les programmes d'apprentissage d'été sont généralement considérés comme un moyen d'endiguer les pertes d'apprentissage en juillet et en août. La stratégie prédominante d'évaluation de ces

programmes consiste à comparer les gains ou les pertes d'apprentissage des participants à ceux de groupes témoins composés de camarades de classe de même niveau.

Les recherches américaines sur l'apprentissage saisonnier fournissent plusieurs résultats clés. Premièrement, de nombreux enfants subissent des pertes d'apprentissage pendant l'été, perdant en moyenne un mois de littératie et de numératie, bien que beaucoup en perdent beaucoup plus (Atteberry et McEachin, 2020; Cooper et coll., 1996). Deuxièmement, les taux d'apprentissage deviennent beaucoup plus disparates pendant les mois d'été que pendant l'année scolaire (Alexander et al, 2016; von Hippel et al, 2018). Troisièmement, les pertes d'apprentissage estivales s'accumulent souvent au fil des étés successifs et peuvent être d'importants facteurs d'écart de résultats lorsque les enfants vieillissent (Alexander et al, 2007; Atteberry et McEachin, 2020). Quatrièmement, les écarts de réussite associés aux facteurs socioéconomiques et raciaux peuvent se creuser pendant l'été, bien que les chercheurs américains ne soient plus d'accord sur cette question (par exemple, comparer Alexander et coll., 2007 à von Hippel et coll. 2018 et Kuhfeld et coll., 2020). Enfin, les interventions d'apprentissage en été peuvent endiguer les pertes d'apprentissage, générant des effets positifs de taille modeste à modérée (Cooper et coll., 2000; Davies et McKerrow, 2021).

Nos estimations des déficits d'apprentissage accumulés au Canada¹ :

Dans l'étude d'Aurini et Davies (2021), nous avons utilisé nos données sur l'apprentissage estival pour prédire les impacts possibles des fermetures d'écoles liées à la COVID-19 du printemps 2020 sur les résultats des élèves. Nous avons posé les questions suivantes : (1) Quels étaient les déficits d'apprentissage probables parmi les élèves typiques du primaire au cours des 6 mois allant de la fermeture initiale des écoles au printemps à la fin de l'été 2020?; et (2) Quelle était la fourchette probable de variation de ces déficits entre les élèves moyens et ceux des 25^e et 75^e centiles? Nous avons proposé des prédictions pour une série de scénarios fondés sur différentes hypothèses quant à l'efficacité de l'enseignement en ligne dispensé par les écoles pendant le premier intervalle de fermeture des écoles (mars à juin 2020) et quant aux réponses possibles des parents pendant le deuxième intervalle estival (juillet et août 2020).

Dans notre « meilleur scénario », nous avons supposé que les enfants apprenaient au rythme normal de l'année scolaire pendant le premier intervalle et au rythme normal de l'été pendant le second. Dans ce scénario, les enseignants et les élèves se sont rapidement adaptés aux formats en ligne, se sont volontiers engagés dans le travail scolaire et ont été soutenus par leurs parents à des niveaux typiques des autres années. En outre, ce scénario supposait qu'au cours des mois de juillet et août 2020, les enfants apprenaient à des cadences similaires à celles des étés précédents typiques. On pourrait remettre en question ces hypothèses puisque le printemps et l'été 2020 ont

1 De 2010 à 2015, nous nous sommes associés au ministère de l'Éducation de l'Ontario pour évaluer ses programmes d'été, menant ce qui est devenu à notre connaissance la plus vaste étude sur l'apprentissage estival en dehors des États-Unis. Nous avons créé une quasi-expérience, où les participants aux programmes d'été étaient considérés comme le groupe d'intervention, et leurs pairs participants comme le groupe témoin. Nous avons recueilli des données quantitatives sur 14 cohortes distinctes d'élèves définies en fonction de l'année, de la langue et du type de test, soit au total 3723 participants aux programmes d'été et 12290 élèves du groupe témoin. Les deux groupes ont passé des examens « avant » en littératie et/ou en numératie dans la seconde moitié du mois de juin, puis des examens « après » à la mi-septembre. Nous avons également obtenu des données sur les notes et l'assiduité pour l'année scolaire précédente, ainsi que des mesures de leurs caractéristiques démographiques et de leurs pratiques familiales. Notre projet comportait également un volet qualitatif dans le cadre duquel nous avons interrogé 235 parents, enseignants et élèves, et observé les programmes estivaux en cours pendant trois étés. Pour plus d'informations sur ce projet, voir Aurini et Davies (2021).



été assez différents de ceux des années précédentes. Un plus grand nombre de parents, de tuteurs et d'enfants ont passé de plus longues périodes à la maison au cours de cet été que lors des étés précédents, mais leurs expériences ont probablement varié — certains adultes ont été licenciés, d'autres ont perdu leur emploi et d'autres encore ont travaillé pendant de plus longues heures. En outre, contrairement aux étés précédents, moins

d'enfants ont participé à des camps de jour et à des programmes estivaux connexes.

L'impact de ces conditions sur les modèles d'apprentissage des élèves étant inconnu, nous avons également estimé un « pire scénario ». Ce scénario était basé sur des rapports selon lesquels l'enseignement à distance était improvisé et mis en œuvre de façon incohérente d'un conseil/d'une commission scolaire à l'autre, d'une école à l'autre et d'une classe à l'autre, et que de nombreux élèves ont rapidement décroché cet apprentissage parrainé par l'école au cours de cette période (par exemple, Clarke, 2020). Par conséquent, ce scénario partait du principe que l'enseignement à distance dispensé pendant le premier intervalle était largement inefficace et ne parvenait à générer qu'un apprentissage similaire à celui généré par l'environnement familial des élèves; il partait du principe que peu de parents/tuteurs étaient en mesure de stimuler l'apprentissage de leurs enfants au-delà du niveau d'un apprentissage estival typique, puisque peu de parents sont aussi efficaces que les enseignants professionnels (Campbell, 2020).

Notre troisième scénario, le « scénario moyen », présupait que l'enseignement en ligne pendant le premier intervalle générait des taux d'apprentissage inférieurs à ceux d'une année scolaire normale, mais qu'il générait tout de même un *certain* apprentissage — ce qui correspond à une intervention estivale de trois semaines à temps plein sur une période de deux mois (nous multiplions ces effets par 1,35 pour les étendre à une période de 3,5 mois). En nous appuyant sur les rapports concernant la mobilisation des élèves, nous avons estimé que de nombreux élèves ont bénéficié de 8 semaines de demi-journées d'apprentissage du début du mois d'avril à la fin du mois de mai, ce qui est largement comparable aux 3 x 1,35 semaines de journées complètes d'apprentissage générées dans le cadre des programmes estivaux. À cette estimation, nous avons ajouté un taux estival typique de 2,5 mois pour la période restante. Nous avons ensuite utilisé une série de techniques statistiques pour générer des estimations des déficits d'apprentissage liés à nos trois scénarios, qui sont reproduites dans le tableau 1². La ligne supérieure du tableau

2 Pour chacune des 14 cohortes, nous avons utilisé les moindres carrés ordinaires et des modèles de régression quantile qui ont permis d'estimer la croissance/perte moyenne d'apprentissage en été, ainsi que les scores correspondants aux 25^e et 75^e centiles, en tenant compte des résultats antérieurs des élèves, de l'intervalle entre les examens, du niveau scolaire et du conseil/de la commission scolaire. Nous avons ensuite effectué une méta-analyse des effets des programmes d'été sur ces cohortes, qui a montré que ces programmes avaient eu des effets positifs substantiels dans l'ensemble, mais qu'il y avait par ailleurs une hétérogénéité considérable dans l'ampleur des effets mesurés sur les cohortes. Nous avons utilisé cette méta-analyse pour intégrer une incertitude dans nos estimations en ajustant la taille de l'échantillon, l'apprentissage moyen et les

présente le meilleur scénario, dans lequel l'élève moyen a acquis un apprentissage équivalent à environ 3,5 mois typiques, tandis que les quartiles ont acquis l'équivalent de zéro et de presque sept mois d'apprentissage respectivement. Ainsi, même dans le meilleur des cas, nous avons prédit une différence de près de 7 mois d'apprentissage sur une période de 6 mois entre les élèves.

Tableau 1. Trois scénarios pour les années de gains/pertes d'apprentissage prédites et les intervalles de confiance entre la mi-mars et la mi-septembre 2020

| | Élèves à la moyenne | 25e centile | 75e centile |
|---|------------------------|-------------------------|----------------------|
| Scénario 1 : taux scolaires normaux + taux liés aux programmes estivaux | 0,346 (0,284; 0,408) | 0,019 (-0,066; 0,104) | 0,687 (0,638; 0,736) |
| Scénario 2 : taux d'été de contrôle + taux d'été de contrôle | -0,009 (-0,143; 0,126) | -0,718 (-0,903; -0,534) | 0,731 (0,625; 0,838) |
| Scénario 3 : taux des programmes estivaux + taux d'été de contrôle | 0,043 (-0,099; 0,183) | -0,651 (-0,823; -0,480) | 0,760 (0,635; 0,886) |

Note : Ce tableau est tiré d'Aurini et Davies (2021). Prédications basées sur l'addition de deux taux estimés en 2020 : 1) ceux de la fermeture scolaire de 3,5 mois, allant de la mi-mars à la fin juin, et 2) ceux de la pause estivale de 2 mois, allant du début du mois de juillet au début de septembre. Le scénario 1 combine les taux standards d'apprentissage (3,5 mois) et les taux standards d'été. Le scénario 2 combine les taux des programmes estivaux et les taux estivaux standards. Le scénario 3 substitue les taux standards d'été pour les deux périodes.

La ligne suivante du tableau 1 présente les prédictions pour le scénario le plus défavorable. Il prédit que les élèves se situant dans la moyenne sont restés au même niveau, tandis que ceux se situant dans les quartiles ont connu des pertes et des gains respectifs de plus de 7 mois, ce qui représente un écart d'environ 1,5 an. Ainsi, ce scénario prédit que les fermetures d'écoles dues à la COVID-19 ont fortement polarisé les taux d'apprentissage et généré des déficits d'apprentissage d'au moins 3,5 mois chez les élèves typiques. Le scénario 3, présenté dans la ligne inférieure du tableau 1, offre une prédiction moins extrême, mais dresse néanmoins un portrait familier. Les élèves se situant dans la moyenne devaient avoir des gains faibles, négligeables, tandis que ceux se situant dans les quartiles devaient avoir des pertes et des gains plus faibles, mais comparables à ceux du deuxième scénario. Les élèves du quartile inférieur auraient perdu 6,5 mois d'apprentissage, tandis que ceux du quartile supérieur auraient gagné plus de 7,5 mois d'apprentissage. Ainsi, dans ce scénario, les élèves typiques présentent un déficit d'apprentissage de 3,5 mois. En effet, ces prédictions ressemblent aux résultats d'études américaines dans lesquelles les élèves types ont accumulé des retards de 2 mois en lecture et de 3 mois en mathématiques entre le printemps et l'automne 2020 (Kuhfeld et coll., 2020; Renaissance Learning, 2020).

Ainsi, dans nos trois scénarios, nous avons prédit que l'élève moyen a accumulé un déficit d'apprentissage allant de 0 à 3,5 mois pendant l'ensemble de la période de six mois. Ce déficit prévu pourrait cependant être surestimé si l'enseignement en ligne du printemps 2020 était plus efficace au Canada que ce qui est généralement rapporté, et plus efficace que ce que suggèrent

écarts types de chaque cohorte. Nous avons utilisé les résultats en anglais uniquement parce qu'ils étaient plus fiables que les résultats français et qu'ils utilisaient les mêmes examens standardisés qui ont été utilisés récemment dans une très vaste étude américaine (Renaissance Learning, 2020).

les études menées dans d'autres pays (examinées dans la section suivante). Cependant, 2 des 3 scénarios prédisent que les élèves moyens accusent des déficits d'apprentissage importants, les élèves les moins performants ayant perdu 7 mois à une année complète, et que les écarts de rendement préexistants ont augmenté de façon importante, s'élargissant de 6 mois à 1,7 an. Comme nous le verrons plus loin, les études menées ailleurs semblent confirmer les derniers scénarios.

Réévaluation de nos prédictions à la lumière des nouvelles recherches menées dans le monde sur les déficits d'apprentissage causés par les perturbations scolaires liées à la COVID-19

En 2020-21, une série d'études ont estimé les déficits d'apprentissage qui se sont accumulés dans plusieurs pays. Une première série d'études a examiné les déficits accumulés lors de la fermeture initiale des écoles au printemps 2020, puis une nouvelle série a mesuré les déficits supplémentaires accumulés au cours de l'année scolaire 2020-2021. La stratégie de recherche commune à toutes ces études pour mesurer les déficits d'apprentissage consistait à comparer les gains réalisés par la cohorte de 2020 à ceux réalisés par les cohortes précédentes d'élèves par ailleurs similaires. Certaines études ont eu lieu dans des régions qui offraient à la fois un enseignement en présentiel et à distance, et ces études ont donc également tenté d'estimer les différences d'apprentissage entre ces deux modes d'enseignement.

Les chercheurs de la première série d'articles ont mesuré les déficits liés aux résultats en s'appuyant sur les données d'apprentissage tirées de l'évaluation saisonnière des élèves réalisée juste avant la fermeture des écoles au printemps, puis à l'automne 2020. Aux États-Unis, on a constaté que les élèves avaient accumulé deux mois de retard en lecture et trois mois en mathématiques par rapport aux cohortes précédentes (Kuhfeld et coll., 2020; Renaissance Learning, 2020). Des données comparables provenant des Pays-Bas (Engzell et coll., 2020) semblent indiquer que les fermetures d'écoles pendant huit semaines au printemps 2020 ont entraîné un déficit moyen d'apprentissage d'environ un cinquième d'une année scolaire. Leurs données montrent que la plupart des élèves ont fait peu de progrès scolaires pendant les fermetures initiales, et que ceux dont les parents sont moins éduqués s'en sont sortis beaucoup moins bien. Au Brésil, Lichand et coll. (2021) ont utilisé des données de São Paulo pour comparer les taux d'apprentissage et d'abandon des cours en ligne du printemps 2020 à ceux du printemps 2019, lorsque tous les cours se donnaient en présentiel. Ils ont constaté que les élèves qui apprenaient à distance présentaient un risque d'abandon bien plus élevé — de 250 % — et que les élèves qui suivaient leurs cours en ligne en 2020 n'avaient appris que 27,5 % de ce que les élèves de la cohorte précédente avaient appris en présentiel. Certaines écoles secondaires ont rouvert partiellement leurs portes aux cours en présentiel en 2020; les résultats aux examens de leurs élèves étaient 20 % plus élevés que ceux des apprenants à distance. En résumant ces études et plusieurs autres menées en Chine, en Allemagne, en Suisse, en Belgique et en Australie, un examen systématique a conclu que les fermetures d'écoles au printemps 2020 ont eu un effet négatif sur les résultats, en particulier chez les élèves les plus jeunes et les moins riches (Hammerstein et coll., 2021). En effet, leurs résultats suggèrent que la quantité d'apprentissages associée à l'enseignement à distance n'était pas très différente de celle que les élèves peuvent acquérir sans aucun enseignement.

Un ensemble plus récent d'études ont récemment suivi l'apprentissage fait pendant le printemps 2020 et l'année scolaire 2020-2021. Aux États-Unis, Lewis et coll. (2021) ont constaté

qu'en moyenne, les élèves de la 3^e à la 8^e année avaient enregistré des gains plus faibles en lecture et en mathématiques que les cohortes pré-pandémie. Les élèves ont terminé l'année scolaire 2021-2022 avec des baisses de 8 à 12 centiles en mathématiques et de 3 à 6 centiles en lecture par rapport aux cohortes précédentes. Les déclin ont été plus importants pour les élèves des écoles à majorité d'élèves noirs et latino-américains et les écoles à clientèle très défavorisée, en particulier aux premières années du primaire. En outre, ils ont constaté que les résultats des élèves ont diminué au printemps 2020, se sont améliorés à l'automne 2020, mais ont à nouveau diminué au printemps 2021, en particulier en mathématiques. Autrement dit, non seulement les élèves ont commencé l'année scolaire 2020-2021 avec des résultats inférieurs à ceux des années précédentes,



mais ils ont également enregistré des gains inférieurs à la normale au cours de cette année, en particulier pendant la seconde moitié de l'année. Les auteurs suggèrent que l'apprentissage des élèves a stagné entre l'hiver et le printemps de 2021 en raison de la «fatigue pandémique» acquise par de nombreux élèves après avoir enduré une scolarité à distance pendant près d'une année complète. En effet, davantage d'élèves ont déclaré «aimer moins l'école» à l'hiver 2021 par rapport à l'automne précédent.

Dans une autre étude à grande échelle portant sur 1,6 million d'élèves du primaire de 40 États, McKinsey et Company (2021) ont constaté qu'au printemps 2021, les résultats moyens accusaient un retard de 4 mois en lecture et de 5 mois en mathématiques par rapport à ceux des cohortes précédentes; ces écarts étaient un peu plus importants dans les écoles dont les élèves étaient majoritairement noirs. Ces tendances ne variaient pas de manière substantielle d'une classe du primaire à l'autre. Les auteurs ont averti que ces baisses devraient être une source d'inquiétude, car les enfants du primaire font généralement de grands progrès en lecture au cours de leurs premières années d'école, ce qui est crucial pour leur réussite scolaire ultérieure, alors qu'ils passeront de la phase «apprendre à lire» à la phase «lire pour apprendre». En extrapolant sur les mois d'été, les auteurs ont prévu qu'à l'automne 2021, les élèves pourraient avoir accumulé un retard moyen de 5 à 10 mois en mathématiques et de 3 à 5 mois en lecture. En outre, leurs enquêtes ont montré que les déficits scolaires étaient liés au bien-être de l'enfant : les parents dont les enfants avaient pris un retard scolaire important étaient d'un tiers plus susceptibles de se dire préoccupés par la santé mentale de leur enfant et 12 % plus susceptibles de signaler que leur enfant s'absentait de manière chronique de l'école. Ces tendances étaient encore plus marquées chez les élèves noirs. Les auteurs ont averti qu'étant donné les associations établies de longue date entre l'absentéisme chronique et les taux de décrochage scolaire, les écoles devront adopter

des programmes supplémentaires pour remobiliser les élèves, tels que des programmes estivaux gratuits, des cours de soutien scolaire intensifs et des « académies de vacances ».

Une étude réalisée au Texas (TEA, 2021) a comparé l'apprentissage fait dans les districts où se faisait principalement un enseignement en ligne par rapport à ceux où l'enseignement se faisait principalement en présentiel. Les premiers ont pris des retards d'apprentissage plus importants au cours de l'année scolaire 2020-2021 : les proportions d'élèves ayant répondu aux attentes de l'État en mathématiques ont chuté de 32 % dans les districts où l'enseignement était principalement virtuel, mais de seulement 9 % dans les districts où l'enseignement était principalement dispensé en présentiel. Les déclinés dans l'acquisition de compétences les plus importantes ont été observés en mathématiques à tous les niveaux scolaires, tandis que les baisses en lecture ont été moins spectaculaires et presque nulles dans les districts ayant les taux les plus élevés d'enseignement en présentiel.

Dans une autre étude américaine à grande échelle, Curriculum Associates (2021) a analysé les données relatives aux résultats obtenus par 9 millions d'élèves aux États-Unis au cours de l'année scolaire 2020-2021. Ils ont constaté que si certains élèves ont fait des progrès notables malgré une année scolaire difficile, moins d'élèves ont obtenu les résultats attendus pour leur niveau en lecture et en mathématiques par rapport aux cohortes précédentes, en particulier dans les écoles situées dans des quartiers à majorité noire, latino et à faible revenu. Au printemps 2021, de 5 % à 16 % moins d'élèves de la 1^{re} à la 8^e année ont atteint les normes de leur niveau scolaire par rapport aux cohortes précédentes, principalement dans les classes de la 1^{re} à la 3^e année. En outre, des études menées dans plusieurs pays d'Afrique ont révélé que les élèves du primaire avaient perdu entre 57 % et 81 % d'une année d'apprentissage; les chercheurs ont prévu que ces lacunes pourraient s'aggraver chaque année à mesure que les élèves se confrontent aux nouveaux défis du programme scolaire, pour finalement atteindre 2,8 années d'apprentissage perdues au total au secondaire (Angrist, et coll., 2021; Ardington et coll., 2021).

Nous pensons que ces études réalisées dans les autres pays sont riches d'enseignements pour les estimations canadiennes des déficits d'apprentissage accumulés pendant la fermeture des écoles au printemps 2020. Dans plusieurs pays, les élèves qui ont fait un apprentissage à distance semblent n'avoir obtenu pratiquement aucun gain d'apprentissage en moyenne pendant la fermeture des écoles au printemps 2020 (Hammerstein et al, 2021). Ainsi, à moins que les écoles canadiennes aient eu beaucoup plus de succès avec l'enseignement à distance que ces pays, et à moins que les parents ou tuteurs canadiens aient agi très différemment de leurs pairs dans d'autres pays pendant cette période, ces études étrangères jettent un doute sur notre meilleur scénario. En effet, dans une enquête récente, la plupart des enseignants canadiens ont estimé que l'apprentissage de leurs élèves avait pris du retard par rapport aux années précédentes (Chen et coll., 2021). Ces recherches valident plutôt nos scénarios moyen et mauvais, selon lesquels les élèves canadiens auraient pris un retard d'apprentissage de trois mois, les écarts entre les quartiles pouvant atteindre jusqu'à un an et demi. Bien que les estimations exactes des déficits varient considérablement d'une étude à l'autre, nos estimations moyennes et pires concordent largement avec les constats des recherches menées à l'étranger.

Par conséquent, nous vous proposons cette impression des récentes tendances d'apprentissage touchant les élèves canadiens. Bien que l'efficacité et l'uniformité du passage des écoles à l'enseignement à distance au printemps 2020 soient inconnues, il est probable que la plupart des élèves canadiens aient éprouvé des difficultés, comme les élèves du reste du monde, qu'ils

aient peu progressé et qu'ils se soient désengagés partiellement ou totalement de l'école. Puis, au cours de l'été 2020, les parents et les tuteurs ont probablement agi comme ils le faisaient au cours des étés normaux, adoptant un état d'esprit de «vacances», n'exerçant pas de pression sur leurs enfants pour qu'ils participent à des activités scolaires. Par conséquent, des schémas similaires de déclin estival ont



probablement émergé comme au cours des années précédentes. Les élèves ont probablement repris un rythme d'apprentissage normal à l'automne 2020 et au début de l'hiver 2021, car ils ont recommencé à apprendre en présentiel et/ou les écoles ont considérablement amélioré leurs services en ligne, mais il est également probable que l'apprentissage ait stagné chez de nombreux élèves canadiens au printemps 2021, car ils ont atteint un seuil de «fatigue pandémique» et se sont lassés de l'apprentissage en ligne. Étant donné que les études étrangères ne nous donnent aucune raison de croire que de nombreux élèves canadiens aient maintenu une cadence d'apprentissage normale pendant plus d'une année complète d'interruption des cours en présentiel, nous confirmons maintenant nos prévisions d'importants déficits d'apprentissage, car elles concordent avec les études menées dans plusieurs pays. Comme nos estimations ne tiennent pas compte des déficits supplémentaires qui se sont probablement accumulés au cours de l'année scolaire 2020-21, nous invitons les décideurs à réfléchir à certaines de leurs conséquences possibles à long terme.

Réflexion : Impacts à long terme possibles des déficits d'apprentissage

Les recherches montrent que de longues périodes passées sans école peuvent générer des déficits d'apprentissage et exacerber les écarts de rendement. Le printemps 2020 a créé une période sans école sans précédent dans l'histoire moderne canadienne. En temps normal, les ressources et les capacités des familles à soutenir l'apprentissage des enfants varient considérablement; les pressions uniques exercées par la COVID-19 ont probablement amplifié ces variations. Nous allons maintenant réfléchir aux conséquences à court et à long terme que pourraient engendrer les déficits d'apprentissage causés par les perturbations scolaires liées à la COVID en l'absence d'interventions efficaces.

Des organisations internationales comme l'UNICEF (2021) et l'UNESCO (2021), ainsi que des chercheurs de pays de presque tous les continents, ont lancé une vague de discussions sur les politiques mises en œuvre dans le monde pour atténuer les conséquences à long terme potentielles de ces déficits d'apprentissage. À l'échelle nationale, des organismes consultatifs comme le Fraser Mustard Institute (Sansone et coll., 2021) et la Table des sciences de l'Ontario (Gallagher-Mackay et coll., 2021) ont également discuté des conséquences à long terme éventuelles des perturbations scolaires liées à la COVID-19. Nous relevons ci-dessous, en nous appuyant sur

cette documentation, certains impacts que les déficits de rendement pourraient avoir dans trois domaines : la santé mentale et le bien-être des élèves, la réussite scolaire future et le marché du travail.

D'autres chapitres de ce volume font état des impacts de la COVID sur la santé mentale des enfants (Vaillancourt et coll., 2021); nous relierons ici ces préoccupations à la réussite scolaire. Bien que certains puissent considérer que d'accorder toute priorité à la réussite scolaire soit contraire aux priorités liées au bien-être des enfants (Heller-Sahlgren, 2018), les recherches laissent penser qu'il existe une relation réciproque entre ces deux objectifs souhaitables (p. ex., Clarke, 2020; Suldo et coll., 2014). Une mauvaise santé mentale peut évidemment diminuer la réussite des élèves, mais l'inverse semble également vrai : les élèves qui ont l'impression de ne pas réussir verront leur bien-être compromis (voir par exemple Vaillancourt et coll., 2013). Comme le résume O'Shaughnessy (2015 : 32) « La vieille dichotomie selon laquelle on peut soit avoir des enfants heureux soit des enfants qui réussissent est fautive. Une bonne éducation ne produit pas l'un ou l'autre, mais les deux. » Ainsi, s'attaquer aux problèmes de réussite des enfants, y compris à leurs éventuels déficits d'apprentissage, peut également servir à favoriser leur bien-être plus général et à leur offrir des chances plus égales. Nous sommes d'accord avec Clarke (2020), qui conseille aux décideurs politiques d'éviter d'opposer les résultats des élèves à leur bien-être.

En ce qui concerne le niveau d'éducation futur des élèves, les chercheurs s'inquiètent du fait que les déficits d'apprentissage actuels puissent, à terme, augmenter les taux d'abandon scolaire au secondaire et, par conséquent, diminuer les taux de fréquentation de l'université (Curriculum Associates, 2021; Fulton, 2021; McKinsey et Company (2021). Fulton (2021) cite des rapports américains montrant que l'enseignement à distance forcé par la COVID-19 a considérablement augmenté les taux d'échec, même parmi les bons élèves, car beaucoup n'étaient pas préparés à recevoir une formation en ligne en 2020. Beaucoup ont dû apprendre à se débrouiller à la volée alors qu'ils n'avaient pas les ordinateurs, l'accès à Internet et la motivation nécessaires. Certains ont dû assumer des tâches familiales pendant la pandémie, comme s'occuper de leurs jeunes frères et sœurs ou faire le ménage, ce qui leur laissait moins de temps pour étudier. En conséquence, beaucoup ont commencé à éprouver de l'ennui ou se sont sentis désorientés, n'ont pas mené à bien leurs projets de classe, ont obtenu de mauvaises notes et ont même laissé échapper des crédits. M. Fulton note que de nombreux élèves du secondaire craignent que leurs mauvaises notes ne les privent d'une aide financière ou que les cours à l'université ne les obligent à passer encore du temps terne devant un écran à la maison.

Enfin, en ce qui concerne les processus du marché du travail, un rapport international prévoit que les déficits d'apprentissage pourraient entraîner une diminution du revenu total que les élèves gagneront au cours de leur vie. Hanushek et Woessmann (2020) s'appuient sur des études montrant que les résultats scolaires, généralement mesurés par les notes obtenues aux examens, présentent une corrélation significative avec les revenus à long terme, et ont probablement aussi des relations de cause à effet (Watts, 2020). Hanushek et Woessmann prévoient que les jours d'enseignement perdus pendant les fermetures d'écoles du printemps 2020 pourraient engendrer une diminution de 3 % des revenus de carrière par rapport aux revenus qui auraient autrement été obtenus grâce aux compétences acquises pendant les années scolaires habituelles. Ils prévoient également que les élèves défavorisés subiront des pertes plus importantes et que les nouvelles perturbations qui se produiront plus tard en 2021 amplifieront ces pertes.

Dans l'ensemble, les discussions internationales laissent penser que les déficits d'apprentissage induits par les perturbations scolaires liées à la COVID-19 pourraient déclencher une série de conséquences néfastes dans les années à venir. En tandem avec de nombreux autres chapitres de ce rapport, nous nous basons ensuite sur notre recherche ici pour recommander une série de politiques visant à promouvoir des interventions fondées sur des données probantes et à renforcer les capacités de recherche.

Recommandation : programmes estivaux d'apprentissage en 2022 et par la suite

Dans cette section, nous proposons trois groupes de recommandations en matière de politiques publiques. Chacune d'entre elles répond à l'appel urgent lancé par l'OCDE (2021) à remédier aux lacunes et aux insuffisances en matière de développement, de bien-être et d'apprentissage des enfants qui ont résulté des fermetures d'écoles liées à la COVID. Ces recommandations découlent d'un seul de nos domaines d'expertise : l'éducation supplémentaire. Nous reconnaissons que la récupération de l'apprentissage se fera principalement dans les écoles pendant leurs calendriers et horaires habituels et nous laissons à d'autres experts le soin de suggérer des interventions efficaces dans ce domaine, lesquelles pourraient inclure la prestation de services de soutien supplémentaires aux élèves, des programmes parascolaires, ou des programmes de tutorat et de récupération de crédits. Nos recommandations particulières visent à compléter les efforts déployés pendant l'année scolaire par des programmes volontaires offerts durant les mois d'été afin de combler les déficits d'apprentissage accumulés. De tels programmes supplémentaires dirigeraient des ressources éducatives supplémentaires vers les élèves vulnérables et pourraient être utilisés pour adapter des interventions fondées sur des données probantes afin de cibler des compétences scolaires particulières. En outre, nous recommandons également d'améliorer notre infrastructure de recherche afin de mieux suivre les résultats des élèves, cerner les besoins scolaires et fournir des données pour évaluer une variété d'interventions.

(1) Programmes supplémentaires pour la récupération d'apprentissage perdu

Notre principale recommandation est que les autorités du secteur de l'éducation s'engagent à soutenir des programmes estivaux d'apprentissage en présentiel au cours de l'été 2022 et des étés suivants. Lorsqu'ils sont gratuits et volontaires, les programmes d'été constituent des moyens viables de mettre à niveau les compétences, qui n'alourdissent pas le calendrier scolaire régulier et qui ne perturbent pas la vie familiale, le travail des enseignants et le fonctionnement des écoles. S'ils sont offerts en présentiel, ils peuvent transférer une partie de la charge de l'apprentissage des enfants assumée par les parents et les tuteurs, dont beaucoup devront peut-être travailler des heures supplémentaires au cours des étés à venir afin de compenser toute perte de revenu familial due aux mesures de confinement liées à la COVID.

Nous recommandons des programmes estivaux qui présentent les caractéristiques suivantes. Premièrement, pour assurer une participation équitable, ils doivent être gratuits, volontaires et officiellement ouverts à tous les enfants de chaque conseil/commission scolaire³. Deuxièmement, tout en étant ouverts à tous les élèves, les enseignants devraient recruter activement les élèves vulnérables sur le plan scolaire. Les programmes ontariens que nous avons évalués demandaient aux enseignants de recruter des enfants qui, selon eux, pourraient bénéficier d'une intervention estivale. Nos évaluations ont confirmé que leurs efforts de recrutement ont été fructueux, puisque

3 Exemples de programmes : <https://twitter.com/campsail2019?lang=en>; <https://twitter.com/HWDSBCampPower>

les participants aux programmes d'été avaient des notes et des résultats d'examens antérieurs inférieurs en moyenne à ceux de leurs camarades de classe. Troisièmement, les programmes doivent offrir un enseignement de haute qualité et efficace en littératie et/ou en numératie. Nos évaluations quantitatives ont montré que les programmes estivaux de l'Ontario avaient tendance à augmenter les niveaux moyens de numératie et de littératie des élèves, inversant souvent les pertes d'apprentissage tout en réduisant les écarts de rendement, bien que parfois de façon modeste (Aurini et Davies, 2021). Nous avons constaté que les conseils/commissions scolaires adaptaient leurs programmes aux besoins perçus des élèves et des parents de leur région. Quatrièmement, les programmes doivent être basés sur groupes classes relativement petits, chacun dirigé par un enseignant certifié, accompagnés d'un aide-enseignant et d'un employé de soutien. Les classes des programmes de l'Ontario que nous avons évalués comptaient un maximum de 15 élèves et étaient dirigées par un enseignant certifié, accompagné d'un aide-enseignant. Le personnel du ministère a organisé des ateliers au cours desquels les représentants des conseils/commissions scolaires ont pu partager les meilleures pratiques acquises au cours des étés précédents. Cinquièmement, les programmes doivent s'efforcer de créer une atmosphère agréable de « camp » plutôt que de laisser les enfants assis à leur bureau toute la journée à faire des exercices. En plus d'offrir un enseignement scolaire, de nombreux programmes ontariens ont établi des partenariats avec des organismes communautaires afin de soutenir des activités récréatives telles que la natation dans des piscines locales, la visite de bibliothèques, la pratique de sports allant du soccer au taekwondo en passant par l'équitation, et l'initiation à des activités artistiques et artisanales allant de la peinture à la fabrication de crème glacée. De nombreux programmes se sont également associés à des entreprises locales pour fournir des repas et des collations santé. Les programmes privés de qualité similaire seraient d'un coût prohibitif pour de nombreuses familles.

Le caractère agréable des programmes estivaux ontariens a été vérifié dans le volet qualitatif de notre projet de recherche (Davies, Aurini et Milne, 2016). Nous avons interrogé 235 enseignants, parents et enfants, et avons également effectué des observations sur le terrain à plusieurs sites de programmes ontariens. Au-delà des entretiens officiels, nous avons également fait connaissance avec de nombreux intervenants en discutant de manière informelle, c'est-à-dire en passant du temps autour des terrains de jeux pendant plusieurs semaines. En plus d'améliorer la littératie et la numératie des élèves, nous avons constaté que les programmes offraient une série d'avantages secondaires. Ils étaient très populaires parmi les enseignants, les parents et les enfants. Les enfants trouvaient généralement les programmes amusants, si bien que de nombreuses listes d'attente se sont allongées à mesure que la nouvelle se répandait parmi les parents. Ils ont également contribué à établir des relations positives entre la maison et l'école en donnant aux parents l'occasion d'interagir quotidiennement avec les enseignants et de participer à diverses activités, ce qui a renforcé leur confiance dans l'école de leurs enfants. Ils ont également permis aux nouveaux enseignants d'approfondir leurs compétences professionnelles en leur offrant la possibilité d'élargir leur répertoire de stratégies pédagogiques. Pour les élèves, les programmes d'été ont permis de structurer leurs journées avec des repas et des collations nutritifs et de saines activités physiques, tout en leur offrant des expériences enrichissantes, comme la rencontre avec des athlètes d'équipes sportives professionnelles, l'apprentissage du yoga, la construction et la programmation de robots, et la fabrication de beignets et de pizzas avec des troussees offertes par des entreprises locales. Lors des entretiens, les enseignants des programmes d'été et les parents

des enfants participants ont fait remarquer que de nombreux enfants n'auraient pas pu profiter d'occasions comparables pendant l'été.

La durée de ces programmes peut varier. Les programmes ontariens que nous avons évalués consistaient en trois ou quatre semaines de cours d'une journée entière, dispensés en français ou en anglais. Ces programmes étaient populaires en partie parce qu'ils parvenaient à équilibrer les objectifs d'apprentissage en littératie et en numératie et les préférences de divers intervenants (Conseil des directeurs de l'éducation, 2020:8). Certaines recherches américaines ont montré que les programmes de six à huit semaines génèrent des gains plus importants, du moins à court terme et dans les zones à besoins élevés (McCombs et coll., 2019 ; McCombs et coll., 2020). Notre propre expérience en Ontario nous a montré que moins de parties prenantes opteraient pour des programmes plus longs, bien que nous encourageons toute école ou commission scolaire à piloter des programmes plus longs s'ils peuvent trouver des participants volontaires. La viabilité des programmes plus longs dépend du temps de vacances d'été que les familles, les enseignants et les administrateurs sont prêts à consacrer à l'apprentissage scolaire. Il est compréhensible que les familles veuillent que leurs enfants prennent un peu de temps pour se reposer des études. De nombreux enseignants préfèrent ne pas enseigner pendant les mois d'été, et ceux qui sont prêts à travailler souhaitent souvent bénéficier d'une pause d'au moins un mois. Les administrateurs scolaires consacrent généralement une partie de l'été à l'entretien des bâtiments et souhaitent que leurs écoles soient pratiquement vides pendant ces périodes. Et, en particulier dans les zones rurales, le transport vers et depuis ces programmes peut poser des problèmes aux familles.

Le caractère volontaire des programmes d'été permet de surmonter ces obstacles potentiels à la participation. Aucun enfant ou enseignant désirant des vacances d'été complètes ne serait contraint d'y participer, pas plus que les administrateurs qui souhaitent disposer de tout l'été pour se concentrer sur l'entretien des bâtiments. Pour régler la question du transport, nous avons vu certains conseils/commissions scolaires ruraux de l'Ontario offrir un transport par autobus aux familles, profitant ainsi du faible coût des programmes d'été par rapport à d'autres types d'initiatives éducatives. Quelle que soit leur durée, les programmes d'été offrent une variété d'avantages, sont relativement peu coûteux et sont pourtant populaires auprès des élèves et des familles.

(2) Institutionnaliser les programmes pédagogiques supplémentaires estivaux :

Nous recommandons aux ministères et aux conseils/commissions scolaires de mettre en place une infrastructure pour les programmes d'été qui pourrait être élargie en cas de fermeture future d'écoles. Les enseignants sont confrontés chaque automne à des élèves d'un large éventail de niveaux de préparation et de compétences, et les programmes estivaux peuvent contribuer à atténuer ces disparités en comblant certaines lacunes en littératie et en numératie. À l'heure actuelle, plusieurs provinces et territoires offrent des programmes d'été, mais ces programmes ne font pas partie intégrante des systèmes de prestation des provinces ou des conseils/commissions scolaires. Malgré leurs points forts, de nombreux programmes sont vulnérables aux changements de priorités budgétaires des conseils/commissions scolaires et des ministères. Un financement prévisible leur permettrait de développer une infrastructure durable sur laquelle le personnel, les familles et les élèves pourraient compter pour planifier leurs étés. L'institutionnalisation des programmes supplémentaires d'été permettrait également de mettre en place des modèles éprouvés pour le recrutement, la prestation, l'évaluation et la dotation en personnel, ce qui

permettrait aux conseils/commissions scolaires de répondre rapidement à une hausse de la demande.

(3) Renforcer les capacités de recherche sur l'apprentissage saisonnier :

Enfin, nous recommandons qu'un organisme éducatif au Canada soutienne la création continue de données sur l'apprentissage saisonnier en évaluant les compétences fondamentales en littératie et en numératie d'un nombre important d'élèves deux fois par an, soit en septembre, puis en juin. Ces données pourraient provenir d'examens administratifs réguliers de populations ou d'échantillons d'élèves, effectués principalement à des fins de recherche. Ces deux types de données existent déjà dans plusieurs pays, car elles répondent à plusieurs objectifs de recherche : elles permettent aux éducateurs d'examiner la progression des élèves au cours de chaque année scolaire ; elles peuvent être utilisées pour mesurer l'ampleur du déclin estival ; elles peuvent être utilisées pour évaluer l'efficacité des programmes d'été ; et comme nous l'avons vu récemment, elles peuvent être utilisées pour estimer avec précision les déficits d'apprentissage liés à toute fermeture future d'école. De telles données peuvent être indispensables pour évaluer l'efficacité à court terme d'une variété d'interventions effectuées au cours de l'année scolaire et l'été, et peuvent donner aux éducateurs un outil pour évaluer les besoins d'apprentissage de leurs élèves. À l'heure actuelle, nous ne connaissons pas de province ou de territoire au Canada qui utilise régulièrement des modèles d'apprentissage saisonniers pour générer le type de données permettant d'évaluer les interventions visant à développer le bien-être et l'apprentissage des élèves. Les modèles d'apprentissage saisonniers qui font passer des examens aux élèves à la fin et au début d'années scolaires consécutives permettraient d'identifier les types d'élèves qui auraient besoin d'un soutien supplémentaire et les moments de l'année où ils auraient besoin de ce soutien.

Les fermetures d'écoles dues à la COVID-19 ont mis en évidence la nécessité de disposer de meilleures données sur les résultats scolaires afin d'orienter l'élaboration de politiques fondées sur des données probantes dans le domaine de l'éducation au Canada. Au cours de la dernière année, nous avons été témoins de décalages entre les points de vue de certains experts en éducation et ceux des parents et des enseignants. Certains experts ont vu dans les fermetures d'écoles une occasion d'éloigner l'enseignement public de la mesure de l'apprentissage et de la définition des attentes, dénigrant parfois l'expression « perte d'apprentissage » et critiquant même les programmes d'été de littératie et de numératie parce qu'ils sont fondés sur la mesure de l'apprentissage. Certains militants ont également affirmé que les parents les plus aisés étaient plus enclins à créer leurs propres « cellules d'apprentissage » à domicile (Bascaramurty et Alphonso, 2020 ; Boisvert, 2020). Pourtant, les données réelles issues d'enquêtes, de sources administratives et d'études qualitatives démontrent le contraire. Des enquêtes ont permis de saisir les préoccupations des parents et des enseignants concernant l'érosion des compétences et de la santé mentale des enfants (p. ex. Alberta Teachers Association, 2020 a, 2020 b ; Bendsadoun, 2021 ; Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2020). Les parents ont également exprimé le souhait qu'il y ait plus d'occasions d'apprentissage synchrone pendant les heures de classe normales (p. ex., Clarke, 2020 ; Hamilton-Wentworth District School Board, 2020) et choisissent surtout l'enseignement en présentiel, à moins qu'ils ne vivent dans des ménages multigénérationnels (Chmielewski et Khan, 2020). Nous avons de plus constaté que les programmes d'été sont très populaires auprès de tous les intervenants qui en ont eu une expérience directe.

Ces exemples soulignent la nécessité de disposer de données de haute qualité et opportunes qui pourraient servir à guider les politiques éducatives, ainsi que de consulter les parties prenantes.

Dans l'ensemble, nos trois recommandations découlent des données probantes selon lesquelles les programmes supplémentaires peuvent aider les élèves à acquérir des compétences fondamentales en littératie et en numératie. Nous pensons que ces compétences sont une condition essentielle, sinon suffisante, pour répondre aux priorités plus larges d'équité et de bien-être dans le domaine de l'éducation. Les programmes supplémentaires constituent également une réponse aux avertissements internationaux selon lesquels les reculs à court terme actuels pourraient s'amplifier au fur et à mesure que les enfants avancent dans leur parcours scolaire et prennent davantage de retard sur leurs pairs. Enfin, ils témoignent de la nécessité de disposer de meilleures données pour assurer un suivi des difficultés et des réussites de nos élèves.

Références

- Alberta Teachers Association. (2020a). Alberta Teachers Responding to Coronavirus (COVID-19): Pandemic Research Study Initial Report.
- Alberta Teachers Association. (2020b). *Teachers' Top Three Concerns on Returning to School*. https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/ATA%20News/ATA%20News%20PDF%27s/Volume%2054/ATA%20News_54-14_Web.pdf.
- Alexander, K., Pitcock S. & Boulay, M. (2016). *The Summer Slide: What we Know and can do about Summer Learning Loss*. Teachers College Press.
- Alexander, K.L., Entwisle D.R., & Steffel Olson, L. (2007). Lasting Consequences of the Summer Learning Gap. *American Sociological Review* 72(2), 167-180.
- Allison, M.A., Attisha, E. & Council on School Health. (2019). The Link Between School Attendance and Good Health. *Pediatrics* 143(2), e20183648.
- Alphonso, C. (2021). "'Early-years literacy has suffered': Signs of pandemic consequences from Canada's largest school board." <https://www.theglobeandmail.com/canada/toronto/article-early-years-literacy-has-suffered-signs-of-pandemic-consequences-from/>.
- Atteberry, A. & McEachin, A. (2020). School's Out: The Role of Summers in Understanding Achievement Disparities. *American Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.3102/0002831220937285>
- Aurini, J. & Davies, S. (2021). "Covid-19 School Closures and Educational Achievement Gaps: Lessons from Summer Setback Research." *Canadian Sociological Review* 58:2:165-185.
- Aurini, J. & Hillier, C. (2018). Re-Opening the Black Box of Educational Disadvantage: Why We Need New Answers to Old Questions." Jal Mehta and S. Davies (Eds). *Education in a New Society: Renewing the Sociology of Education*. University of Chicago Press, pp. 309-333.
- Bendsadoun, E. 2021. "Most Parents Believe e-Learning Failed Kids During Covid-19 Pandemic, Ipsos Poll Finds." https://globalnews.ca/news/7967668/online-learning-fails-kids-ipsos/?fbclid=IwAR02Q4e35mV8YzsnA-hlO_tUOX2ZEU-0FxDmaVpqc9Pdr2ZI_C9-lw20VRk.
- Betkowski, B. 2020. "Pandemic Putting Young Readers Behind the Learning Curve, Says Education Expert." <https://www.ualberta.ca/folio/2020/11/pandemic-putting-young-readers-behind-the-learning-curve-says-education-expert.html>.
- Campbell, C. (2020). Priorities for K-12 Schooling and Students' Continued Learning During the Covid-19 Pandemic: Working Paper for Discussion. Available at: <https://drive.google.com/file/d/1GVpoKRJGFWZeBOApMKnPKRvDfbYYPp6N/view>
- Canadian Federation of Teachers. (2020). Canadian Teachers Responding to Coronavirus (COVID-19) – Pandemic Research Study. <https://vox.ctf-fce.ca/wp-content/uploads/2020/07/National-Summary-Report-OVERVIEW-Pandemic-Research-Study-Jul-22.pdf>
- CBC. (2019). *School Absenteeism Can Set Off Troubling Chain of Events, Pediatricians Say*. CBC, February 7. Available at: <https://www.cbc.ca/news/health/school-absenteeism-pediatrics-1.5005670>.
- Chen, Li-Kai, Emma Dorn, Jimmy Sarakatsannis, and Anna Wiesinger. 2021 "Teacher survey: Learning loss is global—and significant." <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/teacher-survey-learning-loss-is-global-and-significant>.
- Clarke, T. 2020. "Children's Wellbeing and their Academic Achievement: The Dangerous Discourse of 'Trades-Offs' in Education." *Theory and Research in Education*. Vol 18(3): 263-294.
- Clarke, K. (2020). *Hamilton Teachers' Unions Push Back Against Ontario's Directive for Live Video Conferencing During Covid-19 Shutdown*. *Hamilton Spectator*. <https://www.thespec.com/news/hamilton-region/2020/05/11/covid-19-pandemic-hamilton-teachers-education.html>
- Council of Directors of Education. (2020). "Summer Learning Program 2020." https://ontariosummerlearning.org/wp-content/uploads/2021/03/CODE-SLP_Report_2020-1.pdf
- Council of Directors of Education. (2011). "Do I have to go home already? A Report on the 2011 Summer Literacy Learning Project in Ontario Schools." http://www.ontariodirectors.ca/summer_literacy.html
- Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J.C., Muhlenbruck, L. & Borman, G.D. (2000). Making the Most of Summer School: A Meta-Analytic and Narrative Review. *Research in Child Development*, 65(1), 1-127.

- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. & Greathouse, S. (1996). The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta- Analytic Review. *Review of Educational Research*, 66 (3), 227-68.
- Curriculum Associates. 2021. Academic Achievement at the End of the 2020–2021 School Year: Insights after More Than a Year of Disrupted Teaching and Learning. <https://www.curriculumassociates.com/-/media/mainsite/files/i-ready/iready-understanding-student-needs-paper-spring-results-2021.pdf>.
- Davies, S., J. Aurini and E. Milne. 2016. "Contextualizing Summer Learning Inequality: The View from Canada." P. 55-69 in *The Summer Slide: What We Know and Can Do About Summer Learning Loss*, ed by K. Alexander, S. Pitcock and M. Boulay. New York: Teachers College Press.
- Davies, S. & McKerrow, M. 2021. Estimating Causal Effects of Summer Programs on Early Numeracy: A Canadian, Multi-Site, Quasi-Experiment. Unpublished paper.
- Downey, D. (2018). Schools as Great Distractors: Why Socioeconomically-Based Achievement Gaps Persist. In J. Mehta & S. Davies (Eds.), *Education in a New Society: Renewing the Sociology of Education*. University of Chicago Press
- Duncan, G. J., Magnuson, K. & Votruba-Drzal, E. (2014) Boosting Family Income to Promote Child Development. *The Future of Children*, 24(1): 99-120.
- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. (2007) School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-46.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2020, October 29). Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>.
- Fulton, Richard. 2021. "Failing Grades: Colleges need to get ready for students with F's on their transcript, writes Richard Fulton." *Inside Higher Education*, March 8, 2021.
- Gallagher-Mackay, Prachi Srivastava, Kathryn Underwood, Elizabeth Dhuey, Lance McCready, Karen B. Born, Antonina Maltsev, Anna Perkhun, Robert Steiner, Kali Barrett, Beate. 2021. COVID-19 and Education Disruption in Ontario: Emerging Evidence on Impacts. The Ontario COVID-19 Science Advisory Table.
- García, E. & Weiss, E. (2018). Student Absenteeism: Who Misses School and How Missing School Matters to Performance. Economic Policy Institute. <https://www.epi.org/publication/student-absenteeism-who-misses-school-and-how-missing-school-matters-for-performance/>
- Gottfried, M.A. (2014). "Chronic Absenteeism and its Effect on Students' Academic and Socioemotional Outcomes." *Journal of Education for Students Placed at Risk* Vol 19(2), 53-75.
- Gorbet, R., Aurini, J., Rizk, J., Stokes, A., McLevey, J. & Figueiredo, N. (2020). Covid-19 Pandemic and Canadian Schooling." Education Onward Council. Available at: <http://www.fairchancelearning.com/education-onward>
- Haeck, C. & Levebvre, P. (2020). Pandemic School Closures May Increase Inequality in Test Scores. *Canadian Public Policy*, 46(S1), S82-S87.
- Hammerstein, Svenja, Christoph König, Thomas Dreisörner & Andreas Frey. 2021. "Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement—A Systematic Review." PsyArxiv Preprints. <https://psyarxiv.com/mcnvk/>.
- Heller-Sahlgren, G. 2019. The Achievement-Wellbeing Trade-Off in Education. London: Centre for Education Economics.
- Janus, M. & Reid-Wesoby, C. (2016). Monitoring the Development of all Children: The Early Development Instrument. Available at: https://bernardvanleer.org/app/uploads/2016/07/Early-Childhood-Matters-2016_7.pdf.
- Janus, M. & Duku, E. (2007). The School Entry Gap: Socioeconomic, Family, and Health Factors Associated with Children's School Readiness to Learn. *Early Education and Development*, 18 (3), 375-403.
- Kuhfeld, M., Condrón, D.J. & Downey, D.B. (2020). When Does Inequality Grow? A Seasonal Analysis of Racial/ Ethnic Disparities in Learning from Kindergarten Through Eighth Grade. *Educational Researcher*. Advance online publication: <https://doi.org/10.3102/0013189X20977854>
- Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. & Lewis, K. (2020). Learning During Covid-19: Initial Findings on Students' Reading and Math Achievement and Growth. NWEA Research (November 2020). <https://youthtoday.org/2020/12/learning-during-covid-19-initial-findings-on-students-reading-and-math-achievement-and-growth/>.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods* (second edition). University of California Press.

- Lewis, K., Kuhfeld, M., Ruzek, E., McEachin, A. (2021). Learning during COVID-19: Reading and math achievement in the 2020-21 school year. NWEA.
- Lichand, Guilherme, Carlos Alberto Dória, Onício Leal Neto, João Cossi. 2021. "The Impacts of Remote Learning in Secondary Education: Evidence from Brazil during the Pandemic." *Nature Portfolio*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3841775
- McCombs, J. S., Augustine, C., Unlu, F., Ziol-Guest, K. Naftel, S. Gomez, C. Marsh, T., Akinniranye, G., & Todd, Ivy. (2019). *Investing in Successful Summer Programs: A Review of Evidence Under the Every Student Succeeds Act*. Santa Monica CA: Rand Corporation.
- McCombs, J.S., Augustine, C.H., Pane, J.F. & Schweig, J. (2020). *Every Summer Counts: A Longitudinal Analysis of Outcomes from the National Summer Learning Project*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR3201.html.
- McKinsey and Company. 2021. "COVID-19 and education: The lingering effects of unfinished learning." <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/covid%2019%20and%20education%20the%20lingering%20effects%20of%20unfinished%20learning/covid-19-and-education-the-lingering-effects-of-unfinished-learning-vf.pdf?shouldIndex=false>.
- Office of the Child and Youth Advocate. 2019. "Chronic Absenteeism: When Children Disappear." <https://www.childandyouthadvocate.nf.ca/pdfs/ChronicAbsenteeismJan2019.pdf>
- O'Shaughnesy, J (2015) Knowledge and character. In: *Knowledge and the Curriculum*, pp. 30–35. Policy Exchange.
- Park, H., Buchmann, C., Choi, J. & Merry, J.J. (2016). Learning Beyond the School Walls: Trends and Implications. *Annual Review of Sociology*, 42, 231-252.
- People for Education. 2021. "Tracking Canada's Education Systems' Response to Covid-19." <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2021/01/PFE-COVID-Tracker-March-8th-2021.pdf>.
- People for Education. 2020. *Tracking Canada's Education Systems' Responses to Covid-19*. <https://peopleforeducation.ca/our-work/tracking-canadas-education-systems-response-to-covid-19/>.
- Perry, R. E., Braren, S.H. & Blair, C. (2018). Socioeconomic Risk and School Readiness: Longitudinal Mediation Through Children's Social Competence and Execution Function. *Front. Psychol.* 9:1544. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01544.
- Phillips, D. A. & Lowenstein, A.E. (2011). Early Care, Education, and Child Development. *Annu Rev Psychology*, 62, 483-500.
- Ready, D. D. (2010). Socioeconomic Disadvantage, School Attendance, and Early Cognitive Development: The Differential Effects of School Exposure. *Sociology of Education*, 83(4), 271-286.
- Renaissance Learning. 2020. *How Kids are Performing: Tracking the Impact of Covid-19 on Reading and Mathematics Achievement*. Wisconsin Rapids, WI. Special Report Series, Fall 2020 Edition.
- Sansone, G., Fallon, B., Sajedinejad, S., Birken, C., Miller, S.P., Gallagher-Mackay, K., Jenkins, J., & Davies, S. (2021). *Effects of School Closures During the COVID-19 Pandemic on Achievement Gaps and Learning Inequalities: Literature Review*. Toronto, Ontario: Policy Bench, Fraser Mustard Institute of Human Development, University of Toronto.
- Sansone, G., Fallon, B., Birken, C., Miller, S.P., Gallagher-Mackay, K., Sajedinejad, S., Jenkins, J., & Davies, S. (2021). *Effects of School Closures During the COVID-19 Pandemic on Achievement Gaps and Learning Inequalities: Policy Implications*. Toronto, Ontario: Policy Bench, Fraser Mustard Institute of Human Development, University of Toronto.
- Snellman, K., Silver, J. & Frederick, C.B. (2015). The Engagement Gap: Social Mobility and Extracurricular Participation among American Youth. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 657(1), 194-207.
- Simard-Duplain, G. & St. Denis, X. (2020). Exploration of the Role of Education in Intergenerational Income Mobility in Canada: Evidence from the Longitudinal and International Study of Adults. *Canadian Public Policy*, 46(3), 369-396.
- Suldo, S.M., Gormley, M.J., DuPaul, G.J. et al. The Impact of School Mental Health on Student and School-Level Academic Outcomes: Current Status of the Research and Future Directions. *School Mental Health* 6, 84–98 (2014). <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9116-2>

- TEA, 2021. "TEA Releases Spring 2021 STAAR Grades 3-8 and End-of-Course Assessment Results; Outcomes for In-Person Learners Appreciably Higher Than for Those Who Were Remote" (06/28/2021). <https://tea.texas.gov/about-tea/news-and-multimedia/news-releases/news-2021/tea-releases-spring-2021-staar-grades-3-8-and-end-of-course-assessment-results-outcomes-for-in-person-learners-appreciably-higher-than-for-those-who-were-remote>.
- Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., & Duku, E. (2013). Longitudinal links between childhood peer victimization, internalizing and externalizing problems, and academic functioning: Developmental cascades. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1203-1215. doi: 10.1007/s10802-013-9781-5
- Vaillancourt, T., Szatmari, P., Geogiades, K., & Krygsman, A. (2021; in press). The impact of COVID-19 on the mental health of Canadian children and youth. *FACETS*.
- von Hippel, P. T., Workman, J. & Downey, D.B. (2018). Inequality in Reading and Math Skills Forms Mainly before Kindergarten: A Replication, and Partial Correction, of Are Schools the Great Equalizer? *Sociology of Education*, 91(4), 323–357.
- UNESCO. 2020. Education: From Disruption to Recovery. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. 2021. One Year into COVID-19 education disruption: where do we stand? <https://en.unesco.org/news/one-year-covid-19-education-disruption-where-do-we-stand>
- UNICEF. 2021. COVID 19 and School Closures: One Year of Education Disruption. <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>.

Chapitre 4 : Fermeture des écoles et isolement social des enfants et des jeunes en raison de la COVID-19 : donner la priorité aux relations dans l'éducation

Tracy Vaillancourt, Université d'Ottawa

Patricia McDougall, University of Saskatchewan

Jeannette Comeau, Dalhousie University

Cindy Finn, conseil scolaire Lester B. Pearson



Résumé

Nous avançons un argument fondé sur des données probantes selon lequel les relations interpersonnelles durant l'enfance et l'adolescence sont essentielles à l'atteinte des objectifs d'apprentissage et que les fermetures d'écoles dans diverses régions du Canada durant la pandémie de COVID-19 ont compromis ces relations essentielles, mettant en péril la réussite scolaire. Nous soulignons que la centralité des relations avec les pairs et les éducateurs dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage est bien établie dans les écrits sur la question. Il en va de même pour l'importance des pairs dans le maintien d'une santé mentale et d'un bien-être stables chez les enfants et les adolescents. La situation de la pandémie a considérablement perturbé ce bien-être et exacerbé les sentiments de solitude et d'isolement social, ce qui a eu des répercussions sur ce que les enfants et les adolescents peuvent accomplir dans un environnement d'école virtuelle. Dans le but de réduire les préjudices éventuels, nous demandons aux gouvernements provinciaux et territoriaux de bien réfléchir et de mener des consultations efficaces avant de prendre toute autre décision de fermeture. Nous comprenons que la sécurité est primordiale et, à ce titre, nous proposons un cadre pour planifier un retour sûr si nécessaire (Annexe A; Comeau et Vaillancourt, 2021). Aujourd'hui plus que jamais, il est nécessaire de donner la priorité aux occasions d'apprentissage socioémotionnel afin de protéger les jeunes des effets durables de l'isolement social et des menaces relatives au besoin fondamental d'appartenance qui ont été engendrées ou exacerbées par la pandémie.

COVID-19 Fermeture des écoles et isolement social des enfants et des adolescents en raison de la COVID-19: donner la priorité aux relations dans l'éducation

Selon le suivi mondial des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 effectué par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), la moitié des élèves du monde étaient encore touchés en juin 2021 par des fermetures partielles ou complètes d'écoles, une situation qui a eu des répercussions sur 198 613 483 apprenants (UNESCO, 2021). Alors que le Canada entrait dans sa troisième vague de la pandémie de COVID-19, les enfants et les adolescents ont été une fois de plus confrontés à des fermetures d'écoles. Plus précisément, 5,7 millions d'enfants et de jeunes canadiens ont été touchés par la fermeture d'écoles à ce jour (Statistique Canada, 2021). En Ontario, toutes les écoles ont été fermées le 12 avril 2021 et sont restées fermées pour le reste de l'année scolaire (voir la figure 1). En Alberta, une fermeture à l'échelle de la province a débuté le 7 mai 2021 et a duré jusqu'au 25 mai. Le 27 avril, la Nouvelle-Écosse a également annoncé que toutes les écoles publiques seraient fermées



aux élèves au moins jusqu'à la fin du mois. Le gouvernement de cette province a annoncé par la suite que les écoles resteraient fermées jusqu'à la fin de l'année scolaire. Toutefois, compte tenu de la diminution du nombre de cas quotidiens, la Nouvelle-Écosse a pu revenir sur cette décision et les écoles ont rouvert le 3 juin. Quelques jours seulement après la fermeture des écoles en Nouvelle-Écosse, le Manitoba a annoncé la fermeture des écoles de la maternelle à la 12^e année dans ses deux plus grandes villes, Winnipeg et Brandon. Compte tenu de la fermeture des écoles à travers le pays, les éducateurs et les élèves se sont tournés vers l'apprentissage en ligne, et différents modèles d'enseignement à distance ont été mis en œuvre selon l'endroit.

Figure 1. Suivi des politiques de fermeture et de réouverture d'écoles en Ontario, mars 2020 à avril 2021

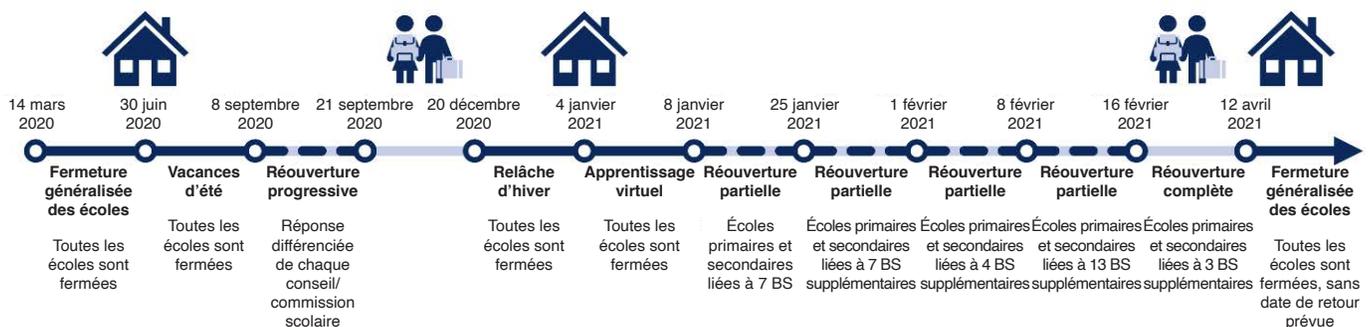


Figure 1. Suivi des politiques de fermeture et de réouverture des écoles en Ontario, mars 2020 à avril 2021

Les fermetures d'écoles sont définies comme la suspension de l'enseignement en présentiel à l'école. Seules les fermetures d'écoles publiques sont présentées. Les fermetures d'écoles plus locales à l'échelle de la municipalité, de la région et du conseil scolaire ne sont pas présentées. Le 8 janvier 2021 : toutes les écoles des BS d'Algoma, North Bay Parry Sound, Northwestern, Porcupine, Sudbury, Thunder Bay et Timiskaming. Le 25 janvier 2021 : toutes les écoles des BS de Grey Bruce, Haliburton, Kawartha, Pine Ridge, Hastings et Prince Edward, Kingston, Frontenac-Lennox et Addington, Leeds, Grenville et Lanark, Peterborough et Renfrew. Le 1er février 2021 : toutes les écoles des BS de de Middlesex-London, l'Est de l'Ontario, Ottawa, et Sud-Ouest. Le 8 février 2021 : toutes les écoles des BS de Brant County, Chatham-Kent, Durham, Haldimand-Norfolk, Halton, Hamilton, Huron Perth, Lambton, Niagara, Simcoe-Muskoka, Waterloo, Wellington-Dufferin-Guelph et Windsor-Essex. Le 16 février 2021 : toutes les écoles des BS de Peel, Toronto et York. Données extraites des annonces officielles du gouvernement provincial⁴⁹⁻⁵² et vérifiées sur le COVID-19 Dashboard de l'ICES. Srivastava P, Taylor PJ. (2021). COVID-19 school dashboard (11 mai 2021). <http://covid19schooldashboard.com/48> (Voir aussi l'annexe A).

Source: Gallagher-Mackay K, Srivastava P, Underwood K, Dhuey, E., McCreedy, L., Born, K. B., Maltsev, A., Perkhun, A., Steiner, R., Barrett, K., Sander, B. (2021). COVID-19 and education disruption in Ontario: Emerging evidence on impacts. *Science Briefs of the Ontario COVID-19 Science Advisory Table*, 2(34), 1-36. <https://doi.org/10.47326/ocsat.2021.02.34.1.0>

Malgré les différences dans la durée des fermetures d'écoles, un consensus professionnel est en train de se dégager quant à l'impact de ces fermetures sur les enfants et les adolescents. La Société canadienne de pédiatrie a fait part de sa « grande préoccupation concernant les fermetures prolongées d'écoles » aux dirigeants de la province de l'Ontario (Feldman et coll., 2021). Son argument central est que l'éducation est un droit humain qui « doit être respecté même dans des circonstances difficiles ». Elle s'inquiète également des « conséquences involontaires » que ces fermetures auront sur les enfants et les adolescents qui comptent sur les écoles pour leur fournir des services de santé physique et mentale, une alimentation, de la sûreté, de la sécurité et du soutien. La Société canadienne de pédiatrie a exhorté les dirigeants de l'Ontario à prendre « toutes les mesures nécessaires pour assurer la réouverture sûre et sans délai de toutes les écoles de l'Ontario ». L'UNESCO (2021) a également imploré les gouvernements d'intervenir, déclarant que les gouvernements doivent atténuer l'impact des fermetures d'écoles et leurs conséquences en matière d'apprentissage, en particulier pour les collectivités vulnérables et défavorisées, afin « d'éviter une catastrophe générationnelle ». Le 12 juillet 2021, l'UNICEF et l'UNESCO ont publié une déclaration commune sur la réouverture des écoles, affirmant catégoriquement qu'elle « ne peut pas attendre ». Ils ont également déclaré que les gouvernements, dans leur tentative de

limiter la transmission de la COVID-19, «ont trop souvent fermé les écoles et les ont gardées fermées pendant de longues périodes, même lorsque la situation épidémiologique ne le justifiait pas. Ces actions ont souvent été prises comme une mesure de premier plutôt que de dernier recours. Dans de nombreux cas, les écoles étaient fermées alors que les bars et les restaurants restaient ouverts». Leur principale préoccupation est que les déficits enregistrés par les enfants et les adolescents en raison de ces fermetures «puissent ne jamais se résorber». La Table des sciences de l'Ontario a reconnu dans son document sur le fonctionnement des écoles 2021-2022 que «la fermeture des écoles et les diverses stratégies d'apprentissage à distance déployées pour assurer la continuité de l'enseignement ne devraient faire partie d'une stratégie de contrôle de la pandémie que dans les circonstances les plus catastrophiques» (Science et coll., 2021). Elle a également admis que les enfants et les adolescents ont été «profondément touchés par la pandémie de COVID-19 et les restrictions imposées aux écoles». Enfin, contrairement aux recommandations précédentes, les Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2021a) préconisent désormais la réouverture complète des écoles à l'automne 2021. Ce changement d'opinion s'explique en partie par la reconnaissance du fait que «l'apprentissage en présentiel est bénéfique aux enfants et aux adolescents».

Les données probantes qui s'accumulent confirment certainement ces préoccupations. La fermeture des écoles a entraîné une profusion de conséquences négatives pour les enfants et les adolescents qui s'étendent dépassent le cadre de la salle de classe. Par exemple, une étude portant sur 254 familles canadiennes à revenu moyen ou élevé a révélé que la pandémie a eu une incidence sur les habitudes alimentaires et les repas (Carroll et coll., 2020). De plus, les auteurs affirment que les fermetures prolongées d'écoles qui ont eu lieu au printemps 2020 ont eu des répercussions encore plus néfastes sur la situation financière et l'accès aux ressources alimentaires des familles dont les parents ont connu une diminution ou une perte d'emploi à cause de la COVID-19. Ainsi, la sécurité alimentaire est rapidement apparue comme une conséquence importante, bien qu'involontaire, de la fermeture des écoles. Une telle reconnaissance a incité certains gouvernements à prendre des mesures pour lutter contre l'insécurité alimentaire et soutenir les familles. Par exemple, au printemps 2020, le gouvernement du Québec a conclu des accords avec les banques alimentaires de la province et a demandé aux commissions scolaires de fournir des informations aux familles sur les ressources d'aide alimentaire disponibles dans leur région.

Les éducateurs (et les travailleurs sociaux scolaires) jouent également un rôle important dans la détection et le signalement des cas de maltraitance et de négligence à l'égard des enfants. Aux États-Unis, par exemple, les éducateurs sont les premiers à signaler les cas de mauvais traitements et de négligence envers les enfants (Children's Bureau, 2020). Les enfants et les adolescents n'étant plus du ressort des enseignants en raison de la fermeture des écoles, cette protection n'existe plus pour de nombreux élèves vulnérables. Cela pose problème puisqu'il y a eu une augmentation de 10 à 50 % des appels aux lignes d'assistance téléphonique pour les violences domestiques dans certains pays pendant la pandémie (OMS, 2020), accompagnée d'une augmentation des facteurs liés à la maltraitance des enfants et d'une diminution des rapports de police et des aiguillages vers les services de protection de l'enfance (Cappa et Jijon, 2021). Une étude récente a examiné les admissions pour traumatisme crânien non accidentel (TCNA) dans 49 hôpitaux pour enfants des États-Unis pendant la période de COVID-19 et a constaté une diminution substantielle des admissions pour TCNA chez les enfants de moins de 5 ans (Maassel et coll., 2021). La période d'étude était cependant courte (s'arrêtant au 30 septembre 2020). Dans une étude américaine

entreprise deux semaines après que l'Organisation mondiale de la santé a déclaré le coronavirus une pandémie, Lee et coll. (2021) ont examiné l'isolement social perçu et la perte récente d'emploi chez les parents. En tenant compte des symptômes dépressifs, du revenu et des facteurs sociodémographiques des parents, l'étude montre que l'isolement social et la perte d'emploi sont associés à des cas d'autodéclaration de négligence physique et émotionnelle, ainsi que d'agression verbale envers leurs enfants. L'isolement social était également associé à un recours accru à des mesures disciplinaires et à la fessée. Au fur et à mesure que les facteurs de stress de la pandémie s'accumulent, il sera important de réévaluer ces résultats. Plus près de chez nous, le Centre hospitalier pour enfants de l'est de l'Ontario (CHEO) a déclaré avoir vu deux fois plus d'enfants de moins d'un an pour des problèmes de mauvais traitements occasionnant des fractures et des traumatismes crâniens pendant la pandémie qu'au cours des années précédentes. La Dre Michelle Ward, directrice médicale de la protection de l'enfance et de la jeunesse au CHEO, a déclaré qu'au cours de ses 16 années de travail au CHEO, elle n'avait « jamais vu autant de bébés souffrant de blessures graves dues à de mauvais traitements » (CHEO, 2021).

Dans le même ordre d'idées, les fermetures d'écoles ont contribué à creuser les inégalités et les écarts sur le plan de la réussite. En utilisant des données recueillies avant la pandémie auprès de 14 cohortes d'élèves du primaire en Ontario pour modéliser des scénarios plausibles de perte d'apprentissage liée à la pandémie, Davies et Aurini (2021) soutiennent que, dans le pire des cas, les élèves moyens devraient avoir accumulé un déficit d'apprentissage de trois mois en raison des fermetures d'écoles liées à la COVID-19 par rapport à une année scolaire normale et que jusqu'à un an et demi d'écart pourrait se creuser entre les quartiles. Malheureusement, cette prévision du pire scénario est celle qui ressort des données provenant des États-Unis et des Pays-Bas (Engzell et coll., 2021 ; Kuhfeld et coll., 2020), ce qui amène les chercheurs à conclure que les élèves ont « fait peu ou pas de progrès avec l'apprentissage à la maison » (Engzell et coll., 2021). Dans ces études, la perte d'apprentissage est plus évidente pour les enfants et les adolescents issus de foyers défavorisés, comme c'est généralement le cas, ce qui souligne que l'impact de la pandémie est loin d'être aléatoire ou équitable. La qualité de l'enseignement dispensé virtuellement peut contribuer aux écarts d'apprentissage. Dans une étude portant sur 6720 parents recrutés dans sept pays européens (Royaume-Uni, Suède, Espagne, Belgique, Pays-Bas, Allemagne et Italie), de nombreux parents ont déclaré que l'enseignement reçu à domicile était de mauvaise qualité et qu'ils ne bénéficiaient pas du soutien nécessaire de la part des écoles (Thorell et coll., 2021). Ils ont également déclaré que l'école à domicile avait eu un effet négatif sur eux et leurs enfants.

Les fermetures d'écoles ont également eu des répercussions sur la santé mentale des enfants et des adolescents (Vaillancourt et coll., 2021a). Par exemple, 67 à 70 % des enfants et des adolescents canadiens « ont connu une détérioration dans au moins un aspect de la santé mentale "en raison de la pandémie (Cost et coll., 2021). Conformément à la notion de la convergence de plusieurs facteurs de risque, les niveaux de détérioration étaient les plus élevés chez les personnes ayant un diagnostic psychiatrique préexistant et chez les enfants qui ressentaient un plus grand stress en raison de leur isolement social. Les hôpitaux Sick Children et Holland Bloorview Kids Rehabilitation de Toronto (2021) ont publié des données préliminaires sur la perte de l'enseignement en présentiel et sur la santé mentale des enfants pendant la pandémie. À partir de données recueillies auprès de plus de 1500 participants sur quatre périodes, de la vague 1 (avril à juin 2020) à la vague 2 (décembre 2020 à mars 2021), les chercheurs ont constaté que la plupart des enfants et des adolescents ont éprouvé des difficultés de santé mentale durables pendant les mesures de confinement. En outre, plus les enfants et les adolescents passaient du

temps à apprendre en ligne, plus ils présentaient des symptômes de dépression et d'anxiété. Dans le cadre d'une autre étude récente (N = 6 576), Duckworth et coll. (2021) ont comparé le bien-être social, émotionnel et scolaire d'élèves du secondaire scolarisés à distance ou à l'école. Après la prise en compte des mesures de base du bien-être évaluées un mois avant la pandémie ainsi que des données démographiques (sexe, race/ethnie et statut socio-économique), les résultats indiquent que les élèves scolarisés à distance ont signalé des niveaux inférieurs de bien-être social, émotionnel et scolaire que les élèves qui scolarisés à l'école. Dans un examen exhaustif des écrits sur la santé mentale des enfants pendant la pandémie, Vaillancourt et coll. (2021a) ont conclu que « les études indiquent une détérioration de la santé mentale due à la pandémie ».

Si nous nous préoccupons des conséquences de la perte d'apprentissage et de la détérioration de la santé mentale des enfants dans le contexte des fermetures d'écoles, il est tout aussi important de nous préoccuper de l'impact de ces fermetures sur le sentiment d'appartenance et le lien avec les autres des élèves. Il est important de souligner que les enfants et les adolescents ne vont pas seulement à l'école pour apprendre, mais aussi pour nouer et entretenir des relations interpersonnelles ainsi que pour acquérir des compétences précieuses sur la façon de maintenir ces relations. Les relations avec les enseignants et les pairs aident les enfants et les adolescents à répondre à leur besoin fondamental, d'origine biologique, de créer des liens affectifs et de s'attacher aux autres (Baumeister et Leary, 1995). Ainsi, les fermetures d'écoles, de même que les mesures de confinement, les quarantaines et les recommandations de distanciation sociale destinées à réduire les cas de COVID-19 contrecarrent en fait ce besoin fondamental d'appartenance, entraînant une augmentation de l'isolement social et de la solitude (Okruszek et coll., 2020), ce qui a des incidences supplémentaires sur la réussite scolaire et le bien-être. Ces résultats préjudiciables étaient évitables et prévus par les défenseurs des enfants et des adolescents, qui ont averti à plusieurs reprises que les fermetures d'écoles et autres restrictions de santé publique « seraient dévastatrices pour les enfants, et que le maintien de l'école en présentiel était essentiel à la santé et au développement de toute une génération » (Korczak et Feldman, 2021). Ces prédictions ont pu être faites avec une telle précision en s'appuyant sur une documentation bien établie démontrant comment l'isolement social a un impact sur tous les aspects du fonctionnement, à la fois dans l'immédiat et à long terme (McDougall et Vaillancourt, 2015). En effet, ces recherches démontrent clairement que les liens sociaux ne sont pas un luxe, mais sont essentiels à un développement optimal.

Isolement social et solitude avant la COVID-19

La presse populaire a beaucoup écrit sur l'incidence de la COVID-19 sur le taux de solitude, qui est l'incarnation psychologique de l'isolement social (Stephoe et coll., 2013). Par exemple, le *Wall Street Journal* a publié un article intitulé « Loneliness, Anxiety and Loss : The Covid Pandemic's Terrible Toll on Kids » (Solitude, anxiété et deuil : les conséquences terribles de la pandémie de COVID-19 pour les enfants) (Petersen, 2021). La thèse centrale de cet article portait l'isolement social, le stress et les problèmes de santé mentale chez les jeunes causés par les fermetures d'écoles et les traumatismes familiaux. Mais même avant la pandémie, la solitude était de plus en plus préoccupante. En fait, elle était si inquiétante que le Royaume-Uni avait créé un ministère de la Solitude, reconnaissant que la solitude constituait l'un des « plus grands défis de santé publique de notre époque » (Bureau du premier ministre, 2018). Même le médecin en chef des États-Unis a donné son opinion sur la solitude, déclarant qu'il s'agissait d'une « épidémie sanitaire croissante » et que réduire l'isolement était « bon pour les affaires » (Murthy, 2017). Réduire la solitude est bon

pour les affaires car, chez les adultes, la solitude augmente systématiquement le risque de subir des problèmes de santé mentale (da Rocha et coll., 2018; Erzen et Çikrikci, 2018), des maladies cardiovasculaires (Barth et coll., 2010; Valtorta et coll., 2016), des maladies infectieuses (Cohen et coll., 1997), et un déclin cognitif (Bassuk et coll., 1999) et de décéder (Alcaraz et coll., 2019; Eng et coll., 2002; Heffner et coll., 2011; Steptoe et coll., 2013). Une méta-analyse portant sur les adultes a révélé que l'isolement social, la solitude et le fait de vivre seul étaient associés à une probabilité accrue de mortalité de 29 %, 26 % et 32 %, respectivement (Holt-Lunstad et coll., 2015). Réduire la solitude est également bénéfique pour les enfants, les familles et la société en général. Les enfants et les jeunes socialement isolés souffrent aussi considérablement; ils ont eux aussi une moins bonne santé physique (Gini et Pozzoli, 2013) et mentale (Moore et coll., 2017; Mulvey et coll., 2018). Ils ont également tendance à avoir de moins bons résultats scolaires (Samara et coll., 2021; Wentzel et coll., 2021) que les enfants et les jeunes qui sont plus intégrés socialement. Ainsi, parce que les relations sont importantes pour la santé et l'apprentissage, les fermetures d'écoles liées à la COVID-19 décidées dans certaines provinces sont intenable et causent en fait du tort (Science et coll., 2021).

Isolement social et solitude pendant la COVID-19

La solitude, un sentiment éprouvant qui résulte d'un écart entre le lien social réel et le lien souhaité (Perlman et Peplau, 1981), était un problème avant la pandémie, et depuis que des mesures de lutte contre la maladie ont été mises en place, le problème n'a fait que s'aggraver. En effet, la pandémie a fait de la solitude une réalité pour des millions d'enfants et d'adolescents dans le monde. Par exemple, une enquête menée au Royaume-Uni auprès d'adolescents ayant des antécédents de problèmes de santé mentale alors que les écoles étaient fermées à la plupart des enfants, a révélé que la principale préoccupation des adolescents en matière d'adaptation était «l'isolement/la solitude» (Youngminds, 2020). Cela correspond aux inquiétudes des adolescents canadiens. Plus précisément, Ellis et coll. (2020) ont constaté que si les adolescents étaient très préoccupés par la crise de la COVID-19, ils étaient particulièrement inquiets pour leurs relations avec leurs pairs. A la question «Dans quelle mesure êtes-vous inquiet de l'incidence de la COVID-19 sur votre sentiment d'appartenance à vos amis?», seuls 3,5 % des adolescents ont répondu «pas du tout». Dans cette étude, la solitude a été corrélée à la dépression, ce qui est conforme aux résultats de la méta-analyse (Erzen et Çikrikci, 2018). Dans une étude portant sur des adolescents belges en période de confinement lié à la COVID-19, les auteurs ont constaté que la solitude avait une incidence défavorable plus importante sur le bonheur des adolescents que le sentiment d'anxiété (Cauberghe et coll., 2021). Selon les résultats d'un sondage national, 3 parents américains sur 4 ont déclaré que la pandémie avait nui aux interactions sociales de leurs adolescents (C.S. Mott Children's Hospital, 2021). Une étude portant sur des adolescents britanniques a révélé que la solitude était associée à des symptômes de problèmes de santé mentale pendant le confinement et que ce lien était plus prononcé chez les adolescents qui avaient une mauvaise relation avec leurs parents (Cooper et coll., 2021). Selon cette étude, le fait d'envoyer des textos à d'autres personnes n'a pas amélioré les symptômes de santé mentale; au contraire, les adolescents qui passaient le plus de temps à envoyer des textos à d'autres personnes étaient les plus perturbés. Ellis et coll. (2020) ont également constaté que les adolescents qui passaient plus de temps à se connecter virtuellement à leurs amis pendant la pandémie étaient les plus déprimés et les plus seuls. Ces résultats suggèrent que le contact virtuel n'est pas un bon substitut au contact en présentiel pour les adolescents pendant la pandémie. Une étude longitudinale

menée en Allemagne a révélé que le bien-être des enfants et des adolescents de 9 à 18 ans avait diminué; plus précisément, la perception d'un soutien social était plus faible au début de la pandémie qu'avant la pandémie (Vogel et coll., 2021). Enfin, un examen rapide de 63 études sur l'impact de l'isolement social et de la solitude sur la santé mentale des enfants et des adolescents auparavant en bonne santé (N = 51 576; âge moyen de 15,3 ans) a permis de conclure que l'isolement social et la solitude augmentaient effectivement le risque de dépression (Loades et coll., 2020). On a également constaté que la durée de la solitude était plus fortement corrélée à des symptômes de mauvaise santé mentale que l'intensité de la solitude. Ces résultats étaient prévisibles. L'enfance, et en particulier l'adolescence, est une période où la personne est davantage motivée à s'affilier à ses pairs (Brown et Larson, 2009; Harris, 1995). Ainsi, lorsque ce besoin d'affiliation n'est pas satisfait, le développement positif est souvent entravé.



Les liens entre l'isolement social, la solitude et les problèmes de santé mentale sont préoccupants compte tenu de la durée (et du nombre) de fermetures d'écoles que les enfants et les adolescents canadiens ont subies, ainsi que de toutes les autres mesures de santé publique qui ont limité leurs contacts sociaux. En outre, les enfants et les jeunes ne sont pas seulement isolés de leurs camarades de classe, mais aussi de leurs enseignants, de leur famille élargie et de leurs réseaux communautaires (Loades et coll., 2020). En ce qui concerne les réseaux communautaires, dans de nombreuses provinces, les activités parascolaires comme les sports organisés ont été considérablement réduites, voire carrément annulées (Vaillancourt, 2021). Comme on pouvait s'y attendre, cette perte a également eu une influence négative sur les enfants et les adolescents. Par exemple, dans une enquête menée auprès de 18 organisations de soccer en Ontario à laquelle ont participé 3 582 répondants, deux parents sur cinq ont déclaré que leur enfant éprouvait de l'anxiété, du stress ou de l'inquiétude en raison de la pandémie (Ontario Soccer, 2021). De plus, 86 % des parents ont indiqué que leur enfant manquait de liens sociaux à cause de la pandémie et, lorsqu'on leur a demandé ce qui manquait le plus à leur enfant du fait de l'annulation des activités liées à son équipe de son club/équipe scolaire, la réponse plus couramment donnée était la socialisation. Dans ce contexte, il est important de recentrer nos efforts sur le retour des enfants et des adolescents à l'école (et aux activités qu'ils aiment). Cependant, en ramenant les enfants et les adolescents à l'apprentissage en présentiel, il sera important de garder à l'esprit que la situation préalable à la pandémie n'était pas non plus parfaite. Plus précisément, la priorité n'a pas toujours été accordée à la socialisation dans l'éducation, même si l'apprentissage passe par la société, c'est-à-dire que tout apprentissage se fait dans le cadre de relations.

Le premier R de l'éducation : les relations

En tant qu'établissement sociétal responsable du développement des enfants et des adolescents, l'école a pour mandat d'éduquer l'enfant dans sa globalité, ce qui inclut la capacité de créer et de maintenir des relations saines (Vaillancourt et coll., 2021b). En effet, les tâches principales de l'enfance sont (1) le développement des habiletés liées aux domaines physique, cognitif et

socioaffectif et (2) l'intégration sociale. Les éducateurs canadiens ont fait un excellent travail sur le plan cognitif. En fait, les niveaux de réussite scolaire pré-pandémie au Canada ont longtemps été exemplaires dans le monde (OCDE, 2016). Cependant, pour ce qui est de l'apprentissage et du développement socioaffectifs, la performance du Canada est loin d'être excellente. Dans le dernier bilan de l'UNICEF (2020) sur la situation des enfants et des adolescents de 38 pays riches, le Canada se classe globalement au 30^e rang, un mauvais classement dû en grande partie à sa piètre performance relative aux indicateurs du bien-être, de la santé mentale et physique et du bonheur des enfants. En ce qui concerne les facteurs non scolaires liés à l'école, le Canada s'est classé 15^e pour le sentiment d'appartenance de nos jeunes à l'école et 28^e pour l'intimidation. L'UNICEF surveille les résultats des enfants dans les pays riches depuis deux décennies et, pendant cette période, les indicateurs de « relations » du Canada ne se sont jamais situés dans le premier tiers (UNICEF, 2019, 2020).

Puisque que les enfants et les adolescents sont confrontés à un lot sans précédent et de facteurs de stress persistants, il est plus important que jamais qu'ils sentent qu'ils comptent et qu'ils aient des relations positives avec leurs enseignants et leurs pairs (Hargreaves, 2021; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [NASEM], 2021; Rucinski et coll., 2018). Cela a toujours été vrai, mais c'est particulièrement important en ce moment et lorsque les enfants et les adolescents retourneront dans des environnements d'apprentissage pré-pandémie alors qu'ils se sentiront stressés par l'école à cause de la pandémie (Challenge Success, 2021). Les données tirées des recherches sur les catastrophes précédentes et les traumatismes de l'enfance (Palamarchuk et Vaillancourt, 2021) ainsi que les recherches émergentes sur la pandémie (Vaillancourt et coll., 2021a; Whitley et coll., 2021) indiquent que pour de nombreux enfants et adolescents, la capacité d'apprendre et d'établir des relations positives avec les autres est, ou sera, réduite. Une façon de renforcer leur résilience est d'améliorer leurs relations interpersonnelles à l'école et d'investir dans leur développement socioémotionnel (Cahill et Dadvand, 2020; Reyes et coll., 2013) par le biais de programmes d'apprentissage socioémotionnel en milieu scolaire (Taylor et coll., 2017), comme le préconise le NASEM (2021) dans son nouveau rapport sur les stratégies scolaires pour soutenir la santé mentale et le bien-être des enfants et des adolescents dans le contexte de la COVID-19. Cela est également vrai pour les éducateurs, qui bénéficient de tels programmes selon les données (NASEM, 2021; Schonert-Reichl, 2017). Lorsque les enfants et les jeunes sont confrontés à des difficultés, une communauté de classe bienveillante et solidaire, où règnent des relations positives entre les enseignants et les élèves, ainsi que des relations saines avec les pairs, favorise systématiquement la résilience. Ces types de classes favorisent également le plaisir d'aller à l'école, la motivation à apprendre, l'amélioration des compétences de résolution des conflits et le développement d'une éthique de la prise en charge (Ellerbrock, 2015).

Au-delà des classes bienveillantes, la qualité et le caractère de l'ensemble de l'école, qui englobent les expériences sociales, émotionnelles et scolaires de tous les enfants, de leurs familles et du personnel scolaire (Cohen et coll., 2009), sont importants pour la réussite scolaire, la santé mentale et les relations positives, en particulier dans le contexte de la pandémie (NASEM, 2021). Un climat scolaire positif est systématiquement associé à une meilleure réussite scolaire (Bryan et coll., 2012; Catalano et coll. 2004; Daily et coll., 2019; Konold et coll., 2018; Niehaus et coll., 2012; Osher & Kendziora, 2010; Wang et coll., 2014), une meilleure santé mentale (Aldridge et McChesney, 2018; Shochet et coll., 2006; Somersalo et coll., 2002; Suldo et coll., 2012) et de meilleures relations avec les pairs (Konishi et coll., 2017; Low, & Van Ryzin, 2014). Ces associations sont interconnectées : un mauvais climat scolaire est lié à un taux plus élevé de victimisation par

intimidation (Wang et coll., 2014), qui est associé à une baisse des résultats scolaires (Samara et coll., 2021) et est lié de manière causale à une mauvaise santé mentale (Moore et coll., 2017). L'intimidation en particulier est un problème notable pour les enfants et les jeunes du monde entier. Selon des études basées sur la population, 10 % des enfants et des jeunes sont régulièrement victimes d'intimidation et 30 % le sont occasionnellement (NASEM, 2016 ; Turner et coll., 2018 ; UNICEF, 2019 ; Vaillancourt et coll., 2010). La prévalence au Canada est également élevée et, depuis près de trois décennies, le Canada affiche des taux d'intimidation parmi les plus élevés des pays économiquement avancés (Molcho et coll., 2009 ; UNICEF, 2019, 2020). Ces taux sont inquiétants parce que la victimisation par l'intimidation affecte les enfants et les jeunes de manière malsaine, dans tous les domaines de fonctionnement (McDougall et Vaillancourt, 2015 ; Vaillancourt et Palamarchuk, 2021).

Bien que la pandémie ait constitué une menace notable pour le bien-être des enfants et des jeunes du monde entier, des améliorations ont été constatées en ce qui concerne les taux de victimisation par intimidation (UNICEF, 2020 ; Yang et coll., 2021 ; Yourtown, 2021). Dans le Document d'accompagnement pour le Canada de l'UNICEF *Coïncé au milieu* (2020), une réduction de 17 % de la cyberintimidation pendant la pandémie est relevée pour les adolescents et les jeunes adultes. Vaillancourt et coll. (2021c) ont également constaté des réductions substantielles de l'intimidation dans un échantillon de 6578 élèves canadiens de la 4^e à la 12^e année. Pour tenir compte des changements scolaires associés à la pandémie, Vaillancourt et coll. ont réparti aléatoirement les enfants et les adolescents selon deux conditions relatives à l'école : (1) la condition pré-COVID-19, qui évalue la prévalence de l'intimidation avant la pandémie, et (2) la condition actuelle, qui évalue la prévalence pendant la pandémie. Les résultats ont révélé des différences frappantes, les enfants et les jeunes rapportant des taux d'intimidation bien plus élevés avant la pandémie que pendant la pandémie (35,3 % avant la pandémie contre 16,9 % pendant la pandémie). Ces chercheurs ont suggéré que la pandémie pourrait avoir «atténué les taux d'intimidation» et ont encouragé les éducateurs à envisager de conserver certaines des réformes éducatives utilisées pour réduire la propagation du virus. Plus précisément, ils affirment que la réduction de la taille des classes et l'augmentation de la supervision pourraient à l'avenir contribuer à favoriser des relations plus attentionnées et donc à maintenir cette impressionnante réduction. Comme les pairs peuvent jouer un rôle déterminant dans la déstabilisation de la santé mentale des enfants, le rôle des adultes dans la promotion de relations saines est essentiel. De plus, pour que l'apprentissage et le développement soient optimaux, les écoles doivent être sûres (McNamara, 2021). À cette fin, les problèmes d'intimidation doivent être résolus «au moyen de changements systémiques à tous les niveaux du système d'éducation et d'efforts proactifs visant à ce que tous les élèves se sentent en sécurité et soient en mesure d'apprendre» (Vaillancourt et coll., 2021c). Les environnements d'apprentissage sûrs sont ceux dans lesquels les enfants et les adolescents se sentent valorisés, respectés et connectés (Konishi et Wong, 2018). Les environnements d'apprentissage sûrs répondent également aux besoins des adultes ; après tout, les conditions de travail des éducateurs sont les conditions d'apprentissage des enfants et des adolescents (NASEM, 2021 ; Westheimer et Schira Hagerman, 2021). Cela est particulièrement important à la lumière des résultats de l'enquête sur la santé mentale du personnel enseignant réalisé par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2020), qui a révélé que la «santé mentale des enseignants était "grandement menacée" par des facteurs de stress tels que : la charge de travail excessive, le manque de directives claires et de planification, l'augmentation du temps passé devant un écran et l'isolement social» (p.2)

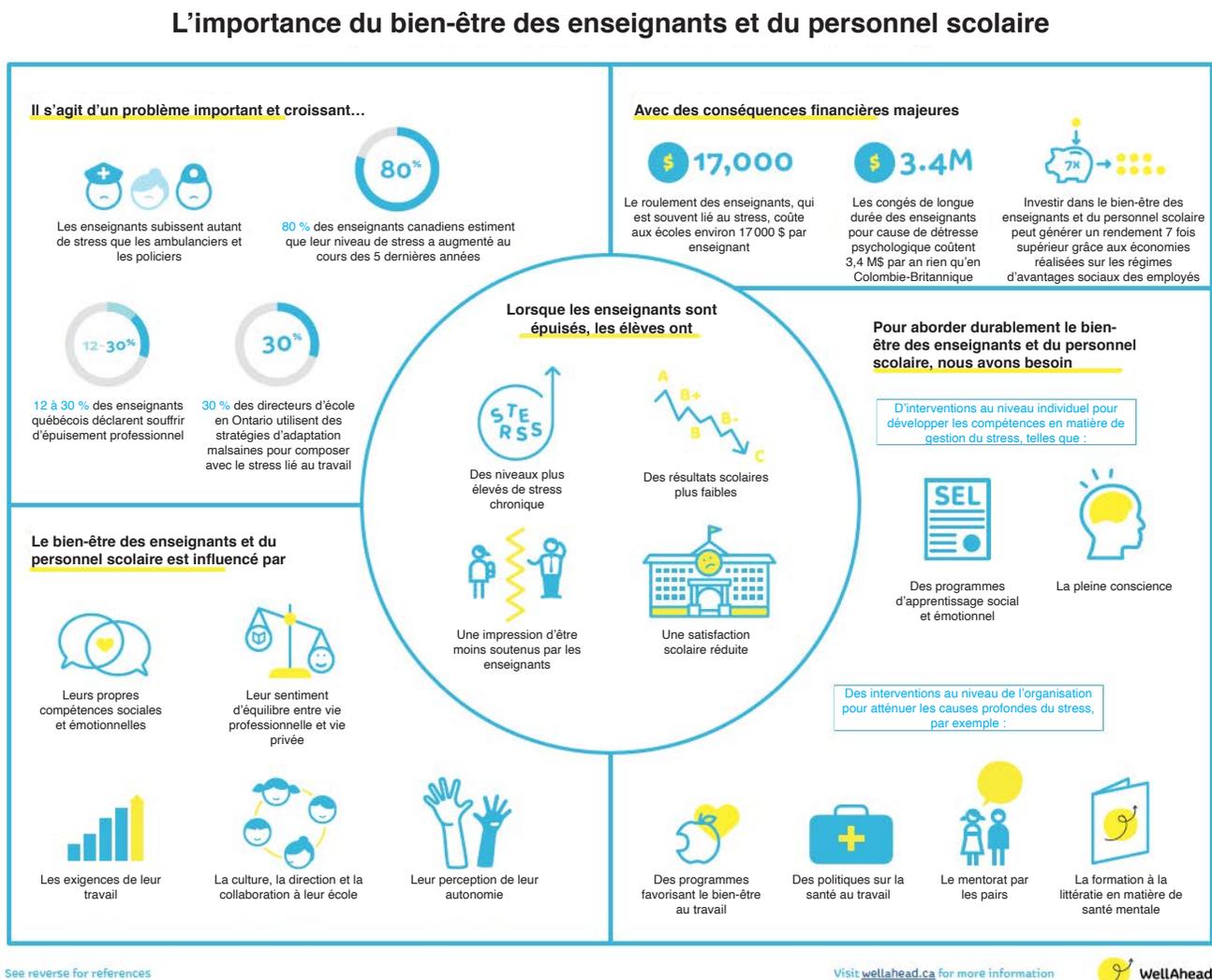
Selon le Réseau pour la promotion des relations et l'élimination de la violence (PREVNet, 2021), un organisme canadien, «mettre l'accent sur les relations saines est l'un des meilleurs moyens de promouvoir le développement sain des jeunes». La pandémie a mis en évidence que les relations sont un élément essentiel d'une éducation de qualité. Nous craignons toutefois qu'avec les écarts d'apprentissage actuels, les écoles ne se sentent poussées à rattraper le retard scolaire, au détriment de l'apprentissage socioémotionnel. Il s'agit d'une préoccupation centrale de la NASEM (2021), qui recommande dans son récent document sur les stratégies scolaires que, dans le contexte de la pandémie, un juste équilibre soit trouvé entre l'acquisition des connaissances et l'apport d'un «soutien social, émotionnel et comportemental». En effet, l'apprentissage socioémotionnel ne peut être dissocié du programme d'études de base, car il aide les enfants et les jeunes à acquérir les connaissances, les attitudes et les compétences nécessaires pour gérer leurs émotions, établir des relations saines, fixer des objectifs et prendre des décisions (ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2021; Weissberg et coll., 2015). Ces compétences se traduisent par une meilleure adaptation sociale, une réduction des niveaux de comportements problématiques, notamment l'intimidation et les comportements à risque, et une réduction des niveaux de détresse émotionnelle (Durlak et coll., 2011, 2015; Hawkins et coll., 2008; Jones et coll., 2015; Sklad et coll., 2012). En somme, ces compétences sont le fondement même de l'apprentissage. Ce point est bien illustré dans une méta-analyse portant sur 947 406 enfants et adolescents inscrits de la maternelle à la 12^e année. Plus précisément, les interventions en matière d'apprentissage socioémotionnel ont été associées à un gain de 11 rangs centiles sur le plan de la réussite scolaire (Taylor et coll., 2017). Dans une autre méta-analyse couvrant 50 ans de recherche, les programmes d'apprentissage socioémotionnel ont constamment produit des effets favorables sur l'apprentissage de lecture, des mathématiques et des sciences (Corcoran et coll., 2018).

Au début de la pandémie, plusieurs groupes influents dans le domaine de l'éducation aux États-Unis ont décrit comment les établissements devraient redémarrer et se remettre de la COVID-19 (American Enterprise Institute, 2020; American Federation of Teachers, 2020; Aspen Institute, 2020; Centers for Disease Control and Prevention, 2021b; Chiefs for Change, 2020; Council of Chief State School Officers, 2020). Bien que leurs approches et les objectifs variaient, «le bien-être et les relations sociales et émotionnelles des élèves et des adultes [étaient] au cœur de chaque élément de décision» (CASEL, 2020). La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants a également reconnu très tôt que «la santé mentale et le bien-être de nombreux élèves et enseignants» devaient être des priorités (Morse, 2020). Une reprise après la pandémie doit donc inclure un engagement à favoriser l'apprentissage socioémotionnel (NASEM, 2021). Les enfants et les jeunes apprennent mieux lorsque les relations saines sont privilégiées et que le développement socioémotionnel est considéré comme un objectif d'apprentissage fondamental. Ces deux éléments sont intimement liés. Étant donné que l'apprentissage socioémotionnel constitue «la base de l'interaction humaine» (Elias, 2019), il sera essentiel pour aider les enfants et les jeunes à se rétablir sur le plan scolaire lorsque la pandémie s'estompera (Greenberg et coll., 2003; Schonert-Reichl, 2019; Zins et coll., 2004).

Une partie de cet effort de rétablissement doit également faire intervenir les adultes qui s'occupent des élèves dans les écoles (NASEM, 2021; Westheimer et Schira Hagerman, 2021). Les enfants et les adolescents passent leurs journées dans des salles de classe et, par conséquent, le bien-être des enseignants et des autres éducateurs a une incidence sur les résultats scolaires et le bien-être des élèves. La pandémie a été difficile pour les enfants et les adolescents, mais aussi pour tous les acteurs du secteur de l'éducation, qui ont dû adapter rapidement leurs environnements

d'apprentissage pour travailler en ligne, être vigilants face aux directives en évolution constante de la santé publique et s'occuper de leur propre santé et sûreté, tout en essayant de maintenir la participation et la motivation des enfants et des jeunes. Les enseignants canadiens ont fait en majorité des gains dans l'efficacité de la gestion de leur classe et du sentiment du devoir accompli pendant la pandémie. Toutefois, leurs niveaux d'épuisement et de cynisme ont également augmenté (Sokal et coll., 2020). Partout au Canada, les enseignants disent avoir le sentiment de ne pas compter pour les gouvernements, ce qui est illustré par le fait qu'ils n'étaient pas un groupe prioritaire pour la première phase de vaccination malgré les appels à leur reconnaissance en tant que travailleurs essentiels (CBC News, 2021). Si nous voulons accorder une place centrale aux relations dans le processus d'apprentissage, nous devons également répondre aux besoins des adultes qui travaillent dans les écoles avec les enfants et les adolescents et qui servent leurs de modèles, de mentors et d'aidants (Hargreaves, 2021 ; NASEM, 2021 ; Westheimer et Schira Hagerman, 2021 ; voir la figure 2 de WellAhead pour un exemple).

Figure 2 : Importance du bien-être des enseignants et du personnel scolaire



Source: WellAhead, a McConnell Foundation; <https://mcconnellfoundation.ca/report/teacher-school-staff-wellbeing/>



Nous avons souligné comment et pourquoi les relations sont importantes pour la réussite des élèves à l'école comme ailleurs. Les sentiments de confiance, de sécurité et de sûreté sont au cœur de toute relation saine. Cependant, pour que les enfants et les jeunes retournent à l'école à plein temps, il faudra examiner attentivement les modes de transmission de la maladie et les moyens de les contrer. Les mesures de prévention

et de contrôle de l'infection, adaptées du milieu des soins de santé et conçues en collaboration avec la santé publique, devraient être utilisées dans le cadre d'une pandémie mondiale, comme celle du COVID-19. L'annexe A (Comeau et Vaillancourt, 2021) propose une approche et un cadre de travail à suivre dans l'examen de ces mesures importantes pour garantir la sécurité des apprenants et du personnel. En fin de compte, cependant, la mesure la plus importante sera de s'assurer que la collectivité en général suit les directives de la santé publique afin de réduire le nombre de cas partout au pays.

Conclusion et recommandations

Selon la Société canadienne de pédiatrie, « les portes des écoles devraient être les premières à s'ouvrir et les dernières à se fermer » (Feldman et coll., 2021). Nous sommes d'accord. Dans ce but, nous faisons écho à ses recommandations pour aider à rouvrir les écoles et à les garder ouvertes. Plus précisément, les gouvernements provinciaux et territoriaux doivent : (1a) donner la priorité à la réouverture sûre de toutes les écoles et s'efforcer de faire en sorte que les écoles restent ouvertes; (1b) donner la priorité à la reprise sûre de toutes les activités parascolaires comme les sports et tout faire pour que ces activités restent disponibles; (2) s'engager à « une plus grande transparence dans les critères de prise de décision utilisés pour justifier la fermeture des écoles et à consulter de manière appropriée les experts en santé infantile et en santé mentale » (Feldman et coll., 2021); (3) donner la priorité aux éducateurs, au personnel scolaire et aux travailleurs de soutien dans les plans de déploiement du vaccin; et (4) soutenir les écoles et leur fournir de nouveaux fonds afin qu'elles puissent mettre en œuvre des mesures efficaces de prévention des infections. De plus, étant donné que l'apprentissage s'inscrit dans un cadre relationnel et que les relations saines favorisent un développement optimal, la reprise de l'éducation après la COVID-19 devrait également (5) mettre l'accent sur des relations saines, ce qui implique de donner la priorité à la réduction de l'intimidation et d'investir dans des programmes d'apprentissage socioémotionnel pour les enfants et les adolescents, et (6) d'assurer en priorité le bien-être du personnel des écoles et des administrations par des investissements; nos objectifs susmentionnés ne pourront être atteints sans mettre l'accent sur les relations saines des adultes dans les écoles.

Références

- Alberta Ministry of Education. (2021). *Social Emotional Learning*. <https://www.alberta.ca/social-emotional-learning.aspx>
- Alcaraz, K., Eddens, K., Blase, J., Diver, W., Patel, A., Teras, L., Stevens, V., Jacobs, E., & Gapstur, S. (2019). Social isolation and mortality in us black and white men and women. *American Journal of Epidemiology*, *188*(1), 102–109. <https://doi.org/10.1093/aje/kwy231>
- Aldridge, J., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, *88*, 121–145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- American Enterprise Institute. (2020). *A blueprint for back to school*. <https://www.aei.org/research-products/report/a-blueprint-for-back-to-school/>
- American Federation of Teachers. (2020). *A plan to safely reopen America's schools and communities*. https://www.aft.org/sites/default/files/covid19_reopen-america-schools.pdf
- Aspen Institute. (2020). *State actions to support social, emotional, and academic development: Fostering connectedness in the pandemic era*. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2020/05/AESP-State-SEAD-Actions-for-COVID-19.pdf?_ga=2.170798183.638840673.1589574769-1292264058.1589574769
- Barth, J., Schneider, S., & von Känel, R. (2010). Lack of social support in the etiology and the prognosis of coronary heart disease: A systematic review and meta-analysis. *Psychosomatic Medicine*, *72*(3), 229–238. <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e3181d01611>
- Bassuk, S. S., Glass, T. A., & Berkman, L. F. (1999). Social disengagement and incident cognitive decline in community-dwelling elderly persons. *Annals of Internal Medicine*, *131*(3), 165–173. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-131-3-199908030-00002>
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescents. In Steinberg, R. M. L. (Ed.), *Handbook of adolescent psychology, contextual influences on adolescent development* (Vol. 2, 3rd ed., pp. 74–103). John Wiley & Sons.
- Bryan, J., Moore-Thomas, C., Gaenzle, S., Kim, J., Lin, C. H., & Na, G. (2012). The effects of school bonding on high school seniors' academic achievement. *Journal of Counseling & Development*, *90*(4), 467–480. doi:10.1002/j.1556-6676.2012.00058.x
- Cahill, H., & Dadvand, B. (2020). Social and emotional learning and resilience education. In R, Midford., G, Nutton., B, Hyndman., & S, Silburn. (eds.), *Health and Education Interdependence* (pp. 205-223). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3959-6_11
- Canadian Teachers' Federation. (2020). *Teacher mental health check-in survey*. <https://vox.ctf-fce.ca/wp-content/uploads/2020/11/Doc-13-1-Pandemic-Research-Report-Teacher-Mental-Health-Check-in-Survey.pdf>
- Cappa, C., & Jijon, I. (2021). COVID-19 and violence against children: A review of early studies. *Child Abuse & Neglect*, *105*053. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105053>
- Carroll, N., Sadowski, A., Laila, A., Hruska, V., Nixon, M., Ma, D.W.L., Haines, J., (2020). The impact of COVID-19 on health behavior, stress, financial and food security among middle to high income Canadian families with young children. *Nutrients*, *12*(8), 2352. <https://doi.org/10.3390/nu12082352>
- CASEL. (2020). *From response to reopening: State efforts to elevate social and emotional learning during the pandemic*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/08/CASEL-CFC-final.pdf>
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, *74*(7), 252–261. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x
- Cauberghe, V., Wasenbeeck, V., Jans, S. D., Hudders, L., & Ponnet, K. (2021). How adolescents use social media to cope with feelings of loneliness and anxiety during COVID-19 lockdown. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *24*(4), 250–257. <https://www.liebertpub.com/doi/pdf/10.1089/cyber.2020.0478>
- CBC News. (2021). *How parts of Canada are going about vaccinating teachers against COVID-19*. <https://www.cbc.ca/news/health/covid-edu-immunization-approaches-1.5971988>

- Centers for Disease Control and Prevention (2021a, July 9). *Guidance for COVID-19 prevention in K-12 Schools*. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/k-12-guidance.html>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2021b, April 27). *Schools and childcare programs*. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/index.html>
- Challenge Success. (2021). *Kids under pressure: A look at student well-being and engagement during the pandemic*. <https://www.challengesuccess.org/wp-content/uploads/2021/02/CS-NBC-Study-Kids-Under-Pressure-PUBLISHED.pdf>
- CHEO. (2021). *Disturbing trend of infants coming to CHEO with head trauma*. <https://www.cheo.on.ca/en/news/disturbing-trend-of-infants-coming-to-cheo-with-head-trauma.aspx>
- Chiefs for Change. (2020). *How should education leaders prepare for reentry and beyond?* https://chiefsforchange.org/wp-content/uploads/2020/06/CFC-TheReturn_5-13-20.pdf
- Children's Bureau. (2020). *Child Maltreatment 2018*. <https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/cb/cm2018.pdf>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Cohen, S., Line, S., Manuck, S., Rabin, B., Heise, E., & Kaplan, J. (1997). Chronic social stress, social status, and susceptibility to upper respiratory infections in nonhuman primates. *Psychosomatic Medicine*, 59(3), 213–221. <https://doi.org/10.1097/00006842-199705000-00001>
- Comeau, J., & Vaillancourt, T., (2021; in press). Appendix A: Getting children and youth back to school—Infection prevention and control. *FACETS*.
- Cooper, K., Hards, E., Moltrecht, B., Reynolds, S., Shum, A., McElroy, E., & Loades, M. (2021). Loneliness, social relationships, and mental health in adolescents during the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 289, 98–104. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.04.016>
- Corcoran, R., Cheung, A., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Cost, K. T., Crosbie, J., Anagnostou, E., Birken, C. S., Charach, A., Monga, S., Kelley, E., Nicolson, R., Maguire, J. L., Burton, C. L., Schachar, R. J., Arnold, P. D., & Korczak, D. J. (2021). Mostly worse, occasionally better: Impact of COVID-19 pandemic on the mental health of Canadian children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01744-3>
- Council of Chief State School Officers. (2020). *Phase 2: Restart & Recovery*. <https://ccsso.org/sites/default/files/2020-04/CCSSO%20COVID19%20Strategic%20Report%20final.pdf>
- C.S. Mott Children's Hospital. (2021). *How the pandemic has impacted teen mental health*. https://mottpoll.org/sites/default/files/documents/031521_MentalHealth.pdf
- da Rocha, B. M., Rhodes, S., Vasilopoulou, E., & Hutton, P. (2018). Loneliness in psychosis: A meta-analytical review. *Schizophrenia Bulletin*, 44(1), 114–125. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbx036>
- Daily, S., Mann, M., Kristjansson, A., Smith, M., & Zullig, K. (2019). School climate and academic achievement in middle and high school students. *The Journal of School Health*, 89(3), 173–180. <https://doi.org/10.1111/josh.12726>
- Davies, S., & Aurini, J. (2021). Estimates of Student Learning During Covid-19 School Disruptions: Canada in International Context. *Royal Society of Canada*.
- Duckworth, A., Kautz, T., Defnet, A., Satlof-Bedrick, E., Talamas, S. N., Luttges, B. L., & Steinberg, L. (2021). Students attending school remotely suffer socially, emotionally, and academically. *PsyArXiv*. doi: 10.31234/osf.io/rpz7h
- Durlak, J. (2015). *Handbook of social and emotional learning research and practice*. The Guilford Press.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. (2019). What if the doors of every schoolhouse opened to social-emotional learning tomorrow: reflections on how to feasibly scale up high-quality SEL. *Educational Psychologist*, 54(3), 233–245. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1636655>

- Ellerbrock, C. R., Abbas, B., DiCicco, M., Denmon, J. M., Sabella, L., & Hart, J. (2015). Relationships: The fundamental R in education. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 48–51. <https://doi.org/10.1177/0031721715583963>
- Ellis, W., Dumas, T., & Forbes, L. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 52(3), 177–187. <https://doi.org/10.1037/cbs0000215>
- Eng, P., Rimm, E., Fitzmaurice, G., & Kawachi, I. (2002). Social ties and change in social ties in relation to subsequent total and cause-specific mortality and coronary heart disease incidence in men. *American Journal of Epidemiology*, 155(8), 700–709. <https://doi.org/10.1093/aje/155.8.700>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, 118(17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Erzen, E., & Çikrikci, Ö. (2018). The effect of loneliness on depression: A meta-analysis. *International Journal of Social Psychiatry*, 64(5), 427–435. <https://doi.org/10.1177/0020764018776349>
- Feldman, M., Dow, K., Lau, E., & Korczak, D. (2021). *The Canadian Paediatric Society*. https://www.cps.ca/uploads/advocacy/ON_Schools_Feb_1_Public.pdf
- Gallagher-Mackay K, Srivastava P, Underwood K, Dhuey, E., McCreedy, L., Born, K. B., Maltsev, A., Perkhun, A., Steiner, R., Barrett, K., Sander, B. (2021). COVID-19 and education disruption in Ontario: emerging evidence on impacts. *Science Briefs of the Ontario COVID-19 Science Advisory Table*, 2(34), 1-36. <https://doi.org/10.47326/ocsat.2021.02.34.1.0>
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics (Evanston)*, 132(4), 720–729. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-0614>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Harris, J. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458–489. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.102.3.458>
- Hargreaves, A. (2021; in press). What the COVID-19 Pandemic Has Taught Us About Teachers and Teaching. *FACETS*.
- Hawkins, J., Kosterman, R., Catalano, R., Hill, K., & Abbott, R. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162(12), 1133–1141. <https://doi.org/10.1001/archpedi.162.12.1133>
- Heffner, K., Waring, M., Roberts, M., Eaton, C., & Gramling, R. (2011). Social isolation, C-reactive protein, and coronary heart disease mortality among community-dwelling adults. *Social Science & Medicine* (1982), 72(9), 1482–1488. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.03.016>
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: A meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227–237. <https://doi.org/10.1177/1745691614568352>
- Jones, L., Mitchell, K., & Turner, H. (2015). Victim reports of bystander reactions to in-person and online peer harassment: A national survey of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2308–2320. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0342-9>
- Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. *School Psychology International*, 38(3), 240–263. <https://doi.org/10.1177/0143034316688730>
- Konishi, C., & Wong, T. K. (2018). Relationships and school success: From a social-emotional learning perspective. *Health and Academic Achievement*, 103. doi: 10.5772/intechopen.75012
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. *AERA Open*, 4(4), 1-17. <https://doi.org/10.1177/2332858418815661>
- Korczak, D. & Feldman, M. (2021). *For the sake of the kids, don't write off the school year just yet*. <https://www.thestar.com/opinion/contributors/2021/05/03/for-the-sake-of-the-kids-dont-write-off-the-school-year-just-yet.html>

- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549–565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>
- Lee, S. J., Ward, K. P., Lee, J. Y., & Rodriguez, C. M. (2021). Parental Social Isolation and Child Maltreatment Risk during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Family Violence*, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00244-3>
- Loades, M., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M., Borwick, C., & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
- Low, S., & Van Ryzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 306–319. <https://doi.org/10.1037/spq0000073>
- Maassell, N.L., Asnes, A.G., Leventhal, J.M., & Solomon, D.G. (2021). Hospital admissions for abusive head trauma at children’s hospitals during COVID-19. *Pediatrics*, 148(1), e2021050361. <https://doi.org/10.1542/peds.2021-050361>
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *The American Psychologist*, 70(4), 300–310. <https://doi.org/10.1037/a0039174>
- McNamara, L. (2021; in press). School recess and pandemic recovery efforts: Ensuring a climate that supports positive social connection and meaningful play. *FACETS*.
- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., & Overpeck, M. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: Findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 54, 225–234. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5414-8>
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Morse, S. L. (2020). *Need a plan to reopen schools? Ask the teachers*. Canadian Teachers’ Federation. <https://www.ctf-fce.ca/need-a-plan-to-reopen-schools-ask-the-teachers/>
- Mulvey, K., Hoffman, A., Gönültaş, S., Hope, E., & Cooper, S. (2018). Understanding experiences with bullying and bias-based bullying: What matters and for whom? *Psychology of Violence*, 8(6), 702–711. <https://doi.org/10.1037/vio0000206>
- Murthy, V. (2017). Work and the loneliness epidemic: Reducing isolation at work is good for business. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2017/09/work-and-the-loneliness-epidemic>
- NASEM. (2016). *New report says bullying is a ‘serious public health problem,’ calls for development of interventional policies & practices to prevent bullying & its harm*. <https://www.nationalacademies.org/news/2016/05/new-report-says-bullying-is-a-serious-public-health-problem-calls-for-development-of-interventional-policies-practices-to-prevent-bullying-its-harm>
- NASEM. (2021). School-based strategies for addressing the mental health and well-being of youth in the wake of COVID-19. *The National Academies Press*. <https://doi.org/10.17226/26262>
- Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Rakes, C. R. (2012). A longitudinal study of school connectedness and academic outcomes across sixth grade. *Journal of School Psychology*, 50(4), 443–460. doi:10.1016/j.jsp.2012.03.002
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (volume I): excellence and equity in education*. PISA: OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Okruszek, Ł., Aniszewska-Stańczuk, A., Piejka, A., Wiśniewska, M., & Żurek, K. (2020). Safe but lonely? Loneliness, anxiety, and depression symptoms and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 11, 579181. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579181>
- Ontario Soccer. (2021). *Ontario Soccer’s open letter to premier Doug Ford*. https://www.ontariosoccer.net/news_article/show/1161927
- Osher, D., & Kendziora, K. (2010). Building conditions for learning and healthy adolescent development: A strategic approach. In B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science* (pp. 121–140). Routledge.

- Palamarchuk, I. & Vaillancourt, T. (2021). Mental resilience and coping with stress: A comprehensive, multi-level model of cognitive processing, decision making, and behavior. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 15, 719674. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2021.719674>
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In S. Duck & R. Gilmour (Eds.), *Personal relationships: Vol. 3. Personal relationships in disorder* (pp. 31–56). Academic Press.
- Peterson, A. (2021, April 9). Loneliness, anxiety, and loss: The covid pandemic's terrible toll on kids. *The Wall Street Journal*. <https://www.wsj.com/articles/pandemic-toll-children-mental-health-covid-school-11617969003>
- PREVNet. (2021). Healthy relationships resources. <https://www.prevnet.ca/resources/healthy-relationships-tool>.
- Prime Minister's Office. (2018, October 15). *Prime Minister Theresa May launches Government's first loneliness strategy*. <https://www.gov.uk/government/news/pm-launches-governments-first-loneliness-strategy#:~:text=Minister%20for%20Loneliness%2C%20Tracey%20Crouch,no%20one%20to%20turn%20to.&text=By%20bringing%20together%20health%20services,lead%20happier%20and%20healthier%20lives>
- Reyes, J. A., Elias, M. J., Parker, S. J., & Rosenblatt, J. L. (2013). Promoting educational equity for disadvantaged youth: The role of resilience and social–emotional learning. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 349–370). Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-3661-4_20
- Rucinski, C., Brown, J., & Downer, J. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992–1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>
- Samara, M., Da Silva Nascimento, B., El-Asam, A., Hammuda, S., & Khattab, N. (2021). How can bullying victimisation lead to lower academic achievement? A systematic review and meta-analysis of the mediating role of cognitive-motivational factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2209. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052209>
- Schonert-Reichl, K. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222–232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Science, M., Thampi, N., Bitnun, A., Allen, U., Birken, C., Blackman, N., Cohen, E., Dubey, V., Dye, L., Gallagher-Mackay, K., Greer, A., Katz, G. M., Khan, S., Kim, J., Korczak, D., Leifso, K., Macdonal, L. M., Maltsev, A., McCready, J., ... Barrett, K. (2021). School operation for the 2021-2022 academic year in the context of the COVID-19 pandemic. *Science Briefs of the Ontario COVID-19 Science Advisory Table*, 2(38), 1-40. <https://doi.org/10.47326/ocsat.2021.02.38.1.0>
- Shochet, I., Dadds, M., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(2), 170–179. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Sokal, L., Trudel, L., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*. 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Somersalo, H., Solantaus, T., & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic Journal of Psychiatry*, 56(4), 285–290. <https://doi.org/10.1080/08039480260242787>
- Statistics Canada. (2021). *School closures and COVID-19: Interactive tool*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/71-607-x/71-607-x2021009-eng.htm>
- Steptoe, A., Shankar, A., Demakakos, P., & Wardle, J. (2013). Social isolation, loneliness, and all-cause mortality in older men and women. *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, 110(15), 5797–5801. <https://doi.org/10.1073/pnas.1219686110>
- Suldo, S., McMahan, M., Chappel, A., & Loker, T. (2012). Relationships between perceived school climate and adolescent mental health across genders. *School Mental Health*, 4(2), 69–80. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9073-1>

- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J., & Weissberg, R. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thorell, L. B., Skoglund, C., de la Pena, A. G., Baeyens, D., Fuermaier, A. B. M., Groom, M. J., Mammarella, I. C., van der Oord, S., van den Hoofdakker, B. J., Luman, M., de Miranda, D. M., Siu, A. F. Y., Steinmayr, R., Idrees, I., Soares, L. S., Sorlin, M., Luque, J. L., Moscardino, U. M., Roch, M., ... Christiansen, H. (2021). Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: Differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01706-1>
- Toronto Hospital for Sick Children. (2021). *SickKids releases new research on how COVID-19 pandemic has impacted child and youth mental, physical health*. <https://www.sickkids.ca/en/news/archive/2021/research-covid-19-pandemic-impact-child-youth-mental-physical-health/>
- Turner, S., Taillieu, T., Fortier, J., Salmon, S., Cheung, K., & Afifi, T. (2018). Bullying victimization and illicit drug use among students in Grades 7 to 12 in Manitoba, Canada: A cross-sectional analysis. *Canadian Journal of Public Health, 109*(2), 183–194. <https://doi.org/10.17269/s41997-018-0030-0>
- UNESCO. (2021). *Global monitoring of school closures*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>
- UNICEF. (2019). *Annual report 2019: For every child*. <https://www.unicef.org/reports/annual-report-2019>
- UNICEF. (2020). *Worlds apart: Canadian companion to UNICEF report card 16*. https://oneyouth.unicef.ca/sites/default/files/2020-09/UNICEF%20RC16%20Canadian%20Companion%20EN_Web.pdf
- UNICEF. (2021). *Reopening schools cannot wait*. <https://www.unicef.org/lac/en/press-releases/reopening-schools-cannot-wait>
- Vaillancourt, T. (2021). Physical activity-the forgotten core area of child development during the pandemic. *The Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/canada/article-physical-activity-the-forgotten-core-area-of-child-development-during/>
- Vaillancourt, T. & Palamarchuk, I. (2021). Neurobiological factors of bullying victimization. In P. K. Smith & James O'Higgins Norman (Eds.) *The Wiley-Blackwell Handbook of Bullying*. (pp. 399-414). Wiley-Blackwell.
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., Short, K., Sunderani, S., Scott, C., Mackenzie, M., & Cunningham, L. (2010). Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 40–54. <https://doi.org/10.1177/0829573509358686>
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Krygsman, A., Farrell, A.H., Landon, S., Pepler, D. (2021c). School bullying before and during COVID-19: Results from a population-based randomized design. *Aggressive Behavior, 47*, 557-569.
- Vaillancourt, T., Pepler, D., & Farrell, A. (2021b). Bullying in childhood and adolescence a literature review for the HWDSB safe schools: Bullying prevention and intervention review panel. *Safe Schools: Bullying Prevention & Intervention*. <https://www.hwdsb.on.ca/wp-content/uploads/2021/01/Safe-Schools-Report-Lit-Review-2021.pdf>
- Vaillancourt, T., Szatmari, P., Geogiades, K., & Krygsman, A. (2021; in press). The impact of COVID-19 on the mental health of Canadian children and youth. *FACETS*.
- Valtorta, N., Kanaan, M., Gilbody, S., Ronzi, S., & Hanratty, B. (2016). Loneliness and social isolation as risk factors for coronary heart disease and stroke: Systematic review and meta-analysis of longitudinal observational studies. *Heart (British Cardiac Society), 102*(13), 1009–1016. <https://doi.org/10.1136/heartjnl-2015-308790>
- Vogel, M., Meigen, C., Sobek, C., Ober, P., Igel, U., Körner, A., Kiess, W., & Poulain, T. (2021). Well-being and COVID-19-related worries of German children and adolescents: A longitudinal study from pre-COVID to the end of lockdown in Spring 2020. *JCPP Advances, 1*(1), e12004. <https://doi.org/10.1111/jcv2.12004>
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., Cunningham, C., Haltigan, J., & Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 360–377. <https://doi.org/10.1037/spq0000084>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Durlak, J. A. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. (pp. 3–19). Guilford.
- WellAhead. (2018). *The Importance of Teacher & School Staff Wellbeing*. https://mccconnellfoundation.ca/wp-content/uploads/2018/05/WELLAHEAD_INFOGRAPHIC_FINAL.pdf

- Wentzel, K., Jablansky, S., & Scalise, N. (2021). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 157–180. <https://doi.org/10.1037/edu0000468>
- Westheimer, J. & Schira Hagerman, M. (2021; in press). After COVID: Lessons from a pandemic for K-12 education. *FACETS*.
- Whitley, J., Beauchamp, M. H., & Brown, C. (2021; in press). The impact of COVID-19 on the learning and achievement of vulnerable Canadian children and youth. *FACETS*.
- World Health Organization. (WHO; 2020). *Addressing violence against children, women and older people during the COVID-19 pandemic: Key actions*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332458/WHO-2019-nCoV-Violence_actions-2020.1-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Yang, X., Harrison, P., Huang, J., Liu, Y., & Zahn, R. (2021). *The impact of COVID-19-related lockdown on adolescent mental health in China: A prospective study*. Available at SSRN3792956. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3792956>
- Youngminds. (2020). *Coronavirus: Impact on young people with mental health needs*. https://youngminds.org.uk/media/3708/coronavirus-report_march2020.pdf
- Yourtown. (2021). *New kids helpline data reveals a drop in bullying in 2020*. <https://www.yourtown.com.au/media-centre/kids-helpline-data-reveals-drop-bullying-2020>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Chapitre 5: La récréation à l'école et les efforts de rétablissement après la pandémie: assurer un climat propice à l'établissement de liens sociaux positifs et à la participation à des jeux significatifs

Lauren McNamara, Diversity Institute, Ryerson University



Résumé

À l'heure où les écoles canadiennes rouvrent leurs portes, il est essentiel de prêter attention à la guérison de la communauté scolaire. Compte tenu des facteurs de stress considérables que la pandémie de COVID-19 a imposés, il n'est pas surprenant que des études récentes révèlent une dégradation de la santé mentale des enfants canadiens. Comme les relations sociales sont étroitement liées à la santé mentale des enfants, le soutien des espaces scolaires pour favoriser des interactions sociales et des activités ludiques de qualité devra constituer un élément important de la stratégie de rétablissement post-pandémie. Les enfants auront besoin d'occasions de rétablir des liens sociaux positifs à l'école, et les périodes telles que la récréation et le dîner représentent des moments idéaux pour offrir ces occasions. Pourtant, de nombreuses cours d'école sont depuis longtemps en proie à des conflits sociaux qui peuvent interférer avec le besoin des enfants d'établir des liens avec leurs pairs. Par conséquent, les efforts doivent viser non seulement à atténuer les effets des préjudices sociaux, mais aussi à garantir l'accès à des environnements sociaux et physiques significatifs, inclusifs et motivants pour les enfants et les adolescents de tous âges. Des recommandations pour le rétablissement post-pandémie seront fournies.



La récréation à l'école et les efforts de rétablissement après la pandémie: créer un climat propice à l'établissement de liens sociaux positifs et à la participation à des jeux significatifs

Introduction

L'apparition soudaine de la pandémie de COVID-19 a nécessité des mesures immédiates pour atténuer la propagation du virus. En conséquence, la journée scolaire des enfants canadiens a connu de multiples perturbations qui ont varié en fonction des circonstances : fermetures

d'écoles, horaires par cohortes, classes plus petites, apprentissage en ligne, activités reportées, événements annulés et perte importante d'interactions sociales. De plus, bon nombre de ces enfants subissent également des facteurs de stress familiaux liés à l'insécurité alimentaire et du logement, aux mauvais traitements et à la négligence (Statistique Canada, 2020). Compte tenu de ces facteurs de stress considérables, il n'est pas surprenant que des études récentes révèlent que la santé mentale des enfants canadiens s'est dégradée (voir l'examen de Vaillancourt et coll., 2021). Par exemple, Cost et coll. (2021) ont constaté que le facteur prédictif le plus important de cette dégradation de la santé mentale était le stress accru lié à l'isolement social. Le soutien des espaces scolaires pour favoriser les interactions sociales de qualité et la participation à des jeux significatifs devra donc être un élément important de la stratégie de rétablissement post-pandémie.

Bien que de nombreux éducateurs et parents puissent être préoccupés par la récupération de la perte d'apprentissage liée à la pandémie, ces études et d'autres nous rappellent que les

écoles sont bien plus que des lieux de travail scolaire. Ce sont des communautés où les enfants passent une quantité considérable de leurs heures d'éveil au cours d'années de développement importantes. En effet, il est bien établi dans les recherches que les expériences des enfants dans l'environnement scolaire ont un impact dynamique et cumulatif sur leurs trajectoires de santé et de bien-être (Organisation mondiale de la santé, 2021). Et surtout, la santé et le bien-être sont à la base d'un apprentissage et d'une participation optimale à l'école (Goverova, 2020). Par conséquent, l'Organisation mondiale de la santé encourage depuis longtemps les écoles à aller au-delà de l'enseignement des programmes et de reconsidérer et modifier leurs paysages sociaux et physiques afin de mieux promouvoir, préserver et maintenir des modes de vie sains. Et aujourd'hui, plus que jamais, ce message est d'une importance capitale.

De plus en plus de recherches corroborent le fait que les espaces scolaires informels — en particulier les lieux de récréation et de dîner — sont des espaces sociaux d'une importance cruciale pour les enfants et les adolescents (Berggren et coll., 2020; Massey et coll., 2021; Lodewyk, et coll. 2019; McNamara et coll., 2018a; McNamara et coll. 2015; Wilson et coll., 2018). Ce sont généralement dans ces espaces que les enfants et les adolescents ont l'occasion de tisser librement des liens avec leurs pairs et de s'engager dans une variété d'activités telles que les jeux, la récréation, la conversation ou le repos — des activités qui offrent en cascade un certain nombre de bénéfices sociaux, psychologiques, cognitifs et physiques qui sont fondamentaux pour l'apprentissage et la mobilisation scolaires (Ramstetter et coll., 2013; Ramstetter et coll., 2010). Comme ces espaces informels sont souvent négligés dans les efforts d'amélioration faits par les conseils/commissions scolaires et les écoles, l'objectif de cette étude est d'intégrer le contexte de la récréation à l'école dans la réflexion sur les efforts de rétablissement post-pandémie, en particulier en ce qui a trait au renforcement des liens sociaux.

Du point de vue des enfants et des jeunes, ce qui se passe pendant les récréations (pauses) peut avoir une immense importance sociale et émotionnelle. Ce sont des espaces qui représentent bien plus que des lieux de répit aux études, d'air frais, d'activité physique ou de liberté par rapport à la classe : les jeunes y passent une partie de la journée qui reflète leurs besoins sociaux et émotionnels fondamentaux (Massey et coll., 2021; Massey et coll., 2020; McNamara et Walker, 2018; McNamara et coll., 2014; McNamara, 2013; Stanley et coll., 2012). Pourtant, vu la variété des conditions et des contextes qui existent dans les écoles (London et coll., 2015; McNamara et Walker, 2018; McNamara et coll., 2018a; McNamara et coll., 2015; McNamara, et coll., 2014; McNamara, 2013), il n'est pas certain encore si les avantages potentiels de ce temps et de cet espace sont valorisés et reconnus dans les écoles au Canada, et s'ils l'étaient même avant que la COVID-19 soit déclarée pandémie.

Il s'agit d'une question importante, car un nombre considérable de recherches sur la récréation (au Canada et à l'étranger) indiquent que les espaces qui lui sont réservés sont depuis longtemps associés à l'agression, à l'intimidation, à la solitude, à l'ennui et à l'exclusion sociale (Anderson-Butcher et coll., 2003; Craig et Pepler, 1997; Doll et coll., 2003; McNamara, 2013; McNamara et coll., 2018a; Vaillancourt et coll., 2021b; Vaillancourt et coll., 2010). En effet, parmi tous les espaces scolaires, c'est à l'extérieur pendant la récréation que les enfants se sentiraient le plus « en danger » selon une vaste étude canadienne (Vaillancourt et coll., 2010). Par conséquent, un tel paysage social peut non seulement miner les possibilités de développer des liens sociaux et de participer à des jeux signifiants, mais aussi constituer un moment traumatisant et angoissant

de la journée scolaire (Astor et coll., 2001 ; McNamara et coll., 2018a ; Vaillancourt et coll., 2021b ; Vaillancourt et coll., 2010).

Il est désormais bien établi que les relations sociales sont inextricablement liées à la santé globale, au bien-être, à l'apprentissage et à la mobilisation scolaire, pour le meilleur et pour le pire (Eisenberger, 2013 ; Goverova, 2020 ; Lieberman, 2013 ; Umberson et Karas-Montez, 2011 ; Yang et coll., 2016). Par conséquent, les efforts doivent être dirigés non seulement vers l'atténuation des effets des préjudices sociaux, mais doivent aussi viser à garantir un paysage social et physique qui soit signifiant, inclusif et motivant pour tous les enfants et adolescents de tous âges. Heureusement, des recherches considérables ont été réalisées relativement à cet environnement, en particulier au cours des dix dernières années, pour nous aider à mieux le comprendre et à orienter nos efforts de changement.

Les bénéfices potentiels de la récréation pour la santé, le bien-être et l'apprentissage.

Un ensemble convergent de recherches internationales ont mis en évidence les bénéfices potentiels, sur le plan cognitif, social, émotionnel, physique et scolaire, de pauses régulières au cours de la journée scolaire. On pense que ces bénéfices contribuent de manière dynamique au bien-être général des enfants, à leurs trajectoires de santé à long terme et à leur réussite scolaire.

Bénéfices cognitifs et scolaires. Il est entendu que les enfants, en particulier les plus jeunes, ont besoin de pauses régulières pour réduire leur niveau de stress et revenir en classe avec une concentration et une attention accrues, ce qui, par la suite, pourra avoir une influence cumulative sur leurs résultats scolaires globaux (Centers for Disease Control, 2010 ; Ramstetter et coll., 2013). On estime qu'un niveau de traitement cognitif optimal nécessite des intervalles d'enseignement concentré suivis de pauses (Chen et coll., 2018 ; Godwin et coll., 2016 ; Barros et coll., 2009 ; Pellegrini, 2005). Pour atténuer le stress et les distractions qui peuvent interférer avec le traitement cognitif, on pense que ces pauses sont mieux servies par des activités non structurées, par opposition au simple passage d'une tâche cognitive à une autre (Ramstetter et coll., 2013 ; Jarrett, 2011 ; Barros et coll., 2009 ; Sibley et Etnier, 2009 ; Bjorklund et Brown, 1998).

Occasions de bouger et d'être physiquement actif. La récréation est censée fournir des occasions régulières de bouger et de faire de l'activité physique. Il est bien établi que l'activité physique régulière contribue aux bienfaits pour la santé à court et à long terme par le biais d'une variété de voies physiologiques, y compris la stimulation de la circulation, l'augmentation de l'énergie, la réduction du stress, la stimulation de l'activité neurologique et l'amélioration des sentiments de bien-être. Bien que les enfants ne jouent pas tous vigoureusement à la récréation, même une activité mineure peut être bénéfique pour compenser le temps passé assis à leur bureau (Bull et coll., 2020 ; Tremblay et coll., 2016 ; Saunders et coll., 2016).

Temps passé à l'extérieur, dans la nature. Les recherches ont bien établi que le jeu en plein air et dans la nature est associé à des effets positifs sur la santé (Dankiwet coll., 2020 ; Tremblay et coll., 2015). Même en petites quantités, il a été démontré que le temps passé à l'extérieur, dans la nature, améliore l'humeur, la concentration et les marqueurs physiologiques tels que la fréquence cardiaque et la pression artérielle (Genevive et coll., 2020). En particulier, des données récentes indiquent que les enfants considèrent que les cours d'école où les éléments naturels sont abondants sont plus réparatrices que les environnements construits, et qu'après les avoir fréquentées, ils avaient profité d'une attention et d'une concentration accrues (Bagot et coll., 2015).

Occasions de jouer de manière non structurée. Le jeu non structuré est d'une importance si fondamentale pour le développement humain que la Convention internationale (ONU) relative aux droits de l'enfant (CIDE, 1986) le considère depuis longtemps comme un droit humain fondamental. Bien que la définition du jeu continue d'évoluer, le jeu est quelque chose que les enfants font parce qu'ils le veulent, et non parce qu'ils y sont obligés (voir Gray, 2013). Le jeu non structuré signifie que les enfants ont la possibilité de suivre leurs propres instincts, idées et intérêts sans résultat imposé ou prédéterminé (Association canadienne de santé publique, 2019).



Le jeu non structuré englobe une gamme de types de jeu qui changent au fur et à mesure que les enfants grandissent et mûrissent, notamment le jeu physique, le jeu imaginaire, le jeu exploratoire, le jeu avec des objets et des pièces détachées, le jeu brutal, le jeu réparateur, le jeu risqué, et ainsi de suite (Gibson et coll., 2017 ; Loebach et Cox, 2021). Chaque forme de jeu apporte un éventail de contributions au bien-être général et beaucoup se recoupent — le jeu physiquement actif est bénéfique pour les habiletés motrices des enfants et pour leur santé cardiovasculaire et musculosquelettique ; le jeu risqué permet aux enfants de calibrer leurs capacités physiques et leurs réactions émotionnelles face à la peur et à l'incertitude ; le jeu social offre des possibilités sur les plans du développement du langage et des compétences sociales, de la conscience de soi et de la négociation (ACSP, 2019).

Tous les types de jeu activent les circuits de récompense du cerveau et libèrent des endorphines qui contribuent aux sentiments de bonheur et de calme, ce qui permet d'atténuer les effets de l'anxiété et du stress (Wang et Aamodt, 2012). Et pour de nombreux enfants, en particulier ceux des quartiers urbains et à faible revenu, la récréation peut être le seul moment de la journée où ils ont l'occasion de jouer librement et de manière non structurée (Barros et coll., 2009 ; Dubroc, 2007 ; Jarrett, 2003).

Occasions d'avoir des interactions sociales. La récréation offre des occasions fréquentes d'interactions sociales avec les pairs. Les données montrent que les interactions sociales en bas âge et fréquentes avec les pairs influencent les attitudes et les comportements qui façonnent l'apprentissage et la mobilisation scolaire, ainsi que les comportements liés à la santé mentale et physique tout au long de la vie (Bagwell et Schmidt, 2011 ; Bagwell et coll., 1998 ; Bukowski et coll., 1993 ; Bukowski, et coll., 2010 ; Doll et coll., 2003 ; Durlak et coll., 2011 ; Haapala et coll., 2014 ; Hartup, 1996 ; Hoza, et al, 1995 ; Leiberman, 2013 ; Sullivan, 1953 ; Umberson & Karas-Montez, 2010 ; Wentzel et coll., 2017).

Et encore, pour de nombreux enfants, en particulier ceux des zones urbaines et des quartiers à faibles revenus, la récréation peut être la seule occasion dans leur journée de rencontrer régulièrement leurs pairs dans un cadre non structuré (Barros et coll., 2009 ; Dubroc, 2007 ; Jarrett, 2003). Les interactions sociales fréquentes donnent aux enfants l'occasion de nouer et d'entretenir des relations positives. Les relations fournissent un contexte pour le rire, la joie, l'exploration et

le jeu ; elles servent de médiateur au développement cognitif, influencent la santé psychosociale et facilitent le développement de compétences sociales et émotionnelles telles que l'empathie, la résolution de problèmes, la régulation émotionnelle et les stratégies d'adaptation (Bagwell et Schmidt, 2011 ; Umberson et Karas-Montez, 2010).

En outre, les relations fréquentes procurent aux enfants l'acceptation et la compréhension dont ils ont besoin pour acquérir un sentiment de connexion et d'appartenance, qui est depuis longtemps reconnu comme un puissant facteur de développement sain (Baumeister et Leary, 1995 ; DeWall et Bushman, 2011 ; Gere et MacDonald, 2010 ; Leary et Baumeister, 2000 ; Osterman, 2000).

Importance de considérer la récréation sous l'angle de l'appartenance

Ce qui se passe pendant la récréation peut avoir une grande influence sur la santé, le bien-être et la réussite scolaire des enfants. Il est important de noter que les enfants accordent une grande importance à l'élément social de la récréation. Ce qui se passe pendant la récréation est *important* pour eux et a un impact social et émotionnel considérable. Et cela mérite notre attention, tant

pour mieux comprendre le contexte que pour orienter les efforts de rétablissement et de changement à long terme.

Le pouvoir des liens sociaux des enfants peut être expliqué par le cadre conceptuel du *besoin d'appartenance* (Baumeister et Leary, 1995). Plus précisément, Baumeister et Leary (1995) affirment que «les êtres humains ont un besoin omniprésent de nouer et de maintenir au moins un minimum de relations personnelles durables, positives et significatives» (p. 497). Ce cadre vise à mettre en évidence les raisons pour lesquelles le sentiment d'appartenance est un *besoin fondamental* (et pas seulement un désir ou une envie facultative) qui alimente la motivation et le comportement humains. Les auteurs ont passé en revue la littérature empirique à la recherche de données à l'appui de l'hypothèse de l'appartenance



et ont ensuite établi un lien entre le besoin d'appartenance et une série de processus cognitifs, émotionnels, biologiques et comportementaux. Ce cadre est désormais bien établi par les recherches empiriques (Gere et MacDonald, 2010).

La motivation à entretenir des relations durables et positives peut être considérée comme une adaptation évolutive, car les relations étroites auraient procuré aux premiers humains des avantages en termes de survie et de reproduction. L'appartenance à un groupe offrait une protection, le partage des ressources et des possibilités de reproduction. À l'inverse, il aurait été difficile de survivre dans l'isolement (DeWall et Bushman, 2011). Une perspective évolutionniste explique donc pourquoi les interactions sociales déclenchent un ensemble de processus cognitifs

et de réponses émotionnelles qui sont connectés de manière dynamique aux systèmes neuronal, endocrinien, métabolique et lymphatique : la sélection génétique favoriserait les comportements d'attachement et de proximité qui favorisent la survie et la reproduction.

Par exemple, lorsque notre besoin d'appartenance est satisfait, nous éprouvons des sentiments d'acceptation et d'inclusion qui sont associés à une variété d'émotions positives telles que le bonheur, l'exaltation, le contentement et le calme (Baumeister et Leary, 1995; Timmons et coll., 2011). À l'inverse, lorsque notre besoin d'appartenance n'est pas satisfait, notre bien-être est affecté de plusieurs façons. Il est bien documenté que l'exclusion sociale et l'isolement sont associés à une mauvaise autorégulation, à un affect négatif, au doute de soi, à la solitude, à l'anxiété, à la dépression et au suicide (Cacioppo, 2008; DeWall et coll., 2011; Steger & Kashdan, 2009; Baumeister, 2005; Baumeister et Leary, 1995). Voilà toute l'importance sociale et émotionnelle des relations.

Appartenance et récréation

Malgré l'éventail des bénéfices potentiels de la récréation, des conflits sociaux problématiques sont constamment notés dans les recherches au Canada et à l'étranger — notamment l'intimidation, l'exclusion, les coups, les altercations, les cliques et les luttes de pouvoir (Astor et coll., 2001; Doll et coll., 2003; McDougall et Vaillancourt, 2015; McNamara, 2013; McNamara, Colley et Franklin, 2015; McNamara et Walker, 2018a; McNamara et coll., 2014; McNamara, 2013; McNamara et coll., 2015; McNamara et Walker, 2018; Robert Wood Johnson Foundation, 2010; Nansel et coll., 2001; Zumbunn, et coll., 2013). L'intimidation chez les enfants d'âge scolaire, par exemple, est une crise chronique de santé publique au Canada (Inchley et coll., 2018). L'UNESCO (2019) indique qu'un tiers des élèves sont touchés dans le monde.

Une vaste étude canadienne sur les espaces scolaires (Vaillancourt et coll., 2010) a rapporté deux résultats notables : premièrement, elle a constaté que l'intimidation se produit le plus souvent pendant les récréations, et deuxièmement, que les enfants se sentent le plus « en danger » à l'extérieur pendant les récréations. Les recherches sur les récréations dans les écoles canadiennes rapportent des taux de prévalence similaires (Lodewyk et coll., 2019; McNamara et coll., 2018a; McNamara et coll., 2018b; McNamara, Lodewyk et Walker, 2019). De même, Lodewyk, et coll. (2019) et McNamara et coll. (2018b) ont constaté que les enfants handicapés présentaient des taux substantiellement plus élevés de victimisation et de sentiments négatifs à l'égard de la récréation. Ces taux sont particulièrement préoccupants en raison de l'effet cumulatif potentiel sur la santé et le bien-être global (Bukowski et coll., 2010; Hoza et coll., 1995; Umberson & Karas-Montez, 2010).

Comme les enfants perçoivent la récréation comme un espace social important, cela a des conséquences importantes. Dans plusieurs études canadiennes récentes, les enfants ont indiqué que l'un des aspects les plus agréables de la récréation est d'être avec des amis (McNamara, 2013; McNamara et coll., 2014; McNamara et Walker, 2018). Avec des amis, ils étaient plus enclins à jouer, en particulier à participer à des jeux physiquement actifs. À l'inverse, ne pas avoir d'amis dans cet espace — même un seul jour (si un ami était malade ou choisissait de jouer avec quelqu'un d'autre, par exemple) — pose problème, car ceux qui n'ont pas d'ami sont vulnérables au sentiment d'ennui, de solitude, d'anxiété sociale et de crainte d'être la cible d'intimidation. Il n'est pas surprenant que la recherche ait trouvé une corrélation significativement négative entre la victimisation et le sentiment d'appartenance pendant la récréation (Lodewyk et coll.,

2020; McNamara et coll., 2018a) et la victimisation et le plaisir pendant la récréation (Boulton et coll., 2009). De même, plusieurs études ont trouvé une corrélation positive significative entre le sentiment d'appartenance à un groupe de pairs, l'activité physique, le plaisir de la récréation en plein air et un affect positif (Hyndman et Lester, 2015; Lodewyk et coll., 2020; McNamara et coll., 2018a).

Ce qui est également intéressant, mais pas terriblement surprenant, c'est que les cas d'intimidation, de victimisation et de perpétration sont considérablement plus faibles en nombre pendant la pandémie qu'avant la pandémie (Vaillancourt et coll., 2021b). Cela est probablement dû à la diminution de la taille des classes, à une supervision accrue et à un moins grand nombre d'occasions d'interaction sociale à l'école pendant la pandémie qu'avant la pandémie. Par conséquent, ces études et d'autres continuent de souligner que les préjudices sociaux, sous toutes leurs formes, sapent les possibilités des enfants d'établir des liens et s'impliquer de manière substantielle pendant la récréation. C'est particulièrement le cas pour les enfants de certains groupes — comme les lesbiennes, les homosexuels, les bisexuels, les transgenres ou les personnes en questionnement (LGBTQ), les enfants et les jeunes handicapés, les enfants des quartiers à faible revenu et les enfants des communautés de couleur — car ils sont représentés de manière disproportionnée dans les écrits sur la victimisation.

Lorsque les interactions sociales sont constamment tendues, il peut être plus difficile pour les enfants de se livrer à des jeux respectueux, collaboratifs et inclusifs, ce qui compromet tous les bénéfices potentiels de la récréation pour la santé. Les expériences sociales négatives telles que l'isolement, l'exclusion et la victimisation sont liées à des sentiments de solitude, de tristesse, d'anxiété et de colère. Ces sentiments négatifs peuvent ensuite contribuer à la progression du doute de soi et à une mauvaise autorégulation, ainsi qu'à l'adoption de stratégies d'adaptation inadaptées qui compliquent encore davantage les tentatives d'établir des liens positifs avec les autres. Le résultat est souvent une boucle de rétroaction négative de stress intense et de détachement social (Baumeister, 2005; Baumeister & Leary, 1995; Korpershoek et coll., 2020; Umberson & Karas-Montez, 2010).

De plus, cela a des répercussions importantes pour les enfants qui préfèrent être seuls et avoir des activités créatives et calmes qui sont réparatrices et énergisantes pour eux. À une époque où l'on se préoccupe de plus en plus de la santé mentale et sociale des jeunes, un tel cadre est problématique pour les trajectoires de santé mentale des enfants. À mesure que les écoles vont de l'avant, il sera essentiel pour elles de veiller à ce que la récréation soit un moment positif pour les élèves, où ils se sentent acceptés et trouvent des occasions de se lier et d'interagir avec leurs pairs (ou non) dans un cadre sûr et favorable, riche en options de jeu et d'activité. Des recherches récentes sur le cadre de la récréation — notamment au cours des dix dernières années — fournissent une quantité considérable d'informations qui nous aident à mieux comprendre et apprécier plusieurs des problèmes de longue date associés à la récréation, qui contribuent à un climat social négatif. Ces informations seront importantes pour orienter les efforts de changement.

Les problèmes liés à la récréation : qu'est-ce qui fait obstacle à l'établissement de liens ?

Bien que la récréation ait le potentiel de favoriser le bien-être général des enfants, les recherches indiquent que les pratiques habituelles comportent plusieurs problèmes de longue date — des problèmes qui sapent souvent le potentiel de la récréation de favoriser le développement physique, cognitif, social et émotionnel des enfants. Historiquement, les écoles ont été axées



principalement sur l'apprentissage et l'instruction, et la conception traditionnelle des écoles reflète cette idéologie, tout comme les routines et pratiques organisationnelles quotidiennes. On pourrait sans doute supposer que les écoles offrent du temps et de l'espace pour la récréation, mais il existe peu de données sur les pratiques et les exigences en matière de récréation des conseils/commissions scolaires et des écoles au Canada. Ce qui suit, cependant, est un résumé des principales contraintes qui sont constamment associées à la récréation, prise globalement, principalement dans les écoles primaires et intermédiaires au Canada et à l'étranger (voir London, 2019; London et coll., 2015; McNamara, 2013; McNamara et coll., 2015; McNamara et Walker, 2018; McNamara et coll., 2014).

Formation, planification et surveillance insuffisantes. À l'instar de nos homologues américains, la récréation et le dîner dans les écoles canadiennes se voient souvent accorder un très faible rang de priorité dans les efforts de planification et d'amélioration des conseils/commissions scolaires et des écoles — probablement parce que les besoins en matière de programmes d'études ont tendance à avoir la priorité. Par conséquent, la quantité insuffisante de formation, de planification et de surveillance a été constamment signalée comme un problème majeur, qui a des effets problématiques et en cascade sur le comportement social et la concertation (Dubroc, 2007; Jarrett et Waite-Stupiansky, 2009; McNamara, 2013; McNamara et coll., 2015; Pytel, 2009; Robert Wood Johnson Foundation, 2010; Stanley et coll., 2012; Vaillancourt et coll., 2010; Vaillancourt et coll., 2021b).

Au Canada, les conventions collectives provinciales garantissent que les enseignants disposent d'un temps pour leurs propres pauses — qui coïncident généralement avec les récréations et les



heures de repas. Les heures de travail du personnel allouées à la formation, la planification et la surveillance dans la cour de récréation sont donc minimales (McNamara, 2013; McNamara et coll., 2014). Par conséquent, le ratio personnel/enfants n'est pas uniforme, allant d'un surveillant pour 50 à 220 élèves sur la cour de récréation, y compris des enfants de la maternelle. Ces incohérences varient en fonction de la commission scolaire, de l'école

et même de la journée, car les directeurs d'école ont signalé que le ratio enseignant/élèves peut changer très rapidement si un surveillant est en retard ou ne se présente pas du tout. Les écoles ont généralement la possibilité d'embaucher des surveillants de cour à temps partiel pour combler cette lacune, mais les qualifications et l'expérience exigées sont très minimales (souvent un diplôme d'études secondaires).

De plus, les surveillants de cour (qu'ils soient occasionnels ou permanents) n'ont généralement pas besoin d'une formation approfondie sur leur rôle et sur la meilleure façon de soutenir les enfants pendant les jeux non structurés. Le problème n'est pas nécessairement la surveillance insuffisante, mais plutôt la surveillance insuffisante combinée à une planification minimale, à l'incertitude des surveillants quant à leurs rôles et responsabilités, et aux quarts de travail rotatifs qui empêchent la continuité et de développer une familiarité avec les pratiques et les routines.

Équipement insuffisant. La recherche, au Canada et à l'étranger, montre que l'équipement est souvent retenu pendant la récréation pour plusieurs raisons, notamment les préoccupations en matière de sécurité et de responsabilité, de vol, de dispute et de bris, ainsi que les difficultés liées à la gestion de l'équipement. Les surveillants disent ne pas savoir ce qui est sécuritaire et ce qui ne l'est pas; ils se sentent responsables d'un grand nombre d'enfants et pèchent souvent par excès de prudence en ne fournissant pas l'équipement. Les écoles qui fournissent des équipements restreignent souvent l'utilisation de ces derniers par le biais de diverses règles, d'emplacements désignés et de formes d'utilisation — souvent à un degré qui peut réduire considérablement les avantages pour les élèves.

De plus, lorsque des équipements sont régulièrement manquants ou volés, les administrateurs déclarent qu'ils hésitent à en acheter de nouveaux (Dubroc, 2007; Jarrett et Waite-Stupiansky, 2009; McNamara, 2013; McNamara et coll., 2014; Pytel, 2009; Robert Wood Johnson Foundation, 2010; Stanley et coll., 2012). Les recherches indiquent que la disponibilité des équipements influence le degré de participation des enfants et leur niveau d'activité (Centers for Disease Control, 2010; Escalante et coll., 2013; Hatfield et Chomitz, 2015; Hyndman et coll., 2016).

Espace insuffisant. De nombreuses cours d'école, en particulier celles situées dans des quartiers urbains denses, n'ont pas la capacité de fournir un espace suffisant pour que les enfants puissent courir librement et participer à des activités. Par conséquent, un tel environnement crée des conditions de promiscuité qui contribuent à l'ennui, aux comportements sédentaires et aux conflits sociaux (D'Haese, et coll., 2013; Huberty et coll., 2012; Knowles et coll., 2013; McNamara, 2013;

McNamara et coll., 2014; Stanley et coll., 2012). De telles conditions, lorsqu'elles sont associées à un équipement insuffisant et à une surveillance insuffisante, créent des tensions et entraînent des dysfonctionnements sociaux parmi les enfants et des problèmes de discipline pour les surveillants. Les surveillants frustrés réagissent en imposant des règles strictes telles que « ne pas courir » (« marche et conversation seulement »), en refusant l'équipement et en faisant faire le mur aux enfants difficiles ou délinquants pour la durée de la récréation (McNamara et coll., 2014; Turner et coll., 2013).

Espaces stériles. Bien qu'il existe peu de documentation savante décrivant les cours d'école au Canada, l'environnement bâti traditionnel de nombreuses cours d'école, en particulier dans les quartiers urbains ou à faible revenu, tend à manquer d'éléments paysagers naturels tels que des arbres, des arbustes, de l'herbe, des collines, des rondins, du sable et des roches. Historiquement, les écoles ont été conçues principalement pour l'apprentissage et l'enseignement, et la conception traditionnelle des cours d'école reflète cette idéologie. La croissance d'organisations telles qu'Evergreen et Green Schoolyards Canada témoigne des efforts déployés pour remédier aux espaces stériles.

Il n'est pas rare, en particulier dans les zones à faible revenu, de voir des « cours de récréation » créées à partir de stationnements, partageant l'espace avec les bennes à ordures de l'école, et dépourvues de tout équipement fixe ou de marquage au sol (McNamara, Colley et Franklin, 2015). Les directeurs d'école indiquent que la conception minimaliste des environnements extérieurs est nécessaire pour que les surveillants puissent voir partout dans la cour de l'école. En d'autres termes, ils indiquent que pour des raisons de sécurité, les enfants doivent être visibles à tout moment. Cela est conforme, par exemple, à la recommandation du Conseil des directeurs d'école de l'Ontario (2007), selon laquelle il doit y avoir une ligne de visibilité continue et directe entre les surveillants et les élèves qu'ils surveillent.

Financement insuffisant pour l'aménagement des cours d'école. Les pratiques traditionnelles veulent que les écoles individuelles et leurs conseils d'école/d'établissement chargés de réunir les sommes nécessaires pour financer les structures et l'équipement utilisés pour l'aménagement de la cour d'école⁺. Il s'agit d'un problème d'équité important pour les écoles situées dans des quartiers à faible revenu, car la forte mobilité et la démobilisation de la communauté influencent souvent la participation des parents aux réunions des conseils d'école/d'établissement. De plus, il semble inconcevable que tous les parents aient les connaissances et les moyens nécessaires pour créer un espace extérieur fondé sur les principes de conception universelle, la connaissance des jeux sains en plein air, le développement de l'enfant, les normes d'accessibilité et les relations entre l'environnement et les comportements.

Lois sur l'éducation désuètes. Les lois sur l'éducation donnent une orientation au système d'éducation provincial au Canada. Les politiques sont élaborées à partir des lois sur l'éducation, et les pratiques suivent généralement les politiques. De plus, les conventions collectives sont conçues en fonction des lois sur l'éducation et des politiques provinciales/territoriales. Bien que de nombreuses lois sur l'éducation traitent de la santé et du bien-être de tous les élèves, à l'heure actuelle, seulement deux provinces, l'Ontario et le Québec, mentionnent explicitement la récréation dans leurs lois sur l'éducation, et de façon très minime en ce sens qu'il n'y a aucune mention ou recommandation concernant les espaces de récréation. Aucune des autres lois provinciales sur l'éducation ne mentionne la récréation. De plus, à l'heure actuelle, il semble qu'il n'y ait pas de normes ou de politiques officielles provinciales/territoriales ou au niveau des conseils/commissions

scolaires disponibles et traitant explicitement de la récréation. Par conséquent, il est tout à fait possible que les conseils/commissions scolaires et les écoles réduisent ou éliminent la récréation au profit des exigences des programmes de formation. Il existe peu de données probantes sur l'uniformité des pratiques des provinces et des conseils/commissions scolaires quant à la durée de la récréation et le moment où elle se passe dans la journée scolaire.

Lorsqu'on les considère ensemble, on peut comprendre comment les routines et les pratiques organisationnelles traditionnelles contribuent à l'ennui, aux problèmes de discipline, aux conflits sociaux, à la démobilité et aux comportements sédentaires — qui, à leur tour, compromettent l'environnement social, rendant difficile pour les enfants de jouer et d'interagir d'une manière qui leur permette d'établir des liens positifs les uns avec les autres. Les enfants se plaignent de l'ennui, les enseignants se plaignent du flânage, et la diversité d'âges, de tempéraments, de compétences sociales et de préférences en matière de jeu et de socialisation contribue à créer un contexte qui entrave les interactions et les jeux significatifs entre les enfants (McNamara et coll., 2014; Pellegrini, 2005; Doll et coll., 2003). De plus, de telles conditions déclenchent des préoccupations administratives en matière de sécurité, de responsabilité, de vol et de discipline (McNamara, 2013; McNamara et coll., 2014; Robert Wood Johnson Foundation, 2010; Jarrett et Waite-Stupiansky, 2009).

Recommandations

Au moment où les écoles du Canada rouvrent leurs portes après des fermetures prolongées et des restrictions dues à la COVID-19, il est essentiel de prêter attention à la guérison de la communauté scolaire. Bien que le calendrier et les modalités de réouverture des écoles varient probablement de manière considérable, il est clair que lorsque les élèves retourneront à l'école, ils auront hâte de renouer avec leurs amis et leurs enseignants. La récréation est le moment idéal pour répondre au besoin fondamental des enfants d'entrer en contact avec



les autres. Par conséquent, la priorité doit être donnée à la création d'occasions d'interactions riches et positives et à toutes les formes de jeu, à tous les âges. Les efforts doivent être dirigés non seulement vers l'atténuation des effets des préjudices sociaux, mais aussi vers la création d'environnements sociaux et physiques signifiants, inclusifs et engageants pour les enfants et les adolescents de tous âges.

Pour les enfants et les adolescents, les pairs sont des agents de socialisation importants qui s'influencent mutuellement de diverses manières. Comme l'a suggéré Vygotsky (1978), les enfants

apprennent les uns des autres et se forme une compréhension commune des choses, et leurs connaissances partagées sont intériorisées et influencent ensuite leurs pensées, leurs choix, leurs comportements et leurs actions. L'établissement de liens avec des amis à l'école et le sentiment ultérieur d'acceptation et d'appartenance sont associés à de multiples facteurs, notamment la motivation scolaire, la mobilisation, les attitudes ainsi que les comportements sanitaires. En outre, les travaux importants de Yonezawa et coll. (2009) montrent qu'en modifiant les environnements sociaux dans lesquels évoluent les enfants, nous pouvons changer la façon dont les enfants interagissent dans ces environnements.

Les recommandations suivantes reflètent étroitement les dispositions de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE, ONU), en particulier l'article 31, qui se rapporte au droit à des espaces sains pour le jeu, le repos et les loisirs, et sur l'article 29, qui concerne le droit d'être protégé contre les préjudices sociaux.

Avant tout, nous recommandons d'adopter une approche préventive afin d'encourager la création d'espaces signifiants et engageants de socialisation et de jeu. Les écoles devraient inclure la récréation dans leurs efforts plus larges visant à l'amélioration de l'école. L'objectif primordial devrait être de changer la culture de la cour de récréation en une culture qui favorise les amitiés, l'inclusion et les modèles d'interaction signifiante. Lorsqu'elle est ainsi abordée de manière proactive, la récréation peut être conçue pour promouvoir la santé et le bien-être de tous les élèves, en tenant compte des différences d'âge, de stade de développement, de capacité et de préférences. En outre, une approche préventive permettrait de mettre l'accent sur les facteurs de protection et les atouts en matière de développement plutôt que sur la remédiation aux problèmes particuliers lorsqu'ils se présentent.

S'inspirant des recommandations de la CIDE, des recherches sur les environnements de vie, des neurosciences sociales, des théories socioculturelles, ainsi que des recherches et recommandations contemporaines sur la récréation (Lodewyk et coll., 2018; Loebach et Cox, 2021; London et coll., 2015; McNamara, 2013; McNamara et coll., 2018a; McNamara et coll., 2014; McNamara et Zakaria, 2020), une récréation bien conçue devrait, de manière générale, offrir un continuum d'occasions aux enfants d'être actifs, de s'impliquer et d'être protégés des effets de l'intimidation et des préjudices sociaux.

Par conséquent, le personnel scolaire aurait besoin d'une formation appropriée qui ferait en sorte qu'il possède les connaissances nécessaires pour équilibrer les besoins d'indépendance, de défis, de réconfort et de soutien des enfants. Voici plus particulièrement nos recommandations sur la question⁺⁺ :

1. Orientations des provinces et des conseils/commissions scolaires relatives à la récréation. Des lignes directrices sont nécessaires pour orienter et habiliter les efforts de changement de l'école. Des efforts stratégiques et coordonnés permettraient de s'assurer que les récréations sont prioritaires et feraient partie de l'ensemble des efforts d'amélioration entrepris par les conseils-commissions scolaires et les écoles. Des directives de travail concernant plus directement la planification, le suivi et les rapports devraient être mis en place pour assurer une continuité et l'égalité entre les écoles.
2. Investir dans la formation du personnel et le renforcement des capacités relatives à la récréation. Une formation visant directement les meilleures pratiques relatives à la récréation devrait faire partie intégrante de la formation du personnel, de l'apprentissage

professionnel et des programmes officiels de formation des enseignants. Les ressources et les modèles pour la planification et la mise en œuvre des périodes de récréation devraient être accessibles et abondants.

3. Investir dans l'environnement bâti pour favoriser la mise en place d'espaces intérieurs et extérieurs pour la récréation. L'environnement bâti influence les modes d'activité, de comportement et d'interaction sociale. Une planification réfléchie et des fonds doivent être consacrés à des espaces qui peuvent favoriser l'interaction sociale, le jeu, le repos, les loisirs et les activités réparatrices, quels que soient l'âge, le stade de développement, les préférences, le sexe, les changements météorologiques saisonniers et les capacités. Lorsqu'il est conçu de manière réfléchie, l'environnement bâti peut favoriser différents types de jeux, des schémas de circulation, la concertation et l'harmonie sociale, tout en offrant de la variété, de la nouveauté et des expériences riches en sensations. De plus, les nouveaux aménagements spatiaux peuvent ouvrir la voie à de nouvelles routines, attentes et comportements sociaux qui permettent de réduire l'anxiété sociale, l'incertitude, l'isolement et la solitude et de protéger les enfants contre les préjugés sociaux.
 - a. *Investir dans la nature et les matériaux naturels.* Les conseils/commissions scolaires sont les intendants d'une superficie considérable de terres, et pourtant l'asphalte est le matériau par défaut de nombreuses cours d'école au Canada. Les investissements dans les matériaux naturels et durables contribuent au bien-être collectif des enfants, des collectivités et du climat. Comme de plus en plus d'écoles investissent dans l'apprentissage en plein air, il faut veiller à ce que la récréation soit prise en compte dans la planification de cet espace.
 - b. *Investir dans des espaces intérieurs pour pouvoir offrir une variété d'options de récréation.* Bien qu'il soit préférable que les enfants soient à l'extérieur pour la récréation chaque fois que cela est possible, il y a des parties du pays et des périodes de l'année où des décisions sont prises de tenir la récréation à l'intérieur. L'espace étant limité dans les bâtiments, les enfants ont peu d'options et sont souvent confinés à leurs bureaux pendant toute la journée scolaire.
 - c. *Investir dans une abondance d'équipement et de matériel destinés à la récréation, ainsi que dans un système de gestion de ceux-ci.* Cela comprend non seulement les équipements de loisirs traditionnels et de marquage de l'aire de jeu, mais aussi les matériaux en vrac qui favorisent le jeu créatif (par exemple des caisses, des casseroles, des poêles, des bâtons, des seaux et autres objets divers).
4. Investir dans la planification, la dotation en présentiel et la mise en œuvre de la récréation, tant à l'échelon du conseil ou de la commission scolaire que de l'école. Il faut du temps et de la prévoyance pour évaluer, planifier, mettre en œuvre, surveiller et maintenir une routine de nouvelles pratiques. Établir des comités (ou sous-comités) permanents à l'échelon des conseils/commissions scolaires et des écoles, et veiller à ce que le personnel puisse consacrer une partie de sa tâche à la participation à ces comités. Créer et financer un poste de personnel spécialisé, tel que celui de responsable de la coordination de la récréation. Cette fonction est nécessaire pour superviser l'orientation de l'école en matière de planification, de conception, d'achats, de mise en œuvre, de formation et de suivi des efforts, ainsi que pour informer les conseils consultatifs de parents et collaborer avec eux.

5. Établir et financer un programme de responsables élèves de la récréation. Les élèves plus âgés peuvent jouer un rôle important en remodelant le paysage social de la récréation. Les enfants plus jeunes se tournent vers leurs pairs plus âgés pour connaître les conventions et les habitudes sociales appropriées. Par conséquent, lorsqu'ils sont bien formés et encadrés, les pairs responsables peuvent constituer des leviers essentiels du changement. Il faut les former et leur donner les moyens d'apporter leurs idées, de surveiller des secteurs d'activité, de gérer les équipements, d'encourager le jeu inclusif et de donner l'exemple en matière de résolution efficace des conflits.

Conclusion

À l'heure où les écoles canadiennes rouvrent leurs portes, offrir des occasions d'avoir des interactions sociales positives et de jouer constituera un élément important d'une stratégie de rétablissement post-pandémie, puisque les sentiments d'appartenance et d'acceptation et les liens sociaux sont étroitement liés au bien-être global de l'enfant. La récréation, en particulier, est la partie de la journée scolaire qui permet aux enfants et aux adolescents d'établir des liens avec leurs pairs et de participer aux activités de leur choix, sans contraintes liées à l'enseignement et au programme scolaire.

Pourtant, les informations présentées dans cet examen de la recherche indiquent que le contexte traditionnel de la récréation peut être difficile à gérer pour les enfants et, par conséquent, peut nuire à l'établissement de liens sociaux positifs, au jeu et à l'activité physique, privant ainsi les enfants des bienfaits potentiels pour la santé dont ils ont tant besoin en ce moment.

L'environnement de la récréation doit donc recevoir le même niveau de considération, d'attention et de ressources que celui accordé au programme scolaire et à l'enseignement. Les recommandations fournies ont pour but de guider et d'orienter les efforts de mise en œuvre, lesquels devraient non seulement atténuer les effets des préjudices sociaux, mais aussi faire en sorte que les paysages sociaux et physiques de cet environnement soient continuellement significatifs, inclusifs et engageants pour les enfants et les adolescents de tous âges.

Références

- Anderson-Butcher, D., Newsome, W. S., Nay, S. (2003). Social skills intervention during elementary school recess: A visual analysis. *Children and Schools*, 25(3), 135-146.
- Arbogast, K. L., Kane, B. C. P., Kirwan, J. L., & Hertel, B. R. (2009). Vegetation and outdoor recess time at elementary schools: What are the connections? *Journal of Environmental Psychology*, 29(4), 450-456. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.03.002>.
- Astor, R. A., Meyer, H. M., & Pitner, R. O. (2001). Elementary and middle school students' perceptions of violence-prone school subcon- texts. *Elementary School Journal*, 101, 511-528.
- Bagot, K. L., Allen, F.C.L., & Toukhsati, S. (2015). Perceived restorativeness of children's school playground environments: Nature, playground features and play period experiences. *Journal of Environmental Psychology*, 41, 1-9.
- Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2011). *Guilford series on social and emotional development: Friendships in childhood and adolescence*. Guilford Press.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140-153.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barros, R. M., Silver, E. J., & Stein, R. E. K. (2009). School recess and group classroom behavior. *Pediatrics*, 123(2), 431-436.
- Baumeister, R.F. (2005). *The Cultural Animal: Human Nature, Meaning, and Social Life*. New York: Oxford University Press.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire of interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Berggren, L., Olsson, C., Talvia, S., Hörnell, A., Rönnlund, M., & Waling, M. (2020) The lived experiences of school lunch: an empathy-based study with children in Sweden. *Children's Geographies*, 18:3, 339-350, DOI: 10.1080/14733285.2019.1642447
- Bikomeye, J. C., Balza, J., & Beyer, K. M. (2021). The Impact of Schoolyard Greening on Children's Physical Activity and Socioemotional Health: A Systematic Review of Experimental Studies. *International journal of environmental research and public health*, 18(2), 535. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020535>
- Bjorklund, D. and Brown, R. (1998). Physical play and cognitive development: integrating activity, cognition, and education. *Child Dev.* 69(3):604-606.
- Boulton, M. J., Chau, C., Whitehand, C., Amataya, K., & Murray, L. (2009). Concurrent and short-term longitudinal associations between peer victimization and school and recess liking during middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 207-221.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. *New Directions for Child Development*, 60, 23-37.
- Bukowski, W. M., Laursen, B., & Hoza, B. (2010). The snowball effect: Friendship moderates escalations in depressed affect among avoidant and excluded children. *Development and Psychopathology*, 22(4), 749-757. doi:10.1017/S095457941000043X
- Bull, F.C., Al-Ansari, S.S., Biddle, S. et al. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine* 2020; 54:1451-1462.
- Cacioppo, J.T. & Hawkley, L.C. (2003). Social Isolation and Health, with an Emphasis on Underlying Mechanisms. *Perspectives in Biology and Medicine*. 46:S39-S52.
- Canadian Public Health Association (2019). Position statement: Children's unstructured play. <https://www.cpha.ca/childrens-unstructured-play>
- Centers for Disease Control [CDC]. Executive Summary of The Association Between School-Based Physical Activity, Including Physical Education, and Academic Performance, 2010. doi:10.1016/j.yjmed.2011.01.027
- Centers for Disease Control and Prevention. (2010). *State Indicator Report on Physical Activity, 2010*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.
- Centre for Addiction and Mental Health (2012). *Mental illness and addiction statistics*. Retrieved from http://www.camh.ca/en/hospital/about_camh/newsroom/for_reporters/pages/addictionmentalhealthstatistics.aspx

- Chen, O., Castro-Alonso, J.C., Paas, F. et al. (2018). Extending Cognitive Load Theory to Incorporate Working Memory Resource Depletion: Evidence from the Spacing Effect. *Educ Psychol Rev* 30, 483–501 <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9426-2>
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997) Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, p. 41-59.
- Cost, K.T., Crosbie, J., Anagnostou, E. et al. (2021). Mostly worse, occasionally better: impact of COVID-19 pandemic on the mental health of Canadian children and adolescents. *Eur Child Adolesc Psychiatry* <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01744-3>
- Dankiw, K., Tsiros, M., Baldock, K., & Kumar, S. (2020). The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: A systematic review. *PLOS ONE*. 15. e0229006. 10.1371/journal.pone.0229006.
- DeWall, C. N., & Bushman, B. J. (2011). Social acceptance and rejection: The sweet and the bitter. *Current Directions in Psychological Sciences*, 20(4), p. 256-260.
- DeWall, C., Deckman, T., Pond, R. S., & Bonser, I. (2011). Belongingness as a Core Personality Trait: How Social Exclusion Influences Social Functioning and Personality Expression. *Journal of Personality*, 79(6), 979-1012. doi: 10.1111/j.1467-6494.2010.00695.x
- D’Haese, S., Van Dyck, D., De Bourdeaudhuij, I., & Cardon, G. (2013). Effectiveness and feasibility of lowering playground density during recess to promote physical activity and decrease sedentary time at primary school. *BMC Public Health*, 13(1), 1–19.
- Doll, B., Murphy, P., & Song, S. Y. (2003). The relationship between children’s self-reported recess problems, and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology*, 41(2), 113–130.
- Dubroc, A. M. (2007). *Is the elimination of recess in school a violation of a child’s basic human rights?* Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495814.pdf>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432
- Eisenberger, N. (2013). Social neuroscience and health: Neurophysiological mechanisms linking social ties with physical health. *Nature Neuroscience*, 15(5), 669–774.
- Escalante, Y., García-Hermoso, A., Backx, K., & Saavedra, Jose. (2013). Playground Designs to Increase Physical Activity Levels During School Recess: A Systematic Review. *Health Education & Behavior*. 41. 10.1177/1090198113490725.
- Genevive R., Meredith, D.A., Rakow, E.R.B., Elderemire, C.G., Madsen, S.P., Shelley, N.A. (2019). Minimum Time Dose in Nature to Positively Impact the Mental Health of College-Aged Students, and How to Measure It: A Scoping Review. *Frontiers in Psychology*, 2020; 10 DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02942
- Gere, J., MacDonald, G. (2010). An update of the empirical case for the need to belong. *Journal of Individual Psychology*. (66)1, p. 93-115.
- Gibson, J.L., Cornell, M. & Gill, T. A Systematic Review of Research into the Impact of Loose Parts Play on Children’s Cognitive, Social and Emotional Development. *School Mental Health* 9, 295–309 (2017). <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9220-9>
- Godwin, K., V. Almeda, M., Seltman, H., Kai, S., Skerbetz, M., Baker, R., Fisher, A. (2016). Off-task behavior in elementary school children. *Learning and Instruction*, 22: 128-143. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.04.003>.
- Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J. (2020). How Schools Affect Student Well-Being: A Cross-Cultural Approach in 35 OECD Countries. *Frontiers in psychology*, 11, 431. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00431>
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children. *American Journal of Play*, volume 3, number 4.
- Hamilton-Wentworth District School Board (2021). *Building Healthy Relationships and an Inclusive, Caring Learning Environment: Final Report of the HWDSB Safe Schools Bullying Prevention and Intervention Review Panel*. Retrieved at <https://www.hwdsb.on.ca/about/safe-schools-review-panel/#tabs-112>
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds.) (2010) *Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Springer.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.

- Hatfield, DP., Chomitz VR. Increasing Children's Physical Activity During the School Day. *Current Obesity Reports* 2015;4(2):174-156.
- Hoza, B., Molina, B.S.G., Bukowski, W.M., and Sippola, L.K. (1995). Peer variables as predictors of later adjustment. *Development and psychopathology*, 7(4).
- Huberty, J., Dinkel, D., Coleman, J., Beighle, A., & Apenteng, B. (2012). The role of schools in children's physical activity participation: Staff perceptions. *Health Education Research*, 27(6), 986–995.
- Hyndman, B., Benson, A., Teleford, A. (2016). Active Play: exploring the influences on children's school playground activities. *American Journal of Play*. 8(3):325–344.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A. et al. editors (2018). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada*. International report. Volume 1. Key findings. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Jarrett, O. S. (2003). Recess in elementary school: What does the research say? *ERIC Digest*. Retrieved from <http://www.ericdigests.org/2003-2/recess.html>
- Jarrett, O. S. & Waite-Stupiansky, S. (2009). Recess—It's indispensable! *Young Children*, 64(5), 66-69.
- Knowles, M. L., & Gardner, W. L. (2008). Benefits of membership: The activation and amplification of group identities in response to social rejection. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 1200– 1213.
- Korpershoek, H., Canrinus, E., Fokkens-Bruinsma, M. & de Boer, H. (2020) The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35:6, 641-680, DOI: 10.1080/02671522.2019.1615116
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). *The nature and function of self-esteem: Sociometer theory*. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 32, pp. 1-62). San Diego, CA: Academic Press.
- Lieberman, M. D. (2013). *Social: Why our brains are wired to connect*. New York: Crown
- Lodewyk, K., McNamara, L. & Walker, M. (2019; in press). Victimization, physical activity, and affective outcomes during recess in students with and without disabilities. *Alberta Journal of Educational Research*.
- Lodewyk, K., McNamara, L. and Sullivan, P. (2019). Associations between elementary students' victimization, peer belonging, affect, physical activity, and enjoyment by gender during recess. *Canadian Journal of School Psychology*. July.
- Loebach, J. and Cox, A. (2021). Tool for Observing Play Outdoors (TOPO): A New Typology for Capturing Children's Play Behaviors in Outdoor Environments. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2020, 17, 5611; doi:10.3390/ijerph17155611
- London, R. (2019). *Rethinking Recess: Creating Safe and Inclusive Playtime for All Children in School*, Harvard Education Press.
- London, R. A., Westrich, L., Stokes-Guinan, K., & McLaughlin, M. (2015). Playing fair: The contribution of high-functioning recess to overall school climate in low-income elementary schools. *Journal of School Health*, 85, 53–60.
- Massey, W. V., Perez, D., Neilson, L., Thalken, J., & Szarabajko, A. (2021). Observations from the playground: Common problems and potential solutions for school-based recess. *Health Education Journal*, 80(3), 313–326. <https://doi.org/10.1177/0017896920973691>
- Massey, W. V., Szarabajko, A., Thalken, J., Perez, D., Mullen, S. (2021). Memories of school recess predict physical activity enjoyment and social-emotional well-being in adults, *Psychology of Sport and Exercise*, 55.
- Mavilidi, M., Ruiters, M., Schmidt, M., Okely, D., Loyens, S., Chandler, P., Paas, F. (2018). A narrative review of school-based physical activity for enhancing cognition and learning: The Importance of relevancy and integration. *Frontiers in Psychology*. November 2, 2018.
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70(4), 300–310. <https://doi.org/10.1037/a0039174>
- McNamara, L. (2013). What's getting in the way of play? An analysis of the contextual factors that hinder recess in elementary schools. *Canadian Journal of Action Research*, 14(2).

- McNamara, L. (2018). *Recess: Supporting a Culture of Meaningful Play at School*. In Smith, P., & Roopnarine, J. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives (Cambridge Handbooks in Psychology)*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108131384
- McNamara, L., Franklin, N., Colley, P. (2015). School recess, social connectedness and health: A Canadian perspective. *Health Promotion International, 32*(2). Taylor and Francis.
- McNamara, L., Gibson, J., Lodewyk, K., Spadafora, N. & Lakman, Y. (2018c). Enjoyment and belonging at recess: A mixed-methods study of children's views of recess and responses to a recess intervention. *Journal of Contemporary Issues in Education, 13*(2).
- McNamara, L., Lakman, Y., Spadafora, N., Lodewyk, K., Walker, M. (2018b). Recess and children with disabilities: A mixed-methods pilot study. *Disability and Health Journal, 11*(4).
- McNamara, L., Lodewyk, K., Franklin, N. (2018a). Recess in elementary school: A study of belongingness, affect, and victimization on the playground. *Children and Schools, 40*(2).
- McNamara, L., Vantaaja, E., Dunseith, A., Franklin, N. (2014). Tales from the playground: Transforming the context of recess through participatory action research. *International Journal of Play, 4*(1).
- McNamara, L. & Zakaria, T. (2020). *Canadian National Position Paper on Recess*. Physical and Health Education Canada. Retrieved from https://phcanada.ca/sites/default/files/content/docs/Program/Recess/Role%20of%20Recess_Position%20Paper_EN.pdf
- McNamara, L., London, R., Ramstetter, C., Baines, E., Beresin, A., Classen, J., Doyle, W., Hyndman, B., Jarrett, O., Massey, W., Rhea, D. (2020). *School reopening? Make sure children have time for recess*. Global Recess Alliance. Retrieved at <https://globalrecessalliance.org/recess-statement/>
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simmons-Morton, B., Schmidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *Journal of American Medical Association, 285*, 2094-2100.
- Ontario Principals Council (2007). *People for education: Cuts to supervision time*. Retrieved from: <https://www.principals.ca/Print.aspx?cid=7865>
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323-367
- Pellegrini, A. and Bohn, C. (2005). The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment. *Educational Review, Jan/feb*.
- Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (1997). The role of recess in children's cognitive performance. *Educational Psychologist, 31*, 181-187.
- Pytel, B. (2009). Pros and cons of recess time in schools: Is recess a mere tradition or a vital piece in education? Retrieved from http://www.isbe.state.il.us/IRTF/pdf/recess_pros_cons.pdf
- Ramstetter, C. L., Murray, R., & Garner, A. S. (2010). The crucial role of recess in schools. *The Journal of School Health, 80*(11), 517-526.
- Ramstetter, C. L., Murray, R., & Garner, A. S. The crucial role of recess in schools. *American Academy of Pediatrics, Council of School Health*. January 2013, 131 (1) 183-188; DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2012-2993>
- Robert Wood Johnson Foundation (2010). *The state of play: Gallup survey of principals on school recess*. Princeton, NJ. Retrieved from www.rjwf.org.
- Saunders, T.J., Gray, C.E., Poitras, V., Chaput, J.P., Janssen, I., Katzmarzyk, P.T., et al. (2016). Combinations of physical activity, sedentary behaviour and sleep: relationships with health indicators in school-aged children and youth. *Appl. Physiol. Nutr. Metab.*
- Sibley, B. and Etner, J. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatr Exerc Sci. 15*:243-256
- Stanley, R. M., Boshoff, K., & Dollman, J. (2012). Voices in the playground: A qualitative exploration of the barriers and facilitators of lunchtime play. *Journal of Science and Medicine, 15*(1), 44-51.
- Statistics Canada (n.d.) *School Closures and COVID-19: Interactive Tool*. Accessed April 2021 at <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/71-607-x/71-607-x2021009-eng.htm#a4>
- Steger, M.F., Kashdan, T.B. (2009). Depression and everyday social activity, belonging, and well-being. *Journal of Counseling Psychology, 56*(2), 289-300.
- Sullivan, H.S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry.

- Timmons, K. A., Selby, E. A., Lewinsohn, P. M., & Joiner, T. E. (2011). Parental Displacement and Adolescent Suicidality: Exploring the Role of Failed Belonging. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(6), 807-817. doi:10.1080/15374416.2011.614584
- Tremblay, M., Carson, V., Chaput, J.P., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M., Faulkner, G., Gray, C., Gruber, R., Janson, K., Janssen, I., Katzmarzyk, P., Kho, M., Latimer-Cheung, A.E., LeBlanc, C., Okely, A.D., Olds, T., Pate, R.R., Phillips, A., Poitras, V.J., Rodenburg, S., Sampson, M., Saunders, T.J., Stone, J.A., Stratton, G., Weiss, S.K., Zehr, L. (2016). Canadian 24-hour Movement Guidelines for Children and Youth: An Integration of Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Sleep. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism* 41(6 suppl.3):S311-S327.
- Tremblay, M.S., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C.C., Carr, D., Chabot, G., Choquette, L., Chorney, D., Collyer, C., Herrington, S., Janson, K., Janssen, I., Larouche, R., Pickett, W., Power, M., Sandseter, E.B.H., Simon, B., Brussoni, M. (2015). Position Statement on Active Outdoor Play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 12(6):6475-6505. <https://doi.org/10.3390/ijerph120606475>
- Turner, L., Chriqui, J. F., & Chaloupka, F. J. (2013). Withholding recess from elementary school students: Policies matter. *Journal of School Health*, 83(8), 533-541.
- Umberson, D., & Karas-Montez, J. (2010). Social relationships and health: A flashpoint for health policy. *Journal of Health and Social Behavior*, 51(Suppl.), S54–S66.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris. Retrieved October, 2018 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. Paris.
- United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. Retrieved from <http://www.unicef.org/crc/>
- United Nations Convention on the Rights of the Child. (2013). *General Comment No. 17 on Article 31, the right to play, rest and leisure*. Paris.
- United Nations Educational and Scientific Organization (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Paris.
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., ... Cunningham, L. (2010a). Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 40-54. <https://doi.org/10.1177/0829573509358686>
- Vaillancourt, T. (2018). The neurobiology of bullying victimization. In A. Vazsonyi, D. Flannery, & M. DeLisi (Eds.), *Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression* (2nd edition) (pp. 175-186). New York: Cambridge University Press.
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Krygsman, A., Farrell, A.H., Landon, S., Pepler, D. (2021b). School bullying before and during COVID-19: Results from a population-based randomized design. *Aggressive Behavior*, 47, 557-569.
- Vaillancourt, T. & Palamarchuk, I. (2021a). Neurobiological factors of bullying victimization. In P. K. Smith & J. O'Higgins Norman, Wiley-Blackwell Bullying Handbook.
- Vaillancourt, T., Szatmari, P., Geogiades, K., & Krygsman, A. (2021; in press). The impact of COVID-19 on the mental health of Canadian children and youth. *FACETS*.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331, 1447–1451.
- Wang, S., & Aamodt, S. (2012). Play, stress, and the learning brain. *Cerebrum: the Dana forum on brain science*, 2012, 12.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 47, 633–662.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wentzel, K.R., Jablansky, S. & Scalise, N.R. Do Friendships Afford Academic Benefits? A Meta-analytic Study. *Educ Psychol Rev* 30, 1241–1267 (2018). <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9447-5>

- Wilson, R., Morieson, L., Murray, G., Clarke, B., Lukas, K. (2018). Belonging in Space: Informal Learning Spaces and the Student Experience. Vol 7. 21586195.
- World Health Organization (2021). Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators. UNESCO. Paris.
- Yang, C., Boen, C., Gerken, K., Li, T., Schorpp, K., Mullan Harris, K. (2016). *Social relationships and physiological functioning*. Proceedings of the National Academy of Sciences. 113(3): 578-583; DOI:10.1073/pnas.1511085112
- Yonezawa, S., Jones, M., & Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Journal of Educational Change*, 10, 191–209.
- Zumbrunn, S., Doll, B., Dooley, K., LeClair, C., & Wimmer, C. (2013). Assessing student perceptions of positive and negative social interactions in specific school settings. *International Journal of School and Educational Psychology*, 1(2), 82- 93.

+ Though scholarly data are unavailable to document this statement, the following news releases are reflective of this practice:

<https://www.cbc.ca/news/canada/london/london-ontario-neighbourhood-decision-making-schools-1.5353521>

<https://www.cbc.ca/news/canada/british-columbia/school-playgrounds-who-pays-and-how-expensive-are-they-1.2822828>

<https://ottawacitizen.com/news/local-news/playgrounds>

<https://nationalpost.com/news/canada/saskatchewan-parents-who-want-playgrounds-at-their-kids-schools-have-to-raise-funds-themselves>

** For specific resources, including COVID-19 disease mitigation strategies for recess, please visit <https://globalrecessalliance.org>

Chapitre 6 : L'après-COVID : leçons tirées d'une pandémie pour l'éducation primaire et secondaire

Joel Westheimer, Université d'Ottawa

Michelle Schira Hagerman, Université d'Ottawa



Résumé

Au moment de la publication de ce rapport, près de 90 % des 1,7 milliard d'élèves dans le monde (ainsi que leurs parents et leurs enseignants) avaient été touchés par des fermetures d'écoles et le passage à des modèles d'enseignement et d'apprentissage hybrides et entièrement en ligne. Selon le milieu socioéconomique des élèves, leur accès à la technologie, leur lieu de résidence et les ressources dont ils disposaient, le passage à l'apprentissage en ligne et les fermetures périodiques pendant la pandémie de COVID-19 ont pu entraîner des déficits d'apprentissage, une augmentation des crises de santé mentale et une diminution du bien-être. Bien que les experts ne s'entendent pas sur la mesure et l'ampleur de ces effets, la plupart s'accordent à dire qu'ils sont substantiels et qu'ils seront durables. Les conséquences de ces bouleversements ne sont toutefois pas forcément uniquement négatives. Ce chapitre examine les changements forcés qui se sont produits dans le secteur de l'éducation à la lumière de leurs incidences et de leurs implications pour l'avenir de l'école. Nous nous concentrons en particulier sur les attentes relatives au contenu des programmes, les examens, la littératie numérique, l'autonomie des enseignants et l'équité, et nous formulons des recommandations pour une école post-pandémie.

Après la COVID : sept leçons tirées de la pandémie pour l'éducation primaire et secondaire

Le 11 janvier 2020, un homme de 61 ans de la ville de Wuhan, au centre de la Chine, a succombé à un nouveau coronavirus qui avait rendu malades au moins 41 personnes. « Rien ne prouve que le virus puisse se propager entre les humains », avait rapporté le *New York Times* à l'époque (Qin et Hernández, 2020, par. 4). Le 2 avril, la COVID-19 avait rendu malades plus d'un million de personnes dans 171 pays sur six continents et avait tué plus de 51 000 personnes. Au cours des dix-huit mois suivants, la pandémie a non seulement coûté la vie à des millions de personnes, mais elle a également bouleversé presque tous les établissements publics, privés et non gouvernementaux dans le monde.

Après le secteur de la santé, celui de l'éducation a été frappé de manière particulièrement intense. Au moment de la publication de ce rapport, près de 90 % des 1,7 milliard d'élèves dans le monde (ainsi que leurs parents et leurs enseignants) avaient été touchés. Au Canada, à la fin mars 2020, toutes les écoles provinciales et territoriales étaient fermées (voir tableau 1). Lorsque ces fermetures ont été prolongées jusqu'à la fin de l'année scolaire, les éducateurs, les psychologues et les parents ont exprimé une inquiétude croissante quant aux possibilités éducatives manquées, à l'écart qui se creusait entre les élèves privilégiés et les autres sur le plan de la réussite scolaire (Davies et Aurini, 2021 ; Whitley et coll., 2021), et aux incidences néfastes de l'isolement social et émotionnel sur la santé mentale (Vaillancourt et coll., 2021a ; Vaillancourt et coll., 2021b). Selon le milieu socioéconomique des élèves, leur accès à la technologie, leur lieu de résidence au Canada, leurs besoins éducatifs particuliers et les ressources dont ils disposaient (voir Whitley et coll., 2021, dans ce volume), le passage à l'apprentissage en ligne et les fermetures périodiques pendant la troisième vague d'infections à la COVID-19 ont pu entraîner des déficits d'apprentissage, une augmentation des crises de santé mentale et une diminution du bien-être. Bien que les experts ne s'entendent pas sur la mesure et l'ampleur de ces effets, la plupart s'accordent à dire qu'ils sont substantiels et qu'ils seront durables.

Pour les systèmes publics d'enseignement primaire et secondaire, la pandémie de COVID-19 a entraîné des changements importants et déstabilisants. Cependant, les conséquences de ces

bouleversements ne sont pas nécessairement négatives. Toute crise, comme le veut le vieux cliché, offre également des opportunités. L'impossible devient (peut-être brièvement) possible. Aux États-Unis, avant la pandémie, les appels à trouver un billion de dollars pour les soins de santé étaient jugés naïfs et ridiculisés par les démocrates et les républicains (Barrow et Beaumont, 2019; Fang, 2017; Schroeder, 2016; Surowiecki, 2016; Young, 2018). Aujourd'hui, plus de trois billions de dollars sont dépensés pour le bénéfice social et économique des citoyens ordinaires. Du jour au lendemain, les sans-abris de nombreuses collectivités en Amérique du Nord ont été soudainement hébergés dans des hôtels et des espaces résidentiels vides. Des prisonniers ont été libérés de prisons surpeuplées et dirigés vers des options autres que l'incarcération. Les engagements à l'égard des dépenses sociales dans le domaine de la justice pénale sont maintenant en concurrence avec des idées visant à réduire les inégalités, à s'occuper de la santé mentale et du bien-être des gens, et à mettre en place une infrastructure qui profite à tout le monde.

Dans le secteur de l'éducation aussi, l'impossible est devenu possible. L'enseignement, qui faisait l'objet d'un examen public depuis des années, est soudainement redevenu digne d'éloges, les politiciens se bousculant pour louer le dévouement des enseignants envers les élèves et leurs familles. Les préoccupations destructrices du public en matière de normalisation et de reddition de comptes se sont éteintes du jour au lendemain avec l'annulation prompt des examens normalisés (p. ex., *CBC News*, 2020; Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, 2020; Ministère de l'Éducation du Québec, 2021). Dans certaines provinces, de nouvelles ressources sont apparues pour les écoles qui avaient été jugées trop coûteuses quelques mois auparavant. Tout est possible.

Mais opportunité n'est pas synonyme de destin. Si nous voulons apporter des changements importants au secteur de l'éducation, nous devons utiliser ce que nous avons appris de ce bouleversement mondial sans précédent. L'expérience éducative liée à la COVID n'avait pas été planifiée. Mais elle a été mise en œuvre à une échelle qui éclipse pratiquement toutes les autres interventions éducatives. Dans ce chapitre, nous décrivons et examinons d'un œil critique les changements forcés qui se sont produits dans le secteur de l'éducation à la lumière de leurs incidences et de leurs implications pour l'avenir de l'éducation primaire et secondaire. En nous appuyant sur un large éventail d'études de chercheurs, des gouvernements, de groupes de réflexion, d'organes de presse et d'associations d'enseignants, nous suggérons des leçons importantes pour l'enseignement public au Canada et les opportunités que ce moment présente. Mais surtout, nous examinons ce que la pandémie a révélé sur ce qui compte vraiment pour les élèves, les enseignants et les communautés, et pourquoi c'est le cas. À partir de ce que nous avons appris sur l'éducation pendant cette période de bouleversements sans précédent, nous présentons sept recommandations qui, à court terme, rendront la reprise possible et, à long terme, rendront l'enseignement et l'apprentissage plus efficaces, équitables, inclusifs et humains.

(1) Enseigner le contenu, plutôt que de couvrir la matière

En raison de la pandémie de COVID-19, d'innombrables enfants ont peut-être manqué certaines leçons sur les civilisations anciennes situées entre l'Euphrate et le Tigre ou sur les fonctions de certaines des structures qui composent les cellules. D'autres ont peut-être manqué l'occasion de lire le roman allégorique *L'Alchimiste* ou de factoriser certains polynômes complexes. Par conséquent, nombreux sont ceux qui se demandent si les élèves devraient suivre des cours d'été

pour récupérer ces sujets manqués, ou si les parents devraient donner des cours à leurs enfants pour combler leurs lacunes, ou encore si les enseignants devraient doubler le programme de l'année prochaine pour couvrir de toute urgence la matière que les élèves ont manquée l'année dernière. La plupart du temps, la réponse à ces questions est : non. Peu d'adultes (dont les professions n'exigent pas de connaissances spécialisées sur les cultures anciennes ou la biologie) savent quand a pris fin le règne de l'empire assyrien en Mésopotamie ou quels rôles jouent les chloroplastes, la vacuole ou la mitochondrie dans le fonctionnement de base des cellules. Et ils sont encore moins nombreux à subir des revers sociaux, civiques ou professionnels en conséquence.

Depuis plus de trois décennies, les programmes scolaires sont de plus en plus accaparés par tout ce que les élèves doivent savoir avant d'obtenir leur diplôme. Il en résulte une fixation malsaine sur la microgestion du travail des enseignants destinée à s'assurer que les bonnes informations sont enseignées, et sur les examens standardisés utilisés pour déterminer si les élèves sont en train de réussir. Pourtant, les recherches sur l'enseignement et le développement de l'enfant nous montrent qu'inculquer la pensée analytique est bien plus important que de bourrer le crâne des élèves de matières dont ils ne se souviendront pas des semaines ou des années plus tard (Kammerer et coll., 2021 ; Kohnen et Mertens, 2019 ; Kuhn et Pease, 2008 ; Rouet, 2006). Nous vivons à l'ère de l'information instantanément accessible dans un nombre infini de domaines. Pour bien vivre au XXI^e siècle, il ne faut pas disposer d'une plus grande quantité d'informations, mais plutôt des connaissances et des compétences nécessaires pour passer au crible, comprendre et évaluer la qualité de ces informations. L'enseignement du contenu est important, mais il n'est pas nécessaire de couvrir tous les événements historiques et tous les concepts scientifiques ou mathématiques possibles (par exemple, voir Mant et Cutrura, 2021, sur la « pensée curatoriale » ou Kohn, 2004, pour repenser ce que signifie que d'être bien éduqué). *L'Alchimiste* est excellent et précieux, et de nombreux élèves apprennent de précieuses façons de penser le monde en le lisant. D'autres encore acquièrent de nouvelles perspectives en lisant *Les Cerfs volants de Kaboul* de Khaled Hosseini ou *L'Histoire de Pi* de Yann Martel. L'important est de trouver des sujets d'intérêt local pour les enseignants et les élèves, de prendre le temps d'explorer ces sujets en profondeur et de faciliter l'établissement de liens entre la matière enseignée et le monde extérieur.

Cette idée n'est pas nouvelle. « Moins, c'est plus » est une devise sous-tend souvent l'élaboration des programmes scolaires depuis plus de trente ans (voir, par exemple, le texte de Sizer de 1984, *Horace's Compromise*). Les détracteurs du principe selon lequel « moins, c'est plus » soulignent l'importance de la littérature culturelle et de l'échafaudage des connaissances dans le processus d'apprentissage (Gibb, 2017 ; Hirsch, 1983 ; Walberg et Meyer, 2004). Pourtant, les études qui cherchent à démontrer l'importance de la couverture des programmes d'études utilisent le plus souvent des mesures standardisées de l'acquisition des connaissances pour prouver leur point de vue. Cette approche tautologique ne tient pas compte des lacunes de l'approche du « savoir plus large que profond » (Kohn, 2004 ; Westheimer, 2004).

Les normes des programmes d'études provinciaux (les documents qui décrivent ce que les enseignants doivent enseigner et évaluer) établissent un cadre commun pour la planification de l'enseignement. Mais explorer en profondeur des sujets d'intérêt, apprendre à évaluer de manière critique des sources d'information et résoudre des problèmes complexes en utilisant un éventail de compétences disciplinaires est plus important que de couvrir l'ensemble du programme d'études prescrit (Braasch, et coll., 2018). Les préjudices causés par les tentatives de satisfaire à des normes

curriculaires débordantes avaient été bien relevés avant la pandémie (Au, 2016 ; Gardner, 2011 ; Kempf, 2011 ; Kohn, 1999). Mais au cours de cette dernière année et demie de perturbations historiques, alors que les enseignants et les conseils/commissions scolaires de tout le pays ont été forcés de reconnaître l'impossibilité de couvrir l'ensemble du programme d'études prescrit, l'idée même de l'étendue par rapport à la profondeur a fait l'objet d'un examen accru. Maryellen Weimer, dans son livre *Learner-Centered Teaching* (2002), note que même la métaphore de la couverture est erronée :

Que signifie exactement cette métaphore ? Nous « couvrons » la matière, comme les feuilles couvrent le sol de la forêt ? Comme un couvre-lit qui recouvre le lit ? Est-ce là la relation qui devrait exister entre l'enseignant et le contenu lorsque l'objectif est l'apprentissage ? (p. 46).

Le fait d'exiger des enseignants qu'ils répondent à des objectifs de contenu en expansion constante « les empêche de s'impliquer dans la planification et d'en assurer le contrôle long terme et favorise la dépendance à l'égard des outils pédagogiques et de l'expertise d'origine externe » (Hargreaves, 2000, p. 88). Une telle dépendance peut profiter aux entreprises de manuels scolaires et de technologies, mais elle réduit le contrôle des enseignants sur le programme, sape leur jugement professionnel et inhibe la mobilisation des élèves.



Comme la plupart des éducateurs, nous n'avons rien contre l'apprentissage de contenus factuels. Mais un véritable apprentissage exige plus qu'une connaissance des faits. Pour être bien éduqué, il faut apprendre à penser de manière analytique, à évaluer de façon critique les sources d'information multimodales et à tirer parti de cadres de référence multiples pour créer du sens au sein de cultures numériques complexes et connectés à l'échelle mondiale. Tous ces éléments sont bien plus importants aujourd'hui que de bourrer le crâne des élèves de connaissances dont ils ne se souviendront pas des semaines ou des années plus tard.

La couverture de la matière est une façon dépassée de concevoir la connaissance. Alors que les écoles continuent de s'adapter au paysage éducatif post-pandémie, les décideurs doivent reconnaître ce que les enseignants et le grand public savent déjà : une plongée en profondeur dans un sujet de grand intérêt vaut mieux qu'une épreuve d'endurance en eau peu profonde.

En conséquence, nous exhortons les éducateurs et les décideurs politiques à : (1) réduire les exigences liées à la « couverture » et à réviser les attentes relatives aux programmes scolaires en conséquence afin que les élèves et les enseignants aient le temps de se concentrer sur des domaines d'intérêt commun et de les étudier en profondeur ; (2) mettre l'accent sur la pensée critique, les stratégies d'apprentissage en profondeur et les dispositions qui comptent ; et (3) donner aux enseignants l'autonomie dont ils ont besoin pour prendre des décisions relatives au programme d'études, dans l'intérêt supérieur des élèves et de leurs familles.

(2) Mettre l'accent sur l'apprentissage acquis, et non sur l'apprentissage perdu

Commençons par ce qui est évident. Les rapports de recherche du monde entier montrent que, dans l'ensemble, la génération COVID n'obtient pas d'aussi bons résultats aux examens standardisés qui mesurent leurs progrès que les cohortes précédentes d'enfants au même stade de scolarité (Davies et Aurini, 2021 ; Engzell, et coll. 2021 ; Fry et Lei, 2020 ; Hanushek et Woessmann, 2020 ; Harris-Harb et Diamond, 2020 ; Jehangir Khan et Amed, 2021 ; Tomasik, et coll., 2020). Sous-tendues par la notion de « perte d'apprentissage », ces études fournissent des indicateurs importants des incidences des interruptions de l'école causées par la pandémie et des circonstances déchirantes que cette crise de santé publique mondiale a créées pour les enfants, les familles, les communautés et les écoles. En même temps, il n'est pas difficile de prévoir qu'après avoir manqué jusqu'à 60 % ou plus du temps d'apprentissage entre 2020 et 2021 (UNESCO, 2021 ; Wong, 2021), les résultats des élèves aux examens.

La terminologie liée à la « perte » pose problème parce pour déterminer qu'une personne est « en retard » ou « progresse bien », il faut des références qui définissent ce qu'est une progression typique. Dans le sillage d'une pandémie mondiale, ces références peuvent être au mieux arbitraires et au pire préjudiciables. Prendre du retard sur quoi ? Derrière qui ? Comme nous l'avons expliqué en détail dans la section précédente, le fait de couvrir toutes les leçons d'un programme scolaire complet n'est pas un gage de réussite ou de bien-être futur, même si le reste du monde couvre la même matière¹. L'interruption sans précédent de l'école provoquée par la pandémie a eu une incidence sur l'évolution de l'apprentissage des enfants, des adolescents jeunes et des jeunes adultes du monde entier. Plutôt que de mettre l'accent sur la perte d'apprentissage en tant que telle, il serait préférable de s'intéresser aux expériences et aux occasions d'apprentissage que les élèves ont eues pendant une période où le monde était sens dessus dessous. Rachael Gabriel, professeur agrégé de littérature à l'université du Connecticut, fait partie d'un nombre croissant d'éducateurs et de psychologues qui font valoir que les élèves ont réellement appris lorsque les écoles ont fermé. Elle affirme que la perte d'apprentissage, en fait, n'existe pas. Ce qui est perdu, c'est « une trajectoire précédemment imaginée menant à un avenir précédemment imaginé » (Gabriel, 2020) :

Les élèves sont en train d'apprendre comment réinitialiser les rythmes et les structures de leurs journées. Ils apprennent différents modèles et modes de communication. Ils assument peut-être des rôles différents dans leur foyer et apprennent à accomplir de nouvelles tâches, à se livrer à de nouveaux jeux et à développer ou à maintenir des activités nouvelles et différentes. Certains apprennent à connaître le monde extérieur au cours de promenades plus lentes et plus longues qu'auparavant. D'autres observent la nature changer jour après jour par leur fenêtre, dans leur jardin, le long des sentiers et des cours d'eau. Certains passent plus de temps dans leur imagination parce que c'est le seul endroit où aller, mais ce n'est pas un travail sans importance (Gabriel, 2020, paragraphe 8).

¹ Étant donné que nous nous sommes concentrés sur le contexte canadien dans cette revue, il n'est pas de notre ressort de synthétiser les incidences dévastatrices de la COVID sur l'éducation à l'échelle mondiale, et en particulier dans les pays du Sud, où les recherches d'organisations telles que PLAN International, le Fonds Malala, l'ONU et l'UNGEI ont relevé que des millions d'élèves, et en particulier de filles, ne retourneront jamais à l'école après la pandémie. Cela aura probablement un impact intergénérationnel à long terme sur la santé et la reprise économique de nombreuses personnes, familles et nations dans le monde. Nous encourageons vivement un engagement mondial à mettre en œuvre les recommandations formulées par les experts pour remettre à niveau des élèves les plus vulnérables dans le monde (Harris-Harb et Diamond, 2020 ; Fry et Lei, 2020).

Valerie Strauss (2021, paragraphe 1), écrivant dans le *Washington Post*, souligne l'importance de reconnaître les gains d'apprentissage substantiels qui ont été réalisés :

Les élèves continuent à apprendre sur eux-mêmes et sur l'école lorsque nous leur disons que les efforts scolaires cette année n'étaient tout simplement pas suffisants. Ils apprennent ce qu'est l'inégalité lorsqu'ils voient certains districts scolaires sont ouverts et d'autres non, certaines personnes vaccinées et d'autres non. Ils apprennent que le monde suppose encore que tous les enfants vivent avec leurs parents, et que cette situation est sûre. Ils apprennent à suivre un cours d'éducation physique sur YouTube, que des personnes qu'ils n'ont jamais rencontrées peuvent être leurs meilleurs professeurs, que la possibilité de sortir et de jouer pendant la journée rend chaque jour plus lumineux, et que leur sécurité dépend de décisions prises par autrui.

Les expériences que nous avons tous vécues pendant la pandémie n'ont pas nécessairement été positives, mais nous avons tous, y compris les enfants, appris de ces expériences². Formuler des recommandations précises à l'intention des enseignants (de nombreux enseignants mettent l'accent sur le temps que les enfants ont passé en famille, sur leurs expériences culinaires, sur leurs expériences de plein air, sur le suivi de l'actualité, sur l'apprentissage des crises sanitaires mondiales au sens large, sur les expériences de peur ou de traumatisme, etc.) dépasse le cadre de ce rapport. Mais nous pouvons faire remarque que se mettre l'accent sur la perte d'apprentissage peut accentuer les aspects négatifs et détourner l'attention des expériences qui peuvent être exploitées pour un développement positif à l'école (Berger, 2021 ; Eweing, 2020 ; Goldstein, 2021).

Pour certaines compétences de base telles que la numératie ou la littératie, l'expression « perte d'apprentissage » est une façon compréhensible d'exprimer l'inquiétude relative à l'écart entre les élèves qui réussissent le plus et ceux qui réussissent le moins. De nombreux enfants qui ont de moins bons résultats ont été historiquement et systématiquement marginalisés par les écoles en même temps qu'ils ont été affectés de manière disproportionnée par la COVID-19 (James, 2021 ; Jean-Pierre & Collins, 2021 ; Santé publique Ontario, 2020). Davies et Aurini (2021) estiment que si des examens standardisés avaient été effectués pendant la pandémie, l'écart d'apprentissage (mesuré par ces examens) entre les élèves des quartiles inférieur et supérieur aurait pu augmenter de 6 à 20 mois. Comme les élèves sont susceptibles d'être évalués à l'avenir à l'aide d'examens similaires et que ces examens continuent d'être utilisées pour trier les élèves d'une manière qui aura une incidence sur leur avenir, les préoccupations relatives à ces écarts sont tout à fait justifiées.

Le discours de la perte d'apprentissage (par opposition aux gains d'apprentissage), qui inclut la notion analogue d'être en retard (par opposition à bien progresser), nous maintient toutefois dans un programme de reddition de comptes qui classe et mesure la valeur des élèves en tant qu'apprenants et futurs salariés (Hanushek et Woessmann, 2020 ; McKinney de Royston et Vossoughi, 2021) en utilisant des instruments grossiers qui nous disent ce que nous savons déjà, à savoir que les enfants qui vivent avec le stress et les circonstances complexes liés à la pauvreté, au racisme, à l'itinérance, à l'incarcération, à des traumatismes, à des transitions culturelles et/ou à des héritages historiques du colonialisme obtiennent de moins bons résultats que les enfants qui

2 Voir également l'étude de Ioana Literat (2021) sur la manière dont les jeunes ont créé sur TikTok un contenu réfléchi et éclairé par leurs expériences de scolarisation et de vie pendant la pandémie.

se sentent plus en sécurité, sont plus riches, sont mieux dotés en ressources et se sentent plus liés à leur communauté et valorisés par celle-ci (Ladson-Billings, 2006, 2021 ; Paris, 2012).

La génération COVID ressent déjà tout ce qu'elle a perdu, et les plus vulnérables d'entre eux, comme l'ont examiné de près d'autres personnes dans ce rapport, sont ceux qui ont le plus souffert. Les enfants et les adolescents ont perdu des membres de leur famille et des amis. Ils ont perdu leurs liens avec leur milieu. Ils ont été privés d'activités extrascolaires et d'importantes célébrations du passage à l'âge adulte, et leur santé mentale en a souffert. Lorsque nous utilisons les mesures de la perte d'apprentissage, de nombreux jeunes PANDC, qui ont été historiquement et systématiquement tenus à l'écart des mesures de scolarisation fondées sur le mérite, mais qui ont vécu une catastrophe générationnelle (UNESCO, 2021), seront, de manière peu utile, considérés comme « sous-performants », « en retard » (voir également Henry et coll., 2021 sur la COVID et ses impacts sur les communautés racialisées au Canada).

Chaque enfant d'âge scolaire a souffert, mais les éducateurs ont l'occasion d'axer les attentes sur les objectifs d'apprentissage qui comptent, de revoir les approches d'évaluation de manière à ce qu'elles soient davantage reliées à l'apprentissage et le soutiennent (voir ci-dessous), et de rejeter les modèles économiques de gains et de pertes qui reflètent une logique de marché plus qu'une logique humaine. Plutôt que d'utiliser des étiquettes qui renforcent les idéologies basées sur les déficits et ne concordent pas avec les recherches sur l'importance relative du contenu par rapport à la couverture des matières, nous pouvons utiliser des mots qui mettent l'accent sur les gains, les atouts, les promesses ainsi que les connaissances et les expériences (bonnes et mauvaises). Nous exhortons les éducateurs et les décideurs à : (1) utiliser le moins possible le langage basé sur la perte d'apprentissage ; (2) de s'abstenir de comparer cette cohorte « de la COVID » à d'autres cohortes d'enfants ; et (3) de fournir des ressources adéquates aux communautés mal desservies pour aider à combler l'écart de réussite là où c'est nécessaire.

(3) Réduire les inégalités

La pandémie de COVID-19 a agi comme une radiographie, révélant des lignes de faille déjà existantes chez nous et dans le reste du monde : la pauvreté et les inégalités économiques, la faim et les sans-abris, les préjugés raciaux et ethniques, l'accès inégal à une connexion Internet à haut débit et aux ordinateurs, et les ressources inadéquates pour ceux qui en ont le plus besoin. Aucun de ces problèmes n'est nouveau, mais ils ont été mis en lumière d'une manière nouvelle — « épinglés » par le jargon des plateformes de vidéoconférence désormais omniprésentes, impossibles à ignorer. L'apprentissage en ligne a permis aux éducateurs d'être transportés au domicile des élèves, ce qui les rendait difficiles à ignorer. Certains élèves avaient à proximité d'eux des parents disposant de ressources et d'un niveau d'éducation suffisants pour exiger de leurs enfants qu'ils suivent le programme d'études, voire qu'ils progressent. D'autres parents étaient des travailleurs de première ligne, ou cumulaient deux emplois, ou travaillaient à la maison avec peu de temps pour d'autres activités. Certains élèves partageaient leur ordinateur ou leur chambre avec leurs frères et sœurs, tandis que d'autres disposaient d'un espace de travail calme et spacieux. Certains élèves étaient sans abri ou n'avaient pas du tout accès à un ordinateur. Et de nombreux élèves sont disparus des radars pendant la pandémie (Wong, 2021).

L'école est depuis longtemps considérée comme un levier important pour apporter des changements socioéconomiques et pour réduire la pauvreté et les inégalités économiques (Hochschild et Scovronick, 2003). Mais la dernière année et demie a également rendu plus

probables des choix politiques qui pourraient faire avancer cet objectif de plus en plus urgent, puisque les inégalités de richesse au Canada ont augmenté de manière alarmante (Freeland, 2012; Osberg, 2018). Selon un rapport du Bureau parlementaire du budget (2020), le 1 % de personnes qui gagne le plus au Canada possède maintenant à peu près la même richesse que le 80 % de personnes qui gagne le moins (25,6 % et 26,5 %, respectivement). Rien qu'en 2019, la richesse des milliardaires canadiens a augmenté de 20 milliards de dollars, au moment même où la richesse détenue par la moitié la plus pauvre des Canadiens a diminué ou est restée statique (Oxfam, 2019).

Ces vastes écarts de richesse ont des conséquences énormes sur la vie des gens. Les pays présentant des niveaux plus élevés d'inégalité de revenus ont une incidence plus élevée de problèmes de santé mentale, de stress, d'espérance de vie plus courte et d'autres indicateurs de bien-être que les pays économiquement égalitaires (Wilkinson et Pickett, 2010). Dans son livre de 2017, *The Broken Ladder : How Inequality Affects How We Think, Live And Die*, le psychologue social Keith Payne détaille les façons dont l'inégalité prédit désormais des résultats auparavant associés uniquement à la pauvreté, notamment une espérance de vie plus faible, un taux plus élevé de mortalité infantile et un taux plus élevé d'obésité.

L'inégalité peut également conduire à une politique publique inefficace et à une inégalité politique croissante. Par exemple, le lauréat Nobel Joseph Stiglitz (2012) soutient que les niveaux élevés d'inégalité économique créent un problème d'action collective — les plus riches sont peu incités à court terme à investir dans des infrastructures publiques qui produiraient des rendements collectifs substantiels à plus long terme. Au Canada, le Centre canadien de politiques alternatives (Block et coll., 2019) souligne que les changements législatifs apportés à la Sécurité de la vieillesse (SV) et à l'assurance-emploi (AE) sont la preuve de l'influence disproportionnée des entreprises et des citoyens les plus riches sur le processus législatif. Les politiques d'austérité économique discréditées sont un autre exemple de politiques qui contribuent à une plus grande inégalité au moment même où elles sont mobilisées pour cibler le financement de l'éducation (Giles, 2020; Hargreaves, 2021; Krugman, 2015; Leonard, 2015; Westheimer, 2018). Parce qu'une plus grande inégalité est associée à des revenus plus faibles, le fossé entre les personnes politiquement influentes et les personnes politiquement invisibles se renforce dans un cercle vicieux d'escalade des inégalités.

Individuellement, chaque catégorie d'effets néfastes décrite ci-dessus peut être ruineuse pour les individus et les familles. Pourtant, pour les personnes les plus touchées par l'inégalité économique, ces effets se combinent souvent : la pauvreté est liée à une mauvaise santé ; une mauvaise santé est liée à l'incapacité de gagner un salaire décent, ce qui limite l'accès à la nourriture et au logement et réduit l'influence politique et l'accès au pouvoir ; de plus, une influence politique inadéquate entraîne une diminution de l'accès aux services humains de base tels que l'alimentation et le logement.

Un point qui est particulièrement important dans le cadre de ce rapport est que l'inégalité sape également le travail des éducateurs. Un solide corpus de recherches a mis en lumière les effets qu'a l'inégalité sur les occasions d'apprentissage, le développement et la réussite scolaire des jeunes (Ali, 2021; Black et MacKinnon, 2012; Duncan et Murnane 2011; García et Weiss, 2017).

La bonne nouvelle c'est que l'inégalité économique peut être atténuée par la mise en œuvre de politiques publiques. Comme le note Christopher Jencks (2002), les spécialistes des sciences

sociales peuvent diverger quant aux politiques nécessaires pour réduire les inégalités économiques, mais il existe un large consensus sur l'importance de telles politiques. Timothy Smeeding (2005) le démontre en comparant l'inégalité avant et après impôt dans un large éventail de pays; il constate que les politiques fiscales de certains pays réduisent considérablement le niveau d'inégalité produit par le marché. Le fait que l'inégalité économique ne soit pas un résultat inévitable des forces du marché montre à la fois le pouvoir des politiques publiques et l'importance de l'action civique qui produit ces politiques.



Les questions qui entourent l'inégalité économique et les efforts pour y remédier peuvent également être activement enseignées dans les écoles, et il est prouvé que cela peut contribuer à réduire son effet défavorable à court et à long terme (Mistry et coll., 2017; Oxfam, 2019; Rogers et Westheimer, 2017; Westheimer, 2020, 2021). En outre, les ressources pour ce faire sont abondantes (voir, par exemple : Educators for Social Change, 2021; Facing History and Ourselves, 2021; Greenstein, 2019; Kohl, 2012; OSSTF, 2021). Les écoles ne peuvent pas résoudre tous les problèmes de la société, mais elles sont un lieu où les problèmes peuvent être reconnus. Mais surtout, nous devons veiller à ce que les écoles n'amplifient pas les inégalités existantes et à ce que les programmes d'études et l'évaluation s'appuient activement sur la diversité des origines et des expériences et la récompensent. En ce qui concerne l'école post-pandémie, nous demandons donc instamment aux éducateurs et aux décideurs (1) d'adopter des politiques sociales et économiques qui réduisent les inégalités; (2) de rejeter les politiques telles que les mesures d'austérité économique qui, comme l'indiquent les données, augmentent les inégalités; (3) d'apporter des changements dans les programmes scolaires qui tiennent compte de la réalité de l'inégalité et de ses effets sur les élèves et leurs familles, et qui enseignent aux élèves l'inégalité économique et les efforts qui sont faits pour les atténuer.

(4) Enseigner les littératies numériques

Le virage d'urgence vers l'enseignement en ligne pris au printemps de 2020 ainsi que les vagues intermittentes d'apprentissage à distance, alors que les autorités sanitaires s'efforçaient de contrôler la situation évolutive de la propagation du virus et de ses variantes, nous ont montré que lorsque l'école se transforme en un réseau numérique, les enseignants et les élèves doivent savoir comment *dégager du sens* avec, par et lien avec le réseau numérique (Hartman et coll., 2018). Nous avons appris que les compétences numériques telles que la dactylographie et le fait de savoir comment couper et rétablir le son lors des réunions en vidéoconférence synchrones sont essentielles, mais que les activités scolaires complexes qui font intervenir la planification, la résolution de problèmes et la collaboration nécessitent une compréhension approfondie des systèmes numériques et de leur fonctionnement, des pratiques sociales associées à des plateformes et à des outils particuliers, ainsi que des façons dont ces systèmes techniques et sociotechniques déterminent les messages que nous pouvons à la fois exprimer et recevoir, et leur sens. Dans l'ensemble, les systèmes d'éducation au Canada n'étaient pas préparés à l'ampleur de cette

perturbation ni à répondre aux besoins plus profonds en littératie numérique des éducateurs de première ligne et des élèves (Statistique Canada, 2020).

Dans le cadre d'une enquête menée auprès des enseignants du Québec (n=2628) pendant la pandémie (Association professionnelle des enseignants du Québec, 2020) près d'un participant sur cinq (18,65 %) a jugé que sa capacité à utiliser les technologies de l'information pour l'apprentissage à distance était « inférieure à la moyenne ». Or, près de 30 % des répondants ont également indiqué qu'ils n'avaient reçu aucune heure de formation sur l'utilisation des technologies numériques dont ils avaient besoin pour l'enseignement à distance. Pire encore, plus de la moitié des enseignants de cette enquête (58,46 %) ont déclaré n'avoir reçu aucune heure de formation sur la réflexion complexe nécessaire pour planifier et enseigner à l'aide d'outils numériques, et ce, malgré les années de données probantes qui indiquent que pour utiliser les outils numériques de manière stratégique et de façon à soutenir l'apprentissage des élèves, les enseignants ont besoin de nombreuses occasions de s'instruire sur leurs possibilités technologiques et pédagogiques avec un soutien approprié (par exemple, Morsink et coll., 2011 ; Mueller et coll., 2008 ; Mouza, 2009).

Il n'était pas nécessaire qu'il en soit ainsi.

Depuis plus de vingt-cinq ans, les spécialistes des littératies numériques et les organisations d'éducation aux médias telles qu'Habilo Médias (le centre canadien d'éducation aux médias et de littératie numérique), demandent que les programmes d'enseignement de la maternelle à la 12^e année s'appuient sur des définitions élargies de la littératie et comprennent des ensembles élargis d'exigences de développement qui établissent comme politique la nécessité d'enseigner la lecture et la recherche en ligne, la rédaction et la dissertation numériques, et les pratiques de participation numérique (Leu et Kinzer, 2000 ; Leu, et coll., 2013 ; MediaSmarts, 2019 ; New London Group, 1996 ; Turner et coll., 2017). D'autres ont demandé d'inclure les pratiques d'enseignement des littératies numériques comme éléments essentiels de la formation de base des enseignants qui entrent dans la profession à l'ère du numérique (Baroud, 2020 ; Coiro, 2011 ; Hagerman et Coleman, 2017 ; Spires et coll., 2012 ; Watt, 2019). Relevant de la technologie du livre plutôt que de celle de l'ordinateur en réseau, l'école primaire et secondaire et les programmes de formation des enseignants au Canada ont toutefois eu du mal à déterminer quelle place accorder aux textes numériques et aux pratiques sociales numériques dans les politiques curriculaires qui encadrent la matière enseignée et les méthodes utilisées.

Souvent, comme l'écrit Pangrazio (2019), l'enseignement des littératies numériques à l'école primaire et secondaire s'arrête aux programmes de cybersécurité (p. 130). Avant la pandémie, les possibilités pour les élèves de critiquer les systèmes numériques ou de s'exercer à utiliser des outils numériques à des fins scolaires diverses avec le soutien d'enseignants experts étaient plus l'exception que la règle au Canada (voir p. ex. Hagerman, 2017 ; Lemieux et Rowsell, 2019). Cette lacune dans les programmes d'études peut s'expliquer par la tendance des programmes canadiens à « revenir à l'essentiel et à adopter des approches plus monomodales de la littératie auxquelles se superposent des idéologies du XXI^e siècle », une démarche que McLean et Rowsell (2020) décrivent comme la mise « d'un vieux vin dans de nouvelles bouteilles » (p. 179). Ainsi, bien que l'utilisation des technologies numériques pour soutenir l'apprentissage des élèves ait été recommandée par l'ensemble des provinces et des territoires avant le virage d'urgence vers l'apprentissage à distance en 2020 (Hoechsmann et Dewaard, 2015), McLean et Rowsell notent également qu'habituellement, les cadres relatifs aux littératies numériques ont été abordés en

tant que modèles qui structurent les programmes d'études de chaque matière (p. ex., Ontario, Terre-Neuve) ou que suppléments aux exigences énoncées d'enseignement et d'apprentissage des disciplines (p. ex., Colombie-Britannique, Manitoba). Le résultat de cette approche est que les technologies numériques ont été utilisées de façon ponctuelle, ce qui a probablement exacerbé les inégalités dans l'acquisition des littératies numériques au Canada (McLean et Rowsell, 2020; Hadziristic, 2018). Les décideurs de chaque province et territoire devraient, en ce moment, se demander dans quelle mesure leurs programmes de littératies numériques, tels qu'ils ont été rédigés, ont préparé ou non les apprenants à penser avec, par et en lien avec les outils et systèmes numériques utilisés en 2020-2021. Comme l'a exprimé une enseignante de 4^e année de l'Est de l'Ontario lors d'une entrevue en mai 2020 au sujet de ses pratiques d'enseignement des littératies numériques et des besoins d'apprentissage en littératies numériques de ses élèves

... nous supposons souvent que les enfants savent comment utiliser les outils et, vous savez, nous sommes tous deux des enseignants [...] ma meilleure amie est une enseignante du secondaire et elle a des critiques très similaires aux miennes. Nous supposons donc que les enfants savent — *ils ne savent pas*. En fait, on devrait leur donner explicitement des cours de technologie. Vous savez? Quelle est l'expression — quand les gens savent comment faire, ils le font. Eh bien, *les enfants ne savent pas comment faire*». (Hagerman, Woods, Neisary et Cotnam-Kappel, 2021)

Dans le contexte canadien, où les littératies numériques étaient considérées comme secondaires par rapport à des priorités plus importantes à l'école, il a peut-être été facile de justifier les suppositions sur l'apprentissage des littératies numériques que cette enseignante ontarienne dénonce. Si nous croyions que les élèves développaient leurs littératies numériques par eux-mêmes, à la maison, ou qu'ils étaient en quelque sorte nés en sachant comment utiliser les outils numériques parce qu'ils étaient nés dans des sociétés à réseaux numériques (voir les arguments influents de Prensky, 2001 et Tapscott, 1998), il était peut-être plus facile d'ignorer les inégalités numériques que ces suppositions servaient également à occulter, à perpétuer et à exacerber dans la vie des élèves.

Nous ne saurions trop insister sur l'importance d'une nouvelle approche du programme de littératie numérique dans les écoles. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a publié des données montrant qu'à l'échelle mondiale, les adultes ayant de meilleures compétences en littératie, numératie et technologies de l'information et de la communication (TIC) ont également tendance à avoir de meilleurs résultats économiques, sociaux et sanitaires tout au long de leur vie (OCDE, 2016, pp.119-123). Malheureusement, cependant, la recherche a continuellement démontré que l'accès à Internet et les occasions de développer des compétences en littératie numérique et la confiance en sa capacité à participer en ligne à diverses fins personnelles, professionnelles et scolaires ne sont pas accessibles à tous (Hargittai, 2002; Hargittai, 2010; Stern, 2010). Des études menées au Canada et ailleurs dans le monde ont clairement montré qu'avant la pandémie, les jeunes avaient des niveaux variés d'accès une connexion Internet haute vitesse et aux outils numériques et expériences d'apprentissage du numérique à la maison et à l'école (van Deursen et van Dijk, 2018; Hargittai et Hinnant, 2008; Gallagher et coll., 2019). Les éducateurs savaient également que les fractures relatives à l'accès et aux compétences avaient tendance à être fortement en corrélation avec les fractures liées au revenu familial (Haight, et coll., 2014), au niveau de scolarité des parents (Livingstone et coll., 2015) et au statut de nationalité et d'immigration (Gallagher et coll., 2019), et que ces fractures

recoupent celles qui se rapportent aux handicaps (Lussier-Desrochers et coll., 2017), à la race (Hargittai, 2010), au statut d'Autochtone vivant au Canada (Fiser, 2010; McMahon, 2014) et au fait qu'une personne vive dans une collectivité urbaine ou rurale/éloignée (Howard et coll., 2010).

Avant que la COVID-19 n'impose une scolarisation numérique sans précédent, il était entendu que les élèves qui avaient eu un accès plus important et plus varié à une gamme plus large d'outils numériques au fil du temps avaient également tendance à être mieux en mesure de trouver des informations en ligne et de les évaluer de manière critique (par exemple, Howard et coll., 2010; Leu et coll., 2014), ainsi que de résoudre une série de dilemmes numériques tout en naviguant sur Internet (Livingstone et coll., 2018). Ces résultats semblent indiquer que les élèves qui avaient le plus besoin des systèmes de l'école publique pour soutenir leur apprentissage des littératies numériques avant la pandémie, parce qu'ils n'avaient pas accès à autant d'appareils ou à autant d'occasions de résoudre des problèmes numériques avec une aide éclairée à la maison, étaient nettement désavantagés lorsque l'école est passée au numérique au printemps 2020. De plus, à la lumière des recherches sur les fractures numériques, il semble que les suppositions citées par l'enseignante de 4^e année en Ontario puissent refléter les privilèges numériques que les familles plus riches, plus blanches, plus urbaines/banlieusardes et très instruites ont pu offrir à leurs enfants. Nous affirmons que lorsque les programmes d'études, tels qu'ils sont rédigés, considèrent l'enseignement et l'apprentissage de la littératie numérique comme un complément, ces documents perpétuent et exacerbent tacitement des fossés numériques très réels établis le long des lignes sociales, économiques et raciales au Canada.

Alors, que faire à partir de là ? Il ne fait aucun doute qu'il faudrait élaborer une stratégie nationale sur la littératie numérique qui tienne compte des « multiples perspectives universitaires, pédagogiques et culturelles qui existent au Canada » (McLean et Rowsell, 2020, p. 191) et qui centralise l'accès équitable à la connectivité, au développement des compétences et à l'apprentissage des dispositions critiques qui permettent aux gens de participer aux cultures numériques en toute confiance et de façon autonome à des fins personnelles, de recherche, économiques et professionnelles. Comme l'écrivent Brisson-Boivin et MacAleese (2021), « la littératie numérique est un droit fondamental pour tous les utilisateurs de technologies », en partie parce qu'elle est « un outil nécessaire à l'éducation, à l'emploi et à la participation économique, à la participation citoyenne, à l'inclusion sociale, à la sécurité, à l'autonomisation, à la santé et au bien-être » (paragraphe 13). Encore une fois, nous devons réécrire nos programmes d'enseignement de la maternelle à la 12^e année de sorte que lorsqu'ils sont vécus dans les écoles, tous les élèves en bénéficient.

Il y a cependant un travail important à faire sur cette question. À l'heure actuelle, les systèmes provinciaux et territoriaux d'enseignement du primaire et du secondaire ne s'entendent guère sur ce que sont les littératies numériques (Hadziristic, 2018), sur les compétences, les stratégies et les dispositions à privilégier ou sur la façon d'évaluer l'apprentissage des littératies numériques. Cette année de pandémie scolaire a toutefois permis aux éducateurs d'acquérir de nouvelles connaissances sur ce que les enfants de tous les niveaux de scolarité de la maternelle à la 12^e année peuvent faire, aiment faire et pourraient éventuellement faire, avec un soutien, dans des environnements numériques connectés. C'est une opportunité qu'il faut saisir. Il n'y a jamais eu de moment plus important de mobiliser une définition canadienne de la littératie numérique qui soit unique en son genre et qui centralise les forces, les besoins, les voix et les perspectives des élèves, des familles et des éducateurs de première ligne qui ont été les plus touchés par la COVID-19

et qui ont eu à affronter des plus profondément les implications des réseaux numériques en tant que contextes d'enseignement, d'apprentissage et de création de sens. Cette nouvelle définition, soigneusement élaborée dans le cadre d'une vaste consultation, offrirait une nouvelle base pour la révision urgente des programmes d'études et témoignerait de notre engagement collectif à faire en sorte que tous les élèves fréquentant des écoles publiques au Canada aient accès au matériel et des possibilités de développer toutes les compétences, stratégies et dispositions dont ils auront besoin pour s'épanouir en cette ère numérique. Nous demandons instamment aux décideurs politiques (1) d'investir immédiatement dans l'accès universel à une connexion Internet haute vitesse pour tous (voir aussi Whitley et coll., 2021); (2) de mettre sur pied une table ronde nationale d'éducateurs, de membres de la collectivité et de chercheurs, qui pourront élaborer une définition canadienne multidimensionnelle de la littératie numérique qui reflétera nos diverses forces linguistiques, culturelles et régionales; et (3) de faire de la littératie numérique un élément intégral de tous les documents curriculaires de chaque niveau scolaire, en établissant des attentes claires en matière d'enseignement et d'évaluation de cette compétence.

(5) Cesser de recourir de manière excessive aux examens

L'un des changements les plus marquants apportés à l'éducation par la pandémie a été l'annulation soudaine et universelle des examens standardisés. Les dirigeants d'établissements, les enseignants, les parents et les élèves ne les ont pas regrettés. Depuis des décennies, les chercheurs, les associations d'enseignants et les défenseurs de l'éducation nous avertissent que les examens standardisés ont tendance à présenter une forte corrélation avec les mesures du revenu et de la richesse des familles (Au, 2016; Campbell et coll., 2018; Dixon-Román, 2017; Kohn, 2000). Leurs résultats sont souvent utilisés à tort pour coter les écoles, les enseignants et les élèves. Et ils ont tendance à restreindre le programme d'études aux seuls sujets mesurés par les examens, réduisant ou éliminant ainsi la poursuite d'autres objectifs éducatifs importants tels que le bien-être, la créativité, la pensée critique, l'engagement citoyen et le bonheur (Brady, 2017; Kohn, 2015; Westheimer, 2015a).

Les examens standardisés peuvent également être biaisés sur le plan de la race, de la classe sociale et du genre. Par exemple, on reproche depuis longtemps aux écoles de ne pas rendre service aux Autochtones, aux Noirs et aux personnes de couleur en Amérique du Nord (Au, 2016; Hamilton-Hinch et coll., 2021; Pashby, et coll., 2014), en partie parce que les instruments utilisés ont été conçus pour ne pas le faire (Shahjahan, 2011; Urban, 2019). Enracinés dans des concepts de méritocratie, ces systèmes d'évaluation négligent les atouts et les traditions sociales, culturelles et linguistiques des PANDC parmi leurs élèves et ignorent le fait que la notion de « mérite » ne soit souvent qu'un synonyme de richesse, de classe, d'appartenance et de tout ce que ces avantages systémiques offrent à ceux qui sont bien nés (Au, 2016).

En Ontario, par exemple, des recherches ont révélé qu'en moyenne, chaque augmentation de 10 000 dollars du revenu familial médian entraîne une augmentation de deux pour cent de la note de mathématiques en 6^e année aux examens normalisés de l'OQRE (Cooper, 2018). À Toronto, où l'inégalité des revenus est la plus forte, les écoles élémentaires/primaires qui ont obtenu des notes élevées sont remarquablement concentrées dans les quartiers à revenus élevés, tandis que les écoles ont obtenu des notes faibles se trouvent presque exclusivement dans les quartiers à faibles revenus (Alphonso et Grant, 2013).

Les approches curriculaires axées sur les examens standardisés ont tendance à mâcher le travail pour les élèves afin qu'ils réussissent sur la base de critères scolaires étroits et diminuent l'importance accordée aux compétences plus larges de la pensée critique. Ce qu'elles enseignent tend à suivre des formules prescriptives qui se collent au contenu des examens standardisés. Ce faisant, les objectifs d'apprentissage plus complexes et difficiles à mesurer sont laissés de côté (Kohn, 2015; Westheimer, 2015b). On parle ici notamment de la créativité et du développement émotionnel et social, mais aussi des compétences de réflexion associées à une solide participation citoyenne. Lorsque les nouveaux programmes pédagogiques se détournent de l'objectif de soutenir la mise en place des conditions favorables à la pratique pour privilégier des stratégies technocratiques axées sur la « conformité », la profession en souffre, tout comme les élèves. Les pressions croissantes exercées par les examens standardisés sur le programme scolaire ont conduit de nombreuses associations professionnelles à lancer des avertissements. En cette période actuelle de recours croissant aux examens standardisés partout au pays, l'Association canadienne des directeurs d'école a pris la décision inhabituelle de publier une « déclaration de préoccupation » concernant les examens des élèves et leur impact sur la réflexion et l'apprentissage. Les administrateurs scolaires de tout le Canada, ont-ils écrit, « sont de plus en plus préoccupés par le fait que les politiques et les pratiques actuelles d'évaluation des élèves sont en train de faire [...] changer, de manière dissimulée ou involontaire, les priorités. L'accent est de plus en plus mis sur une gamme étroite de connaissances et de compétences en littératie et en numératie » (2007).

Le résultat le plus troublant d'une fixation sur les mesures standardisées de la réussite scolaire est peut-être l'impact sur la santé mentale des enseignants et des élèves, ainsi que sur leur relation avec l'école en général. Comme l'écrit Valerie Strauss (2021, paragraphe 12) du *Washington Post* :

L'héritage du mouvement en faveur des normes des années 1990, et des examens à enjeux élevés qu'il a inspirés au début des années 2000, est une version de l'éducation qui est supposée ne pas exister ou ne pas compter à moins ou jusqu'à ce qu'elle soit prédite et mesurée. La pandémie a illustré de façon saisissante à quel point cette supposition est fautive.

Nous ne demandons pas l'élimination à terme de tous les examens standardisés. Mais nous demandons instamment aux décideurs politiques d'utiliser des examens par échantillons (évaluer certains enfants, à certains moments) plutôt que des examens généralisés (évaluer tous les enfants tout le temps), d'envisager de suspendre complètement les examens jusqu'en 2022, et d'écouter les enseignants et les élèves lorsqu'ils examinent l'impact délétère du recours excessif aux examens sur le programme, le processus d'apprentissage, ainsi que sur la santé mentale et le bien-être des élèves.

Au cours des 25 dernières années, les enfants ont été trop évalués et ont été soumis à une pression excessive à obtenir toujours plus de résultats et à moins jouer. Le résultat ? Trop d'enfants et de jeunes adultes sont stressés, médicamentés, isolés et déprimés (Abeles, 2015; American Psychological Association, 2014; Dean, 2019; Flannery, 2018; Kohn, 2015; Paul, 2013; Phillippo, et coll., 2017; Pope et coll., 2015; Segool et coll., 2013; Strauss, 2017; Westheimer, 2015a). Nous avons permis à une industrie des examens de dicter le contenu du programme pédagogique. Nous avons ignoré la connaissance que les enseignants ont de chaque élève et nous avons standardisé nos modèles d'enseignement et d'apprentissage. Nous demandons donc instamment aux décideurs politiques : (1) de suspendre entièrement les examens standardisés jusqu'à ce que la pandémie soit terminée; (2) de repenser les évaluations après une période de consultation

inclusive des parties prenantes, et (3) d'utiliser des examens par échantillonnage plutôt que des examens de recensement.

(6) Établir d'abord des relations, quel que soit le mode d'enseignement

L'apprentissage en ligne, comme l'école en général, dépend du contexte plus large dans lequel se situent l'élève et les activités d'apprentissage. L'apprentissage assisté par la technologie fait partie intégrante du paysage éducatif canadien de la maternelle à la 12^e année depuis des décennies (Barbour, 2008; Barbour et coll., 2020). Des études ont montré que les cours entièrement en ligne peuvent répondre aux besoins de certains apprenants lorsqu'ils sont bien conçus, que les enseignants sont hautement qualifiés et que les élèves profitent d'un mentorat solide offert par des professionnels de l'éducation dévoués (Liu et Cavanaugh, 2011; Zheng, et coll., 2020). Mais, et c'est peut-être ce qu'il y a de plus important, l'apprentissage en ligne fonctionne mieux lorsqu'il soutient ce que Borup et coll. (2013) décrivent comme une « attention dispensée au moyen de la technologie », un terme inspiré de l'éthique du « care », ou de la sollicitude, en enseignement de Noddings (2008, 2012). Lorsque les cours en ligne incluent un modelage intentionnel, un dialogue social, des conversations qui confirment et affirment l'apprentissage des élèves au fil du temps, un tutorat individuel et des possibilités de s'exercer avec un soutien guidé, les élèves et leurs enseignants peuvent s'épanouir.

L'enseignement est avant tout une affaire de relations. Les relations les plus importantes sont celles qui se forment entre et parmi les enseignants et les élèves. Ces relations ne sont pas facilement remplacées par des solutions technologiques. L'innovation technologique doit donc être guidée par l'expertise pédagogique. La technologie numérique peut soutenir, renforcer et stimuler davantage l'enseignement et l'apprentissage formidables qui s'appuient sur des relations solides et bienveillantes, sur la compréhension de la façon dont les jeunes pensent et apprennent, et sur la mise en relation de l'apprentissage des élèves avec le monde extérieur. La technologie peut enrichir les bonnes pratiques, mais ne peut se substituer à l'art, à la science et à l'artisanat d'un enseignement inspirant et efficace. En réfléchissant à la place que doit occuper l'enseignement en ligne dans le paysage éducatif post-pandémie, nous devons soigneusement prendre en compte les désavantages pour le bien-être des élèves, les collectivités dans lesquelles ils vivent et les relations si importantes pour un développement sain.

Barbour et Labonte (2019) suggèrent que l'apprentissage en ligne peut être efficace lorsque les bonnes conditions sont réunies. Cependant, il est important de noter que l'apprentissage en ligne, comme tous les types d'apprentissage scolaire, est influencé par le contexte plus large dans lequel l'élève et les activités d'apprentissage s'inscrivent et par la capacité du système d'apprentissage en ligne à garantir qu'une éthique de la sollicitude est à la fois possible et présente. Le virage d'urgence vers une proportion d'apprentissage en ligne sans précédent, à grande échelle, pour les élèves de tout le Canada, a créé un tout nouveau contexte défini par la crise. Et au cours de cette crise, nous avons appris que l'enseignement en ligne n'est pas un remplacement approprié de l'école en présentiel. Pendant la pandémie, l'apprentissage en ligne peut avoir eu des répercussions importantes et durables sur la santé mentale des enfants et des adolescents (Magson et coll., 2021; Newkirk, 2020). Il a également affecté leurs enseignants, qui ont déclaré se sentir stressés, surmenés et vidés de leur énergie (BC Teachers' Federation, 2020).

Qu'ils travaillent en ligne ou dans des classes en présentiel, les enseignants eux-mêmes doivent être soutenus par des systèmes qui reconnaissent et atténuent le stress lié au travail émotionnel qu'ils



accomplissent (Hargreaves, 1998; Koenig, et coll., 2018). Même avant la pandémie, les enseignants étaient sujets à l'épuisement professionnel, à la fatigue de la compassion et à un faible niveau de satisfaction professionnelle, notamment parce que leurs classes étaient trop nombreuses (Fernet et coll., 2012) et qu'ils étaient stressés par le fait de devoir répondre aux besoins d'un trop grand nombre d'élèves ayant des besoins complexes sans avoir le temps, le soutien ou les ressources

nécessaires pour le faire efficacement (Johnson et coll., 2012; Kidger et coll., 2016; Koenig et coll., 2018; Williams et coll., 2019). Ces sentiments sont associés à l'attrition des enseignants et réduisent leur capacité à créer et même à accorder aux élèves l'attention dont ils ont fondamentalement besoin pour apprendre (Johnson et coll., 2012). Les données probantes recueillies au Canada et à l'étranger indiquent que le stress des enseignants n'a fait que s'amplifier pendant la pandémie (BC Teachers' Federation, 2020; Kaufman et coll., 2020; Rabaglietti et coll., 2021).

Bien qu'il soit urgent de réaliser d'autres recherches pour comprendre les interactions entre la santé mentale des élèves et des enseignants et l'apprentissage en ligne tel qu'il est imposé et dispensé au Canada, il est important de souligner que la décision de passer à l'enseignement en ligne n'a pas seulement perturbé l'apprentissage axé sur le contenu, mais aussi l'éthique du care (de la sollicitude et des soins) qui sous-tend l'enseignement et l'apprentissage (Noddings, 2008; 2012). Il faudra du temps, lors de la reprise, pour que la confiance et les relations se rétablissent.

De nombreux élèves vivant dans des collectivités rurales et éloignées, par exemple, n'ont pas pu être scolarisés parce qu'ils n'avaient pas accès à Internet chez eux. D'autres encore ne pouvaient pas se le permettre, même si l'infrastructure existait dans leur quartier (Innovation, Science et Développement économiques Canada, 2021). De plus, même pour les élèves et les enseignants qui ont pu se connecter par vidéoconférence et par des moyens asynchrones, les interactions semblaient souvent insuffisantes. Tout compte fait, les systèmes scolaires n'étaient pas suffisamment préparés pour offrir des expériences d'apprentissage axées sur la connectivité qui peuvent réduire les répercussions psychologiques de la distanciation physique qu'introduit l'apprentissage en ligne (Bonk, 2020).

Pendant la pandémie, les interactions régulières avec les enseignants et les pairs dans le cadre de l'apprentissage à distance ont assuré un certain niveau de continuité pour les enfants et les adolescents. Ces interactions étaient peut-être moins optimales par rapport à l'enseignement en présentiel, mais elles valaient mieux que rien pour la plupart des élèves. En outre, certains élèves ont déclaré préférer l'école entièrement en ligne parce qu'ils pouvaient travailler à leur propre rythme. D'autres la préféraient parce que l'école en ligne réduisait leur anxiété sociale et les protégeait des interactions sociales négatives telles que l'intimidation (Atter, 2021). À l'inverse, les périodes d'école entièrement en ligne et de versions d'école en présentiel par cohortes et par quadrimestres, où les contacts étaient limités et la distanciation sociale était exigée, étaient

misérables pour d'autres (Ng et Badets, 2020). La version de l'apprentissage en ligne dont a fait l'expérience la génération de la COVID-19 a été vécue en temps de crise. Cela sera important à prendre en compte lorsque nous tenterons de tirer des leçons de leur expérience, mais aussi lorsque nous penserons à la conception des programmes d'apprentissage en ligne à l'avenir pour toutes les parties prenantes.

Malgré nos inquiétudes, nous reconnaissons que l'apprentissage en ligne pourrait continuer à être une option pour certains élèves au Canada une fois que la pandémie aura disparu. Toute version de l'apprentissage en ligne qui évoluera pour répondre aux besoins d'apprentissage post-pandémie des élèves canadiens devra reconnaître ses limites. Déjà, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2021) nous avertit d'une possible catastrophe générationnelle si nous n'agissons pas maintenant pour donner la priorité aux besoins d'apprentissage social, émotionnel et relationnel des enfants d'âge scolaire et des adolescents. Toute personne impliquée dans l'enseignement en ligne à l'heure actuelle devra examiner de manière critique l'impact de cette période pandémique sur les jeunes avant de travailler à la conception des modèles futurs.

De nouvelles recherches seront nécessaires pour déterminer quelle serait la meilleure voie à suivre pour le bien des élèves et des enseignants relativement à l'école en ligne. Une bonne pédagogie en ligne a toujours été centrée sur les relations et la présence sociale (Borup et coll., 2013; Garrison, et coll., 2000; Heintz et coll., 2017); après la pandémie, nous aurons besoin de nouvelles recherches axées sur la mise en place de mesures sociales efficaces et éclairées par la pandémie pour l'enseignement en ligne de la maternelle à la 12^e année. À cette fin, il sera essentiel de concevoir localement et d'étudier de nouveaux modèles de programmes d'apprentissage en ligne pour les élèves du primaire et du secondaire, en commençant par une analyse minutieuse de leur expérience collective pendant la pandémie. Trop souvent, l'apprentissage en ligne est considéré comme un moyen de dispenser un programme d'études ou une méthode permettant de fournir un contenu scolaire sans avoir à assumer les « coûts » importants d'un enseignant. Cette vision a toujours été erronée, mais après la pandémie, la croyance persistante que les élèves du primaire et du secondaire peuvent vraiment apprendre en l'absence d'un système de soutien humain doit, pour être franc, être considéré comme de la négligence.

Nombre des leçons tirées de la pandémie sur l'importance des relations dans le processus d'apprentissage ont des implications politiques qui vont au-delà de l'apprentissage en ligne. Le rôle des relations dans l'enseignement et l'apprentissage a été au centre de recherches menées en éducation bien avant la pandémie, lesquelles ont produit d'importantes données sur les conditions qui permettent aux relations de s'épanouir. Par exemple, alors que les rapports de la santé publique préconisent aujourd'hui de réduire la taille des classes pour faciliter la distanciation sociale (CDC, 2021; Science et Bitnum, 2020), les chercheurs vantent depuis longtemps les effets positifs des classes plus petites sur les relations entre et parmi les enseignants et les élèves (voir, par exemple, Jepsen et Rivkin, 2002; Word et coll., 1990). Dans un examen approfondi de la documentation sur la taille des classes réalisé pour l'Association canadienne d'éducation, Bascia (2010) a constaté que dans les classes plus petites, les enseignants « interagissent plus fréquemment avec les élèves » et « utilisent une plus grande variété de stratégies pédagogiques », et que les élèves « apprennent mieux sur le plan scolaire et social [et] sont plus participatifs et moins perturbateurs » (4). D'autres analyses de la littérature scientifique ont révélé des avantages similaires (OCDE, 2021; ETFO, 2021).

Il n'y a jamais eu autant de données et d'expertise de terrain sur ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas pour les enfants canadiens qui apprennent en ligne. Nous devons agir immédiatement pour recueillir les points de vue éclairés des éducateurs qui ont travaillé avec des enfants de tous âges et de tous niveaux scolaires, dans toutes les provinces et tous les territoires, afin d'élaborer de nouveaux modèles d'apprentissage en ligne qui sont pertinents pour le développement des enfants, dotés de ressources suffisantes et éclairés par la pandémie. Nous devons également inclure les élèves dans ce travail. Ils savent ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné pour eux.

Il sera également de la plus haute importance, lorsque l'école reprendra en ligne ou en présentiel, que nous laissions aux enseignants la latitude de choisir le contenu, la manière et le moment de l'enseignement de chaque matière. Leur tâche principale devrait être de rétablir chez les jeunes un sentiment de sécurité, de les ouvrir aux possibilités et de rebâtir la communauté que l'isolement social prolongé a disloquée. Pour ce faire, il faudra une politique qui met l'accent sur les relations en réduisant le nombre d'élèves dont un seul enseignant est responsable et en augmentant le temps que les enseignants peuvent consacrer à la création de liens entre eux et avec leurs élèves. Ce sont les conditions qui permettront aux enseignants de retrouver un sentiment d'efficacité et de connexion avec leurs élèves, afin qu'ils puissent s'en occuper adéquatement, ce qui par la suite soutiendra leur apprentissage et leur santé (Koenig et coll., 2018).

Nous exhortons les éducateurs et les décideurs à : (1) financer de nouvelles recherches axées sur les répercussions de l'apprentissage en ligne pendant la pandémie sur les élèves de toutes les régions du Canada; (2) investir dans des programmes d'apprentissage en ligne axés sur le mentorat, l'éthique du care et les relations qui peuvent soutenir les élèves et les enseignants; et (3) réduire la taille des classes.

(7) Soutenir l'enseignement en tant que travail essentiel

Une conséquence importante de cette période de pandémie pourrait être que les parents d'élèves du primaire et du secondaire ont redécouvert le travail essentiel que font les enseignants (Asbury et Kim, 2021 ; Hargreaves, 2021) et en sont venus à apprécier à quel point ils dépendaient des écoles pour répondre aux besoins de leurs enfants (Ewing et Vu, 2021). Pour les parents qui travaillent, et les mères canadiennes en particulier, qui ont assumé la plus grande partie de la responsabilité de l'enseignement à domicile (Leclerc, 2020), gérer les complexités de l'apprentissage à distance tout en essayant de respecter leurs obligations professionnelles a été stressant (Igielnik, 2021). Malgré les préoccupations causées par l'incertitude et le besoin constant de jongler avec des responsabilités multiples et complexes, les parents ont également rejeté des changements de politiques proposés qui auraient pu compromettre la qualité de l'enseignement dispensé à leurs enfants à l'avenir.

Par exemple, lorsque le ministère de l'Éducation de l'Ontario a annoncé un projet visant à faire des écoles en ligne une option permanente, financée par les fonds publics et dont l'élaboration des produits pédagogiques serait confiée à un seul fournisseur, Télé Ontario, les parents ont dit non. Les représentants de 76 comités de participation des parents, en appui aux fédérations représentant les enseignants et les travailleurs de l'éducation de tout l'Ontario, ont transmis une lettre ouverte au ministre de l'Éducation rejetant les changements proposés à l'enseignement public qui, selon eux, « saperaient l'intégrité de notre système d'éducation » et « ouvriraient la porte à une privatisation accrue augmentant le nombre de programmes conçus par des entreprises qui

offrirait des crédits qui n'ont pas la rigueur pédagogique nécessaire». Après avoir fréquenté pendant des mois dans l'enseignement en ligne avec leurs enfants et les enseignants de ces derniers, les parents ont commencé à se préoccuper des effets sur la santé du temps trop long passé à l'écran et aux compromis pédagogiques que l'enseignement en ligne impose aux enseignants.

À maintes reprises, des sondages menés auprès d'enseignants et de directeurs d'établissements au Canada ont révélé que les modèles mis en place pour offrir des modèles d'enseignement en ligne, hybrides et hyflex (hybride flexible) n'étaient pas viables et avaient des répercussions considérables sur la santé mentale (Kraft et coll., 2020; McMillan, 2021; Wong, 2021). Le modèle hyflex — en vertu duquel les élèves ont l'école en présentiel une partie du temps et à distance à d'autres moments, mais apprennent avec le même enseignant (Irvine, 2020) — posait particulièrement problème parce qu'il exigeait essentiellement des enseignants qu'ils enseignent un double programme (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2020; Irvine, 2020). Les systèmes comptaient sur la bonne volonté et la résilience des éducateurs pour qu'ils donnent de leur personne pendant cette période de crise et de changement constant, mais plus la pandémie durait et plus les enseignants et les directeurs d'établissements devaient continuer de se contenter d'un soutien humain et technique insuffisant pendant les phases d'apprentissage en présentiel et à domicile, plus ils s'épuisaient (Alberta Teachers' Association, 2021). Comme l'a exprimé un directeur d'école dans un sondage mené en novembre 2020 par l'Alberta Teachers Association, «le scénario actuel n'est pas viable. Nous n'avons pas assez de chauffeurs pour les autobus, d'enseignants pour les salles de classe, de concierges pour les écoles et de personnel administratif pour répondre au téléphone. Je suis épuisé et sans espoir» (p. 3).

Dans leur étude sur la COVID-19 et son impact sur les perceptions des enseignants canadiens en matière de changement, d'efficacité, de résilience et d'épuisement professionnel, Sokal et coll. (2020) expliquent que les enseignants ont dû modifier très rapidement leur pédagogie pendant une période d'incertitude, tant pour eux-mêmes que pour leurs élèves. L'optimisme initial a cédé la place à une grande inquiétude à mesure que la pandémie de COVID-19 se poursuivait. Malgré les données selon lesquelles les enseignants ont beaucoup appris sur l'utilisation des technologies numériques et qu'ils ont déployé des efforts considérables pour soutenir les élèves pendant les phases d'apprentissage à distance, les enseignants ont déclaré que leur «stress dépassait leur capacité d'adaptation» et qu'ils «se sentaient sur la voie de l'épuisement professionnel» (Sokal et coll., 2020, p. 7). En avril, lors de la troisième vague de la pandémie, 61 % des enseignants de l'Alberta (n = 2822) ont déclaré se sentir extrêmement préoccupés par les conditions de leur pratique professionnelle et ont fourni des commentaires sur le manque d'équilibre et de contrôle et la charge de travail écrasante. La moitié des répondants ont déclaré se sentir désespérés.

Où cela nous mène-t-il ? Sachant que les enseignants ont décrit leurs conditions de travail pendant la pandémie comme «absolument épouvantables» (Alberta Teachers' Association, 2020, p. 25) et que des données de multiples sources montrent que les enseignants sont stressés et épuisés, que devons-nous faire ? Comment pouvons-nous nous assurer que les prochains mois et années de reprise de l'éducation au Canada seront axés sur le bien-être des personnes qui créent les conditions d'apprentissage pour nos enfants ? Les pénuries d'enseignants recensées pendant la pandémie (Giesbrecht, 2021; Reid et Cranston, 2021) et les données sur les enseignants qui prennent une retraite anticipée (Chevalier, 2020) laissent présager que nous nous dirigeons vers une crise majeure en éducation si les enseignants ne sont pas reconnus par les décideurs comme

étant absolument essentiels à la reprise post-pandémie. Il est essentiel que les politiques visant à améliorer les conditions de travail des enseignants accordent immédiatement la priorité aux intérêts et aux besoins des femmes.

Au Canada, 68 % de tous les enseignants et 84 % des enseignants de la maternelle et du primaire sont des femmes, qui sont également moins bien payées que leurs collègues du secondaire, qui sont en grande partie des hommes (Statistique Canada, 2014). Les femmes, qui continuent également d'être les principales à s'occuper des membres de leurs familles, ont été touchées de manière disproportionnée par cette pandémie au Canada (Leclerc, 2020) et, comme l'a noté Linda Darling-Hammond, les femmes dans l'enseignement ont « longtemps été encouragées à se voir comme subordonnées, obéissantes, recevant des ordres d'en haut, faisant du mieux qu'elles peuvent dans n'importe quelles circonstances, que la conception des écoles soit favorable ou non ou que la recherche professionnelle soit intégrée ou non de manière adéquate » (Martin et Mulvihill, 2017, p. 78). Pendant la pandémie, l'exigence de faire de son mieux en toute circonstance a atteint un niveau extrême. Les enseignants risquaient leur vie dans des bâtiments mal ventilés. Les enseignants n'étaient pas prioritaires pour la vaccination. Au Manitoba, une enquête menée par la CBC (von Stackleberg, 2021) a révélé que près de 85 % des éducateurs (n = 833) craignaient d'attraper la COVID-19 au travail. Certains éducateurs sont effectivement tombés malades, et d'autres sont morts de la COVID-19 (Panza-Beltrandi, 2021 ; CBC News, 2021 ; Prest, 2020 ; Hennessey, 2021).

Le manque troublant de soutien aux enseignants pendant la pandémie mine fondamentalement notre capacité, en tant que pays, à rebondir une fois le virus mieux maîtrisé. Quel avenir pouvons-nous imaginer pour nous-mêmes si les écoles ne sont pas des environnements sains et aidants, centrés sur les besoins des personnes qui y travaillent et apprennent ? Encore une fois, Darling-Hammond nous rappelle que « [...] le travail d'enseignement est le travail [...] dont dépendent tous les autres. C'est le rempart de notre démocratie, et préparer les enseignants en leur fournissant les outils dont ils ont besoin pour bien faire ce travail est d'une importance si cruciale qu'il ne peut être pris à la légère » (Martin et Mulihvill, 2017, p. 82).

Nous recommandons la mise sur pied d'une table ronde nationale, en collaboration avec les associations d'enseignants et le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC), qui mènerait des recherches en vue de concevoir un cadre global pour l'amélioration des conditions de travail des enseignants (cf. Reid et Cranston, 2021). Puisque les conditions de travail des enseignants sont les conditions d'apprentissage des élèves, nous affirmons également que chaque enfant et chaque enseignant devrait avoir la possibilité d'être entièrement vacciné afin que l'enseignement en présentiel puisse reprendre, de façon permanente (cf. également Comeau et Vaillancourt 2021). Il est urgent d'investir dans les enseignants, dans leur formation, ainsi que dans les environnements physiques et les systèmes où se déroulent l'enseignement et l'apprentissage. Notre sortie collective de cette pandémie en dépend.

Les élèves vont arriver à l'école en septembre avec un large éventail de besoins éducatifs, émotionnels, développementaux et économiques. Il faudra que nous travaillions tous de concert pour répondre à ces besoins de manière efficace et équitable. La meilleure chose que puissent faire ceux qui ne sont pas dans les salles de classe (ceux d'entre nous qui ne sont pas en contact direct avec les élèves au quotidien) est la suivante : s'unir pour créer les meilleures conditions de travail possibles pour que les enseignants puissent faire leur travail et prendre des décisions basées sur ce qu'ils savent être dans l'intérêt supérieur de leurs élèves. Nous demandons instamment aux

décideurs politiques : (1) de reconnaître que les enseignants et le travail qu'ils font sont essentiels, (2) de mettre sur pied une table ronde nationale afin d'identifier les changements nécessaires et les plus urgents à apporter aux conditions de travail des enseignants, qui sont, bien sûr, les conditions d'apprentissage des élèves, et de mettre en œuvre ses recommandations et (3) de promulguer des politiques visant à égaliser la rémunération des enseignants du secondaire et du primaire et poursuivre d'autres avenues législatives destinées à assurer une égalité de statut aux professions qui emploient en majorité des femmes.

Conclusion

La pandémie de COVID-19 a bouleversé de manière sans précédent et à l'échelle mondiale le monde de l'éducation. Nous devons gérer les retombées de l'absentéisme scolaire et de l'isolement social pendant des années à venir. Mais elle nous a aussi donné une occasion unique de repenser nos priorités en matière d'éducation et de scolarisation. Nous pouvons reconstruire les écoles et les salles de classe en tirant des leçons de ces défis inoubliables. Dans ce chapitre, nous avons détaillé les défis et les possibilités liés à la réforme des écoles, des programmes scolaires et des conditions d'enseignement et d'apprentissage. Nous recommandons de donner la priorité au contenu des programmes scolaires plutôt qu'à la couverture des matières, de mettre l'accent sur l'apprentissage acquis et non sur l'apprentissage perdu, de réduire les inégalités qui ont un impact négatif sur les élèves, les enseignants, les familles et les communautés, d'enseigner la littératie numérique, de limiter les effets involontaires et néfastes des examens, de reconnaître le rôle central des relations dans l'éducation et de mieux soutenir les enseignants dans leur travail. Ces sept recommandations aideront les intervenants à se concentrer sur les domaines de changement les plus susceptibles de favoriser une éducation plus solide, plus humaine et plus équitable pour tous les Canadiens.

Résumé des recommandations

1. Enseigner du contenu plutôt que de couvrir la matière. Les recherches sur l'enseignement et le développement de l'enfant nous montrent qu'il est bien plus important d'apprendre à penser de manière analytique que de bourrer le crâne des élèves d'informations dont ils ne se souviendront pas des semaines ou des années plus tard. Pour bien vivre au XXI^e siècle, il ne faut pas disposer d'une plus grande quantité d'informations, mais plutôt des connaissances et des compétences nécessaires pour passer au crible, comprendre et évaluer la qualité de ces informations. L'enseignement du contenu est important, mais il n'est pas nécessaire de couvrir tous les événements historiques et tous les concepts scientifiques ou mathématiques possibles.
2. Mettre l'accent sur l'apprentissage acquis, et non sur l'apprentissage perdu. Pour déterminer qu'une personne est « en retard », il faut définir ce qu'est une progression typique (élèves qui « progressent bien »). Mais rien n'est typique pendant une pandémie mondiale. Les écoles du monde entier ont été fermées, ce qui rend ces références au mieux arbitraires et au pire préjudiciables. Les éducateurs devraient plutôt se concentrer sur les expériences uniques de cette cohorte d'élèves tout en reconnaissant les inégalités qui ont conduit à des écarts dans l'acquisition des compétences de base entre les élèves historiquement marginalisés et mal desservis et leurs pairs, et en cherchant à y remédier.
3. Réduire les inégalités. De multiples inégalités sapent le travail des éducateurs : la pauvreté et les inégalités économiques, la faim et les sans-abris, l'accès inégal à une connexion Internet

haut débit et aux ordinateurs, les préjugés raciaux et ethniques, et l'insuffisance des ressources pour ceux qui en ont le plus besoin. Les écoles ne peuvent pas résoudre tous les problèmes de la société, mais elles sont un lieu où nous pouvons les reconnaître. Et surtout, nous devons veiller à ce que les écoles n'amplifient pas les inégalités existantes et à ce que les programmes d'études et les évaluations s'appuient activement sur la diversité des origines et des expériences et la récompensent.

4. Enseigner les littératies numériques. Relevant de la technologie du livre plutôt que de celle de l'ordinateur en réseau, les écoles n'étaient pas préparées aux littératies numériques nécessaires pour que les enseignants, les directeurs d'établissements et les élèves puissent réussir la transition vers l'apprentissage hybride et en ligne. Pour promouvoir l'enseignement de la littératie numérique, le Canada doit élaborer une stratégie nationale axée sur l'accès équitable à la connectivité, au développement des compétences et à l'apprentissage des dispositions critiques qui permettent aux gens de participer aux cultures numériques avec confiance et autonomie, que ce soit à des fins personnelles, scolaires, économiques ou professionnelles.

5. Cesser de recourir de manière excessive aux examens. L'un des changements les plus marquants dans l'éducation au cours de la pandémie a été l'annulation soudaine et universelle des examens standardisés. Pendant des décennies, les chercheurs nous ont avertis que les examens standardisés ont tendance à présenter une forte corrélation avec les mesures du revenu et de la richesse des familles et nous mis en garde contre l'utilisation abusive des résultats scolaires pour classer les écoles, les enseignants et les élèves. Les résultats détournent également de la réalisation d'objectifs éducatifs importants comme la pensée critique, la participation citoyenne et le bien-être. Nous demandons instamment aux décideurs politiques de faire passer des examens à des échantillons d'élèves plutôt qu'à l'ensemble des élèves et de suspendre complètement les examens jusqu'en 2022 au moins, afin de donner un maximum de flexibilité aux enseignants et de soulager les élèves d'une pression excessive.

6. Établir d'abord des relations, quel que soit le mode d'enseignement. Alors que nous réfléchissons à la place que doit occuper l'enseignement en ligne dans le paysage éducatif post-pandémie, nous devons examiner attentivement les effets négatifs sur les relations qui sont si importantes pour un développement sain. Bien que les interactions en ligne régulières avec les enseignants et les pairs soient préférables à l'absence d'interactions pour les enfants et les adolescents, nous avons également pris conscience de l'importance des relations en présentiel. Lorsque l'école reprendra pleinement, nous devons laisser aux enseignants la latitude nécessaire pour décider du contenu, de la manière et du moment de l'enseignement de certaines matières (voir n° 1 et n° 7). Leur tâche principale devra être de rétablir chez les jeunes un sentiment de sécurité, de les ouvrir aux possibilités qui s'offrent à eux et de rebâtir la communauté que l'isolement social prolongé a disloquée.

7. Soutenir l'enseignement en tant que travail essentiel. Le manque troublant de soutien aux enseignants pendant la pandémie peut miner fondamentalement notre capacité, en tant que pays, à rebondir une fois le virus mieux maîtrisé. Nous recommandons la mise sur pied d'une table ronde nationale en collaboration avec les fédérations, syndicats et associations affiliées existants, y compris le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, afin de reconsidérer le statut professionnel de l'enseignement et de travailler à l'amélioration des conditions dans lesquelles les éducateurs et les enfants et les jeunes passent leurs journées. Les conditions de travail des enseignants sont les conditions d'apprentissage des élèves.

Tableau 1. Fermetures initiales d'écoles et nombre d'élèves de la maternelle à la 12e année touchés lors de la première vague de COVID-19 au Canada

| Province/territoire (par ordre alphabétique) | Date de l'annonce de la fermeture des écoles en 2020 | Nombre d'élèves touchés (inscriptions aux écoles publiques en 2019-2020) |
|---|---|---|
| Alberta | 15 mars | 742 930 |
| Colombie-Britannique | 17 mars | 545 805 |
| Île-du-Prince-Édouard | 16 mars | 19 690 |
| Manitoba | 13 mars | 210 524 |
| Nouveau-Brunswick | 13 mars | 98 965 |
| Nouvelle-Écosse | 15 mars | 123 239 |
| Nunavut | 16 mars | 10 653* |
| Ontario | 12 mars | 2 056 058 |
| Québec | 13 mars | 944 942* |
| Saskatchewan | 16 mars | 186 386 |
| Terre-Neuve-et-Labrador | 16 mars | 63 722 |
| Territoires du Nord-Ouest | 16 mars | 8 699 |
| Yukon | 18 mars | 5 607 |
| Total | | 5 017 720 |

Note. Toutes les données sont hyperliées aux documents sources. Selon les données de Statistique Canada, il y avait 5 675 691 élèves inscrits dans les écoles primaires et secondaires au Canada en 2018-2019, un chiffre qui inclut les inscriptions dans les écoles indépendantes, ce qui laisse penser que le nombre d'élèves touchés par les fermetures d'écoles pourrait avoir été encore plus élevé que la somme des inscriptions provinciales déclarées dans ce tableau.

*Dans les cas où les données sur les inscriptions de 2019-2020 n'étaient pas publiées sur le site Web d'un ministère, les données du rapport de 2018-2019 de Statistique Canada ont été utilisées.

Références

- Abeles, V. (2015). *Beyond measure: Rescuing an overscheduled, overtested, underestimated generation*. Simon & Schuster.
- Alberta Teachers' Association (2020, Fall). *Teacher pandemic pulse survey results: Reporting on quarantines/isolations, curriculum concerns and mental health indicators*. <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/News%20and%20Info/Issues/COVID-19/Reporting%20on%20COVID-19%20Quarantines%2c%20Isolations%2c%20Curriculum%20Concerns%20and%20Mental%20Health%20Indicators.pdf>
- Alberta Teachers' Association (2021, Spring). *Teacher pandemic pulse survey results: Reporting on the third acute wave of COVID-19 in Alberta K-12 schools*. <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/News%20and%20Info/Issues/COVID-19/Reporting-on-the-Third-Acute-Wave-of-COVID-19-in-Alberta-Schools-Spring-2021.pdf>
- Ali, A. (2021). *Winds of change: K-12 education, funding and equity in Manitoba*. Canadian Centre for Policy Alternatives, Manitoba Office. [https://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/Manitoba Office/2021/02/MB Education 2021.pdf](https://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/Manitoba%20Office/2021/02/MB%20Education%202021.pdf)
- Alphonso, C., & Grant, T. (2013, November 16). A tale of two schools: The correlation between income and education in Toronto. *The Globe & Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/news/national/time-to-lead/a-tale-of-two-schools-the-correlation-between-income-and-education/article15463950/>
- American Psychological Association. (2014). *Stress in America. Are teens adopting adults' stress habits?* <http://www.apa.org/news/press/releases/stress/2013/stress-report.pdf>
- Asbury, K., & Kim, L. E. (2020, July 20). "Lazy, lazy teachers": Teachers' perceptions of how their profession is valued by society, policymakers, and the media during COVID-19. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/65k8q>
- Atter, H. (2021, April 4). *Head of curriculum studies says online learning may lead to positive long-term education changes*. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/saskatchewan/head-of-curriculum-studies-says-online-learning-may-lead-to-positive-long-term-education-changes-1.5975103>
- Au, W. (2016). Meritocracy 2.0: High-stakes, standardized testing as a racial project of neoliberal multiculturalism. *Educational Policy*, 30(1), 39–62. <https://doi.org/10.1177/0895904815614916>
- Barbour, M.K. (2008). *A snapshot state of the nation study: K-12 online learning in Canada*. iNACOL. <https://k12sotn.ca/wp-content/uploads/2016/09/StateOfTheNation2008.pdf>
- Barbour, M.K., Labonte, R. & Nagel, J. (2020). *State of the nation: K-12 e-Learning in Canada*. <https://k12sotn.ca/wp-content/uploads/2021/05/StateNation20.pdf>
- Barbour, M. K., & Labonte, R. (2019). Sense of irony or perfect timing : Examining the research supporting proposed e-Learning changes in Ontario. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 34(2). <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/1137>
- Baroud, J. (2020). *Engaging the intersections of equity and technology in teacher education instruction, curriculum and pedagogies* [Doctoral dissertation, Université d'Ottawa/University of Ottawa]. uO Research. https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/41116/5/Baroud_Jamilee_2020_thesis.pdf
- Barrow, B. & Beaumont, T. (2019, July 16). *Joe Biden draws line against progressives on health care*. Associated Press News. <https://apnews.com/article/iowa-health-donald-trump-financial-markets-ap-top-news-6245d9ac166d4dd9a66dd017306a048b>
- Bascia, N. (2010). *Reducing class size: What do we know?* Canadian Education Association. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/CEA-2010-Class-Size.pdf>
- BC Teachers' Federation (2020, December 7). *Safeguarding teachers' mental health through the second wave of COVID-19 and beyond: Submission to the House of Commons Standing Committee on Health*. https://bctf.ca/uploadedFiles/Public/Publications/Briefs/SafeguardingTeachersMentalHealth_Dec2020.pdf
- Berger, R. (2021). Our kids are not broken. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2021/03/how-to-get-our-kids-back-on-track/618269/>
- Black, S. & MacKinnon, S. (2012). *Income inequality in Canada: How does Manitoba compare?* Canadian Centre for Policy Alternatives. <https://www.policyalternatives.ca/publications/reports/income-inequality-canada-how-does-manitoba-compare-can-we-do-better>
- Block, S., Galabuzi, G. E., Tranjan, R. (2019). *Canada's colour coded income inequality*. Canadian Centre for Policy Alternatives. <https://www.policyalternatives.ca/publications/reports/canadas-colour-coded-income-inequality>

- Bonk, C. J. (2020). Pandemic ponderings, 30 years to today: synchronous signals, saviors, or survivors? *Distance Education, 41*(4), 589–599. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1821610>
- Borup, J., Graham, C. R., & Velasquez, A. (2013). Technology-mediated caring: Building relationships between students and instructors in online K-12 learning environments. In M. Newberry, A. Gallant, & P. Riley (Eds.), *Advances in Research on Teaching*, Vol. 18 (pp. 183-202). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000018014](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000018014)
- Braasch, J.L.G., Bråten, I., McCrudden, M.T. (2018). *Handbook of multiple source use*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315627496>
- Brady, M. (2017). 34 problems with standardized tests. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2017/04/19/34-problems-with-standardized-tests/>
- Brisson-Boivin, K. & McAleese, S. (2021, April 13). How digital literacy can help close the digital divide. *Policy Options*. <https://policyoptions.irpp.org/magazines/april-2021/how-digital-literacy-can-help-close-the-digital-divide/>
- Campbell, C., Clinton, J. Fullan, M., Hargreaves, A., James, C. & Longboat, K. D. (2018). *Ontario: A learning province – Findings and recommendations from the independent review of assessment and reporting*. Toronto, ON: Ontario Ministry of Education. http://www.tdsb.on.ca/Portals/ward8/_m/docs/Ontario - A Learning Province - Report April 2018.pdf
- Canadian Association of Principals. (2007, March 9). Valid uses of student testing as part of authentic, comprehensive student assessment—A statement of concern from Canada’s school principals. http://www.cdnprincipals.org/CAP_Position_on_Student_Testing-Version1.doc
- Canadian Teachers’ Federation. (2020). *Canadian teachers responding to coronavirus (COVID-19): Pandemic research study*. CTF/FCE. <https://vox.ctf-fce.ca/wp-content/uploads/2020/07/National-Summary-Report-OVERVIEW-Pandemic-Research-Study-Jul-22.pdf>
- CBC News (2020, November 27). *June 2021 public exams cancelled for N.L. students*. <https://www.cbc.ca/news/canada/newfoundland-labrador/public-exams-june-cancelled-1.5819678>
- CBC News (2021, April 23). *Educational assistant who died of COVID-19 mourned in Moose Jaw*. <https://www.cbc.ca/news/canada/saskatchewan/union-educators-covid-1.5999902>
- CDC. (2021, May 15). *Operational strategy for k-12 schools through phased prevention*. Centers for Disease Control and Prevention. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/operation-strategy.html>
- Chevalier, J. (2020, October 28). *Some eastern Ontario teachers burnt out by added stress of pandemic*. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/ottawa/eastern-ontario-teacher-covid-questionnaire-1.5778396>
- Chiasson, A. (2021, May 17). *Teachers worry students will struggle in post-secondary education due to pandemic*. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/teachers-worry-high-school-grads-will-struggle-in-post-secondary-education-due-to-pandemic-1.6025671>
- Coiro, J. (2011). Talking About Reading as Thinking: Modeling the Hidden Complexities of Online Reading Comprehension. *Theory Into Practice, 50*(2), 107–115. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.558435>
- Comeau, J. & Vaillancourt, T. (2121; in press) Appendix A: Getting Children and Youth Back to School—Infection Prevention and Control. *FACETS*.
- Cooper, I. (2018). Solve Ontario’s math education problem for all students, not just the rich. *The Huffington Post*. https://www.huffingtonpost.ca/ian-cooper/ontario-math-education-problem_a_23408209/
- Davies, S., & Aurini, J. (2021). Estimates of Student Learning During Covid-19 School Disruptions: Canada in International Context. *Royal Society of Canada*.
- Dean, A. (2019, December 19). *More testing means more stress for teens—and there’s no solution in sight*. <https://www.cpr.org/2019/12/19/more-testing-means-more-stress-for-teens-and-theres-no-solution-in-sight/>
- Dixon-Román, E. J. (2017). *Inheriting possibility: Social reproduction and quantification in education*. University of Minnesota Press.
- Duncan, G.J. & Murnane, R.J. (Eds.) (2011). *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children’s life chances*. Russell Sage Foundation & Spencer Foundation.
- Educators for Social Change (2021). *Teaching about economic inequality*. <https://educators4sc.org/topic-resources/teaching-about-economic-inequality/>

- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(17). <https://doi.org/10.1073/PNAS.2022376118>
- ETFO. (2021). *Smaller classes for everyone*. Elementary Teachers Federation of Ontario. https://www.buildingbetterschools.ca/smaller_classes_for_everyone
- Education Quality and Accountability Office (EQAO) (2020). Administration dates: School year 2020-2021. <https://www.eqao.com/the-assessments/administration-dates/>
- Ewing, J. (2020, December 2020). The ridiculousness of learning loss. *Forbes Magazine*. <https://www.forbes.com/sites/johnewing/2021/12/28/the-ridiculousness-of-learning-loss/?sh=3c772d827c32>
- Ewing, L. A., & Vu, H. Q. (2021). Navigating 'home schooling' during COVID-19: Australian public response on Twitter. *Media International Australia*, 178(1), 77–86. <https://doi.org/10.1177/1329878X20956409>
- Facing History and Ourselves. (2021). *Exploring social inequality*. <https://www.facinghistory.org/about-us/offices/canada>
- Fang, (2017). Head of health insurance giant Aetna slams Bernie Sanders's single-payer plan as "lousy." *The Intercept*. <https://theintercept.com/2017/09/20/aetna-bernie-sanders-single-payer-medicare-for-all-health-care/>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Fiser, A. (2010). A map of broadband availability in Canada's Indigenous and northern communities: Access, management models, and digital divides (circa 2009). *Communication, Politics and Culture*, 43(1), 7-47. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.146158008163341>
- Flannery, M. E. (2018, March 28). *The Epidemic of Anxiety Among Today's Students*.
- National Education Association. <https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/epidemic-anxiety-among-todays-students>
- Freeland, C. (2012). *Plutocrats: The rise of the new global super-rich and the fall of everyone else*. Doubleday Canada.
- Fry, L. and Lei, P. (2020). Girls' education and COVID-19: What past shocks can teach us about mitigating the impact of pandemics. The Malala Fund. <https://malala.org/newsroom/archive/malala-fund-releases-report-girls-education-covid-19>
- Gabriel, R. (2020, May 19). Can we stop telling the 'corona kids' how little they are learning? *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/education/2020/05/19/can-we-stop-telling-corona-kids-how-little-they-are-learning/>
- Gallagher, T. L., Di Cesare, D., & Rowsell, J. (2019). Stories of digital lives and digital divides: Newcomer families and their thoughts on digital literacy. *Reading Teacher*, 72(6), 774–778. <https://doi.org/10.1002/trtr.1794>
- García, E. & Weiss, E. (2017). *Education inequalities at the school starting gate: Gaps, trends, and strategies to address them*. Economic Policy Institute. <http://epi.org/132500>
- Gardner, H. (2011). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic Books.
- Garrison, R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment. *The Internet and Higher Education*, 2(2), 87–105.
- Gibb, N. (2017) *The importance of knowledge-rich education*. <https://www.gov.uk/government/speeches/nick-gibb-the-importance-ofknowledge-based-education>
- Giesbrecht, L. (2021, April 23). Teacher shortage may be on the horizon after stressful year: researcher. *Regina Leader Post*. <https://leaderpost.com/news/saskatchewan/teacher-shortage-may-be-on-the-horizon-after-stressful-year-researcher>
- Giles, C. (2020, October 16). Global economy: The week that austerity was officially buried. *Financial Times*. <https://www.ft.com/content/0940e381-647a-4531-8787-e8c7dafbd885>
- Goldstein, D. (2021, April 8). Does it hurt children to measure pandemic learning loss? *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2021/04/08/us/school-testing-education-covid.html>
- Greenstein, I. (2019). Macaroni social justice. *Rethinking Schools*, 33(4). <https://rethinkingschools.org/articles/macaroni-social-justice/>

- Hadziristic, T. (2018). *The state of digital literacy in Canada: A literature review*. Brookfield Institute. <https://brookfieldinstitute.ca/the-state-of-digital-literacy-a-literature-review/>
- Haecck, C., & Lefebvre, P. (2020). *Inequalities in Education across Canada : Lessons for the Pandemic*. (Working paper 20-04). Research group on Human Capital. <https://grch.esg.uqam.ca/en/working-papers-series/>
- Hagerman, M. S. (2017). *Les Bricoscientifiques* : Exploring the intersections of disciplinary, digital, and maker literacies instruction in a Franco-Ontarian School. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(3), 319–325. <https://doi.org/10.1002/jaal.699>
- Hagerman, M. S., & Coleman, J. (2017). Implementing a digital hub strategy : Preservice teacher and faculty perspectives. *Learning Landscapes*, 11(1), 137–152. <https://doi.org/10.36510/learnland.v11i1.928>
- Hagerman, M.S., Woods, H.A., Neisary, S. & Cotnam-Kappel, M. (2021, March 29). Digital literacies teaching in rural Ontario: Urgent priorities. A presentation for the National Conference on Rural Education, University of Saskatchewan. <https://docs.google.com/presentation/d/1E-DUFSpvcoG6EnGmQ6SKMBt3uoj7UYCX8o8nFTv5Z7E/edit?usp=sharing>
- Haight, M., Quan-Haase, A., & Corbett, B. A. (2014). Revisiting the digital divide in Canada: The impact of demographic factors on access to the Internet, level of online activity, and social networking site usage. *Information, Communication & Society*, 17(4), 503–519. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.891633>
- Hamilton-Hinch, B. A., Mclsaac, J. L. D., Harkins, M. J., Jarvis, S., & LeBlanc, J. C. (2021). A call for change in the public education system in Nova Scotia. *Canadian Journal of Education*, 44(1), 64–92. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/5025>
- Hanushek, E. & L. Woessmann (2020). The economic impacts of learning losses (Education Working Papers, No. 225) *OECD*. <https://doi.org/10.1787/21908d74-en>
- Hargittai, E. (2002). Beyond logs and surveys: In-depth measures of people's web use skills. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(14), 1239–1244. <https://doi.org/10.1002/asi.10166>
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the “net generation.” *Sociological Inquiry*, 80(1), 92–113. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>
- Hargittai, E., & Hinnant, A. (2008). Digital inequality. *Communication Research*, 35(5) 602–621. <https://doi.org/10.1177/0093650208321782>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315-336. <https://doi.org/10.1080/1360312980010401>
- Hargreaves, A. (2000). Time and teachers' work: An analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record*, 179, 87-108. <https://www.tcrecord.org/books/Content.asp?ContentID=179>
- Hargreaves, A. (2021). Austerity and inequality, or prosperity for all? Educational policy directions beyond the pandemic. *Educational Research for Policy and Practice*, 20, 3–10 <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09283-5>
- Harris-Harb, N. and Diamond, G. (2020). In solidarity with girls: Gender and education in crisis Policy Brief Series. United Nations Girls Education Initiative (UNGEI). <https://www.ungei.org/sites/default/files/2021-02/In-Solidarity-With-Girls-Gender-Education-Crisis-2020-eng.pdf>
- Hartman, D. K. et al. (2018). Toward a new literacies perspective of synthesis: Multiple source meaning construction. In J. Braasch, I. Bråten, and M. T. McCrudden (Eds.). *Handbook of multiple source use*, 55-78. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315627496>
- Heintz, A., Hagerman, M.S., Boltz, L.O., & Wolf, L.G. (2017). Teacher awarenesses and blended instruction practices: Interview research with K-12 teachers. In A. Marcus-Quinn & T. Hourigan (Eds.) *Handbook on digital learning for K-12 schools* (pp. 465-482). Springer.
- Hennessey, M. (2021, January 8) 'Horrorific': Georgetown teacher, 44, dies from COVID-19 and her family is speaking out. [toronto.com https://www.toronto.com/news-story/10304549--horrorific-georgetown-teacher-44-dies-from-covid-19-and-her-family-is-speaking-out/](https://www.toronto.com/news-story/10304549--horrorific-georgetown-teacher-44-dies-from-covid-19-and-her-family-is-speaking-out/)
- Henry, F., James, C. et al. (2021). Impacts of COVID-19 in Racialized Communities. Royal Society of Canada. <https://rsc-src.ca/en/themes/impact-covid-19-in-racialized-communities>
- Hirsch, E.D. (1988). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Vintage Books.
- Hochschild, J.L. & Scovronick, N. (2003). *The American dream and the public schools*. Oxford University Press.

- Hoehsmann, M. & DeWaard, H. (2015). *Mapping digital literacy policy and practice in the Canadian education landscape*. Media Smarts. <https://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/publication-report/full/mapping-digital-literacy.pdf>
- Howard, P. N., Busch, L., & Sheets, P. (2010). Comparing digital divides: Internet access and social inequality in Canada and the United States. *Canadian Journal of Communication*, 35(1), 109–128. <https://doi.org/10.22230/cjc.2010v35n1a2192>
- Igielnik, R. (2021). *A rising share of working parents in the U.S. say it's been difficult to handle child care during the pandemic*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2021/01/26/a-rising-share-of-working-parents-in-the-u-s-say-its-been-difficult-to-handle-child-care-during-the-pandemic/>
- Innovation, Science and Economic Development Canada (2021). *National broadband Internet service availability map*. <https://www.ic.gc.ca/app/sitt/bbmap/hm.html?lang=eng>
- Irvine, V. (2020). The landscape of merging modalities. *Educause Review*, 55(4). <https://er.educause.edu/articles/2020/10/the-landscape-of-merging-modalities>
- James, C. (2021). Racial inequality, COVID-19, and the education of Black other marginalized students. In F. Henry, C. James et al. *Impacts of COVID-19 in Racialized Communities* (pp 36-44). Royal Society of Canada. <https://rsc-src.ca/en/themes/impact-covid-19-in-racialized-communities>
- Jean-Pierre, J. and Collins, T. (2021). COVID-19 effect on Black communities in Quebec. In F. Henry, C. James et al. *Impacts of COVID-19 in Racialized Communities* (pp 45-51). Royal Society of Canada. <https://rsc-src.ca/en/themes/impact-covid-19-in-racialized-communities>
- Jehangir Khan, M., & Ahmed, J. (2021). Child education in the time of pandemic: Learning loss and dropout. *Children and Youth Services Review*, 106065. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106065>
- Jencks, C. (2002). Does inequality matter? *Daedalus*, 131(1), 49-65. <https://www.amacad.org/daedalus/inequality>
- Jepsen, C. & Rivkin, S. (2002). *Class size reduction, teacher quality, and academic achievement in California public elementary schools*. Public Policy Institute of California. https://www.ppic.org/content/pubs/report/R_602CJR.pdf
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39.
- Kammerer, Y., Gottschling, S., & Bråten, I. (2021). The role of Internet-specific justification beliefs in source evaluation and corroboration during web search on an unsettled socio-scientific issue. *Journal of Educational Computing Research*, 59(2), 342–378. <https://doi.org/10.1177/0735633120952731>
- Kaufman, J. H., Diliberti, M., Hunter, G. P., Grant, D., Hamilton, L. S., Schwartz, H. L., Setodji, C. M., Snoke, J., & Young, C. J. (2020). *COVID-19 and the state of K-12 schools: Results and technical documentation from the fall 2020 American educator panels COVID-19 surveys*. The RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA168-5.html
- Kempf, A. (2016). *The pedagogy of standardized testing: The radical impacts of educational standardization in the US and Canada*. Palgrave.
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M., & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76–82. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054>
- Koenig, A., Rodger, S., & Specht, J. (2018). Educator burnout and compassion fatigue: A pilot study. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(4), 259–278. <https://doi.org/10.1177/0829573516685017>
- Kohl, H. (2012). Teaching inequality. *Rethinking Schools*. <https://rethinkingschools.org/articles/good-stuff-teaching-inequality/>
- Kohn, A. (1999). *The schools our children deserve: Moving beyond traditional classrooms and "tougher standards."* Houghton Mifflin.
- Kohn, A. (2000). The case against standardized testing: Raising the scores, ruining the schools. Heinemann.
- Kohn, A. (2004). *What does it mean to be well-educated?* Beacon Press.
- Kohn, A. (2015). *Schooling beyond measure and other unorthodox essays about education*. Heinemann.

- Kohnen, A. M., & Mertens, G. E. (2019). "I'm Always Kind of Double-Checking": Exploring the information-seeking identities of expert generalists. *Reading Research Quarterly*, 54(3), 279–297. <https://doi.org/10.1002/rrq.245>
- Kraft, M., Simon, N.S. & Lyon, M.A. (2020). *Sustaining a sense of success: The importance of teacher working conditions during the COVID-19 pandemic*. Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/35nj-v890>
- Krugman, P. (2015, April 29). The austerity delusion: The case for cuts was a lie. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/business/ng-interactive/2015/apr/29/the-austerity-delusion>
- Kuhn, D., & Pease, M. (2008). What needs to develop in the development of inquiry skills? *Cognition and Instruction*, 26(4), 512–559. <https://doi.org/10.1080/07370000802391745>
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U.S. schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189x035007003>
- Ladson-Billings, G. (2021). I'm Here for the Hard Re-Set: Post Pandemic Pedagogy to Preserve Our Culture. *Equity and Excellence in Education*, 54(1), 68–78. <https://doi.org/10.1080/10665684.2020.1863883>
- Leclerc, K. (2020). Caring for their children: Impacts of COVID-19 on parents. *Statistics Canada*, 45280001, 1–9. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/45-28-0001/2020001/article/00091-eng.htm>
- Lemieux, A., & Rowsell, J. (2019). Taking a wide-angled view of contemporary digital literacy. In O. Erstad, R. Flewitt, B. Kümmerling-Meibauer, & I.S.P. Perreira (Eds.) *The Routledge handbook of digital literacies in early childhood* (pp. 453–463). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203730638-34>
- Leonard, S. (2015, July 16). Austerity has been discredited. So why won't it die? *The Nation*. <https://www.thenation.com/article/archive/ideological-bankruptcy/>
- Leu, D.J., & Kinzer, C.K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 108–127. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.1.8>
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies : A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction , and assessment. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 1150–1181). International Reading Association.
- Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C., & Timbrell, N. (2014). The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 37–59. <https://doi.org/10.1002/rrq.85>
- Literat, I. (2021). "Teachers act like we're robots": TikTok as a window into youth experiences of online learning during COVID-19. *AERA Open* 7(1), 1-15.
- Liu, F., & Cavanaugh, C. (2011). High enrollment course success factors in virtual school: Factors influencing student academic achievement. *International Journal on E-Learning: Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, 10(4), 393–418.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Dreier, M. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. London School of Economics, EU Kids Online. https://eprints.lse.ac.uk/63378/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_EU%20Kids%20Online_EU_Kids_Online_How%20parents%20manage%20digital%20devices_2016.pdf
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media and Society*, 20(3), 1103–1122. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>
- Lussier-Desrochers, D., Normand, C. L., Romero-Torres, A., Lachapelle, Y., Godin-Tremblay, V., Dupont, M. È., Roux, J., Pépin-Beauchesne, L., & Bilodeau, P. (2017). Bridging the digital divide for people with intellectual disability. *Cyberpsychology*, 11(1). <https://doi.org/10.5817/CP2017-1-1>
- Magson, N. R., Freeman, J. Y. A., Rapee, R. M., Richardson, C. E., Oar, E. L., & Fardouly, J. (2021). Risk and protective factors for prospective changes in adolescent mental health during the COVID-19 pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(1), 44–57. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01332-9>
- Mant, M. & Cutrara, S. (2021; in press). Navigating a defining moment: COVID-19 and curatorial thinking. *FACETS*.
- Martin, L. E., & Mulvihill, T. M. (2017). Current issues in teacher education: An interview with Dr. Linda Darling-Hammond. *Teacher Educator*, 52(2), 75–83. <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1294921>

- McKinney de Royston, M. and Vossoughi, S. (2021, January 18). Fixating on pandemic “learning loss” undermines the need to transform education. *Truthout*. <https://truthout.org/articles/fixating-on-pandemic-learning-loss-undermines-the-need-to-transform-education/>
- McLean, C., & Rowsell, J. (2020). Digital literacies in Canada. In J. Lacina, & R. Griffith (Eds.), *Preparing Globally Minded Literacy Teachers: Knowledge, Practices, and Case Studies* (pp. 177-197). Routledge.
- McMahon, R. (2014). From digital divides to the first mile : Indigenous peoples and the network society in Canada. *International Journal of Communications*, 8, 2002–2026. <https://doi.org/http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/2456>
- McMillan, E. (2021, May 17). “The challenge was real” for Nova Scotia teachers in a pandemic school year. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/nova-scotia/teachers-questionnaire-covid-classroom-1.6026529>
- Media Smarts (2019). *Digital and media literacy fundamentals*. <https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-literacy-fundamentals>
- Morsink, P. M., Hagerman, M. S., Heintz, A., Boyer, D. M., Harris, R., Kereluik, K., Hartman, D. K., Wood, A., White, A., Woodruff, C., Anderson, T., Goldstein, S., Hamm, B., Lewis, C., Lewis, P., Mitchell, C., Murphy, J., Rogers, L. Y. N., Sherrieb, A., & Siegler, T. (2011). Professional development to support TPACK technology integration: The initial learning trajectories of thirteen fifth- and sixth-grade educators. *Journal of Education*, 191(2), 3–16. <https://doi.org/10.1177/002205741119100203>
- Mouza, C. (2009). Does Research-Based Professional Development Make a Difference ? A Longitudinal Investigation of Teacher Learning in Technology Integration. *Teachers College Record*, 111(5), 1195–1241. <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=15479>
- Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C., & Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers & Education*, 51, 1523–1537. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.02.003>
- Newkirk, V. R. (2020, March 24). The kids aren’t alright. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/health/archive/2020/03/what-coronavirus-will-do-kids/608608/>
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–91. https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-66-issue-1/herarticle/designing-social-futures_290
- Noddings, N. (2008). Caring and moral education. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 175–203). Routledge.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Ng, E. & Badets, N. (2020). *COVID-19 impacts: Youth well-being in Canada*. Vanier Institute. <https://vanierinstitute.ca/covid-19-impacts-youth-well-being-in-canada/>
- OECD. (2011). *Divided we stand: Why inequality keeps rising*. OECD iLibrary. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264119536-en>
- OECD. (2016). *Skills matter: Further results from the survey of adult skills*. OECD iLibrary. <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- OECD. (2021). *Class size and student-teacher ratio*. Education GPS: The world of education at your fingertips. <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41720&filter=all>
- Osberg, L. (2018). *The age of increasing inequality: The astonishing rise of Canada’s 1%*. James Lorimer & Company Ltd.
- OSSTF. (2021). *Poverty and social inequality*. <http://www.osstf.on.ca/resource-centre/curricular-materials-and-classroom-resources/socially-based-curriculum-units/poverty-social-inequality.aspx>
- Oxfam. (2019). *The power of education to fight inequality*. Oxfam International. https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/bp-education-inequality-170919-summ-en.pdf
- Pangrazio, L. (2019). *Young people’s literacies in the digital age: Continuities, conflicts and contradictions*. Routledge.
- Panza-Beltrandi, G. (2021, April 19). *Beloved Saskatchewan teacher’s death from COVID-19 renews vaccination calls*. Global News. <https://globalnews.ca/news/7772432/beloved-saskatchewan-teachers-death-from-covid-19-renews-vaccination-calls/>

- Parliamentary Budget Office. (2020). *Estimating the top tail of the family wealth distribution in Canada*. <http://www.pbo-dpb.gc.ca/en/blog/news/RP-2021-007-S--estimating-top-tail-family-wealth-distribution-in-canada--estimation-queue-superieure-distribution-patrimoine-familial-au-canada>
- Paul, A. M. (2013, February 10). Test anxiety: Why it is increasing and 3 ways to curb it. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/02/10/test-anxiety-why-it-is-increasing-and-3-ways-to-curb-it/>
- Pashby, K., Ingram, L. A., & Joshee, R. (2014). Discovering, recovering, and covering-up Canada: Tracing historical citizenship discourses in K-12 and adult immigrant citizenship education. *Canadian Journal of Education*, 37(2), 1–26. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1669>
- Paris D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Payne, K. (2017). *The broken ladder: How inequality affects the way we think, live, and die*. Viking.
- Phillippo, K. L., Conner, J., Davidson, S., & Pope, D. (2017). A systematic review of student self-report instruments that assess student-teacher relationships. *Teachers College Record*, 119(9). <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=21943>
- Pope, D., Brown, M., & Miles, S. (2015). *Overloaded and underprepared: Strategies for stronger schools and healthy, successful kids*. John Wiley & Sons.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5). <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf>
- Prest, A. (2020, December 20). 'We will be forever grateful': North Vancouver remembers a respected teacher and ally. Vancouver is awesome. <https://www.vancouverisawesome.com/coronavirus-covid-19-local-news/we-will-be-forever-grateful-north-vancouver-remembers-a-respected-teacher-and-ally-3196913>
- Public Health Ontario (2020, May). *COVID-19 -- What we know so far about social determinants of health*. <https://www.publichealthontario.ca/-/media/documents/ncov/covid-wwksf/2020/05/what-we-know-social-determinants-health.pdf?la=en>
- Qin, A. & Hernández, J.C. (2020, January 10). China reports first death from new virus. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2020/01/10/world/asia/china-virus-wuhan-death.html>
- Québec Ministère de l'Éducation (2021, May). *Schedule for the examination session and retake of examinations*. <http://www.education.gouv.qc.ca/en/parents-and-guardians/exams/schedule-for-the-examination-session-and-retake-of-examinations/>
- Quebec Professional Association of Teachers (2020). *Summary report: QPAT emergency remote learning survey*. <https://qpat-apeq.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/QPAT-ERL-Summary-Report-Final-June-2020.pdf>
- Mistry, R.S., Nenadal, L., Hazelbaker, T. Griffin, K.M. & White, E.S. (2017). Promoting elementary school-age children's understanding of wealth, poverty, and civic engagement. *PS: Political Science & Politics*, 50(4), 1068-1073. <https://doi.org/10.1017/S1049096517001329>
- Rabaglietti, E., Lattke, L. S., Tesauri, B., Settanni, M., & De Lorenzo, A. (2021). A balancing act during Covid-19: Teachers' self-efficacy, perception of stress in the distance learning experience. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644108>
- Reid, N. & Cranston, J. (2021, March 15). Provinces should act fast to avoid teacher shortages now and after COVID-19. *The Conversation*. <https://theconversation.com/provinces-should-act-fast-to-avert-a-teacher-shortage-now-and-after-covid-19-154930>
- Rogers, J. & Westheimer, J. (2017). Teaching about economic inequality in a diverse democracy: Politics, ideology, and difference. *PS: Political Science & Politics*, 50 (4), 1049–1055. <https://doi.org/10.1017/S1049096517001287>
- Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to web-based learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schroeder, P. (2016, February 17). Sanders's economic math doesn't add up, say former White House economists. *The Hill*. <https://thehill.com/policy/finance/269697-former-wh-economists-sanderss-economic-math-doesnt-add-up>
- Science, M. & Bitnum, S. (2020). *COVID-19: Guidance for school reopening*. The Hospital for Sick Children (SickKids). <https://www.sickkids.ca/PDFs/About-SickKids/81407-COVID19-Recommendations-for-School-Reopening-SickKids.pdf>

- Segool, N. K., Carlson, J. S., Goforth, A. N., von der Embse, N. and Barterian, J. A. (2013). Heightened test anxiety among young children: Elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, 50(5), 489-499. <https://doi.org/10.1002/pits.21689>
- Shahjahan, R. A. (2011). Decolonizing the evidence-based education and policy movement: Revealing the colonial vestiges in educational policy, research, and neoliberal reform. *Journal of Education Policy*, 26(2), 181–206. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.508176>
- Smeeding, T. M. (2005). Public policy, economic inequality, and poverty: The United States in comparative perspective. *Social Science Quarterly*, 86(1), 955-983. <https://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2005.00331.x>
- Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Spires, H., Bartlett, M. E., Garry, A., & Quick, A. H. (2012). *Literacies and learning : Designing a path forward*. Friday Institute for Educational Innovation, North Carolina State University. <https://www.fi.ncsu.edu/wp-content/uploads/2013/05/digital-literacies-and-learning.pdf>
- Surowiecki, J. (2016, January 19). The many problems with Bernie Sanders's health-care plan. *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/business/currency/what-bernie-sanderss-health-care-plan-leaves-out>
- Statistics Canada (2014). *Back to school...by the numbers*. https://www.statcan.gc.ca/eng/dai/smr08/2014/smr08_190_2014
- Statistics Canada (2020). *School closures and COVID-19: Interactive tool*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/71-607-x/71-607-x2021009-eng.htm>
- Stern, M. J. (2010). Inequality in the internet age: A twenty-first century dilemma. *Sociological Inquiry*, 80(1), 28–33. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00314.x>
- Stiglitz, J. E. (2012). *The price of inequality: How today's divided society endangers our future*. W. W. Norton & Company.
- Strauss, V. (2017, April 19). 34 Problems with Standardized Tests. *The Washington Post*. http://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2017/04/19/34-problems-with-standardized-tests/?noredirect=on&utm_term=.7da103c2af8d
- Strauss, V. (2021, March 10). What learning loss really means: It's not a loss of learning. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/education/2021/03/10/what-learning-loss-really-means/>
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. McGraw-Hill.
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland [Special issue]. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- Turner, K. H., Jolls, T., Hagerman, M.S., O'Byrne, W.I., Hicks, T., Eisenstock, B., & Pytash, K.E. (2017). Developing digital literacies in children and teens: A call for research and policy action. *Pediatrics*, 140 (Issue Supplement 2) S122-S126. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758P>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2021). One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe (Report of UNESCO Online Conference). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376984>
- Urban, M. (2019). The shape of things to come and what to do about Tom and Mia: Interrogating the OECD's international early learning and child well-being study from an anti-colonialist perspective. *Policy Futures in Education*, 17(1), 87–101. <https://doi.org/10.1177/1478210318819177>
- Vaillancourt, T., Szatmari, P., Geogiades, K., & Krygsmann, A. (2021a; in press). The impact of COVID-19 on the mental health of Canadian children and youth. *FACETS*.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Comeau, J., & Finn, C. (2021b; in press). COVID-19 school closures and social isolation in children and youth: Prioritizing relationships in education. *FACETS*.
- van Deursen, A. J. A. M., & van Dijk, J. A. G. M. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media and Society*, 16(3), 507–526. <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>
- Von Stackleberg, M. (2021, May 19). Majority of Manitoba teachers want mandatory COVID-19 vaccines for staff, questionnaire says. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/manitoba/schooling-under-stress-manitoba-teachers-1.6031947>

- Walberg, H. J. & Meyer, J. (2004). *The effects of core knowledge on state test achievement in North Carolina*. Core Knowledge Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED484226.pdf>
- Watt, D. (2019). Video production in elementary teacher education as a critical digital literacy practice. *Media and Communication*, 7(2), 82–99. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1967>
- Weimer, M. (2002). *Learner-centred teaching: Five key changes to practice*. Jossey-Bass.
- Westheimer, J. (2015a). *What kind of citizen: Educating our children for the common good*. Teachers College Press.
- Westheimer, J. (2015b). No child left thinking. *Colleagues*, 12(1), 37-45. <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1236&context=colleagues>
- Westheimer, J. (2018). Fatal distraction: Audit culture and fictive austerity in the corporate university. In M. Spooner & J. McNinch, *Dissident knowledge in higher education* (217-234). University of Regina Press.
- Westheimer, J. (2020, April 3). *Advice to parents: Forget the worksheets*. DianeRavitch.net. <https://dianeravitch.net/2020/04/03/advice-to-parents-forget-the-worksheets/>
- Westheimer, J. (2021, March 10). Year one: Three essential lessons COVID-19 has taught us about education. *Ottawa Citizen*. <https://ottawacitizen.com/opinion/westheimer-year-one-covid-19-laid-bare-the-inequalities-in-education>
- Whitley, J., Beauchamp, M.H., & Brown, C. (2021; in press) The Impact of COVID-19 on the Learning and Achievement of Vulnerable Canadian Children and Youth. *FACETS*.
- Wilkinson, R. and Pickett, K. (2010). *The spirit level: Why greater equality makes societies stronger*. Bloomsbury Press.
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2019). A perspective of group size on children's conditions for wellbeing, learning and development in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 696–711. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1434823>
- Wong, J. (2021, April 7). *Teachers warn that some students have 'checked out' of school, and it will be hard to get them back*. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/education-pandemic-missing-students-1.5971911>
- Wong, J. (2021, May 26). *Should parents have the choice to keep their children in the same grade after 2nd disrupted school year?* CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/education-repeat-year-1.6039920>
- Word, E., Johnston, J., Bain, H.P. (1990). *Student/teacher achievement ratio (STAR): Tennessee's K–3 class size study. Final summary report 1985–1990*. Tennessee Department of Education.
- Young, S. (2018, November 5). *Trump slams Medicare for All and single-payer as 'socialist'*. ABC News. <https://abcnews.go.com/Health/trump-slams-medicare-single-payer-socialist-insurance-proposals/story?id=58976532>.
- Zheng, B., Lin, C. H., & Kwon, J. B. (2020). The impact of learner-, instructor-, and course-level factors on online learning. *Computers and Education*, 150, 103851. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103851>

Chapitre 7 : Ce que la pandémie de COVID-19 nous a appris sur les enseignants et l'enseignement

Andy Hargreaves, Université d'Ottawa



Résumé

La pandémie de COVID-19 a démontré que, bien que l'apprentissage puisse se faire et se fasse parfois sans enseignement, à une échelle importante, et surtout parmi les enfants les plus marginalisés et vulnérables, beaucoup moins d'apprentissage se fait lorsque les enfants sont privés d'enseignants et d'enseignement. Toute question relative à la perte d'apprentissage à court terme et aux transformations de l'apprentissage à long terme ne peut donc être abordée de manière approfondie sans examiner les impacts à court et à long terme de la pandémie sur les pertes, les gains et les transformations des enseignants et de l'enseignement. Cet article analyse les conséquences réelles et probables de la pandémie et les idées qui découlent de l'accès à distance, des interactions numériques et de la distance physique par rapport à trois caractéristiques essentielles de l'enseignement et de la qualité des enseignants. Il s'agit du développement de l'*expertise des enseignants*, de la nature de l'enseignement en tant que *pratique émotionnelle* dans laquelle le bien-être des élèves et des enseignants est réciproquement lié, et de la manière dont les changements externes enrichissent ou épuisent le *capital professionnel* des enseignants, en particulier leur *capital social*. Au-delà des scénarios post-pandémiques de l'anéantissement de l'éducation, d'une part, et des célébrations jubilatoires des points positifs, d'autre part, l'article conclut que l'avenir de l'enseignement après la COVID-19 sera complexe, incertain et tributaire des décisions politiques et des orientations professionnelles énoncées dans les recommandations de ce rapport.

Ce que la pandémie de COVID-19 nous a appris sur les enseignants et l'enseignement

Introduction

La plus grande pandémie depuis plus de 100 ans a soulevé de nombreuses questions quant à ses effets directs et indirects sur les enfants et les jeunes. L'une des préoccupations les plus importantes concerne les pertes d'apprentissage. Ces préoccupations ont surgi du fait que la plupart des enfants du monde ont manqué au moins quelques semaines de scolarité normale, que certains jeunes ont manqué une année entière ou plus, que les options d'apprentissage à distance de rechange se sont souvent avérées problématiques et que l'accès à celles-ci était inégal, que l'école en présentiel avec une distanciation physique a parfois diminué ou perturbé l'expérience d'apprentissage normale, et que des millions de jeunes ont complètement disparu du radar éducatif, peut-être pour ne jamais y revenir, lorsque leurs écoles ont fermé (UNESCO, 2020; OCDE, 2020; Vegas, 2021; Dorn et al, 2020; Balingit, 2021).

Des chercheurs, des décideurs et des analystes des médias ont affirmé que ces pertes entraînent ou entraîneront de graves lacunes ou pertes d'aptitudes et de compétences en littérature et en mathématiques, une baisse des résultats aux examens, un élargissement des écarts de réussite, des lacunes dans les connaissances nécessaires pour accéder à l'enseignement postsecondaire et à l'emploi, une perte de revenus tout au long de la vie, une augmentation des inégalités sociales et une atteinte à l'économie mondiale (Banque mondiale, 2021; Economist Leader, 2020).

Diverses conséquences et recommandations politiques découlent de ces préoccupations. Ces recommandations comprennent la mise en place de programmes d'apprentissage d'été, l'ajout d'heures de cours, l'annulation des congés de tempêtes de neige, ainsi que l'ajout d'un soutien en matière de tutorat et d'éducation spécialisée pour aider les élèves à rattraper leur retard et à combler les écarts de résultats. Dans certains cas, ces mesures proposées s'accompagnent

d'appels à l'instauration ou au rétablissement d'examens standardisés afin de déterminer l'ampleur des lacunes ou des pertes, et si des écarts se sont creusés (Tucker, 2020; Finn, 2020; Washington Post Editorial Board, 2020; Jimenez, 2020).

Le scénario de la perte d'apprentissage comporte toutefois un certain nombre de faiblesses (Matsuda et Russell, 2021). Par exemple, certains enfants ont en fait progressé dans leur apprentissage en ayant plus d'occasions d'apprendre et de jouer à l'extérieur, en étant libérés de la substitution du temps d'apprentissage par la préparation d'examens standardisés et d'examens de fin d'études secondaires, et en étant protégés de menaces et de préjudices tels que l'intimidation en présentiel ou des perturbations en classe qui détournent l'attention de l'apprentissage scolaire (Whitley, 2020; Mintz, 2020; Doyle et Sahlberg, 2020, Christakis, 2020). Des fermetures d'écoles antérieures dues à des catastrophes naturelles comme le tremblement de terre de Christchurch, en Nouvelle-Zélande, ont parfois révélé que les pertes d'apprentissage ne se sont finalement pas produites comme prévu, et qu'en fait certains gains ont eu lieu à la place (Hattie, 2020).

Deuxièmement, les pertes d'apprentissage et les besoins de rattrapage sont généralement calculés par rapport à des résultats à des examens pré-pandémie en matière de littératie et de mathématiques, qui sont en réalité des normes ou des moyennes de compétence quelque peu arbitraires pour leur époque plutôt que des normes absolues qu'il faut atteindre de nouveau à tout prix.

Troisièmement, des écarts d'apprentissage se sont creusés, en partie, en raison des gains d'apprentissage réalisés par certains enfants et jeunes issus de familles plus privilégiées ou plus aisées, qui ont bénéficié du soutien, des encouragements et même d'un peu de concurrence de la part des membres de la famille présents pendant l'école virtuelle (Bielski, 2020; Braff, 2020). Ces gains pourraient même persister si certains de ces enfants se tournent vers l'enseignement à domicile, les écoles privées ou d'autres solutions organisées localement et (éventuellement) financées par l'État une fois la pandémie terminée (Hargreaves et Fullan, 2020a).

Quatrièmement, le scénario de l'apprentissage perdu a également tendance à se concentrer sur les pertes de compétences de base facilement évaluées qui font partie de l'expérience d'apprentissage des élèves, mais qui sont loin d'en inclure la totalité. Ainsi, si le fait d'allouer plus de temps ou d'imposer des exigences d'évaluation après la pandémie pourrait aider à relever ou à corriger les pertes mesurées en littératie et en mathématiques, par exemple, de telles mesures pourraient renforcer ou même entraîner des pertes plus importantes dans d'autres aspects précieux de l'apprentissage tels que l'apprentissage plus profond, la résolution de problèmes, l'apprentissage social et émotionnel, l'apprentissage dans la nature, la compétence numérique et l'apprentissage de la citoyenneté démocratique (Shirley et Hargreaves, 2021; Hargreaves et Shirley, sous presse; Westheimer, 2021). Un tel changement pourrait alors pousser les familles aisées frustrées à se tourner vers des solutions privées et semi-privées telles que les options d'apprentissage en ligne et les cellules d'apprentissage organisés localement.

Il existe au moins une autre faille dans le scénario de la perte d'apprentissage. Dans les écoles du moins, les pertes, gains et transformations d'apprentissage ne se produiront pas sans pertes, gains et transformations parallèles du côté des enseignants et de l'enseignement. Alors qu'une grande partie du débat sur l'après-pandémie s'est concentrée sur l'ajout de temps d'apprentissage, l'augmentation de l'utilisation de la technologie et le maintien ou la réintroduction des examens

comme moyens de compenser la perte d'apprentissage, beaucoup moins d'attention a été accordée à l'impact à court et à long terme de la pandémie sur les enseignants et l'enseignement.

La COVID-19 a mis en évidence la nécessité absolue des écoles en présentiel et de leurs enseignants pour le bien-être des élèves, pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou des problèmes émotionnels, et en tant que lieux de soins et de protection lorsque les parents et autres personnes qui s'occupent des enfants travaillent ou sont absents du foyer pour d'autres raisons. Les enseignants sont importants. La qualité de l'enseignant est le facteur scolaire le plus important pour la réussite des élèves (Rivkin, Hanushek et Kain, 1998; Carey, 2004; Hattie, 2009). Laisser l'apprentissage aux soins des foyers et le couper des enseignants qualifiés accroîtra les inégalités, comme l'ont montré des études sur les devoirs et l'apprentissage pendant les longues vacances d'été (Rothstein, 2020). L'apprentissage indépendant est un apprentissage inéquitable. Ce ne sont pas les examens ou la technologie qui offrent les meilleures chances d'améliorer et d'égaliser les résultats des élèves. C'est l'investissement dans la qualité ou dans ce que Michael Fullan et moi-même avons appelé le *capital professionnel* de l'enseignement. (Hargreaves et Fullan, 2012).

Pertes et gains en matière d'enseignement

Les études et les rapports sur la performance élevée de différents pays mettent en évidence des systèmes en Asie de l'Est et du Sud-Est, en Europe du Nord et aussi au Canada qui ont délibérément construit des professions d'enseignement solides. Dans ces systèmes, l'enseignement jouit d'un statut élevé, est bien rémunéré, repose sur des processus rigoureux de préparation professionnelle et offre des environnements de travail positifs à ses membres, qui se sentent en confiance et valorisés et qui participent activement et en collaboration à la prise de décisions (OCDE, 2011). Le Canada se classe parmi les systèmes les plus performants, et ses quatre provinces les plus performantes — l'Ontario, l'Alberta, la Colombie-Britannique et le Québec — sont souvent mises à l'honneur dans ce domaine (Hargreaves et Shirley, 2012; Jensen et al, 2016; Campbell, 2020).



Compte tenu de cette association entre une profession d'enseignant forte et capable et de bons résultats d'apprentissage, ainsi que du positionnement du Canada en tant que pays très performant au niveau international, les effets à court et à long terme de la pandémie sur les enseignants et l'enseignement revêtent une grande importance. Le lien évident entre les conditions et les cultures d'enseignement, et la qualité des résultats des élèves exige que l'on étudie comment la pandémie a influencé les pertes, les gains et les transformations réels et potentiels des enseignants et de l'enseignement.

Quatre changements induits par la pandémie qui ont eu une incidence sur la nature de l'enseignement

Parmi les nombreux changements éducatifs qui se sont produits pendant la pandémie, quatre ont eu des répercussions importantes sur la nature et l'expérience de l'enseignement et sur le travail des enseignants.

Premièrement, dans toutes les régions du Canada, à un moment ou à un autre, les enfants ont été retirés de l'école pour faire l'expérience de l'apprentissage, sous une forme ou une autre, à la maison. Avant la COVID-19, moins de 1,5 % des enfants canadiens étaient scolarisés à la maison (Van Pelt, 2017). Désormais, pratiquement tous les jeunes ont fait l'expérience d'au moins plusieurs semaines, et jusqu'à un an ou plus, d'apprentissage à distance. Pour certains enfants, cette expérience était sporadique, car les écoles ouvraient et fermaient au fur et à mesure que le virus progressait et reculait par vagues successives. Les parents et tuteurs des autres élèves ont choisi l'option de l'école virtuelle pendant toute la durée de la pandémie. Même lorsque l'apprentissage s'est fait à l'école, en présentiel, les considérations de santé et de sécurité relatives à la distanciation sociale et aux exigences d'espace associées ont souvent conduit à la mise en place d'arrangements hybrides, les élèves se rendant par exemple à l'école un jour sur deux.

L'apprentissage à distance n'est pas identique à l'apprentissage virtuel. L'apprentissage à distance peut se faire avec ou sans accès numérique. Au départ, certaines provinces ont découvert qu'environ un tiers de leurs élèves ne disposaient pas d'appareils ou d'un accès à Internet et qu'il fallait leur fournir des documents sur papier à la place (ASCD 2020). Une grande partie de l'apprentissage numérique peut se faire et se fait également dans un environnement d'enseignement en présentiel, avec les conseils et le soutien des enseignants sur la façon d'accéder et de traiter les connaissances, les informations et les tâches d'apprentissage. En revanche, dans le cas de l'apprentissage numérique à distance, le niveau de soutien offert par les enseignants, les tuteurs et les mentors est inégal et incertain. L'apprentissage à distance pose également aux enseignants le problème du maintien des relations et de l'établissement de liens affectifs avec les élèves, ainsi que celui du maintien de l'intérêt des élèves, en particulier des plus vulnérables, pour l'apprentissage (Hagerman et Kellam, 2020). En même temps, pour les élèves pour qui l'école avait été une expérience désagréable et peu gratifiante, le fait d'apprendre loin de l'école a pu en fait les soulager des préjudices et des menaces qu'ils subissaient (Whitley, 2020). Dans ce cas, des gains d'apprentissage et de bien-être ont peut-être été réalisés.

Deuxièmement, en plus d'apprendre à enseigner à distance, tous les enseignants ont dû basculer une grande partie ou la totalité de leur enseignement dans un environnement virtuel, du moins pendant les pires périodes de la pandémie. Ils ont donc dû acquérir des compétences numériques ou améliorer celles qu'ils avaient, lesquelles peuvent aller de la maîtrise des outils techniques au développement de nouvelles capacités pédagogiques telles que la gestion du travail de groupe et des évaluations en ligne. Cela signifie également qu'ils ont dû aider leurs élèves à acquérir des compétences d'apprentissage en ligne et essayer de cultiver chez eux les capacités d'autonomie et d'autodétermination afin qu'ils puissent travailler de manière indépendante, à la maison, pendant que leurs enseignants travaillent avec d'autres élèves, ou pendant que les élèves eux-mêmes travaillent sur des tâches asynchrones.

Troisièmement, lorsque les élèves ont pu retourner à l'école, mais en suivant des règles de distanciation physique, cela a également entraîné de profonds changements dans le travail

des enseignants. Ceux-ci ont dû consacrer du temps à faire respecter le port du masque et les procédures d'assainissement; enseigner à des élèves séparés les uns des autres davantage que dans une classe normale — souvent avec des protections supplémentaires comme des écrans en plexiglas; essayer de maintenir des activités d'apprentissage coopératif malgré la distanciation; apprendre à enseigner davantage à l'extérieur, où l'infection avait moins de chances de se propager; et s'efforcer de maintenir un environnement de soutien émotionnel lorsque le contact physique et la proximité étaient limités (Campbell et coll. 2020).

Enfin, l'enseignement est aujourd'hui une profession collaborative et sociale. Dans son travail, l'enseignant s'appuie sur le soutien social et moral de ses collègues à l'école. Il dépend aussi de plus en plus de la circulation des idées, des connaissances et des pratiques d'enseignement au sein des communautés professionnelles et des réseaux de perfectionnement professionnel partagé. L'apprentissage à distance se traduit généralement aussi par un enseignement à distance. Il a privé les enseignants de leurs conversations et interactions de routine, et pas seulement de leurs réunions, qu'ils avaient normalement à l'école. Pourtant, l'enseignement dans un environnement distant et virtuel a également le potentiel d'étendre et de développer au-delà du cadre scolaire immédiat les interactions des enseignants avec leurs collègues, par le biais de réseaux en ligne, par exemple.

Ces changements dans le travail des enseignants apportés par la COVID-19 n'ont pas seulement entraîné des pertes, des gains et des transformations pendant la pandémie elle-même. De nombreux commentateurs s'attendent également à ce que certains de ces changements se poursuivent sous une forme ou une autre une fois la pandémie terminée, et dans certains cas, ils plaident en ce sens. Certains de ces changements seront guidés par la prise de conscience du fait que les changements climatiques pourraient rendre plus probables les interruptions de la scolarité normale en raison des pandémies ou d'autres catastrophes naturelles qu'ils pourraient entraîner, et qu'il pourrait être nécessaire de mettre en place dès maintenant des systèmes d'enseignement et d'apprentissage plus souples et plus réactifs pour faire face à ces éventualités (Organisation mondiale de la santé, 2018; Conseil international des conseillers pédagogiques, 2020). Mais des changements particuliers au cours de la pandémie ont également attiré l'attention des gens sur les possibilités qui s'ouvrent à plus long terme. Il s'agit notamment de l'augmentation possible des taux d'enseignement à domicile chez les enfants pour lesquels l'enseignement en présentiel était auparavant peu satisfaisant ou préjudiciable; d'un recours accru à l'apprentissage virtuel et numérique dans les environnements scolaires en présentiel; de l'évolution vers des modèles hybrides d'enseignement, en particulier chez les élèves du secondaire, qui combinent l'apprentissage à l'école et l'apprentissage en ligne à domicile; d'une utilisation accrue des espaces d'apprentissage en plein air, à la fois dans les cours d'école comme ailleurs; et de nouvelles formes virtuelles de collaboration professionnelle avec des éducateurs d'autres écoles, et/ou à des moments plus pratiques et plus flexibles par rapport aux écoles des enseignants.

En même temps, les menaces qui pèsent sur l'apprentissage et le bien-être des enseignants et des élèves pendant la pandémie ont rappelé aux éducateurs, aux décideurs politiques et à l'ensemble de la société l'importance des enseignants et de l'enseignement. Les conditions imposées par la pandémie ont mis en relief la valeur de l'expertise acquise par les enseignants, qui n'est pas facilement remplacée par le soutien improvisé des parents et des familles lorsque l'apprentissage a lieu à la maison; l'importance des émotions, des relations et de l'identité, et pas seulement de l'apprentissage cognitif, dans le travail et les contributions des enseignants; et la valeur des

relations sociales, de la communication et de la collaboration en présentiel entre les élèves et entre les éducateurs qui leur enseignent et les soutiennent.

Le reste de cet article n'évalue pas les avantages et les inconvénients globaux de ces quatre changements pandémiques qui ont affecté le travail des enseignants. Il examine plutôt comment ces changements ont conduit et, à l'avenir, pourraient conduire à des pertes, des gains et des transformations relatifs à trois caractéristiques fondamentales de l'enseignement et de sa culture de travail. Il s'agit des changements dans l'*expertise* professionnelle et surtout pédagogique des enseignants, des changements dans la *dynamique émotionnelle* de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que de l'augmentation ou de l'appauvrissement du *capital professionnel*, et surtout du *capital social* de l'enseignement qui est associé aux résultats d'apprentissage des élèves.

L'article s'appuie sur la littérature de recherche qui existe sur ces trois aspects fondamentaux de l'enseignement, à laquelle se sont ajoutés des résultats d'enquêtes, des commentaires politiques et d'autres témoignages qui recueillis et examinés alors que je préparais 12 articles d'opinion pour les principaux médias publics et éducatifs de trois pays, en temps réel, pendant la pandémie. Concernant l'analyse qui suit, il convient de garder à l'esprit que parmi ces sources, les analyses, les enquêtes et les commentaires produits par des spécialistes des politiques nationales et internationales et par d'importants leaders d'opinion qui agissent également en tant qu'entrepreneurs et consultants ont tendance à être plus optimistes quant aux points positifs, aux bons côtés et aux autres incidences positives de la pandémie sur le plan éducatif que les données recueillies et rapportées par les organisations d'enseignants sur les expériences et les perceptions de leurs propres membres.

Expertise des enseignants

Les enseignants des écoles publiques du Canada sont des professionnels certifiés qui acquièrent une expertise au fil du temps, ce qui leur permet de porter des jugements efficaces et éclairés sur ce qu'ils doivent enseigner et comment l'enseigner, en fonction des contextes dans lesquels ils travaillent et des élèves qu'ils servent. L'expertise se développe par l'apprentissage formel et informel, l'expérience et la pratique avec l'aide de collègues qui fournissent des idées, des conseils, des commentaires et du soutien, par le biais du mentorat, de l'encadrement et du travail d'équipe (Berliner, 1995 ; 2001).

L'enseignement pendant la pandémie de coronavirus a placé les enseignants devant au moins trois exigences et défis importants pour l'expansion et l'approfondissement de leur expertise professionnelle : développer leur propre *compétence numérique* et celle de leurs élèves pour l'apprentissage, de permettre aux élèves de devenir des apprenants *autodirigés* et *autodéterminés* dans des environnements d'apprentissage à distance, et savoir comment enseigner dans des *environnements extérieurs* de distanciation physique qui n'avaient pas été proposées de cette manière auparavant.

L'enseignement numérique

Il est largement reconnu que l'éducation post-pandémie impliquera davantage de dispositions s'appuyant sur des modes d'accès et de prestation numériques. Les établissements d'enseignement postsecondaires réfléchissent déjà à la manière dont ils peuvent aller au-delà de la norme des élèves à temps plein, physiquement présents, pour offrir des solutions en ligne et à temps partiel

à un éventail plus diversifié d'élèves (Société royale du Canada, 2021). Pensons notamment aux élèves qui vivent dans des endroits éloignés, qui veulent étudier à l'étranger, qui viennent de familles à faible revenu où la combinaison des études et du travail rémunéré est la seule option, ou qui ont des problèmes de santé ou de handicap qui posent problème pour l'accès physique conventionnel.

Certains systèmes scolaires, mais pas tous, s'orientent déjà dans cette direction. L'Ontario est l'un des nombreux systèmes en Amérique du Nord qui a signalé son intention de proposer davantage de solutions hybrides comprenant des formes numériques de prestation, une fois que les écoles auront repris à plein temps (Alphonso, 2021). Il y a sans aucun doute des avantages à tirer de ces nouvelles avenues. Les enfants gravement malades n'auront peut-être plus besoin d'être séparés de leurs camarades ou de dépendre de tuteurs pour tout leur apprentissage. Les élèves transnationaux qui conservent des liens familiaux, culturels et éducatifs profonds avec leur pays d'origine ainsi qu'avec les pays qui les accueillent pourront utiliser la technologie non seulement pour rester en contact avec leur famille, comme c'est déjà couramment le cas, mais aussi pour mettre en rapport les écoles et les enseignants qui les servent dans leurs différents pays (Skerrett, 2015). Cette même technologie permettra également de relier les enseignants de ces élèves. Les politiciens, les philanthropes et les lobbyistes de grandes entreprises technologiques se sont également enthousiasmés pour un monde éducatif post-pandémie qui pourrait propulser l'apprentissage bien au-delà de l'environnement physique des écoles conventionnelles (Strauss, 2020).

En revanche, la ville de New York et plusieurs États américains ont déjà annoncé qu'à partir de septembre, tout l'apprentissage se fera en présentiel, que l'apprentissage à distance ne sera proposé que dans des cas particuliers, ou que des limites strictes seront imposées à la disponibilité de l'apprentissage à distance en raison des risques pour la santé mentale des enfants séparés de leurs pairs, parce que les parents de la classe moyenne travaillant à domicile pourraient bénéficier de manière disproportionnée de ces solutions, et parce que les dispositions et projections en matière de dotation en présentiel seraient déraisonnablement compliquées à gérer (Shapiro, 2021). Les critiques avertissent également que nous aurons toujours besoin d'écoles physiques et d'enseignants en présentiel pour prendre soin des jeunes, pour construire la communauté, protéger la démocratie, garantir l'équité et aider les jeunes à développer leur sentiment d'identité. (Hargreaves et Shirley, sous presse ; Barnardo's, 2020 ; OCDE, 2020).

Compte tenu de ces possibilités et menaces, il est néanmoins clair que, que ce soit à l'école ou en dehors, un système éducatif post-pandémie nécessitera et supposera que la compétence numérique fasse partie intégrante du répertoire pédagogique de tous les enseignants.

L'apprentissage numérique et la compétence numérique vont bien au-delà de la maîtrise des applications et des onglets. Elles vont bien au-delà de la maîtrise d'outils numériques tels que les menus déroulants, les salons de clavardage, les discussions en petits groupes, les méthodes d'affichage des devoirs terminés, etc. Dans *The Digital Classroom*, Michaelsen (2021) note que lorsque les élèves sont littéralement livrés à eux-mêmes, ils n'apprennent pas grand-chose, font moins de progrès en lecture que dans les livres et finissent par distraire leurs camarades autour d'eux. Après avoir passé en revue les recherches souvent confuses et contradictoires sur l'apprentissage numérique, Michaelsen conclut que les outils numériques « sont moins importants pour l'apprentissage des élèves que l'utilisation que les enseignants sont capables d'en faire ». Pourtant, jusqu'à présent, les enseignants nouvellement qualifiés disposaient généralement d'un

répertoire limité en matière d'enseignement assisté par ordinateur. Une attention insuffisante a également été accordée à la question dans le cadre de la formation et du perfectionnement professionnel des enseignants, note Mme Michaelsen.

La compétence numérique et la capacité d'enseigner en ligne et en présentiel devraient désormais faire partie intégrante de la formation des enseignants, et tous les enseignants en poste devraient acquérir toutes les compétences nécessaires au cours des trois prochaines années. Avant la pandémie, la profession d'enseignant ne comptait pas que des dinosaures numériques, loin de là. En effet, selon un rapport de l'OCDE de 2019, sur 48 pays et autres systèmes, environ un tiers avaient indiqué que 60 % ou plus des enseignants permettaient déjà aux élèves d'utiliser les technologies numériques pour leurs projets (OCDE, 2019). Dans le cas de l'Alberta, près des deux tiers des élèves avaient déjà utilisé ces technologies de cette façon, ce qui la plaçait parmi les 10 premiers systèmes au monde.

Les organisations d'enseignants et les organisations politiques transnationales ont indiqué que les enseignants ont rapidement développé leurs compétences numériques lors du passage à l'enseignement à domicile. Un journaliste australien a noté comment, avec le temps, « la technologie a commencé à fonctionner plus facilement, les enseignants sont devenus plus à l'aise devant la caméra et les directeurs ont intégré les commentaires des parents » (Black, 2020). Avec de l'aide, les enseignants ont commencé à maîtriser certains des défis les plus redoutables de l'enseignement à distance en ligne, comme la gestion des émotions et l'établissement de relations. Dans leur guide sur l'enseignement en ligne, par exemple, Hagerman et Kellam ont



énuméré des stratégies simples comme l'utilisation des Gifs et des mèmes dans les commentaires fournis aux élèves, l'engagement d'interactions individuelles avec les élèves, l'invitation aux élèves à appuyer sur des liens ou d'autres boutons avec des invites intrigantes comme «vous savez que vous le voulez», et l'encouragement des élèves à contacter leurs enseignants lorsqu'ils ont des problèmes (Hagerman et Kellam, 2020).

Pourtant, alors que les compétences numériques des enseignants se sont développées et approfondies au cours de la COVID-19, les discussions sur les risques liés à un virage numérique brutal se sont faites plus rares. L'exception notable est l'inquiétude soulevée sur les préjudices causés par le temps d'écran excessif chez les enfants. Pendant la pandémie, cette préoccupation a plus que doublé, voire triplé (McGinn, 2020). Avant même la pandémie, Nature Canada (2018) rapportait que 76 % des enfants d'âge préscolaire dépassaient le maximum d'une heure par jour conseillé par la Société canadienne de pédiatrie (2019). Pendant la pandémie elle-même, les enfants âgés de 5 à 11 ans passaient environ 5 heures par jour sur des écrans d'une manière qui, selon les experts, infligeait des dommages à leur santé mentale, émotionnelle, physique et sociale (Buck, 2020). Ces questions sont abordées plus en détail dans d'autres parties du présent rapport. Ce qu'il faut retenir ici, c'est que la compétence numérique doit intégrer une approche autoréflexive et critique à l'égard des domaines présentant des risques considérables, tant pour les élèves que pour leurs enseignants. Ces risques comprennent, sans s'y limiter, le temps d'écran excessif, la dépendance numérique, le perfectionnisme numérique chez les adolescentes qui améliorent leur propre image en ligne, et la façon dont les algorithmes ne renforcent pas seulement les préférences des consommateurs, mais menacent également la démocratie et la diversité en amplifiant les préjugés et les théories du complot par la répétition et le renforcement des opinions des groupes (Chenine, 2020).

Avant la COVID-19, mon équipe de recherche du Boston College et moi-même avons interrogé 222 éducateurs de 10 conseils scolaires de l'Ontario sur leur mise en œuvre de divers changements, notamment en ce qui a trait aux innovations liées au numérique (Hargreaves et coll., 2018). Parallèlement à un grand enthousiasme pour les innovations, des préoccupations ont été exprimées concernant l'initiation prématurée de très jeunes enfants à des activités sur écran, l'impact négatif d'un environnement de plus en plus en ligne sur la santé mentale des adolescents, l'introduction précipitée et chaotique des tablettes numériques dans des écoles en entier, et les tendances à assimiler les compétences d'apprentissage en profondeur que les innovations numériques étaient censées stimuler à des compétences en matière d'utilisation des technologies numériques (Shirley et Hargreaves, 2021). Après s'être plainte de l'impact sur ses enfants de la «technologie poubelle» remplie de «"collations" numériques qui ne demandent aucun effort cognitif», y compris «la vérification insatiable des "likes", des commentaires et des formes d'approbation qui nous rendent toujours plus avides de validation», la journaliste Belinda Parmar (2020) a soutenu que chaque école devrait avoir un responsable technologique dont le travail serait non seulement axé sur les façons dont les enfants pourraient mal utiliser la technologie, mais aussi sur les conceptions délibérément addictives qui sont incorporées dans la technologie.

Pour ces raisons, le centre CHENINE pour le changement, la concertation et l'innovation en éducation de l'Université d'Ottawa a établi une charte d'apprentissage numérique qui met au défi les éducateurs et les systèmes éducatifs de développer des compétences numériques plus approfondies dans un monde post-pandémie. La charte de CHENINE soulève des questions sur

les meilleurs moyens de promouvoir l'innovation éducative avec et sans technologie numérique, et sur la façon de réaliser le potentiel innovant des technologies d'apprentissage numérique tout en développant des stratégies claires pour gérer et atténuer les risques pour les élèves, tels que la dépendance numérique et le temps d'écran excessif (Chenine, 2020). Ces questions devraient être posées délibérément et avec persistance par les groupes de recherche et d'action en matière d'apprentissage, dans chaque école et système au Canada.

Enseigner naturellement

Dans son rapport *Screen Time versus Green Time*, Nature Canada (2018) a passé en revue les recherches effectuées sur l'impact sur les enfants de l'apprentissage, du jeu et du simple fait d'être dans la nature. « Passer du temps dans la nature », a-t-elle constaté, est bénéfique pour la santé physique, notamment grâce à la stimulation cardiovasculaire et à l'amélioration des habitudes de sommeil que cela engendre; passer du temps dans la nature améliore la santé mentale en réduisant le stress, l'anxiété et la dépression; les jeux « risqués » dans des environnements naturellement rudes renforcent aussi la résilience et la confiance en soi grâce; les sorties dans la nature favorisent aussi le développement social en développant le sentiment d'appartenance et les capacités à résoudre les problèmes et les conflits; elles soutiennent également l'apprentissage en améliorant la mémoire, la capacité de concentration et la créativité.

Richard Louv (2005) affirme que le mode de vie urbain, les examens trop nombreux et l'excès de temps passé devant un écran ont enrhumé de nombreux enfants à l'intérieur pendant de longues périodes, ce qui a engendré un *trouble du déficit de la nature*. La pandémie a, bien sûr, exacerbé toutes ces tendances. Cette tendance a laissé aux jeunes un faible sentiment d'appartenance à un espace physique local et a eu des effets néfastes sur leur apprentissage et leur bien-être.

Le documentaire *The Beginning of Life 2* (2020) sur Netflix réunit Louv et d'autres experts mondiaux, comme la primatologue Jane Goodall, pour montrer comment les enfants sont plus calmes, plus en forme et apprennent davantage lorsqu'ils passent du temps dans la nature. Les enfants présentés dans le documentaire ont déclaré qu'ils assumaient davantage de responsabilités vis-à-vis de la nature et qu'ils s'en souciaient davantage lorsqu'ils y passent du temps. Cela favorise ainsi la prise d'engagements fondamentaux en faveur d'un environnement durable. Ailleurs, Goodall note que « ce n'est que lorsque la nature compte pour nous qu'on la protège » (Watts, 2021).

L'apprentissage en plein air aide également les jeunes à établir un lien spirituel avec leur humanité en tant que partie intégrante de la nature. Les collectivités et les traditions autochtones soulignent à quel point il est important de se rendre compte que, puisque nous faisons partie de la nature, en la comprenant, nous développons également une meilleure connaissance de nous-mêmes. Natalie St. Denis (2016), une éducatrice autochtone d'origine mohawk, malécite et micmaque, affirme que les écoles doivent permettre aux élèves d'évoluer vers « l'adoption de modes de connaissance, d'être et d'action autochtones ». Comme l'expriment les principes d'apprentissage des Premières Nations élaborés par le Comité directeur de l'éducation des Premières Nations (2014) en Colombie-Britannique, « l'apprentissage soutient en fin de compte le bien-être de soi, de la famille, de la collectivité, de la terre, des esprits et des ancêtres ». La nature et la culture sont interconnectées. La nature est une entité spirituelle, liée au sentiment que la vie a un sens et de la valeur. À cet égard, ce qui est essentiel pour l'apprentissage et le bien-être des élèves autochtones est bon pour tous les élèves.

Dans leur recherche sur la façon dont les enseignants d'un réseau d'écoles rurales isolées de collectivités pauvres du Nord-Ouest du Pacifique des États-Unis ont cherché à accroître la mobilisation des élèves, Shirley et Hargreaves (2021) ont rapporté comment ces enseignants s'étaient rendu compte que pour susciter un plus grand engagement des élèves à l'égard de leur apprentissage, il fallait également accroître la profondeur de leur rapport avec leurs collectivités rurales locales. Les projets développés par le réseau comprenaient l'enregistrement et la diffusion de vidéos en accéléré de l'environnement local afin de renforcer le sentiment de fierté locale et de renforcer la conscience des autres collectivités, une enquête sur les différends entre les entreprises et les écologistes concernant l'utilisation des terres locales, une recherche sur l'utilisation des drones dans l'agriculture locale, une étude sur la pêche au saumon et la dissection de saumon en biologie comme moyen de se relier aux traditions de la communauté autochtone locale ainsi qu'aux tentatives de relancer de l'économie locale.

Les préoccupations relatives à l'excès de temps passé assis et devant les écrans ont, bien entendu, déjà conduit à l'introduction généralisée de « pauses corporelles » régulières et d'étirements de yoga en classe, et à des appels, comme dans l'un des chapitres du présent rapport, à que le temps de récréation en plein air se rapproche des normes scandinaves, à savoir une récréation toutes les 50 minutes par journée d'école. Mais la pandémie a également mis le plein air et la nature au premier plan d'une autre manière — non seulement comme une pause dans l'apprentissage formel, mais aussi comme un moyen de poursuivre cet apprentissage plus souvent et plus efficacement. Les inquiétudes concernant les risques pour la santé des enfants et des enseignants d'un retour à l'enseignement en présentiel pendant la pandémie ont conduit des pays comme le Danemark, qui valorisaient déjà les activités de plein air et le jeu comme faisant partie intégrante du programme scolaire, à augmenter le temps pendant lequel les élèves apprenaient et les enseignants enseignaient dans des espaces extérieurs, où les risques d'infection étaient réduits (Noack, 2020 ; BBC News, 2020).

Pour prendre un exemple précis, les *écoles en forêt* qui ont vu le jour au Danemark et où les enfants apprennent en se salissant, en se mouillant, en tombant et en grim pant aux arbres, ont adopté l'apprentissage en plein air comme solution de recharge saine à l'école virtuelle (Child and Nature Alliance of Canada, 2021). En Écosse, qui avait déjà fait des jeux en plein air une partie importante du programme d'enseignement de la petite enfance, le district scolaire des Shetland a créé dix vidéos *Nature Nudge* pendant la pandémie, une par semaine, pour « pousser les élèves à sortir pour apprendre dans la nature ». « Le projet a permis de connecter les élèves de tous les âges avec leur paysage et leur faune locale, leur a donné un sentiment de communauté et a augmenté les chances d'une solide mobilisation envers l'éducation. » (Education Scotland, 2021) S'inspirant de ces expériences, la Nouvelle-Écosse a accordé en avril 2021 une enveloppe de sept millions de dollars pour que chaque école primaire puisse construire un espace pour l'enseignement et l'apprentissage en plein air (pas seulement un terrain de jeu ou un espace pour la récréation) (Nova Scotia Education and Early Childhood Development, 2021).

Le Danemark a montré comment il est possible pour les enseignants de ne pas opposer l'apprentissage vert à l'apprentissage sur écran, mais de les équilibrer et de les combiner de manière productive. Les données de l'OCDE (2019) montrent que les enseignants danois permettent aux jeunes d'utiliser la technologie numérique pour leurs projets plus que dans tout autre pays. En même temps, avant et pendant la pandémie, le Danemark a également été un leader mondial de l'apprentissage en plein air. Un enseignement et un apprentissage de haute qualité peuvent être

plus numériques et plus naturels. Bien que de nombreux éducateurs opposent l'apprentissage virtuel à l'apprentissage physique, en période de pandémie, et dans son ensemble, l'apprentissage et l'enseignement doivent faire appel à ces deux éléments.

Un rapport publié en décembre 2020 par le Conseil international des conseillers en éducation d'Écosse (2020) sur une vision post-pandémie de l'éducation, indiquait que l'apprentissage devrait être non seulement plus numérique lorsque cela est nécessaire, mais aussi plus physique et naturel qu'à l'heure actuelle. En ce qui concerne le développement de l'expertise des enseignants dans ce domaine, il a recommandé que «la capacité d'enseigner sa matière ou son programme dans un environnement extérieur fasse partie de la formation et de la certification de tous les enseignants». Il a également recommandé que «les options d'apprentissage en plein air soient incluses dans les guides en ligne des programmes d'études» et que «la conception des écoles soit modifiée et améliorée pour englober de plus grandes possibilités d'apprentissage en plein air» — une disposition qui a inspiré la Nouvelle-Écosse à introduire sa stratégie sur les espaces d'apprentissage en plein air. Des mesures ont déjà été prises pour inclure l'enseignement en ligne dans les exigences de formation initiale de nombreux enseignants. Des exigences similaires devraient être ajoutées pour ce qui est d'enseigner une plus grande partie du programme scolaire à l'extérieur lorsque cela est possible, nécessaire ou souhaitable.

Enseignants et apprenants autodéterminés

L'un des aspects de la compétence numérique est la capacité d'être un apprenant responsable, autodirigé et autogéré. L'une des faiblesses de l'apprentissage en ligne et à distance avant et pendant la pandémie est qu'il offre généralement moins de soutien que l'enseignement en présentiel aux élèves vulnérables qui ont des compétences plus faibles, manquent de confiance, ont des difficultés d'apprentissage ou vivent dans des circonstances familiales difficiles (Dynarski, 2018).

Certains élèves possèdent effectivement des habitudes d'apprentissage autodirigé, mais celles-ci sont inégalement réparties et ne peuvent être laissées au hasard. Elles doivent être enseignées

et développées chez tous. Hattie (2021) souligne que de nombreux apprenants ont développé des compétences et des habitudes d'autonomie pendant la pandémie parce que la nécessité les y a obligés, ou parce qu'ils avaient été empêchés auparavant de se diriger eux-mêmes dans leurs écoles. Mais cela n'a pas été le cas pour tous les apprenants. Nous devons maintenant faire des efforts délibérés pour rendre l'apprentissage plus autodirigé chez tous les élèves.

L'apprentissage autodirigé comporte de nombreux éléments. Il s'agit notamment de la gestion du temps, de la capacité de s'autoévaluer, de la capacité à écarter les



distractions, de la capacité à juger quand il faut demander de l'aide, de l'autogestion et de l'automotivation.

À l'aube d'une ère d'apprentissage plus hybride et personnalisé, les approches innovantes et axées sur la résolution de problèmes dans un environnement numérique font écho aux traditions établies de longue date de l'apprentissage par projet, par thème et centré sur l'enfant, en proposant que les enseignants deviennent des facilitateurs plutôt que des présentateurs d'informations. Les environnements d'apprentissage autodirigé sont dirigés par l'élève et soutenus par les enseignants, dans des cadres échafaudés qui permettent aux élèves de progresser à travers des niveaux croissants d'expertise et de maîtrise.

On peut soutenir que ce type d'enseignement et d'apprentissage est déjà bien en place dans les cadres politiques de nombreuses provinces canadiennes et dans une série de réseaux d'innovation en matière d'enseignement et d'apprentissage établis de longue date et touchant des milliers d'écoles, comme le réseau Spirals of Inquiry en Colombie-Britannique (Kaser et Halbert, 2017), l'Alberta Initiative for School Improvement (Hargreaves et coll., 2009), le Programme d'apprentissage et de leadership du personnel enseignant de l'Ontario (Lieberman, Campbell et Yashkina, 2017), et le projet New Pedagogies for Deep Learning, qui réunit des écoles de plusieurs provinces au sein d'un réseau mondial dépassant 1000 écoles (Fullan, Quinn et McEachern, 2018). Plus les écoles canadiennes et leurs enseignants seront en mesure de soutenir et d'intégrer l'apprentissage autodirigé et les compétences et habitudes à l'échelle du système, plus les élèves seront protégés et soutenus lorsqu'ils devront travailler en ligne lors d'une pandémie, pendant d'autres crises sociales, en raison de problèmes dans leur propre vie, ou par préférence ou choix personnels. Plus les écoles canadiennes et leurs enseignants seront en mesure de soutenir et d'ancrer l'apprentissage, les compétences et les habitudes autodirigés dans l'ensemble du système, plus les élèves seront protégés et soutenus lorsqu'ils devront travailler en ligne lors d'une pandémie, pendant d'autres crises sociales, en raison de défis dans leur propre vie, ou par choix ou préférence personnels.

Plus profonds que le concept, la compétence et la stratégie d'autodirection, le concept, la compétence et la stratégie d'*autodétermination* y sont étroitement liés. La théorie de l'autodétermination a été créée par Deci et Ryan (1985). S'appuyant sur les recherches menées dans les années 1940 par Harry Harlow (1950), qui avait inventé le concept de la motivation intrinsèque, Deci et Ryan ont utilisé des expériences pour étudier comment les motivations des personnes à effectuer des tâches intrinsèquement intéressantes affectaient leur performance. Bien que la performance à court terme puisse être stimulée par des récompenses externes, ils ont constaté que les récompenses intrinsèques étaient généralement plus efficaces, en particulier pour les tâches créatives, complexes ou ambiguës. L'autodétermination se produit lorsque des tâches intrinsèquement intéressantes sont associées à un degré élevé d'autonomie dans leur réalisation.

L'autodétermination est importante et efficace dans de nombreux domaines. Les experts en coaching sportif, par exemple, ont utilisé avec succès des modèles qui évitent les mentalités de victoire à tout prix, en faveur de stratégies basées sur l'équipe qui favorisent « l'apprentissage coopératif, l'amélioration, la décision/le choix, les relations sociales, la compétence, l'autonomie (et) la motivation autodéterminée » (Cechinni et coll., 2014). Zhao et ses collègues témoignent également de la valeur de l'autodétermination dans l'environnement de travail moderne (Wehmeyer et Zhao, 2020). « Les boulots à la pièce et les activités parallèles offrent aux gens un

degré élevé d'autodétermination et d'expression personnelle», disent-ils, « même s'ils exigent de la diligence, de la flexibilité, de la créativité, de la tolérance à l'incertitude et de la confiance en soi » (Zhao et McDiarmid, sous presse).

En définitive, l'autodétermination va bien au-delà de l'autogestion qu'implique le fait d'être autodirigé. Il s'agit d'avoir la possibilité d'avoir un mot à dire et de faire des choix dans son apprentissage. Ces compétences et dispositions peuvent être particulièrement précieuses pendant une pandémie, mais par la suite également.

Zhao et ses collègues recommandent aux enseignants de laisser aux élèves au moins 40 % du temps scolaire pour développer leurs propres intérêts et aptitudes. Kieran Egan (2010) a proposé qu'un véritable apprentissage en profondeur pourrait être atteint si les élèves étudiaient un sujet particulier de manière très approfondie pendant un jour chaque semaine pendant toute leur scolarité. Le regretté Sir Ken Robinson (2006) a été l'un de ceux qui ont insisté sur le fait que la normalisation, les programmes d'études uniformisés et les examens à enjeux élevés écrasent la créativité des enfants et ne développent pas leurs talents uniques.

Des entretiens avec plus de 200 éducateurs ontariens ont révélé que non seulement l'examen à grande échelle de la province créait de l'anxiété, introduisait des biais culturels et conduisait à un rétrécissement du programme d'études en faveur de la préparation aux examens, mais qu'il pousse également les enseignants à éviter de s'engager dans des projets innovants pendant et même immédiatement avant les années où les enfants étaient évalués (Hargreaves, 2020b). Ces résultats de recherche justifient pourquoi les évaluations de cohortes entières d'élèves ne devraient pas être reprises après la pandémie. Ces examens limitent l'apprentissage et l'enseignement et sapent les compétences supérieures d'innovation et d'autodétermination dont dépend l'avenir économique et social du Canada.

Selon M. Zhao et ses collègues, au sortir de la pandémie, chaque élève, et pas seulement ceux souffrant d'un handicap diagnostiqué, pourrait bénéficier d'un plan d'apprentissage individuel négocié, dont l'élaboration serait faite de manière importante par les élèves, afin qu'ils puissent s'approprier leur propre apprentissage. Cela favoriserait « la créativité et l'esprit entrepreneurial ». « La création de valeur pour les autres, pour la collectivité et pour le monde » résultera d'une plus grande autodétermination, disent-ils (Zhao & McDiarmid, sous presse). L'apprentissage autodéterminé consiste également à poursuivre un apprentissage qui a un sens et un objectif pour sa vie actuelle et future, ainsi que pour sa compréhension du monde et sa contribution plus large à celui-ci.

Être un facilitateur ne signifie pas renoncer à être un enseignant. Cela ne signifie pas, et ne devrait pas signifier, la fin de l'enseignement direct ou l'abandon de l'idée d'inspirer les élèves par le biais de récits brillants ou d'autres formes intrigantes d'enseignement lorsque le moment est venu. Le passage à la mode de la facilitation est parfois exagéré. Les racines carrées, la théorie de la relativité, la grande littérature, l'histoire de nos peuples autochtones et la nécessaire prise de conscience du génocide ou du racisme, par exemple, ne vont pas se produire uniquement par le biais d'un apprentissage autodirigé ou autodéterminé. L'enseignant n'a pas à renoncer à l'enseignement et ne devrait pas le faire pour devenir un facilitateur (Biesta, 2013). Mais, en particulier dans un environnement d'apprentissage plus numérique, devenir un meilleur facilitateur de l'apprentissage, et devenir un enseignant capable de renoncer à une partie de son propre

pouvoir afin d'encourager une plus grande autodétermination chez ses élèves, sera un aspect essentiel de l'expertise de chaque enseignant.

La dimension émotionnelle de l'enseignement

L'enseignement est une pratique émotionnelle, et non seulement une pratique cognitive et intellectuelle (Hargreaves, 1998). Il suscite, infléchit les émotions d'autrui et interagit avec elles ainsi qu'avec les propres émotions des enseignants. Les récompenses que les enseignants trouvent dans leur travail comportent une dimension émotionnelle importante. Elles sont ce que Dan Lortie (1975), dans son livre très cité *Schoolteacher*, a appelé *psychiques*.

Lortie a constaté que les enseignants qu'il a étudiés dans la région métropolitaine de Boston se sentaient récompensés et satisfaits lorsqu'ils recevaient des commentaires montrant qu'ils avaient un impact positif sur leurs élèves. Les enseignants ne se contentent pas de transmettre des connaissances et des informations aux élèves et de les aider à leur donner un sens. Ils ne se contentent pas non plus de guider les élèves dans leurs propres projets et enquêtes. Ils se soucient également du développement personnel et social des jeunes. Les conditions de travail qui menacent ces récompenses émotionnelles ont des conséquences néfastes pour les enseignants et pour leurs élèves.



Dans son analyse de la psychiatrie du leadership, Kets De Vries (2006) souligne qu'il est peu probable que les membres d'une organisation se portent bien ou demeurent bien longtemps si leurs dirigeants ne sont pas bien. Les enseignants sont des meneurs d'enfants, et parfois d'autres adultes, comme leurs collègues et leurs parents. En tant que meneurs, les enseignants peuvent difficilement rassembler d'autres personnes s'ils s'effondrent eux-mêmes. Si les enseignants ou les responsables de l'éducation ne vont pas bien, il est peu probable que leurs élèves aillent bien.

Le bien-être des enseignants et l'apprentissage et le bien-être des élèves sont interreliés (Harding et coll. 2019). Par conséquent, pour élever les personnes que nous servons, nous devons également élever les personnes qui les servent. Cependant, même avant la pandémie, le bien-être des enseignants et des dirigeants du monde entier était en péril. Par exemple, un rapport d'enquête sur plus de la moitié des directeurs d'école de l'Ontario en 2014 indiquait que 86,5 % des directeurs d'école ne semblaient jamais avoir assez de temps pour faire leur travail, et que 72,1 % se sentaient poussés à travailler de longues heures (Pollock, Wang et Hauseman, 2014). Environ 72 % des directeurs adjoints des écoles de l'Ontario ont déclaré que leur travail les mettait souvent ou toujours dans des situations émotionnellement épuisantes, et près de 30 % d'entre eux ont dit qu'ils s'automédiquaient pour gérer le stress lié à leur travail.

Dans une autre enquête menée en Angleterre, «9 % des enseignants du primaire et 78 % des enseignants du secondaire ont dit estimer que leur charge de travail n'est pas gérable»

(Education Business News, 2018). Dans son rapport publié à la suite du Sommet international sur la profession enseignante de 2018 sur le bien-être des enseignants, l'OCDE a indiqué que plus de 40 % des enseignants présentaient des niveaux élevés de stress en Australie et aux États-Unis, et que ce chiffre passait à plus de 80 % chez les enseignants britanniques qui avaient déclaré ressentir « de l'anxiété, de la dépression et du stress » (Schleicher, 2018). À l'inverse, les études de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE (2019) sur les conditions de travail des enseignants (qui comprennent des données sur l'Alberta) montrent que les enseignants des pays les plus performants sont plus satisfaits de leur emploi et connaissent de meilleures conditions de travail par rapport aux systèmes moins performants.

La COVID-19 a profondément atténué les récompenses psychiques des enseignants et de l'enseignement. L'expérience de la COVID-19 a intensifié bon nombre des problèmes existants liés au bien-être des éducateurs. L'effet combiné de ces contraintes a été d'aggraver l'anxiété, la dépression et le mal-être général des éducateurs.

Quarante-quatre pour cent d'un large échantillon d'enseignants interrogés en Caroline du Sud ont déclaré qu'ils ne s'étaient pas adaptés ou qu'ils s'étaient peu adaptés aux changements extraordinaires de leur vie professionnelle et de leurs responsabilités (Berry et coll., 2020). Une enquête menée en mai 2020 auprès de plus de 2 500 éducateurs albertains a révélé que plus de 50 % d'entre eux se sentaient fatigués lorsqu'ils se levaient du lit et devaient enseigner à distance le matin, 57 % se sentaient déprimés en général et plus de 70 % se sentaient épuisés à la fin de la journée (Alberta Teachers Association, 2020). Une nouvelle enquête menée un an plus tard auprès d'un échantillon légèrement plus important a révélé que seulement 12 % des répondants se sentaient plutôt ou très heureux, que plus de 90 % étaient stressés, que près des deux tiers étaient extrêmement préoccupés par leur propre santé mentale, que plus de 87 % étaient extrêmement ou modérément préoccupés par la santé mentale de leurs élèves, que près des trois quarts étaient extrêmement ou modérément préoccupés par la possibilité de contracter la COVID-19 et que plus de 93 % avaient déclaré se sentir épuisés à la fin de chaque journée (Alberta Teachers Association, 2021).

Une autre enquête portant sur près de 7 500 enseignants en Angleterre et au Pays de Galles a fait état de niveaux de stress élevés ou très élevés chez 77% de l'échantillon (NASUWT, 2020). Une étude portant sur des éducatrices en garderie en Louisiane a révélé que l'incidence des symptômes dépressifs avait doublé pendant la pandémie de coronavirus (Markowitz et coll., 2020). Une étude de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2020) portant sur plus de 1 300 membres a révélé que le pourcentage d'enseignants préoccupés par leur santé mentale et leur bien-être était passé de 44 % en juin à 69 % en octobre 2020. Trente-sept pour cent des enseignants s'en sortaient « à peine » ou « pas du tout ».

Les directeurs d'école ont également été gravement touchés par la pandémie. En Irlande, 78 % d'un échantillon de 600 directeurs d'école primaire se sentaient « épuisés à la fin de la journée de travail en raison de leurs défis quotidiens » (O'Brien, 2020). La U.S. National Association of Secondary School Principals (2021) a découvert que les expériences de travail des directeurs d'école lors de la pandémie avaient incité 45 % d'entre eux à penser à quitter leur poste pour la première fois, ou bien dès que possible ou plus tôt que prévu. Parallèlement, quarante-trois pour cent des enseignants qui ont répondu à une enquête de l'Association canadienne des directeurs d'école se sont plaints de n'avoir « pas reçu un soutien global » pendant la pandémie (Schroeter et Youmans, 2020). En réponse à ce type de tendances à l'échelle mondiale, Harris et Jones (2020)

recommandent ce qui suit : «prendre soin et s'occuper de soi-même doivent être la plus haute des priorités et la préoccupation première de tous les directeurs d'établissements».

Pour les enseignants, l'un des défis particuliers associés à la COVID est le travail à domicile, souvent au milieu d'exigences familiales concurrentes, y compris la surveillance de leurs propres enfants. Les enseignants s'inquiétaient du «manque de temps pour répondre correctement à l'apprentissage à distance» (Berry et coll., 2020). Plus de la moitié des enseignants interrogés en Alberta ont déclaré ne pas se sentir «exaltés» de travailler en ligne (Alberta Teachers Association, 2020). Un tiers des enseignants interrogés par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2020) ont estimé que le fait de travailler à partir de dispositifs numériques toute la journée était «très» ou «énormément» épuisant. Près de 40 % des enseignants ayant participé à l'étude de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2020) ont déclaré que les occasions de faire de l'activité physique étaient «peu fréquentes» et qu'elles se faisaient encore plus rares à mesure que la pandémie progressait. Ils trouvaient également difficile de «déconnecter», parce que les élèves les contactaient à toute heure pour obtenir une aide individuelle. Dans l'ensemble, donc, les enfants et les familles n'ont pas été les seules victimes de la pandémie secondaire de la santé mentale. Les éducateurs l'ont été aussi.

Dans leur rapport sur la durabilité et la non-durabilité du bien-être des éducateurs dans dix districts scolaires de l'Ontario avant la pandémie, Shirley, Hargreaves et Washington (2020) ont constaté qu'en plus des défis communément cités relatifs à la charge de travail excessive, le bien-être des éducateurs était également menacé par le fait qu'on leur demandait d'enseigner d'une manière qu'ils n'approuvaient pas ou à laquelle ils ne croyaient pas, qu'ils avaient le sentiment que leur jugement professionnel et leur discrétion étaient minés par la standardisation et la microgestion descendante, et qu'on les laissait résoudre les problèmes seuls plutôt qu'avec leurs collègues. Nous allons maintenant examiner ces facteurs influençant les émotions de bien-être des enseignants en termes de but, de jugement et de culture professionnelle des enseignants. Nous abordons les deux premiers de ces facteurs dans cette section, et les cultures professionnelles de collaboration des enseignants dans la dernière section.

Sentiment d'utilité et de satisfaction

Il est difficile de trouver des exemples plus flagrants pour les enseignants de se retrouver à devoir enseigner selon des méthodes qui leur sont étrangères et qui réduisent selon eux leur efficacité que l'enseignement à distance imposé. Pendant la pandémie, il était extrêmement difficile d'intéresser en ligne les élèves qui étaient coincés à la maison, souvent avec peu de soutien, surtout dans des familles pauvres, surchargées de travail et vivant dans des conditions de surpeuplement. L'enquête menée en mai 2020 auprès d'un échantillon aléatoire stratifié de près de 2 600 enseignants albertains a révélé que plus de 75 % des répondants n'étaient pas d'accord avec l'affirmation selon laquelle ils ressentaient le même lien émotionnel avec leurs élèves qu'avant la COVID-19. Un enseignant a déclaré «ne pas être motivé à enseigner à distance lorsque plus de 50 % de ma classe ne participe pas et que les parents se défoulent sur moi» (Alberta Teachers Association, 2020). En mai 2021, 76 % des éducateurs albertains qui avaient été interrogés s'inquiétaient du fait que les élèves de leurs classes avaient des difficultés d'apprentissage (Alberta Teachers Association, 2021). Au cours de la première semaine de mai 2020, dans le cadre d'une enquête menée auprès de 908 enseignants et directeurs de districts, le magazine américain Education Week a rapporté que 42 % des enseignants estimaient que le

niveau de mobilisation des élèves avait baissé par rapport à ce qu'il était avant l'apparition du coronavirus, soit plus d'un mois auparavant (Herold et Kurtz, 2020).

Les enseignants qui se soucient de leurs élèves et qui veulent avoir une influence positive sur leur vie pleurent la perte de leur capacité à établir un lien émotionnel avec eux, en ligne, car, comme nous l'avons vu précédemment, il est difficile de lire les signaux émotionnels dans un environnement numérique. Mais le pire encore fut la perte totale de contact avec les élèves vulnérables. Soixante-quinze pour cent des enseignants ayant participé à l'enquête de l'Alberta Teachers Association (2020) estimaient avoir perdu ce lien. L'un des enseignants sondés dans le cadre d'une étude menée en Californie du Sud a décrit cette tristesse en termes de «divers niveaux de deuil» (Bintliff, 2020). L'un d'eux a fait le commentaire suivant : «Certains sont disparus du jour au lendemain et pour d'autres, je n'ai aucune idée de ce qui s'est passé». Des élèves se sont simplement «transformés en fantômes».

Les récompenses psychiques de l'enseignement découlent de la prise en charge de l'apprentissage et du bien-être de tous les enfants. Lorsqu'ils ne pouvaient pas le faire dans les conditions imposées par la COVID-19, les enseignants ont commencé à se sentir comme des ratés en tant que professionnels qui, malgré tous leurs efforts, ne pouvaient plus satisfaire à leurs propres normes d'enseignement et de soins. Plus d'un tiers des enseignants ayant participé à l'étude de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2020) ont estimé que de ne pas pouvoir respecter leurs propres normes professionnelles «minait fortement» leur santé émotionnelle. Les auteurs de l'étude ont conclu que «maintenir une attitude positive et énergique pendant l'enseignement, gérer le comportement des élèves et jongler avec de multiples responsabilités, tout en fournissant un soutien émotionnel aux élèves ont ensemble *grandement sapé* la santé émotionnelle de plus de 30 % des enseignants.»

Dans une étude portant sur la manière dont les enseignants des districts scolaires californiens sous-financés s'en sortaient avec la pandémie, Bintliff (2020), spécialiste des traumatismes psychologiques, a conclu que de nombreux enseignants de son échantillon subissaient en fait un «traumatisme par ricochet», car ils étaient témoins d'un traumatisme chez leurs élèves et se sentaient impuissants à y remédier.

Les enseignants étaient désespérés de leur faible capacité à remplir les objectifs moraux et émotionnels fondamentaux liés à leur travail en raison de la pandémie et de la façon dont elle était gérée, mais ils avaient aussi souvent le sentiment que les parents et le public ne comprenaient tout simplement pas ce qu'ils vivaient. Le quotidien britannique *The Guardian* a interviewé 200 enseignants qui ont déclaré qu'il était déjà assez difficile de faire face aux angoisses et aux désillusions des jeunes au quotidien, sans devoir en plus devoir composer avec les frustrations des parents (Weale, 2020). Plus des deux tiers des enseignants interrogés par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2020), par exemple, ont estimé que les «perceptions publiques négatives» de leur travail pendant la pandémie avaient été «très» ou «énormément» frustrantes. Le travail des enseignants devenait visible pour les parents de la pire manière possible. Les enseignants devaient travailler dans des conditions qu'ils n'appréciaient pas particulièrement, qu'ils jugeaient loin d'être optimales, et dans lesquelles il était difficile de réussir ou d'éprouver les récompenses psychiques de base qui caractérisaient normalement leur travail. Et ils se sentaient pendant ce temps sous le microscope de tout le monde, tout le temps.

C'est pourquoi, après la pandémie, il faudra être prudent quant à l'intention d'accroître le recours à l'apprentissage en ligne, non seulement pour le bien-être des élèves, mais aussi de celui des enseignants. Au lieu de cela, il faudrait renforcer les éléments de l'enseignement et de l'apprentissage qui donnent aux enseignants et aux élèves un sentiment positif de satisfaction, qui sont conformes au principe voulant que l'enseignement et l'apprentissage soient des pratiques émotionnelles et non seulement cognitives et à celui voulant que les relations personnelles à l'école représentent un élément fondamental de l'apprentissage et du bien-être. Nous devons aussi bien aider nos enseignants à de reconstruire que nos élèves.

Jugement professionnel

Pour que le travail professionnel soit épanouissant, les personnes doivent se sentir en confiance et capables d'exercer leur jugement au nom de ceux qu'elles servent. Cela est particulièrement important lorsque les circonstances et les besoins locaux varient et que les professionnels doivent faire appel à leur expertise pour apporter des réponses uniques à chaque groupe ou situation. Le jugement est aussi bien de nature émotionnelle que rationnelle. Si le jugement était purement cognitif, il pourrait être exercé par des algorithmes. Mais le jugement humain est intrinsèquement émotionnel. Les facteurs liés à l'attachement affectif et aux préférences réduisent la portée mathématiquement infinie de la prise de décision en un ensemble gérable d'options (Damasio, 1994).

Pendant la pandémie, cependant, Bintliff (2020) a noté comment « dans certains cas, les districts n'ont pas permis aux enseignants d'exercer leur jugement et de prendre contact avec leurs élèves en temps réel en ligne en raison de questions juridiques liées à la confidentialité ». Cette situation était extrêmement frustrante pour les enseignants, qui voulaient être les premiers intervenants de confiance pour leurs élèves vulnérables.

Le succès des stratégies d'éducation employées au cours de la pandémie dépendait en grande partie de la capacité des gouvernements à valoriser et à exploiter le jugement professionnel des éducateurs dans le cadre du processus décisionnel. Dans son rapport suivant le Sommet international sur la profession enseignante, l'OCDE a noté, à partir de ses études TALIS sur les modes de travail des enseignants, que « lorsque les enseignants déclarent davantage de [...] relations de collaboration avec d'autres enseignants, ils déclarent également des niveaux substantiellement plus élevés d'efficacité personnelle » (l'efficacité personnelle des enseignants est, également, un facteur prédictif de la réussite des élèves) (Schleicher, 2018). En outre, « la mesure dans laquelle les enseignants peuvent participer à la prise de décision a une corrélation forte et positive avec la probabilité de déclarer que l'enseignement est valorisé par la société ».

Après plusieurs mois de bouleversements éducatifs dus à la pandémie, l'OCDE a publié un examen de la mesure dans laquelle les politiques mises en œuvre par les différents pays pour gérer la pandémie dans le domaine de l'éducation avaient été efficaces. Parmi les systèmes qui semblaient avoir le mieux réussi, nombreux étaient ceux qui avaient mis en place des équipes de collaboration, des groupes de travail ou des comités, notamment en coopération avec les associations d'enseignants et de directeurs d'école, et qui avaient subséquemment recueilli et analysé les données ensemble, aux plus hauts niveaux de décision politique, pour déterminer et orienter les mesures à prendre. Les systèmes moins efficaces, donc, étaient ceux qui émettaient ce qui semblait souvent être des édits arbitraires, changeants et contradictoires de la part des

gouvernements, et avec lesquels le corps enseignant et les districts scolaires devaient ensuite composer (OCDE, 2020).

Dans le sondage de 2021 de l'Alberta Teachers' Association, par exemple, les enseignants ont évoqué un environnement politique que l'un d'entre eux a qualifié de « démoralisant ». Pour ne prendre qu'un exemple, plus de 90 % des participants de l'échantillon étaient modérément ou très préoccupés par l'introduction par le gouvernement provincial d'un projet controversé de nouveau programme scolaire au milieu d'une pandémie sans précédent et déjà profondément perturbatrice.

Il est essentiel, remarquent les auteurs du rapport, « de reconnaître et de s'appuyer sur l'expertise et le professionnalisme des enseignants, en s'inspirant de leurs commentaires, de leurs pratiques et de leurs croyances, pour élaborer une réponse adaptée à la crise ». Cela, poursuivent-ils, « favorisera l'appropriation et déterminera en fin de compte la volonté des enseignants et des directeurs d'école d'assumer des responsabilités, des risques et des sacrifices personnels » (Alberta Teachers Association, 2021).

Dans certains cas, cependant, au moment où les enseignants qui retournaient à l'école avaient peur de contracter la COVID et de la transmettre à leur famille, des décisions politiques insistant sur le retour à l'école qui n'étaient pas éclairées par l'expertise en matière de santé publique ou qui n'avaient pas été élaborées en collaboration avec des professionnels de l'éducation, ont conduit à ce que les enseignants éprouvent de la peur et se sentent seuls et impuissants.

En Angleterre, par exemple, des enseignants ont été contraints de retourner dans les écoles sous la menace d'une sanction gouvernementale, alors qu'ils estimaient que les écoles n'avaient pas reçu les ressources nécessaires pour répondre à tous les besoins sanitaires des enfants. Les enseignants craignaient pour leur vie. Les 200 enseignants qui ont été contactés par le quotidien *The Guardian* ont décrit de manière imagée ce qu'ils ressentaient en travaillant avec la crainte constante d'être infectés par le virus : « Nous avons vraiment été jetés en pâture aux lions », a déclaré l'un d'eux (Weale, 2020). Enseigner pendant qu'une pandémie fait rage ressemble à « une marche lente vers la folie ou la mort », a déclaré un autre. Une troisième a évoqué l'image d'un environnement de travail à la fois frénétique et dangereux, « comme un hamster sur une roue avec une épée tranchante au-dessus de moi », a-t-elle fait remarquer. Dans le sondage de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2020), de nombreux enseignants ont déclaré être immunodéprimés, avoir des membres de leur famille qui le sont ou vivre avec des travailleurs essentiels qui œuvrent dans des environnements à haut risque. Environ la moitié des enseignants ayant participé à l'enquête de l'Alberta Teachers Association (2021) avaient un ami ou un membre de leur famille qui était tombé gravement malade à cause de la COVID ou qui en était mort.

Par contraste, l'Écosse, située juste au nord de la frontière avec l'Angleterre, a créé un *Groupe de rétablissement de l'éducation après la COVID-19*, le CERG, qui se réunissait chaque semaine en ligne et était présidé par le vice-premier ministre, qui était également le ministre de l'Éducation. Pendant plusieurs années, après un examen par l'OCDE (2015) du « *Programme scolaire pour l'excellence* » de l'Écosse, et avec l'aide de dix conseillers internationaux, des efforts systématiques avaient été faits pour renforcer la collaboration à tous les niveaux dans l'ensemble du système éducatif écossais. Lorsque la COVID-19 a frappé, cet engagement préalable en faveur de méthodes de travail collaboratives a été récompensé.

Le directeur général d'une autorité locale (district scolaire), par exemple, a fait remarquer qu'il avait eu la « chance » d'entretenir « de bonnes relations avec les groupes d'employés et les partenaires clés tels que les syndicats et le National Health Service » (Education Scotland, 2021). « Affronter la pandémie a resserré les liens entre les membres du conseil », a-t-il ajouté. « Nous formons clairement une seule et même équipe. » Le professeur Christopher Chapman, de l'université de Glasgow, a remarqué comment « la pratique dans ces contextes (locaux) a évolué très rapidement », soit « plus rapidement que la politique nationale en raison de la nécessité de réagir sur le terrain en temps réel ». Le pouvoir et le jugement ont été placés aussi près que possible des personnes responsables des décisions. « Il est vraiment important que les communautés scolaires soient habilitées à travailler ensemble pour se soutenir mutuellement », a déclaré le responsable de la Direction de l'apprentissage du gouvernement.

Les 30 autorités locales d'Écosse ont misé sur la capacité existante des écoles à travailler ensemble et à partager des stratégies (Education Scotland, 2021). Dans un autre district, des programmes ont été lancés pour soutenir les directeurs d'école et leurs adjoints en proposant des réunions régulières où ils pouvaient faire part de leurs problèmes et échanger leurs stratégies. « Il était bon de savoir que je n'étais pas seul à avoir mes inquiétudes », a déclaré l'un des participants. « J'ai effectivement quitté la rencontre en sachant que je faisais du bon travail, que j'avais des idées pour améliorer ma pratique et que je pouvais contacter d'autres directeurs d'établissements si j'avais des questions. » Depuis le début de l'année 2021, des services de coaching en leadership ont été fournis aux directeurs d'école ou cadres du système qui en souhaitaient ou en avaient besoin.

Le rapport fondé sur toutes les données recueillies sur la réponse de l'Écosse à la crise a conclu que : « les éléments clés pour soutenir la reconstruction sont des relations de collaboration solides, une communication robuste, la connectivité et la compassion ». En particulier dans le cas d'une pandémie, mais aussi dans des circonstances ordinaires, ces dispositions qui encouragent le jugement autonome ne sont pas le fruit du hasard. Elles sont favorisées par des actions politiques délibérées, élaborées sur de nombreuses années, avant, pendant et après des crises comme celle de la COVID-19.

Il est difficile d'avoir des apprenants autodéterminés sans des enseignants autodéterminés et habilités, capables d'utiliser leur expertise et leur jugement professionnel ensemble, dans des environnements de grande confiance, au nom des enfants qu'ils connaissent mieux que toute autre autorité. Ce jugement doit prendre en compte celui d'autres parties prenantes, bien sûr, ce dont des systèmes comme celui de l'Écosse ont fait exceptionnellement bien pendant et même avant la COVID-19. Le jugement professionnel ne doit être ni autonome individuellement ni ignoré administrativement. Il doit plutôt être partagé entre collègues et avec d'autres partenaires.

Toutefois, si l'apprentissage à distance a accru le respect général et l'engagement de nombreuses personnes à l'égard de l'enseignement public (OCDE, 2020), le phénomène sans précédent des enseignants qui doivent accomplir leur travail dans des circonstances difficiles pendant que les parents du monde entier se trouvent souvent à l'affût, a également créé des tensions et miné plutôt qu'amélioré les récompenses psychiques des enseignants. L'ère post-pandémie ne devrait pas, à cet égard, être un moment pour les éducateurs de se retirer dans le « royaume psychique » de la salle de classe, ponctué uniquement par la remise des bulletins et les réunions périodiques parents-enseignants (Hargreaves et Fullan, 2020a). Il faudrait plutôt profiter de l'occasion pour rendre davantage d'enseignement et d'apprentissage réellement visibles en montrant les

artefacts de l'école en ligne, en échangeant des photos des travaux des élèves et en présentant certaines leçons en présentiel simultanément en ligne afin que les parents puissent être invités à les regarder.

Capital professionnel

Un troisième domaine dans lequel l'évolution des conditions de travail due à la COVID-19 a permis de comprendre l'organisation de l'enseignement après la pandémie et a eu des répercussions à ce sujet est le capital professionnel des enseignants. Le capital professionnel est défini comme la valeur professionnelle d'un groupe qui lui permet d'atteindre ses objectifs (Hargreaves et Fullan, 2012). Le capital professionnel qui s'accumule dans l'enseignement découle des ressources humaines et matérielles qui sont investies dans l'enseignement. Il y a peu de rendement professionnel dans l'enseignement sans investissement adéquat.

Le capital professionnel a trois composantes : le capital humain, le capital décisionnel et le capital social. Le capital humain comprend les connaissances, le talent et les capacités de chaque enseignant. Il s'accumule en sélectionnant et en recrutant des enseignants hautement qualifiés et dévoués, en leur offrant des récompenses financières suffisantes et un statut dans la société, et en attendant d'eux qu'ils s'engagent dans un apprentissage et un perfectionnement professionnels continus tout au long de leur carrière. Le capital humain s'épuise lorsque le statut et les récompenses insuffisantes ne parviennent pas à attirer le meilleur talent, lorsque les ressources essentielles à un travail de haute qualité ne sont pas accordées et lorsque l'apprentissage et le développement professionnels autodéterminés sont remplacés par la conformité obligatoire aux directives gouvernementales.

Le capital décisionnel est composé du jugement et de l'expertise professionnels que les enseignants développent au fil du temps grâce à une expérience répétée, mais aussi variée, à l'apprentissage et au perfectionnement professionnels continus ainsi qu'à un encadrement et un mentorat efficaces. Le capital décisionnel s'épuise lorsqu'on ne fait pas confiance au jugement des enseignants, lorsqu'ils sont exclus des processus décisionnels importants et lorsque leur expertise n'est pas valorisée.

Au cours de la pandémie de COVID-19, certains domaines du capital humain et décisionnel des enseignants ont été enrichis. Les données précédentes indiquent que la plupart des enseignants ont acquis de nouvelles compétences numériques. Certains ont acquis de nouvelles capacités d'enseignement à leur classe ou de leurs matières dans des environnements extérieurs. La suspension des examens et des tests par certains systèmes a également permis aux enseignants, pendant les mois du printemps, de remplacer les périodes habituelles de préparation aux tests par des leçons et un apprentissage plus intéressants et plus engageants.

Dans le même temps, des quantités considérables de capital humain et décisionnel ont été dilapidées. Seules quelques provinces ont intégré et inclus le jugement professionnel et l'expertise de leurs enseignants lorsqu'il s'est agi de décider de la fermeture ou de la réouverture des écoles, de fixer les conditions d'ouverture et de mettre en place des dispositions particulières pour l'apprentissage à distance. La nouveauté, la difficulté et la complexité du travail dans des environnements d'apprentissage en ligne où les ressources numériques des élèves sont rares, où les circonstances familiales sont peu propices à la participation et à l'autodétermination des élèves et où la communication virtuelle prive les enseignants de leur capacité d'entrer pleinement

en interaction avec tous leurs élèves ont épuisé, suspendu ou gaspillé les réserves de capital humain et décisionnel du personnel enseignant.

En ce qui concerne le troisième et dernier élément du capital professionnel, cependant, les expériences vécues pendant la pandémie étaient initialement plus prometteuses et positives. Cet élément — le capital social — se rapporte au capital professionnel qui circule entre les enseignants et qu'ils partagent (Leana, 2011 ; Bryk et Schneider, 2002 ; Day et coll., 2007). Il s'agit des relations de confiance qui accélèrent et renforcent la prise de décision, de l'efficacité du jugement qui est exercé collectivement plutôt qu'individuellement, et des connaissances et idées en matière d'enseignement qui sont diffusées dans toute la profession par le biais de cultures collaboratives et de réseaux professionnels.

Dès le début des années 1990, la recherche avait démontré un lien clair entre la collaboration des enseignants et l'amélioration des résultats des élèves (Rosenholtz, 1989 ; Hargreaves, 2019). À cet égard, le capital social collectif ajoute de la valeur au capital humain. Certains éléments de la collaboration ont un impact plus positif que d'autres, mais il y a invariablement des avantages à collaborer. Les données de l'OCDE (2019) sur les systèmes très performants montrent que ces systèmes se caractérisent non seulement par une confiance élevée à l'égard de la profession enseignante, mais aussi entre ses membres. L'efficacité collective — la conviction partagée que tous les élèves d'une école peuvent réussir avec un soutien adéquat — présente l'un des effets les plus élevés au regard de réussite des élèves (Donohoo, 2017). Les enseignants sont plus susceptibles de maintenir leur engagement envers l'enseignement s'ils se sentent appréciés les uns des autres et par leurs dirigeants en tant que collègues de confiance (Sahlberg et Walker, 2021). La collaboration renforce également la résilience face à l'adversité lorsque les enseignants travaillent avec des élèves dans des circonstances familiales difficiles de pauvreté, par exemple (Gu et Day, 2013).

Les cultures de la collaboration dans le secteur de l'enseignement sont profondément enracinées au Canada, et les chercheurs et consultants canadiens figurent parmi les chefs de file mondiaux dans ce domaine d'étude. En 2016, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a consacré l'importance de la collaboration dans un accord entre le gouvernement et les associations professionnelles qui définissait comme suit ce qu'il appelait le *professionnalisme collaboratif* :

Les professionnels — à tous les échelons du système d'éducation — travaillent ensemble, mettent en commun leurs connaissances, leurs compétences et leur expérience pour renforcer la réussite des élèves et le bien-être des élèves et du personnel. Le professionnalisme collaboratif accorde de l'importance à toutes les voix et reflète une approche qui appuie notre responsabilité partagée de fournir à tous un accès équitable à l'apprentissage (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016).

Des chercheurs canadiens ont constaté que le professionnalisme collaboratif, tel que défini en Ontario, est florissant (Campbell, 2016 ; Sharratt, 2016). En effet, il a progressé au-delà de cette définition officielle pour englober les communautés d'apprentissage professionnel dirigées par les enseignants ainsi qu'une adoption large de processus rigoureux de recherche collaborative qui cernent et résolvent les problèmes d'apprentissage et de bien-être des élèves (Hargreaves et O'Connor, 2018). Grâce à la collaboration, le bien-être des éducateurs devient partie intégrante du travail, plutôt que d'en être un répit, au moyen d'exercices individuels de yoga ou de méditation de pleine conscience, par exemple. Mais une collaboration forcée, imposée ou artificielle peut avoir

des conséquences défavorables et contre-productives. En fin de compte, le professionnalisme collaboratif doit, dans la mesure du possible, être autodéterminé au regard d'un objectif commun convenu, et s'exercer au sein d'un système autonome de personnes travaillant ensemble.

Nous avons vu comment certains systèmes ont mis en place un processus de prise de décision fondé sur la collaboration entre les enseignants et d'autres partenaires afin de mettre en œuvre des réponses éducatives à la COVID-19. Certains systèmes, comme la Corée du Sud, ont créé des réseaux nationaux dans le cadre desquels un enseignant est désigné dans chaque école pour planifier la mise en œuvre du programme scolaire en fonction de l'apprentissage à distance (Ministère de l'Éducation de la Corée du Sud, 2020).

Ailleurs, les enseignants se sont tournés les uns vers les autres pour obtenir de l'aide, du soutien et des idées. L'enquête de l'Alberta Teachers Association (2020) mentionnée précédemment, par exemple, a révélé que 57,7 % des répondants estimaient que «j'ai commencé à collaborer beaucoup plus avec mes collègues au sujet de mon enseignement, de mes ressources et de ma planification sont devenus beaucoup plus collaboratifs avec mes collègues». Les rapports d'autres associations professionnelles, de l'OCDE (2020) et d'autres (par exemple, Fullan et coll., 2020) ont également relevé que, dans un premier temps, la collaboration des enseignants avait augmenté presque partout par rapport aux niveaux préexistants dans leurs systèmes.

Cependant, après un an, 80 % des éducateurs interrogés en Alberta s'inquiétaient de la perte, une fois l'urgence immédiate passée, de la communauté professionnelle en raison de l'isolement et de la distanciation sociale (Alberta Teachers Association, 2021). Enseigner à la maison, en ligne, seul toute la journée n'incite pas du tout à lancer d'autres interactions impromptues pour essayer de trouver des idées et des stratégies une fois la journée d'enseignement terminée. Le capital social n'émerge pas simplement d'un acte collectif de volonté professionnelle. Les conditions de travail comme le temps, le soutien, des exigences professionnelles viables et le leadership global doivent être bonnes pour que l'aspect social du capital professionnel s'épanouisse et soit durable dans le temps.

La volonté claire des enseignants de collaborer selon leurs conditions, pour les besoins de leurs élèves et d'eux-mêmes, en particulier lorsque les solutions venues d'en haut ne sont pas suffisamment agiles ou réactives par rapport aux conditions locales et rapidement changeantes, constitue un immense atout du capital professionnel des enseignants qui devra être conservé et s'accroître une fois cette pandémie terminée. Étant donné le lien évident entre le capital social et les résultats des élèves, cela peut et doit être une priorité politique dans toutes les provinces et tous les territoires une fois la pandémie passée.

Conclusion

Lorsque COVID-19 sera en grande partie derrière nous, il y aura de nombreuses propositions concurrentes sur ce qu'il faudra faire ensuite. Les entreprises d'évaluation et certains gouvernements voudront conserver les examens à grande échelle sur des cohortes entières d'élèves comme moyen de mesurer et cerner les pertes d'apprentissage, malgré les effets secondaires négatifs bien documentés sur la mobilisation, la motivation et la santé mentale des élèves. Les entreprises technologiques et un plus grand nombre de gouvernements feront certainement campagne en faveur d'un essor de l'apprentissage en ligne, de l'apprentissage hybride et d'autres options numériques, mais ils ignoreront principalement les risques. Les spécialistes de la santé mentale et les chercheurs en santé insisteront sur le fait que le bien-être devrait être la première priorité, en

partie pour son propre bien de chacun et chacune, mais aussi parce que, sans lui, il ne peut guère y avoir d'apprentissage durable — mais, aussi important que soit le bien-être en tant que priorité absolue, il ne garantit toujours pas que l'apprentissage en sera la conséquence.

Qui, alors, parlera au nom des enseignants et de leur enseignement, à part les enseignants eux-mêmes? Ce chapitre a montré que nous ne pouvons pas servir nos élèves en sacrifiant nos enseignants. Nous devons également bien servir les enseignants. Nous devons stimuler des expansions de l'expertise des enseignants pour la rendre un peu plus (mais non excessivement) numérique et considérablement plus orientée vers l'extérieur et la nature. Nous devons tenir davantage compte du jugement professionnel des enseignants dans tous les aspects de l'élaboration des politiques. Nous devons être attentifs aux récompenses psychiques que les enseignants, comme les autres professionnels, doivent tirer de leur travail s'ils veulent l'exercer avec succès et de manière durable. Nous devons repenser les relations entre les enseignants et les parents ou les autres personnes qui s'occupent des enfants afin qu'elles deviennent plus transparentes et enrichissantes pour toutes les parties, sans que les enseignants se sentent professionnellement mis à nu et effrayés dans des environnements en ligne inconfortables. Et nous ne devons pas gaspiller l'appétit pour le professionnalisme collaboratif que les enseignants ont partout manifesté lorsqu'ils ont été confrontés à la plus grande crise de leur carrière. À l'opposé des tendances politiques à imposer l'austérité, nous devons plutôt investir dans le capital professionnel des enseignants et des dirigeants afin qu'ils puissent promouvoir la prospérité du bien-être et de la réussite de tous nos élèves (Hargreaves, 2020).

Ma mère, Doris, porte le nom de l'infirmière qui avait risqué sa vie pour épargner celle de mon grand-père pendant de nombreux mois d'hospitalisation lors de la pandémie de 1918. Elle avait risqué sa vie non seulement pour mon grand-père, mais aussi, au bout du compte, bien sûr, pour sa fille à naître, puis ses trois fils, dont moi, et nos enfants et petits-enfants par la suite. Sauver certaines personnes signifie en sauver d'autres. C'est l'essence même de la durabilité : soutenir tous les acteurs de l'écosystème éducatif, y compris nos enseignants, afin qu'ils puissent tous s'épanouir ensemble et laisser un héritage d'apprentissage et de bien-être aux générations à venir.

Recommandations

Douze recommandations découlent de cette analyse de l'impact de la COVID-19 sur le travail des enseignants et sur l'enseignement, et des défis nouveaux et durables qu'elle a posés à la profession enseignante et aux politiques canadiennes et d'ailleurs relatives aux enseignants. Ces recommandations sont présentées ici sans ordre de priorité particulier.

1. Améliorer l'expertise numérique des enseignants en intégrant la compétence numérique à tous les programmes de formation des enseignants. Élaborer un plan et une stratégie clairs pour que tous les enseignants canadiens aient une compétence numérique complète d'ici trois ans. L'expertise numérique ne devrait pas se limiter à la connaissance des applications, des onglets, des plateformes et des autres ressources techniques, mais devrait aussi inclure la capacité de déterminer si les ressources numériques apportent ou non une contribution unique à un apprentissage efficace par rapport aux autres ressources. L'expertise numérique devrait également inclure des connaissances sur la manière de cerner, de limiter et de gérer les risques qui accompagnent souvent l'apprentissage basé sur les technologies numériques.

2. Créer et financer une banque nationale de ressources pédagogiques numériques offertes sur une plateforme fédérale et auxquelles les enseignants et les écoles de toutes les provinces et de tous les territoires pourront avoir accès selon leurs besoins. Ces ressources compléteront les programmes d'études provinciaux existants et seront disponibles lorsque des crises telles qu'une pandémie ou d'autres catastrophes naturelles interrompront l'enseignement en présentiel.
3. Rendre public, universel et gratuit l'accès aux plateformes numériques d'apprentissage, l'accès à Internet et aux dispositifs numériques d'apprentissage, et ce, en anglais et en français (voir également Whitley et coll., 2021).
4. Créer un comité sur l'utilisation éthique des technologies dans chaque école, conseil/commission scolaire et ministère provincial de l'Éducation, et en faire une exigence contractuelle pour chaque entreprise technologique qui fournit des services au secteur de l'éducation publique. Ce comité devrait relever et explorer les possibilités numériques favorisant l'apprentissage, l'innovation et l'inclusion, et devrait élaborer et mettre en œuvre des stratégies claires et fondées sur des données probantes concernant les risques numériques. Ces risques comprennent le temps excessif passé devant l'écran, la dépendance numérique, le harcèlement en ligne, le perfectionnisme de l'image présentée sur les médias sociaux et le renforcement algorithmique des préférences et des préjugés des groupes d'appartenance qui peut miner la démocratie et la diversité.
5. Développer les possibilités d'enseignement et d'apprentissage en plein air et dans la nature qui améliorent l'apprentissage et le bien-être des jeunes (voir également McNamara, 2021). Déplacer une partie du solde des ressources et du soutien en matière d'innovation et d'amélioration fondés sur le numérique vers ceux qui sont fondés sur la nature. Inclure la capacité d'enseigner dans des environnements d'apprentissage en plein air dans les programmes de formation des enseignants et dans les qualifications et les possibilités de perfectionnement professionnel supplémentaires. Veiller à ce que chaque école dispose d'un espace adapté à l'apprentissage en plein air. Il est prouvé qu'un tel changement améliorera l'apprentissage et les résultats, encouragera les interactions avec la culture et le patrimoine autochtones, améliorera le bien-être, enrichira le jeu et favorisera la responsabilité et la durabilité environnementales.
6. Gérer les crises comme celle de la COVID-19 en créant des groupes de travail collaboratifs sur les politiques qui se réuniront régulièrement pour prendre ensemble des décisions fondées sur des données probantes et sur l'expertise, et ce, de manière publiquement transparente. En plus du gouvernement en place, ces groupes en éducation devraient comprendre des dirigeants d'associations professionnelles, des représentants des conseils/commissions scolaires, des chercheurs en éducation, des professionnels de la santé et de la santé mentale, des membres de groupes de parents et communautaires, des représentants des élèves, des membres de communautés particulièrement vulnérables ou marginalisées, et d'autres experts pertinents selon la nature de la crise.
7. Fournir à tous les directeurs d'établissements et aux dirigeants du système un soutien confidentiel sous forme de coaching en direction extérieur à leur propre système, afin de les aider à améliorer leur jugement et leurs capacités en gérant leur stress, leur santé et leur bien-être en période de crise et de perturbation.
8. Rendre les systèmes éducatifs moins bureaucratiques et plus aptes à s'adapter en réponse aux crises, à la complexité et à l'incertitude, comme les catastrophes naturelles ou l'arrivée soudaine d'un grand nombre de réfugiés, en transférant autant de pouvoir de décision que possible aux

conseils/commissions scolaires, écoles et collectivités locales. Diriger davantage à partir du milieu en dirigeant différemment au sommet.

9. Créer des réseaux professionnels en présentiel et/ou virtuels ou améliorer les réseaux existants pour tirer parti du capital professionnel développé en collaboration par les enseignants pendant la pandémie. Cela favorisera l'innovation et l'amélioration en faisant circuler les connaissances et l'expertise de manière rapide et agile.

10. Continuer de comprendre et d'insister sur le fait que la scolarisation en présentiel doit être la priorité publique absolue pour la grande majorité des élèves à l'école afin d'assurer la prise en charge et la protection de tous les élèves, de favoriser chez eux l'esprit de communauté, l'inclusion et la démocratie, et d'aborder efficacement les aspects non cognitifs aussi bien que les aspects strictement cognitifs de l'apprentissage.

11. Faire de la mobilisation et du raccrochage à l'égard de l'apprentissage la voie de la réussite. Ne pas faire de la réalisation d'examens standardisés à grande échelle par des cohortes entières d'élèves le moteur de la réussite. Les effets secondaires négatifs ne feront que faire oublier et mettre en péril la mobilisation des élèves.

12. Repenser et redéfinir les relations entre les enseignants, les parents et les autres personnes qui s'occupent des enfants, en utilisant les technologies numériques, les images et les mots pour améliorer la communication, sans exposer les enseignants à l'examen intrusif et injuste de leur enseignement en ligne dont ils ont parfois fait l'objet pendant la pandémie.

Références

- Alberta Teachers Association (2020). *Alberta Teachers Responding to Coronavirus (COVID-19): Pandemic Research Study Initial Report*, June, Edmonton, AB: <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/News%20and%20Info/Issues/COVID-19/Alberta%20Teachers%20Responding%20to%20Coronavirus%20%20ATA%20Pandemic%20Research%20Study.pdf>
- Alberta Teachers Association (2021). Reporting on the third acute wave of Covid-19 in Alberta K-12 schools, Spring,: [file:///Users/hargrean/Desktop/RSC%20draft/Reporting-on-the-Third-Acute-Wave-of-COVID-19-in-Alberta-Schools-Spring-2021%20\(1\).pdf](file:///Users/hargrean/Desktop/RSC%20draft/Reporting-on-the-Third-Acute-Wave-of-COVID-19-in-Alberta-Schools-Spring-2021%20(1).pdf)
- Alphonso, C. (2021). Ontario considers move to make remote learning permanent for all boards going forward, *Globe and Mail*, March 24, <https://www.theglobeandmail.com/canada/article-ontario-considers-move-to-make-remote-learning-permanent-for-all/>
- ASCD (2020). *Ed Advantage: Low tech-No tech*. Accessed at www.dropbox.com/s/rzwzn7qm2z9f5bn/Matheson%20Redmond%20Collaborating%20to%20Ensure%20Access%20for%20ALL%20Students%20During%20a%20Global%20Pandemic%204.22.mp4?dl=0.
- Balingit, M. (2021). Unprecedented numbers of students have disappeared during the pandemic. Schools are working harder than ever to find them, *Washington Post*, February 25. Retrieved from: https://www.washingtonpost.com/education/pandemic-schools-students-missing/2021/02/25/f0b27262-5ce8-11eb-a976-bad6431e03e2_story.html
- BBC News (2020). Coronavirus: Denmark lets young children return to school. *BBC News*. April 20. Retrieved from: <https://www.bbc.com/news/world-europe-52291326>
- Barnardo's (2020) *Generation Lockdown: a third of children and young people experience increased mental health difficulties*. June 30. <https://www.barnardos.org.uk/news/generation-lockdown-third-children-and-young-people-experience-increased-mental-health>
- Berliner, D. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*. 35. 463-482. 10.1016/S0883-0355(02)00004-6.
- Berliner, D. (1995). Teacher expertise. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 46-52.
- Berry, B., Dickenson, T., Harrist, J., Pomey, K., Zheng, J., Irvin, M., et al. (2020). *Teachers and teaching in the midst of a pandemic: Implications for South Carolina's policy leaders*. Columbia: South Carolina Teacher Education. Retrieved from: https://sc-teacher.org/wp-content/uploads/2020/08/TG_POLICY_FINAL_AUG5.pdf
- Bielski, Z. (2020). Social media awash with bragging about pandemic productivity. *The Globe and Mail*, April 10. www.theglobeandmail.com/canada/article-social-media-awash-with-pandemic-productivity-bragging/.
- Biesta, G.J.J. (2013) *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO: Paradigm
- Bintliff, A.V. (2020). How COVID-19 has influenced teachers' well-being: A new study shows decreases in teacher well-being during the pandemic, *Psychology Today*, September 8. Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/ca/blog/multidimensional-aspects-adolescent-well-being/202009/how-covid-19-has-influenced-teachers-well>
- Black, S. (2020). Learning in lockdown: 'The largest social experiment we've ever done'. *The Guardian*. September 5. <https://www.theguardian.com/australia-news/2020/sep/06/learning-in-lockdown-the-largest-social-experiment-weve-ever-done>
- Braff, D. (2020). The new helicopter parents are on Zoom. *New York Times*. September 28. www.nytimes.com/2020/09/28/parenting/helicopter-parent-remote-learning.html?referringSource=articleShare
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A key resource for improvement*. New York: Russell Sage.
- Buck, N. (2020). Children face a deluge of excess screen time – inside the classroom, *Globe and Mail*, November 12. <https://www.theglobeandmail.com/opinion/article-children-face-a-deluge-of-excess-screen-time-inside-the-classroom/>
- Campbell, C. (2020): Educational equity in Canada: the case of Ontario's strategies and actions to advance excellence and equity for students, *School Leadership & Management*, DOI: 10.1080/13632434.2019.1709165
- Campbell, C. (2016). Collaborative professionalism: Of, by and for Catholic School Leaders. *Principal Connections*, 20(1), 6-7.

- Campbell, C., Baumann, R., Kidder, A., & Daniel, B.J. (2020). *A Gentle Return to School: Go Slow to Go Fast*, Toronto, People for Education, August 11. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2020/08/Gentle-Re-opening-of-Ontario-Schools.pdf>
- Canadian Pediatric Society (2019). *Digital media: Promoting healthy screen use in school-aged children and adolescents*. June 6. <https://www.cps.ca/en/documents/position/digital-media>
- Canadian Teachers Federation (2020). Teacher Mental Health Check-In Survey. November. Ottawa, Ontario: Canadian Teachers Federation. p.8. Retrieved from: <https://vox.ctf-fce.ca/wp-content/uploads/2020/11/Doc-13-1-Pandemic-Research-Report-Teacher-Mental-Health-Check-in-Survey.pdf>
- Carey, K. (2004). The real value of teachers: Using new information about teacher effectiveness to close the achievement gap., *Thinking K-16*, 8(1), Washington DC: The Education Trust.
- Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., Mendez-Gimenez, A., Cecchini, C., & Martins, L. (2014). Epstein's TARGET framework and motivational climate in sport: Effects of a field-based, long-term intervention program. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9(6), 1325–1340. Accessed at <https://doi.org/10.1260/1747-9541.9.6.1325>
- Chenine (2020). *The Chenine Charter for ethical technology use*. Change, Engagement, and Innovation in Education, University of Ottawa, <https://chenine.ca/en/about/>
- Child and Nature Alliance of Canada, (2021). <https://childnature.ca/>
- Christakis, E. (2020). School Wasn't So Great Before COVID, Either, *The Atlantic*, December 15. Retrieved from: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2020/12/school-wasnt-so-great-before-covid-either/616923/>
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Grosset/Putnam.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Donohoo, J. (2017). Collective teacher efficacy research: Implications for professional research. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 101-116. doi:10.1108/JPC-10-2016-0027
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime, McKinsey & Co., June 1. Retrieved from: <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-student-learning-in-the-united-states-the-hurt-could-last-a-lifetime#>;
- Doyle, W., & Sahlberg, P. (2020). A proposal for what post-coronavirus schools should do (instead of what they used to do). *Washington Post*, April 18. on December 3, 2020
- Dynarski, S. (2018, January 19). Online courses are harming the students who need the most help. *New York Times*. January 19 www.nytimes.com/2018/01/19/business/online-courses-are-harming-the-students-who-need-the-most-help.html.
- Economist Leader (2020). The risks of keeping schools closed far outweigh the benefits. *The Economist*. July 18. Retrieved from: <https://www.economist.com/leaders/2020/07/18/the-risks-of-keeping-schools-closed-far-outweigh-the-benefits>
- Education Business News (2018). 78 per cent of secondary teachers think workload is unmanageable, *Education Business News*. April 10. Retrieved from: <https://educationbusinessuk.net/news/04102018/seventy-eight-cent-secondary-teachers-still-think-workload-unmanageable>
- Education Scotland (2021). *What Scotland Learned: building back better*, Livingstone, Scotland. Retrieved from: <https://education.gov.scot/media/nwibvl2q/what-scotland-learned-building-back-better.pdf>
- Egan, K. (2010). *Learning in depth: A simple innovation that can transform schooling*. Chicago: University of Chicago Press.
- Finn, C. (2020) How badly has the pandemic hurt K-12 learning? Let state testing in the spring tell us. *The Washington Post*. November 25. Retrieved from <https://www.washingtonpost.com/opinions/2020/11/25/how-badly-has-pandemic-hurt-k-12-learning-let-state-testing-spring-tell-us/>
- First Nations Education Steering Committee (2014) *First People's Principles of Learning*. Retrieved from <http://www.fnesc.ca/first-peoples-principles-of-learning/>
- Fullan, M, Quinn, J, Gardner, M and Drummy, M (2020). *Education Reimagined: The Future of Learning*. A collaborative effort between 'New pedagogies for deep learning' (npdl), and Microsoft Education.

- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world to change the world*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Gu, Q. & Day, C. (2013) Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39 (1), 22-44.
- Hagerman, M. S., & Kellam, H. (2020). Learning to teach online: An open educational resource for pre-service teachers. Accessed at <http://onlineteaching.ca>
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., et al. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 180–187.
- Hargreaves, A. (2020a). Austerity and inequality; or prosperity for all? Educational policy directions beyond the pandemic", *Educational Research for Policy and Practice*, October.
- Hargreaves, A. (2020b). Large-scale assessments and their effects: The case of mid-stakes tests in Ontario. *Journal of Educational Change*, 21, 393–420. Accessed at <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09380-5>
- Hargreaves, A. (2019): Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects, *Teachers and Teaching*, DOI: 10.1080/13540602.2019.1639499
- Hargreaves, A. (1998) The Emotional Practice of Teaching, *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854
- Hargreaves, A., Crocker, R., Davis, B., McEwen, L., Shirley, D. & Sumara, D. (2009) *The Learning Mosaic: a multiple perspectives review of the Alberta Initiative for School Improvement*.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020a). How to ruin a world-class education system, September 23. <https://www.thestar.com/opinion/contributors/2020/09/23/how-to-ruin-a-world-class-education-system.html>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020b), Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work, *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0039>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012) *Professional Capital: Transforming teaching in every school*, New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A & O'Connor, M.T. (2018). *Collaborative Professionalism: When teaching together means learning for all*, Thousand Oaks, CA: Corwin
- Hargreaves, A & Shirley, D. (in press). *Well-being in Schools: Three Forces That Will Uplift Your Students in a Volatile World*, Alexandria, WA, ASCD
- Hargreaves, A., Shirley, D., Wangia, S., Bacon, C., & D'Angelo, M. (2018) *Leading from the middle: Spreading learning, well-being, and identity across Ontario*. Toronto, ON: Council of Ontario Directors of Education.
- Harris, A. & Jones, M. (2020) COVID 19 – school leadership in disruptive times, *School Leadership & Management*, 40:4, 243-247, DOI: 10.1080/13632434.2020.1811479
- Harlow, H. F. (1950). Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 43(4), 289–294. Accessed at <https://doi.org/10.1037/h0058114>
- Hattie, J. (2021). What can we learn from COVID-era instruction? *Educational Leadership*, Vol. 78, No. 8, pp14-17, May.
- Hattie, J. (2020), Visible Learning Effect Sizes When Schools Are Closed: What Matters and What Does Not, <https://opsoa.org/application/files/2215/8689/0389/Influences-during-Corona-JH-article.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta- analyses relating to student achievement*. London: Routledge.
- Herold, B., & Kurtz, H. Y. (2020, May 11). Teachers work two hours less per day during COVID-19: 8 key EdWeek survey findings. *Education Week*. Accessed at www.edweek.org/ew/articles/2020/05/11/teachers-work-an-hour-less-per-day.html
- International Council of Education Advisers (2020). *International Council of Education Advisers Report 2018-2020*. Holyrood. Edinburgh. Scottish Government.
- Jensen, B; Sonnemann, J; Roberts-Hull, K & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems* Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- Jimenez, L. (2020) Student assessment during COVID-19. *Center for American Progress*. September 10. Retrieved from <https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/2020/09/10/490209/student-assessment-covid-19/>

- Kaser, L. & Halbert, J. (2017). *The Spiral Playbook: Leading with an inquiring mindset in school systems and schools*. C21 Canada. <http://c21canada.org/wp-content/uploads/2016/10/Spiral-Playbook.pdf>
- Kets de Vries, M. (2006) *The leader on the couch: A clinical approach to changing people and organizations*. San Francisco, CA: Wiley.
- Leana, C. R. (2011). The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, Fall, pp. 29-35.
- Lieberman, A., C. Campbell, and A. Yashkina. (2017) *Teacher Learning and Leadership: Of, by and for Teachers*. London, UK: Routledge/Taylor & Francis.
- Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books, NC: Chapel Hill.
- McGinn, D. (2020). Parents struggle to wean children off 'perfect storm' of screen time during pandemic. *The Globe and Mail*. July 20. Accessed at www.theglobeandmail.com/canada/article-parents-struggle-to-wean-children-off-perfect-storm-of-screen-time/
- Markowitz AJ, Bassok D, Smith A, Kiscaden S. (2020) Child Care Teachers' Experiences with COVID-19: Findings from the Study of Early Education in Louisiana. July. EdPolicyWorks at the University of Virginia & UCLA Graduate School of Education and Information Studies. Retrieved from: http://www.see-partnerships.com/uploads/1/3/2/8/132824390/seela_covid_teacher_report.pdf
- Matsuda, M. & Russell, D. (2021) What we've lost and what we've learned, *Washington Post*, May 11, <https://www.washingtonpost.com/education/2021/05/11/whats-weve-lost-and-what-weve-learned/>
- Michaelsen, A. S. (2021). *The digital classroom: Transforming the way we learn*. London and New York, NY: Routledge.
- Mintz, V. (2020). Why I'm learning more with distance learning than I do in school. *New York Times*, May 5. Accessed at www.nytimes.com/2020/05/05/opinion/coronavirus-pandemic-distance-learning.html?searchResultPosition=1
- NASUWT (2020). *Covid-19 Pressures Risk Damaging Education*. November. Retrieved from: <https://www.nasuw.org.uk/article-listing/covid-19-pressures-risk-damaging-education.html>
- Nature Canada (2018) *Screen Time vs Green Time: The health impacts of too much screen time*. Ottawa, ON: <https://naturecanada.ca/wp-content/uploads/2018/12/NOV-23-FINAL-Contact-Info-Nature-Canada-report-Screen-Time-vs-Green-Time.pdf>
- Noack, R. (2020). In Denmark, the forest is the new classroom, *Washington Post*, September 16. <https://www.washingtonpost.com/world/2020/09/16/outdoor-school-coronavirus-denmark-europe-forest/>
- Nova Scotia Education and Early Childhood Development (2021). New Outdoor Learning Fund for Nova Scotia's Elementary Schools, April 13, Halifax: Government of Nova Scotia, <https://novascotia.ca/news/release/?id=20210413001>
- O'Brien, C. (2020). Most primary school principals 'overwhelmed' by Covid-19 challenges, *Irish Times*, October 13. Retrieved from: <https://www.irishtimes.com/news/education/most-primary-school-principals-overwhelmed-by-covid-19-challenges-1.4379658>
- OECD (2020). *Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures*. June 29. Retrieved from: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-and-covid-19-focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures-2cea926e/>
- OECD (2019) *TALIS 2018 Results*. Volume 1. Table 1.2.4. Change in teaching practices from 2013-2018. Paris: OECD.
- OECD (2015). *Improving schools in Scotland: An OECD perspective*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/school/Improving-Schools-in-Scotland-An-OECD-Perspective.pdf>
- OECD (2011). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*. Paris, FR: OECD.
- Ontario Ministry of Education. (2016). Collaborative professionalism. Policy/Program memorandum No. 159. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/extra/eng/ppm/ppm159.pdf>
- Parmar, B. (2020). Screen time is as addictive as junk food—how do we wean children off? *The Guardian*. October 12. Accessed at www.theguardian.com/commentisfree/2020/oct/12/screen-time-addictive-social-media-addiction.

- Pollock, K., Wang, F., & Hauseman, C. (2014). *The Changing Nature of Principals' Work*: Final Report. Toronto, ON.: Ontario Principals' Council. Retrieved from: <https://www.principals.ca/en/professional-learning/resources/Documents/Changing-Nature-of-Principals-Work---K-Pollock---2014.pdf>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J.F. (1998). *Teachers, schools, and academic achievement*. National Bureau of Economic Research, Working Paper 6691.
- Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?* [Video file]. Accessed at www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=en
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Harlow: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Rothstein, R. (2020). Why COVID-19 will “explode” existing academic achievement gaps. *Washington Post*. April 17. Accessed at www.washingtonpost.com/education/2020/04/17/why-covid-19-will-explode-existing-academic-achievement-gaps/
- Royal Society of Canada (2021). *Investing in a Better Future: Higher Education and Post-Covid Canada*; an RSC policy briefing, March, Ottawa, Ontario.
- Sahlberg, P. & Walker, T. D. (2021). *In teachers we trust: The Finnish way to world-class schools*: New York: Norton.
- St. Denis, N. (2016) Reclaiming my Indigenous identity and the emerging warrior: An autoethnography. *Journal of Indigenous Social Development* 5(1), p. 8.
- Schleicher, A. (2018), *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris. p.99 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>
- Schroeter, E. & Youmans, A. (2020). *Teacher Perception of Principal Support Amid the Covid-19 Spring School Closures*. Canadian Association of Principals. Kanata, Ontario: July. Retrieved from: <https://cdnprincipals.com/teacher-perception-of-principal-support-amid-the-covid-19-spring-school-closures/>
- Shapiro, E. (2021). NYC will eliminate remote learning for next school year. *New York Times*. May 24. <https://www.nytimes.com/2021/05/24/nyregion/nyc-schools-reopening-remote-learning.html>
- Sharratt, L. (2016). Setting the table for collaborative professionalism. *Principal Connections*, 20 (1), 34-37.
- Shirley, D. & Hargreaves, A. (2021), *Five Paths of Student Engagement: Blazing the Trail to Learning and Success*, Bloomington, IN: Solution Tree.
- Shirley, D., Hargreaves, A., & Washington, S. (2020). The sustainability and non-sustainability of teachers' and leaders' wellbeing, *Teaching and Teacher Education*, March, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102987>
- Skerrett, A. (2015). *Teaching transnational youth*. New York: Teachers College Press.
- South Korea Ministry of Education. (2020). *Responding to COVID_19: Online Classes in Korea: A Challenge Toward the Future of Education*, June. Seoul, South Korea.
- Strauss, V. (2020). Cuomo questions why school buildings still exist—and says New York will work with Bill Gates to 'reimagine education.' *Washington Post*. May 6. Accessed at www.washingtonpost.com/education/2020/05/06/cuomo-questions-why-school-buildings-still-exist-says-new-york-will-work-with-bill-gates-reimagine-education/
- The Beginnings of Life 2: Outside* (2020). Produced by Ana Lúcia Villela, Estela Renner, Marcos Nisti and Luana Lobo, Netflix. Los Gatos, CA.
- Tucker, M. (2020). COVID-19 and Our Schools: The Real Challenge. Tucker's Blog. National Center for Education and the Economy, Washington, DC. June 26. Retrieved from: <https://ncee.org/2020/06/covid-19-and-our-schools-the-real-challenge/>
- UNESCO (2020). *COVID-19 Impact on Education*. Retrieved from: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Van Pelt, D. (2017). Homeschooling in Canada continues to grow, *Fraser Forum*, Fraser Institute, Vancouver, British Columbia, August 15.
- Vegas, E. (2021). Unexcused Absence: The pandemic, school closures and the rise of inequality. *Foreign Affairs*. May 20. https://www.foreignaffairs.com/articles/dominican-republic/2021-05-20/unexcused-absence?utm_medium=promo_email&utm_source=lo_flows&utm_campaign=registered_user_welcome&utm_term=email_1&utm_content=20210529

- Washington Post Editorial Board. (2021) Why we shouldn't abandon student testing this spring. *Washington Post*. January 8. Retrieved from: https://www.washingtonpost.com/opinions/why-we-shouldnt-abandon-student-testing-this-spring/2021/01/08/839eb860-4ed4-11eb-83e3-322644d82356_story.html
- Watts, J. (2021) Jane Goodall: "Change is happening: there are many ways to start moving in the right way". *The Guardian*. January 21. <https://www.theguardian.com/environment/2021/jan/03/jane-goodall-change-is-happening-there-are-many-ways-to-start-moving-in-the-right-way>
- Weale, S. (2020). 'It's been tumultuous': Covid-19 stress takes toll on teachers in England, *The Guardian*. December 14. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/education/2020/dec/14/covid-stress-takes-toll-on-teachers-in-england>
- Wehmeyer, M.L. & Zhao, Y. (2020), *Teaching Students to Become Self-Determined Learners*, Alexandria, VA: ASCD.
- Westheimer, J. (2021). The virus of disinformation threatens democracy and education is the cure, *Toronto Star*, January 25; <https://www.thestar.com/opinion/contributors/2021/01/25/the-virus-of-disinformation-threatens-democracy-and-education-is-the-cure.html>
- Whitley, J. (2020) Coronavirus: Distance learning poses challenges for some families of children with disabilities. *The Conversation*. June 1.
- World Bank (2021). *Urgent, effective action required to quell the impact of COVID-19 on education worldwide*, January 22. Retrieved from: <https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2021/01/22/urgent-effective-action-required-to-quell-the-impact-of-covid-19-on-education-worldwide>
- World Health Organisation (2018). *Managing Epidemics: Key facts about major deadly diseases*. Luxembourg: World Health Organisation. Retrieved from: <https://www.who.int/emergencies/diseases/managing-epidemics-interactive.pdf>
- Zhao, Y & McDiarmid, W. (in press). *Future Tense: Rethinking Education in an Uncertain World*, New York, NY: Routledge

Chapitre 8 : L'agilité: un élément essentiel du leadership dans un paysage éducatif en mutation

Pino Buffone, Conseil scolaire du district de Renfrew



Résumé

L'agilité est définie dans cet article comme la capacité de penser et d'agir rapidement et facilement. Nous examinons ici l'importance de l'agilité en tant qu'élément essentiel pour faire avancer les dirigeants des écoles et des systèmes, après la pandémie, afin de contrer les répercussions de la COVID-19 sur les enfants. L'intelligence des interactions continues d'un dirigeant avec les caractéristiques à facettes multiples de son environnement, la nature même du paysage éducatif en constante évolution d'aujourd'hui, sera d'une valeur énorme pour les dirigeants de demain. Par une priorisation équilibrée des objectifs stratégiques, une connectivité basée sur l'établissement de relations et de partenariats, la proactivité dans la gestion efficace du changement, l'ingéniosité dans l'optimisation des ressources dans le temps et la promotion de la culture de la systématité dans l'ensemble de l'organisation — autant d'aspects de l'agilité — les dirigeants du secteur de l'éducation ont une véritable chance actuellement de pouvoir transformer les systèmes scolaires pour favoriser la réussite, l'équité et bien-être pour le bien de tous les élèves, du personnel et des communautés scolaires. D'autres considérations, notamment les obstacles à l'agilité, sont également abordées et des recommandations sont fournies à l'intention des dirigeants d'écoles et des systèmes qui doivent composer avec l'évolution constante du terrain organisationnel causée par le bouleversement lié à la pandémie.

Mots clés : pandémie ; éducation ; leadership ; agilité

L'agilité: un élément essentiel du leadership dans un paysage éducatif en mutation

Introduction

Tant de choses ont changé dans la vie quotidienne dans le monde au cours des dix-huit derniers mois. Dans la société en général, et dans le secteur de l'éducation en particulier, la nature du paysage a définitivement changé. En ce qui concerne la direction des écoles et des systèmes — à l'échelle provinciale, nationale et internationale — le terrain organisationnel a évolué à la suite des expériences extraordinaires vécues au cours de la pandémie et il est peu probable qu'il retrouve les caractéristiques physiques auxquelles nous étions auparavant habitués. De plus, il est concevable que les changements dans les caractéristiques des établissements d'enseignement public ne fassent que commencer en réponse à l'impact de la COVID-19 sur les enfants et les systèmes scolaires. Comme le décrivent Harris et Jones (2020), le coronavirus a exacerbé les questions liées au bien-être et a mis en évidence la mesure dans laquelle les inégalités dans l'éducation publique affectent profondément les membres les plus démunis de la société. Ils notent que les discussions qui ont eu lieu jusqu'à maintenant concernant la fermeture des écoles, ou même leur réouverture, suscitent la controverse et sont peu concluantes. En outre, ils affirment que pour assurer un leadership dans des périodes de perturbation comme celle-ci, il faut être capable de sortir des sentiers battus — en ouvrant de nouvelles avenues dans le paysage des écoles et des systèmes — pendant que la perturbation se poursuit.

Inspiré par la sagesse de feu le Robert (Bobby) Moore, un collègue et ami estimé, Peter Gamwell, parle de la nature remarquable des périodes d'incertitude, comme celle qui se déroule en ce moment même. Il souligne l'actualité de la vie dans un monde en transition — une époque entre des époques — où une ère se termine alors que la prochaine n'a pas encore pleinement émergé. Gamwell et Daly (2017) soulignent que, pendant ces périodes, le statu quo ne fonctionne plus, mais qu'il n'y a pas de voie claire à suivre. De plus, ils signalent que les ères émergentes d'aujourd'hui

et de demain sont beaucoup moins susceptibles d'attendre patiemment que l'ère précédente se termine gracieusement, ce qui engendre un état de complexité actuellement — où il n'y a plus de débuts et de fins d'époques, mais plutôt une confluence continue de changements. Les réalités de la dernière année et demie ont mis un point d'exclamation aux vérités avancées dans cet énoncé.

La période de pandémie a modifié le cycle et le rythme de l'éducation publique auxquels les parties prenantes du secteur — élèves, personnel, parents/tuteurs, administrateurs, fédérations/syndicats partenaires, représentants du gouvernement, agences/organisations partenaires, et membres des communautés plus larges — s'étaient toutes habituées au fil du temps. Un certain nombre de ces changements, comme la fermeture généralisée des écoles et des bâtiments centraux au début du printemps de 2020 et le passage à l'échelle du système peu après à des environnements d'apprentissage à distance (synchrone et asynchrones), ont été brusques et presque incroyables, même au moment où ils se sont produits. D'autres changements survenus depuis lors ont été beaucoup moins soudains, mais n'ont pas moins eu un impact considérable. Ces transformations comprennent l'offre d'apprentissage en ligne pour un avenir prévisible en tant que solution de remplacement à temps plein, une refonte complète des politiques et/ou procédures de « travail à domicile » par les systèmes scolaires, ainsi qu'une analyse réfléchie des occasions d'apprentissage manquées lors de ce que l'on appelait autrefois les « congés de tempêtes de neige »!

À bien des égards, tant à l'échelle locale qu'à plus grande échelle, ces réformes du paysage éducatif représentent un bouleversement sismique de l'état des choses. La transition continue vers l'apprentissage en ligne à la maison, l'apprentissage en présentiel à l'école ou une combinaison des deux a créé plus de changements que jamais auparavant dans les systèmes scolaires. Cette nouvelle réalité est susceptible de creuser les inégalités existantes, mais aussi de rendre les comparaisons qualitatives et quantitatives — qui représentaient déjà tout un défi — beaucoup plus difficiles à réaliser.

Dans une étude récente concernant l'impact de la pandémie sur l'apprentissage des élèves, plus précisément, Dorn et coll. (2020) indiquent que les fermetures d'écoles causées par la COVID-19 ont exacerbé les écarts de résultats existants. Ils affirment que la perte d'apprentissage survenue pendant les fermetures d'écoles — décrite comme la diminution de l'efficacité du nouvel apprentissage à distance relativement à l'enseignement traditionnel en classe — varie considérablement selon le niveau d'accès à l'apprentissage à distance, la qualité de l'enseignement à distance, le soutien des parents/tuteurs et/ou d'autres personnes à la maison, ainsi que le degré de participation des élèves eux-mêmes. Les résultats de leur étude confirment toutefois une réalité troublante : les plus grands déficits d'apprentissage ont été constatés chez les élèves et les communautés historiquement mal desservis.

Dans leur examen de l'enseignement à domicile pendant la pandémie, Wistoft et coll. (2020) confirment, comme on pouvait s'y attendre, que différents groupes d'élèves ont vécu l'enseignement et l'apprentissage de manière sensiblement différente pendant les périodes de fermeture d'écoles. Plus précisément, leur rapport a révélé des différences frappantes liées à l'âge. En particulier, ils indiquent qu'un certain nombre d'élèves plus jeunes (au primaire) ont eu de la difficulté à s'adapter à la situation d'enseignement à domicile et que l'environnement d'enseignement et d'apprentissage associé aux périodes de confinement a mis en péril leur bien-être et leur santé mentale. En outre, les réponses aux sondages transmis aux parents/tuteurs des jeunes apprenants ont montré qu'ils avaient également beaucoup plus de mal à concilier le

travail, leurs enfants et la vie de famille que les parents/tuteurs d'élèves plus âgés (du secondaire), par exemple. Malgré les efforts de tout le monde, les chercheurs présument que de nombreux élèves se sont sentis perdus à la maison.

Ces études et d'autres témoignages similaires provenant du monde entier montrent que le moment est venu de mettre en place un modèle entièrement nouveau — une solution complète pour le système scolaire désuet



— qui nous empêchera de tomber dans le piège de la notion de « perte d'apprentissage » qui perpétue un système qui n'a pas servi tous les élèves et qui, de toute façon, n'était pas exempt de défauts (Fullan, 2020). Comme l'affirme Fullan, le « phénomène pandémique » peut servir à accélérer la recherche de solutions (de « bons facteurs » de la réussite du système dans son ensemble), précisément en raison de l'insatisfaction croissante manifestée à l'égard du statu quo et des nouvelles perspectives que la situation difficile de la COVID-19 a engendrées. Les bons facteurs, qui fonctionnent en combinaison les uns avec les autres, comprennent : l'importance de l'apprentissage, de l'équité et du bien-être en tant que large objectif intégré plutôt que d'objectifs distincts ; le développement de l'intelligence sociale des éducateurs — la propension à travailler avec d'autres pour atteindre des objectifs communs ; et, l'établissement d'une « systématité » — le sentiment que toutes les parties prenantes, à tous les échelons du système scolaire, contribuent activement à la solution et partagent la responsabilité de faire évoluer le système par la réalisation d'objectifs établis, placés de manière égale à chacun des trois niveaux du système – local (district/commission scolaire), intermédiaire (régional) et central (niveau politique).

En réalité, les systèmes scolaires en place avant la pandémie étaient quelque peu désuets et ne répondaient manifestement pas aux besoins de l'ensemble de leur clientèle. La situation est peut-être en fait pire aujourd'hui, à bien des égards, en particulier pour les élèves mal desservis et/ou vulnérables et leurs familles. L'incertitude actuelle représente à la fois un problème et une opportunité pour les éducateurs qui continuent de composer sur le terrain avec les changements organisationnels causés par la perturbation. C'est précisément pour ces raisons que l'agilité — la capacité de penser et d'agir rapidement et facilement — sera un élément essentiel pour faire avancer les dirigeants des écoles et des systèmes. L'intelligence des interactions continues d'un dirigeant avec les caractéristiques à facettes multiples de son environnement, la nature même du paysage éducatif en constante évolution d'aujourd'hui, sera d'une valeur énorme pour les dirigeants de demain.

Aspects de l'agilité

Si l'agilité est ce qu'il faut pour composer avec les complexités actuelles, comment les dirigeants du secteur de l'éducation peuvent-ils répondre ? Cinq facteurs interdépendants méritent d'être pris en considération dans le contexte du leadership pendant une perturbation pandémique. Il s'agit des facteurs suivants.

(1) Priorisation équilibrée des objectifs stratégiques

McMullen (2021) s'appuie sur l'importance de la fusion de l'apprentissage, de l'équité et du bien-être relativement au virage que devront prendre les dirigeants du secteur de l'éducation en affirmant que la priorité collective, par-dessus tout, sera de faciliter la régulation des émotions avant l'éducation scolaire. Il insiste sur le fait qu'il ne serait absolument pas judicieux de chercher à aider les élèves à « rattraper » leur « apprentissage perdu », car cette approche risque d'exercer une pression psychologique inutile (et éventuellement nuisible) sur les enfants et les adolescents. À la place, il suggère de mettre intentionnellement l'accent sur le jeu, la créativité et l'innovation, tout en soutenant le développement intégré de la littératie et de la numératie. En outre, Klinger (2020) estime que naviguer dans les écoles et les systèmes après la pandémie exigera de la flexibilité et de l'innovation de la part des responsables de l'éducation. Elle affirme que pour soutenir les fonctions scolaires, socioémotionnelles et de garde essentielles des écoles, les responsables devront acquérir de nouvelles connaissances, compétences et capacités et les appliquer dans leur planification et leur prise de décision. En bref, les dirigeants des systèmes scolaires d'aujourd'hui doivent être prêts à « planifier l'imprévu » et à pivoter au besoin et en fonction de l'évolution des circonstances, en modifiant les tâches, les attentes, les procédures, les calendriers, les horaires et les pratiques opérationnelles, par exemple.

C'est le jugement rationnel et solide des dirigeants du secteur de l'éducation qui assure la priorisation équilibrée des objectifs stratégiques liés à la réussite, à l'équité et au bien-être, surtout en ces temps incertains, qui est maintenant nécessaire dans les écoles et les systèmes. En d'autres termes, l'intégration de ces objectifs fondamentaux est cruciale pour tous les élèves, le personnel et les communautés scolaires desservis, afin qu'aucun de ces piliers de l'éducation ne soit négligé au détriment des autres. Leur intégration — d'une manière raisonnable, opportune et différente d'une école à l'autre et d'un système à l'autre — assurera la stabilité à court et à long terme des établissements d'enseignement public.

(2) Connectivité basée sur l'établissement de relations et de partenariats

Love (2020) soutient que les dirigeants peuvent jouer un rôle important dans l'atténuation des sentiments de séparation et de solitude qui peuvent être éprouvés au sein des organisations en raison de la pandémie. Afin de renforcer les liens interpersonnels et organisationnels entre les parties prenantes et de réduire le stress et l'anxiété des employés en particulier, les dirigeants pourraient mettre en place des pratiques importantes, par exemple : reconnaître la réalité actuelle ; créer des occasions programmées de vérification et de rencontres en présentiel ; maximiser les possibilités de formation adaptées au contexte actuel ; et tirer parti des pratiques de pleine conscience et de méditation. Au-delà du renforcement des relations entre les parties prenantes, internes et externes à l'organisation, ces pratiques sont susceptibles d'augmenter la productivité, en particulier en période d'incertitude. Ces périodes font appel à la bonne volonté de tous, en particulier de ceux qui dirigent, conclut Love (2020), d'une manière équilibrée et respectueuse, afin que nous soyons en mesure de naviguer ensemble sur ce territoire inexploré.

Dans son examen de deux phases des stratégies de réforme de l'éducation en Ontario qui ont eu lieu au cours des deux dernières décennies, Campbell (2021) souligne l'importance des partenariats de travail dans les approches de la réforme du système d'éducation élaborées et mises en œuvre à l'échelle de la province. Plus précisément, elle précise que le travail en partenariat du gouvernement, du secteur de l'éducation et des intervenants connexes dans les écoles et les

systèmes a été un pilier de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques et est l'une des principales raisons pour lesquelles la province est reconnue à l'échelle mondiale pour son système d'éducation très performant et aux inégalités inférieures à la moyenne pour les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés et pour les élèves immigrants. Il est intéressant de noter que Mme Campbell indique que l'accent initial mis sur le travail dans un cadre de partenariat entre les parties prenantes, avec pour objectif prioritaire l'amélioration de la réussite des élèves (période 2003-2013), a été suivi d'un passage à un nouveau professionnalisme collaboratif, qui met l'accent en plus sur l'équité et le bien-être (période 2014-2018). L'attention soutenue des responsables de l'éducation dans les écoles et les systèmes à l'égard de l'importance des relations de travail productives et de la création de partenariats témoigne du bien-fondé de la connectivité et de la collaboration authentique, en particulier en période d'anxiété et d'instabilité. Le co-établissement des priorités et la co-élaboration des initiatives, y compris la recherche de terrains d'entente entre toutes les parties prenantes et la mise en œuvre de stratégies communes, créent des synergies qui mettent en place les conditions nécessaires à l'émergence d'organisations saines et dynamiques.

(3) Proactivité dans la gestion efficace du changement

Leithwood (2013) relève la proactivité comme pratique particulièrement importante pour les dirigeants des écoles et des systèmes dans son examen des districts forts et de leurs responsables. Définie comme la capacité à stimuler et à gérer efficacement le changement à grande échelle et dans des circonstances complexes, en faisant preuve d'initiative et de persévérance pour apporter des changements substantiels, cette ressource personnelle de leadership est indispensable. Comme il le décrit, en raison du contexte dans lequel ils dirigent, les responsables pédagogiques doivent anticiper les demandes futures qui pourraient nécessiter une adaptation organisationnelle importante. Leithwood confirme que c'est particulièrement le cas pour les dirigeants à l'échelle du système, car ils gèrent des entités qui ont une taille organisationnelle plus importante, une plus grande complexité opérationnelle et une plus grande interaction avec un environnement plus large. Lynch (2020) croit également que les responsables pédagogiques efficaces sont ceux qui sont de nature proactive parce qu'ils aiment faire les choses par eux-mêmes et qu'ils abordent les situations difficiles avec enthousiasme. Les éléments clés de la proactivité, précise-t-il, incluent la capacité à détecter et à isoler les problèmes potentiels avant qu'ils ne deviennent de véritables problèmes. Pour un responsable de l'éducation, cette capacité exige une compréhension approfondie de l'organisation, ainsi que des forces et pressions internes et externes qui l'entourent. Cela permet aux écoles et aux systèmes d'éviter les crises majeures et de fonctionner avec le moins de perturbations possible.

La gestion d'un processus efficace de changement — y compris l'acquisition de connaissances et de compétences par le biais du renforcement des capacités du personnel, les incitations et les ressources nécessaires à la mise en place d'un changement substantiel, ainsi que les éléments détaillés d'un plan d'action pour mener à bien le processus — exige une réflexion et une prévoyance minutieuses, en plus de l'initiative et de la persévérance, comme nous l'avons mentionné. Compte tenu de l'instabilité, de l'imprévisibilité et de l'incertitude actuelles, la proactivité en tant que pratique de leadership est plus essentielle que jamais. Les dirigeants d'écoles et de systèmes devront sans aucun doute mobiliser adroitement les ressources nécessaires pour gérer des changements complexes de manière de plus en plus efficace et efficiente, afin d'éviter la

confusion, la résistance et la frustration qui ont souvent entravé les processus de changement dans le secteur de l'éducation dans le passé.

(4) Ingéniosité dans l'optimisation des ressources au fil du temps

Il y a un certain nombre de changements qui persisteront dans les écoles et les systèmes après la pandémie, il en est certain. Arundel (2020) proclame que l'acquisition d'appareils technologiques qui rapprochent les systèmes scolaires d'un ratio appareils-élèves 1:1 n'est qu'une des considérations des responsables de l'éducation, surtout si les fermetures d'urgence deviennent de plus en plus courantes. Les pratiques en matière de ressources humaines, en particulier pour le recrutement et le maintien en poste des enseignants, représentent un autre domaine qui, selon elle, nécessitera



l'utilisation d'approches créatives et novatrices, notamment de nouvelles conceptions et de nouveaux soutiens en matière de dotation en présentiel pour répondre aux environnements d'enseignement et d'apprentissage polyvalents de notre époque. Teräs et coll. (2020) exhortent également les responsables de l'éducation à réfléchir soigneusement aux décisions qu'ils prennent concernant la « technologisation » de leurs systèmes à la lumière de la poussée sans précédent de l'apprentissage en ligne, afin de s'assurer que les solutions d'apprentissage numériques restent d'abord et avant tout guidées par les meilleures pratiques pédagogiques.

Sur le plan financier, Hargreaves (2021) pense que les politiques d'éducation évolueront après la pandémie de coronavirus selon deux scénarios possibles : une vague d'austérité apportant des coupes profondes dans l'éducation publique et entraînant davantage d'inégalités, ou au contraire, des investissements dans l'éducation destinés à promouvoir une prospérité qui établit une meilleure qualité de vie pour tous. Il insiste sur le fait que les inégalités peuvent être réduites au lieu d'être accrues, que le fossé numérique mis en évidence par la COVID-19 peut être comblé au lieu d'être élargi, et que la technologie peut être utilisée pour améliorer les pratiques pédagogiques efficaces au lieu de les remplacer par des technologies mixtes ou hybrides. Avec la prospérité, explique M. Hargreaves, la primauté est donnée à la qualité de vie parallèlement à la croissance économique, voire avant celle-ci. Cette approche, qui prévoit un investissement dans l'éducation publique, permettra de soutenir les apprenants les plus vulnérables et de protéger les chances de mobilité ascendante des élèves défavorisés.

L'optimisation des ressources (humaines, matérielles et/ou fiscales) exigera à l'avenir de l'inventivité et de l'ingéniosité de la part des responsables de l'éducation. Les pressions auxquelles les établissements d'enseignement public seront confrontés, qu'il s'agisse de mesures d'austérité imposées de l'extérieur ou de défis internes résultant de l'offre de modes de prestation de plus

en plus adaptés (comme les options d'apprentissage en ligne par le biais d'écoles virtuelles, par exemple), exigeront de l'ingéniosité dans l'optimisation des ressources pour répondre au fil du temps aux besoins toujours plus grands des apprenants. La gestion intelligente des ressources sera certainement essentielle à l'accomplissement stratégique des objectifs fixés pour la réussite, l'équité et le bien-être des élèves et du personnel au sein des communautés scolaires.

(5) Promotion de la culture de la systématique dans l'ensemble de l'organisation

Pour en revenir aux bons facteurs de la réforme de l'ensemble du système, comme l'envisage Fullan (2021), la systématique est définie comme le sentiment qu'ont les parties prenantes de l'importance de leur contribution à tous les échelons du système; en fait, elles sont le système. Les parties prenantes — en tant qu'individus et/ou groupes — interagissent au sein du système, apprenant de lui et y contribuant, à mesure que le système lui-même évolue. En définitive, ces parties prenantes ont la responsabilité, à la fois indépendante et interdépendante, de changer le système.

Par un exercice de cohérence, Fullan et Quinn (2016) décrivent comment les responsables de l'éducation parviennent à une compréhension commune du travail à effectuer dans les écoles et les systèmes. Plus justement, ils expliquent que l'intention de cohérence se concentre sur la pédagogie et examine l'impact et les voies causales qui aboutissent à des progrès mesurables pour tous les élèves. Le cadre de cohérence proposé par Fullan et Quinn se compose de quatre éléments essentiels : l'accent mis sur l'orientation (qui crée un objectif collectif), la culture de la collaboration (qui développe les capacités), l'approfondissement de l'apprentissage (qui accélère l'amélioration et l'innovation) et l'obligation de rendre des comptes au regard des capacités créées de l'intérieur vers l'extérieur. L'harmonisation, quant à elle, fait référence à la disposition cohérente et complémentaire des politiques et procédures, des pratiques et des protocoles en tant qu'éléments d'infrastructure des écoles et des systèmes.

Le développement de mentalités partagées par le biais de la cohérence et de la mise en œuvre de politiques, de procédures, de pratiques et de protocoles de manière complémentaire, par le biais de l'harmonisation de l'infrastructure facilite la culture de la systématique dans les écoles et les systèmes. En période d'incertitude et d'imprévisibilité, les responsables de l'éducation peuvent s'appuyer sur la systématique pour assurer de la stabilité afin de gérer l'évolution entreprise.

Autres considérations

Il est à noter que pour aller de l'avant, il faudra également s'appuyer sur des principes fondamentaux du passé qui conservent leur valeur, comme la pensée intégrative — un processus ou une méthodologie de prise de décision qui encadre et résout les problèmes du monde réel en équilibrant les tensions entre des variables opposées (ou apparemment opposées) — comme nouvelle approche pour relever les défis du jour. Martin et Austen (1999) expliquent que le fait d'envisager les problèmes de manière holistique, plutôt que d'en décortiquer les éléments constitutifs, crée de nouvelles possibilités — sans faire de compromis coûteux ni imposer le choix d'une bonne idée au détriment d'une autre — en repensant et en recombinaison les éléments du problème pour parvenir à une meilleure solution à la fin. La pratique de la pensée systémique, identifiée par Leithwood (2013) comme particulièrement importante pour les responsables des écoles et des systèmes dans son examen des districts forts et de leur direction, ainsi que la proactivité, soutiennent un modèle de pensée intégrative. Définie comme la capacité de

comprendre les liens denses, complexes et souvent réciproques entre les différents éléments de l'organisation, et la clairvoyance de faire réfléchir l'organisation aux futurs probables et aux conséquences des actions, cette ressource personnelle dans le domaine du leadership est tout aussi précieuse pour les responsables de l'éducation. La coordination des programmes et/ou des services offerts aux élèves et à leurs familles, par exemple, devra être de plus en plus transparente pour que les établissements d'enseignement public puissent naviguer habilement les avenir éventuels. Les services de soutien à la santé mentale et au bien-être constituent également un domaine qui nécessitera certainement une réflexion approfondie et une intégration minutieuse afin de répondre adéquatement aux besoins des élèves, du personnel et des communautés scolaires.

Comme l'affirment Leithwood et McCullough (2016), les programmes de développement du leadership qui renforcent les capacités du cadre de direction des écoles et des systèmes — qui inclut les directeurs et directeurs adjoints, les gestionnaires et les enseignants ayant des responsabilités, ainsi que les superviseurs et les directeurs — constituent l'un des investissements les plus influents et les plus percutants que peuvent faire les établissements d'enseignement public qui tentent de gérer des changements complexes. Pour les professionnels, qu'ils soient en formation initiale ou en cours d'emploi, le développement du leadership devra se faire de manière soutenue, et très probablement améliorée, dans la réalité post-pandémie. Les connaissances, les compétences et l'expertise que les responsables de l'éducation développent pour leurs propres capacités — individuellement et collectivement — seront de plus en plus essentielles pour préparer les dirigeants des écoles et des systèmes aux périodes instables, incertaines, complexes et ambiguës qu'ils ne manqueront pas de vivre. Le leadership en faveur de l'équité, de la diversité et de l'inclusion est un exemple pertinent et opportun d'une optique de leadership qui nécessitera un engagement individuel et collectif au fil du temps. Il est essentiel que les responsables de l'éducation continuent d'apprendre au sujet de la sensibilisation aux biais et de la conscience critique, par exemple, pour progresser en tant que praticiens réfléchis.

Les obstacles à l'agilité

Les responsables de l'éducation peuvent rencontrer un certain nombre d'obstacles à l'agilité dans les systèmes scolaires. Cross (2017) souligne que le manque d'urgence est l'un des obstacles les plus importants qu'une organisation peut rencontrer. Les dirigeants d'établissements d'enseignement public qui manquent d'agilité, c'est-à-dire qui ont de la difficulté à planifier à court terme et/ou à communiquer les priorités de leur plan, n'ont pas une vision claire des activités à réaliser au cours des douze prochains mois pour répondre aux besoins du jour et poser également les bases de la réussite à long terme (trois à cinq ans à venir). Au manque d'urgence s'ajoute souvent l'obstacle des échéanciers imprécis. Les systèmes qui ne sont pas en mesure de hiérarchiser l'ensemble des initiatives ou des projets en cours se tromperont sans aucun doute dans les délais à prévoir pour exécuter ces tâches de manière efficace et efficiente.

Parmi les autres obstacles à l'agilité, citons la culture axée sur les déficits, où les dirigeants se sont habitués à un héritage d'échecs qui engendre un comportement excessivement prudent et peu enclin à la prise de risques. Dans ces organisations, le « non » est souvent une réponse typique aux idées prometteuses qui émergent de l'intérieur, comme l'explique Cross (2017), ce qui rend la véritable innovation rare.

En outre, les débats sans fin entre les hauts responsables des systèmes scolaires — sans action correspondante — peuvent étouffer sommairement les tentatives de réfléchir et d’agir rapidement et facilement, tout comme le manque de ressources et de compétences (ou leur mauvaise utilisation), puisqu’ils savent la capacité de l’organisation à faire preuve d’agilité.



Conclusion

Il a souvent été dit que plus une situation manque de clarté, plus la vision est importante. En ce qui concerne la direction des écoles et des systèmes — à l’échelle provinciale, nationale et internationale — le paysage des organisations a très certainement changé à la suite de la pandémie mondiale. La capacité à emprunter une nouvelle trajectoire pendant des bouleversements, à ouvrir de nouvelles voies sur le terrain des systèmes scolaires, exige de l’agilité de la part des responsables de l’éducation — une capacité à penser et à comprendre rapidement, et à agir intelligemment dans le paysage éducatif en constante évolution. En ce qui concerne les interactions continues d’un dirigeant avec son environnement à facettes multiples, l’agilité est particulièrement précieuse, car le temps lui-même est souvent une ressource rare, à la fois sur les plans politique et pédagogique.

Fait intéressant, Gamwell et Daly (2017) révèlent que les réalités de la complexité actuelle sont encore plus confuses du fait qu’en ces temps incertains, les changements poussent et tirent dans une multitude de directions à la fois, ce qui rend ardu l’établissement d’un consensus. Cet état de complexité rend les tendances futures d’autant plus difficiles (voire impossibles) à prévoir, ce qui constitue un autre véritable défi pour les responsables de l’éducation qui cherchent à assurer la direction leurs écoles et leurs systèmes. De plus, Chen et coll. (2021) reconnaissent que la COVID-19 a donné lieu à la plus grande expérience d’apprentissage à distance de l’histoire au cours des douze derniers mois. Leur examen de l’expérience de l’apprentissage à distance des élèves, du point de vue des enseignants sur les lignes de front, laisse beaucoup de questions sur la façon dont le secteur déchiffre l’impact à long terme de cette expérience d’apprentissage prolongée. Chen et coll. (2021) sont convaincus que les répercussions à long terme de la pandémie dépendront des mesures que les dirigeants des systèmes scolaires prendront dès maintenant pour atténuer et réparer les dommages déjà causés. Ils suggèrent d’offrir un tutorat intensif ou des programmes plus personnalisés basés sur la maîtrise des compétences, par exemple, pour soutenir les élèves qui pourraient avoir pris du retard. Un retour au statu quo, affirment-ils définitivement, est une option beaucoup moins convaincante, car les éducateurs ont maintenant la possibilité de réimaginer un système scolaire plus équitable et plus résilient pour tous les enfants. En outre, Zewde et coll. (2020) proclament que les décisions prises aujourd’hui dans le contexte de la COVID-19 auront des conséquences à long terme sur l’avenir de l’éducation. Et, selon eux, bien que la COVID-19 ait révélé des vulnérabilités dans le monde entier, elle a également mis en évidence des ressources humaines et un potentiel extraordinaires. Zewde et coll. (2020) insistent sur le fait que l’heure est au pragmatisme et à l’action rapide et que les choix à venir ne peuvent pas se faire sans s’appuyer sur les données scientifiques et un jugement structuré. Ces choix devront se fonder sur une vision humaniste de l’éducation et du développement, ainsi que sur des

cadres liés aux droits de la personne, et s'appuyer sur des notions qui comprennent la promotion de la solidarité mondiale pour mettre fin aux niveaux actuels d'inégalité.

Alors que la poussière commence à retomber sur les sentiers nouvellement créés sur le terrain de nos établissements d'enseignement public, les prochaines étapes de la progression des responsables pédagogiques commenceront à prendre forme. Grâce à une approche flexible, mais ciblée qui intègre les cinq facteurs interdépendants décrits plus haut en tant qu'aspects de l'agilité, les responsables de l'éducation trouveront certainement leur propre voie pour traverser les bouleversements actuels. Harris et Jones (2020) soulignent l'importance d'un leadership sensible au contexte, ainsi que la gestion des crises et du changement comme des compétences essentielles pour s'orienter sur les sentiers du futur. Hargreaves et Fullan (2020) ajoutent que malgré le chaos que la pandémie a créé, celle-ci a également libéré des énergies d'innovation et de collaboration, ainsi qu'une volonté de résoudre les problèmes par le biais d'un professionnalisme ouvert et l'utilisation des possibilités numériques pour améliorer le capital professionnel et la communauté actuels, qui sont tous susceptibles d'avoir un impact positif important.

Il ne fait aucun doute que le cheminement qui nous attend exigera également du dévouement et de la discipline de la part des responsables de l'éducation eux-mêmes. Les interactions avec les environnements à facettes multiples des écoles et des systèmes devront être axées sur la croissance et être opportunistes. Dans le contexte actuel, Quinn et coll. (2021) confirment qu'une « optique des atouts », qui reconnaît les forces et fait confiance aux parties prenantes, y compris la voix des élèves et l'expertise du personnel, reconnaîtra les gains d'apprentissage et non seulement les déficits. Ces interactions s'appuieront sur les forces existantes du secteur de l'éducation, ainsi que de la société plus largement, et jugeront favorablement tout ce qui a été acquis au cours de la pandémie afin de résister à la tentation de « revenir » à une ancienne normalité. Il s'agit là d'un point d'autant plus important à prendre en considération, puisque la vie pré-pandémie n'était pas sans heurts pour toutes les parties prenantes, en particulier pour les populations mal desservies et vulnérables, comme nous l'avons vu précédemment. Une perspective axée sur la croissance et opportuniste garantira que l'éducation publique ne retombera pas dans les « ornières » du passé — et que de nouvelles avenues seront réellement créées pour les odyssees complexes et diversifiées de demain. La résilience dont ont fait preuve les élèves, le personnel et les communautés scolaires en persévérant, dans toute la mesure du possible, sur la voie de l'apprentissage et du bien-être au cours de la dernière année, n'est qu'un exemple d'une force à célébrer — un véritable reflet de la robustesse de nos systèmes scolaires avant les perturbations, aussi imparfaits qu'ils aient pu être.

Recommandations

Afin d'adopter une nouvelle orientation audacieuse pour mieux traverser la situation actuelle — une orientation qui apportera une valeur ajoutée à l'ensemble des élèves, du personnel et des communautés scolaires — les mesures suivantes sont recommandées aux responsables pédagogiques des écoles et des systèmes, qu'il s'agisse de les poursuivre si elles sont déjà en place ou de les lancer pour aller de l'avant :

1. intégration stratégique équilibrée des aspects clés de l'apprentissage, de l'équité et du bien-être dans les processus de planification de l'amélioration des écoles et des systèmes;
2. établissement réfléchi d'une approche relationnelle fondée sur les atouts au regard des interactions entre les élèves, le personnel et les communautés scolaires;

3. coordination compétente de processus efficaces de gestion du changement — y compris une mobilisation proactive des connaissances et des compétences, des motivateurs et des incitatifs, ainsi que des ressources et des plans d'action — nécessaires pour répondre de manière appropriée à l'évolution constante du paysage éducatif;
4. réflexion continue sur l'allocation des ressources (humaines, matérielles et/ou financières) et affinement de cette allocation de manière de plus en plus différenciée et équitable pour les élèves et le personnel des écoles;
5. création minutieuse de lieux et d'espaces permettant aux personnes et/ou aux groupes au sein des systèmes scolaires d'apporter leurs contributions uniques en tant que parties intégrantes de la « systématicité » de l'organisation.

Les expériences extraordinaires occasionnées par la pandémie ont créé une véritable opportunité de transformer les systèmes scolaires afin de favoriser la réussite, l'équité et le bien-être pour le bien de tous les élèves, du personnel et des communautés scolaires. L'agilité de la direction éducative nous offre une formidable occasion d'y parvenir.

Références

- Arundel, K. (2020). *Three COVID-19 education trends set to persist post-pandemic*. Education K-12 Dive. (Monday 19 October 2020).
- Campbell, C. (2021). Partnership working and collaborative professionalism for educational improvement in Ontario, Canada. *Die Deutsche Schule*, 113(1), 74-84.
- Chen, L., Dorn, E., Sarakatsannis, J. & Wiesinger, A. (2021). *Teacher survey: Learning loss is global – and significant*. McKinsey & Company: Public & Social Sector Practice.
- Cross, B. (2017). *Barriers to agility*. Smith School of Business: Queen's University.
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J. & Viruleg, E. (2020). *COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime*. McKinsey & Company: Public Sector Practice.
- Fullan, M. (2020). *The right drivers for whole system success*. Centre for Strategic Education.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2016). Coherence making: How leaders cultivate the pathway for school and system change with a shared process. *School Administrator*, 30(1), 30-34.
- Gamwell, P. & Daly, J. (2017). A funny thing happened on the way to the future. In *The Wonder Wall* (pp.15-32). Corwin.
- Hargreaves, A. (2021). Austerity and inequality; or prosperity for all? Educational policy directions beyond the pandemic. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 3-10.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3), 327-336.
- Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID-19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247.
- Klinger, Amy. (2020). Navigating school leadership in a post-pandemic world. *ASCD Education Update*, 62(6), pp. 1-2.
- Leithwood, K. (2013). *Strong districts and their leadership*. The Institute for Education Leadership.
- Leithwood, K. & McCullough, C. (2016). Leading high-performing school districts. *Education Canada*, 56(3), 24-29.
- Love, A. (2020). *Leading your team through crisis*. Smart Brief (Monday 23 March 2020).
- Lynch, M. (2020). *Effective education leaders are proactive*. The Edvocate (Tuesday 24 March 2020).
- Martin, R. & Austen, H. (1999). *The art of integrative thinking*. Rotman Management.
- McMullen, J. (2021). *Giving kids a break is the best way for them to 'catch up' after a year of disruption*. The Guardian (Wednesday 03 March 2021).
- Quinn, J., Gardner, M., Drummy, M. & Fullan, M. (2021). *Activate deep learning and lift from loss*. Education in Motion: New Pedagogies for Deep Learning.
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H. & Curcher, M. Post-COVID-19 education and education technology 'solutionism': A seller's market. *Postdigital Science and Education*, 2(8), 863-878.
- Wistoft, K., Qvortrup, L., Qvortrup, A. & Christensen, J.H. (2021). Children lost at home: difficulties during COVID-19 homeschooling in Denmark. *International Journal of Home Economics*. Manuscript submitted for publication.
- Zewde, S.W. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public education*. International Commission on the Futures of Education - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Chapitre 9 : Naviguer un moment déterminant : la COVID-19 et la démarche « curatoriale »

Madeleine Mant, University of Toronto, Mississauga

Samantha Cutrara, Université York



Résumé

La pandémie de COVID-19 a conduit à un moment charnière en éducation. L'importance de l'équité, de la mobilisation et de l'interaction s'est tout à coup clairement précisée lorsque le domicile des élèves est devenu leur salle de classe. Une pensée interdisciplinaire permettant aux élèves de travailler avec les ressources dont ils disposent, et aidant les apprenants à s'orienter dans le temps et l'espace est de toute évidence nécessaire. Moments déterminants Canada/Defining Moments Canada, qui utilise le cadre interdisciplinaire de la démarche curatoriale, encourage les élèves à donner une signification à l'information, à créer plus efficacement une histoire porteuse de sens et à développer un sens plus aigu de la responsabilité et de la conscience sociales. Ce cadre est mis en œuvre à l'aide de la pédagogie S.A.S.P. (Sélectionner, Archiver, donner du Sens et partager), par laquelle l'élève trouve sa voie personnelle relativement à une question de recherche et démontre son apprentissage tout en considérant l'intention narrative, les limites des faits démontrés et son propre rôle en tant qu'acteur historique. Cette approche intégrative, critique et interdisciplinaire est une approche d'un monde (post) -pandémie qui privilégie la réactivité créative des élèves au regard des défis à venir.

Naviguer un moment déterminant : la COVID-19 et la démarche curatoriale

Le passage abrupt au printemps de 2020 à l'enseignement à distance a imposé de nouvelles façons d'aborder et de transmettre le contenu, rendant plus aiguës les décisions sur chaque aspect de l'enseignement et de l'apprentissage. Les enseignants ont examiné ce qu'ils faisaient et comment ils allaient le faire à distance, ce qui les a souvent obligés à se demander *pourquoi* ils faisaient ce qu'ils faisaient. À quoi ressemble la transmission du contenu en ligne ? À quoi ressemblent la mobilisation et l'interaction en ligne ? Comment pouvons-nous aider les élèves à s'y retrouver dans des événements d'actualité nouveaux et controversés alors qu'une grande partie de leur

vie se déroule dans un contexte numérique ? À quoi les élèves ont-ils accès lorsque leur maison est devenue leur salle de classe ? Comment puis-je, en tant qu'enseignant, répondre à la diversité, et peut-être à l'inégalité, des moyens dont disposent les élèves pour accéder au contenu ou à la classe ?

Des discussions avec des éducateurs et des historiens au cours du printemps de 2020 ont mis en évidence les thèmes sous-jacents qui ont émergé au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage

à cause de la COVID-19 (Cutrara, 2020a). Des historiens, des professeurs d'histoire, des archivistes et des organisateurs communautaires, entre autres, ont été interrogés pour une série de vidéos sur ce à quoi l'enseignement de l'histoire pourrait ressembler après la pandémie, abordant la façon dont la pandémie les a aidés à mieux voir les structures inéquitables qui entourent les espaces éducatifs et à en discuter. Les personnes directement impliquées dans l'enseignement



de l'histoire ont vu dans la pandémie un moyen d'aider les élèves à comprendre les archives historiques et à se comprendre en tant qu'acteurs historiques : « Comment enseigner la force des actions individuelles et collectives ? », « Comment les archives historiques et les fragments du passé peuvent-ils nous aider à déchiffrer ces actions ? ». Un autre thème qui est ressorti de ces discussions concerne le passage à l'enseignement en ligne et ce qu'il suppose pour le contenu que les élèves apprennent et les compétences qu'ils acquièrent. Si le message, c'est le médium, comme le disait Marshall McLuhan (1964), comment l'enseignement à distance modifie-t-il notre conceptualisation et notre prestation des programmes d'études ? Cette question continuera de se poser et d'être explorée lorsque nous entrerons dans la période de l'après-pandémie¹. Ces conversations ont démontré l'importance d'éviter un modèle d'éducation *transmissif*, dans lequel un enseignant fait la leçon à des ardoises vierges (ou des écrans vierges) sans aucun contexte que leur est propre. De plus, ces conversations ont continué de démontrer le besoin d'approches *transactionnelles* ou *transformationnelles* de l'éducation dans lesquelles les apprenants sont en conversation avec l'éducateur et les ressources de manière interactive, intégrative et critique.

Un fil conducteur de ce rapport est clair : nous ne reviendrons pas au statu quo d'avant la pandémie. Nous pouvons profiter du moment présent et le considérer comme l'occasion d'un changement révolutionnaire. Les chapitres précédents abordent le concept de l'agilité, selon lequel les élèves sont capables de réagir et de résoudre des problèmes avec rapidité (Buffone, 2021) et portent sur le maintien et le développement des relations (Vaillancourt et coll., 2021a), tandis que la santé mentale des élèves (Vaillancourt et coll., 2021b) et les différences individuelles (Whitley et coll., 2021) sont soutenues tant en classe que dans la cour de récréation (McNamara, 2021). Ces discussions ont également souligné l'importance capitale d'une pensée interdisciplinaire permettant aux élèves de travailler avec les ressources dont ils disposent et aidant les apprenants à s'orienter dans le lieu et le temps lorsqu'ils réfléchissent à leur travail.

Suivant une démarche curatoriale, Moments Déterminants Canada/Defining Moments Canada (MDC) aborde déjà l'apprentissage sous cet angle. La démarche curatoriale est un cadre explicatif interdisciplinaire, dirigé par les élèves, qui les aide à réfléchir au passé pour comprendre le présent. Ce cadre interdisciplinaire, élaboré par Garfield Gini-Newman, Laura Gini-Newman et Neil Orford en s'appuyant sur leurs travaux sur la recherche critique soutenue, vise à aider les élèves à donner une signification à l'information, à créer plus efficacement une histoire signifiante et à développer un sens plus aigu de la responsabilité et de la conscience sociales (DMC, 2020 a ; Gini-Newman et Gini-Newman, 2008, 2016 ; 2020 ; Gini-Newman et Restoule, 2019). La vie au cours de la pandémie mondiale a mis en relief l'importance de prendre en compte des facteurs variés dans toutes les disciplines lorsqu'on aborde la résolution de problèmes, et la démarche curatoriale peut créer des occasions pour les enseignants et les élèves d'examiner les événements de manière critique à partir de multiples points d'entrée. Lorsqu'ils utilisent cette approche, les éducateurs du primaire, du secondaire et de l'enseignement supérieur : (1) choisissent les activités/sujets les plus susceptibles de susciter l'intérêt et la créativité des élèves ; (2) encouragent les élèves à déterminer les points d'entrée qui leur permettront de dégager des informations signifiantes ; et (3) aident les élèves à examiner et à reconnaître leur propre place dans le temps et l'espace. Ce

1 Pour en savoir plus sur la série de vidéos *Pandemic Pedagogy*, voir Cutrara, S. (2020b, 27 avril 2020). *How do we teach history after this? Thoughts from the "Pandemic Pedagogy" series*. ActiveHistory.ca. <http://activehistory.ca/2020/04/how-do-we-teach-history-after-this-thoughts-from-the-pandemic-pedagogy-series/> et Cutrara, S. (2021). « Beyond pandemic pedagogy: Thoughts on deconstruction, structure, and justice post-pandemic ». *The Councilor: A Journal of the Social Studies*, vol. 82, n° 1, p. 1.

cadre encourage une réflexion non cloisonnée et permet aux élèves de faire des choix dans leur apprentissage. La démarche curatoriale peut être utilisée pour aider les élèves à découvrir des réalités sociales enracinées et à examiner comment nous les interprétons dans le présent. Dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, nous aidons à montrer aux élèves comment devenir des agents historiques autonomes, mais la démarche curatoriale peut aussi être exploitée dans des contextes éducatifs plus larges.

Bien que la démarche curatoriale ait été élaborée par une exploration combinée des meilleures pratiques de la muséologie, de l'histoire professionnelle et publique, et de l'enseignement de l'histoire au primaire et au secondaire, le cadre s'est facilement intégré aux programmes d'histoire du primaire et du secondaire en raison de l'accent mis par le programme national sur le questionnement et le développement des compétences en histoire dans les cours d'histoire et d'études sociales au Canada. S'inspirant de *Benchmarks of Historical Thinking* (Seixas et Morton, 2012), de nombreux cours d'histoire et d'études sociales au Canada ont été révisés pour aider les élèves à s'engager dans un apprentissage actif et interprétatif à partir de sources primaires du passé. Pris au pied de la lettre, certains éléments de *Benchmarks of Historical Thinking* pourraient empêcher certaines explorations non occidentales du passé (Cutrara, 2010, 2018); cependant, ces éléments curriculaires ont fourni des occasions plus transactionnelles d'enseigner et d'apprendre l'histoire, ce que MDC a trouvé utile pour opérationnaliser sa démarche curatoriale.

Ainsi, se conformant au programme d'études du primaire et du secondaire, la démarche curatoriale est opérationnalisée par MDC en utilisant le cadre itératif S.A.S.P. (figure 1) : Sélectionner, Archiver, dégager un Sens et Partager (DMC, 2020b; Mant, 2020). Lors de la sélection, les élèves passent au crible la multitude d'éléments historiques disponibles, en se demandant : « Qu'est-ce qui est pertinent? », « Qu'est-ce qui ajoute de la valeur à ma question ou à mon approche de recherche? », « Qu'est-ce qui est valide ou utile? ». Une fois les preuves réunies, les élèves sont invités à les archiver, à réfléchir aux raisons pour lesquelles certaines preuves ont été conservées. Ils peuvent se demander pourquoi les archives comportent certaines lacunes, c'est-à-dire : « Quelles histoires sont faciles à trouver? », et « Quelles histoires sont plus difficiles à trouver? ». À ce stade, les élèves sont encouragés à réfléchir à des regroupements généraux qui pourraient les aider à organiser leurs éléments d'archive. Ensuite, au stade « dégager un sens », les élèves analysent plus profondément leurs preuves et cherchent à établir des liens et à répondre à leurs questions de recherche. Enfin, au stade « partager », les élèves élaborent et partagent des récits basés sur leurs recherches pour démontrer ce qu'ils ont appris. Ils sont encouragés à réfléchir à l'intention de leur récit et à préciser les limites de leurs preuves.

Figure 1. S.A.S.P. Cadre de la démarche curatoriale (droits de l'image : Moments déterminants Canada).





Avant le changement de paradigme apporté par la COVID-19, MDC avait utilisé la démarche curatoriale pour examiner l'héritage de la grippe de 1918. Lorsque les enseignants et les élèves ont appliqué la méthodologie de la démarche curatoriale à leurs cours, ils ont pu explorer la façon dont les maladies façonnent l'histoire en raison des interactions bioculturelles qui ont lieu dans le corps des gens et, plus largement, au sein de leurs collectivités. Cela les a conduits, ainsi que MDC, à explorer le concept de syndémie en éducation. La notion de syndémie, un terme inventé par l'anthropologue médicale Merrill Singer (2009), est utilisée pour comprendre à la fois comment les maladies interagissent en synergie dans le corps d'une personne et comment les effets de la maladie peuvent être influencés et exacerbés par le contexte socioéconomique et socioculturel d'une personne. Lorsque nous considérons la santé à travers le temps, nous nous appuyons à la fois sur des facteurs biologiques et culturels pour comprendre l'évolution de l'état de santé d'une personne. Le temps et le lieu jouent donc un rôle tout aussi important dans la réflexion sur les questions liées à la santé historique et contemporaine. En utilisant la méthodologie de la démarche curatoriale dans l'apprentissage de l'histoire, les élèves peuvent franchir les frontières entre les disciplines comme la santé et les sciences humaines, établir des liens concernant la façon dont les crises de santé publique se produisent et sont gérées, et ainsi poser et explorer des questions de recherche sous de multiples angles.

Les enseignements tirés du moment déterminant de la grippe de 1918 ont non seulement aidé de nombreuses personnes à comprendre la COVID-19 au moment de son apparition, mais ils ont également fait ressortir l'importance d'utiliser les démarches syndémique et curatoriale pour aider les enseignants et les élèves à mettre en contexte les crises de santé publique. Des projets de collaboration tels que *Sur les traces d'Hazel*, un partenariat entre une classe de 5^e/6^e année de

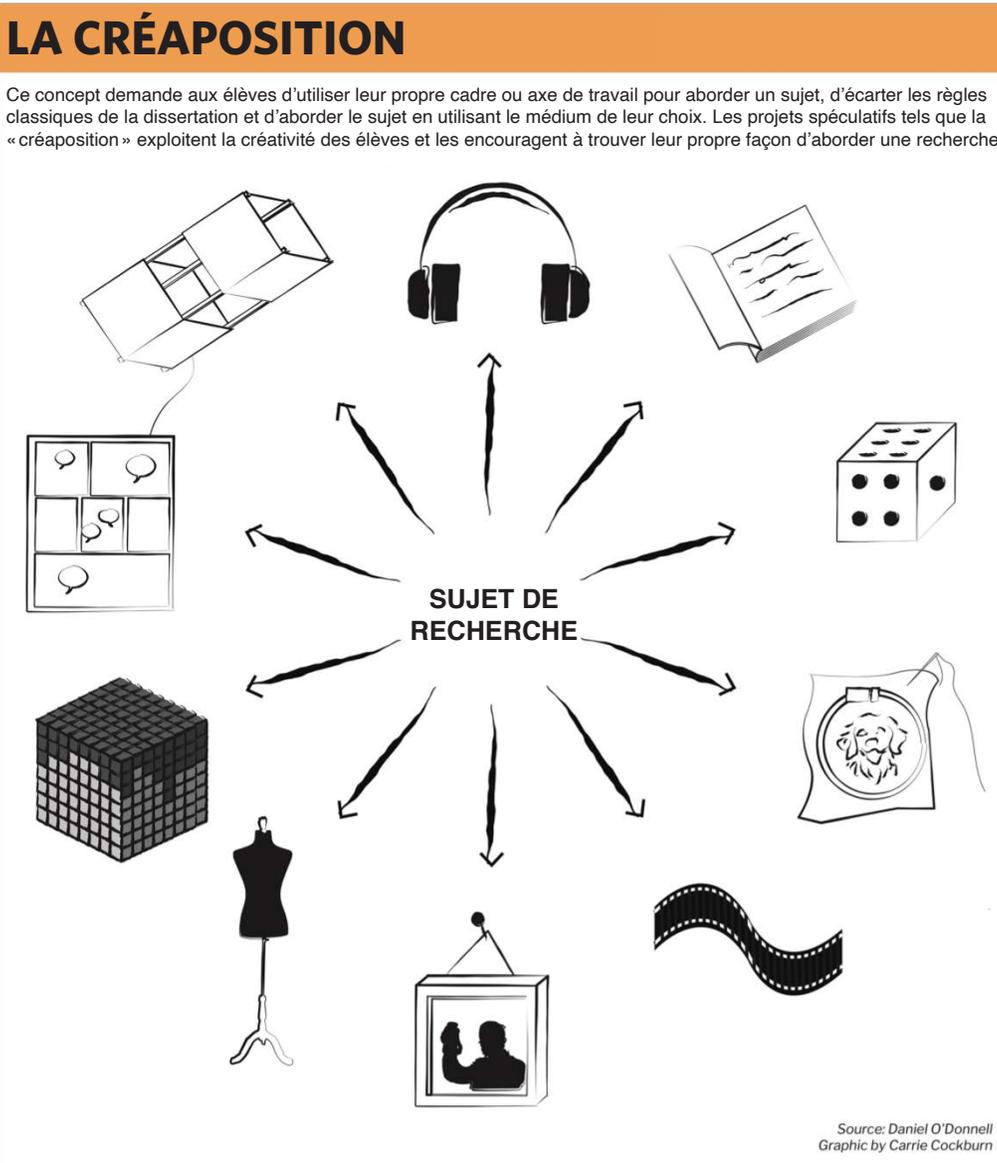
l'école primaire Dundas Central, le Dundas Museum and Archives et la McMaster Child and Youth University, ont étudié les effets biologiques et socioculturels de la grippe de 1918 (Laux, 2019). En se concentrant sur la vie et la mort d'Hazel Layden, une jeune fille de 15 ans qui avait fréquenté l'école Dundas Central avant de mourir pendant la pandémie de 1918, les élèves ont appris des éléments de la biologie et de l'épidémiologie de la grippe, tout en recherchant des artefacts de la vie d'Hazel, en trouvant son nom dans le registre de l'école et visitant sa tombe.

Un autre projet de réflexion curatoriale issu de ce partenariat, *The Fatal Five*, a permis d'étudier les cinq principales causes de décès des enfants dans la collectivité de Dundas à la fin du XIX^e siècle (Bell, 2020). Les élèves de Dundas Central ont déterminé les « cinq causes de décès » les plus courantes (la diarrhée, la consommation, la bronchite, la scarlatine et la coqueluche) en visitant le cimetière local et en consultant les registres de décès conservés au Musée et Centre d'archives de Dundas. Le fait de déterminer que le système respiratoire des enfants est celui qui était le plus touché par ces cinq maladies a influencé l'orientation de l'unité pédagogique vers les systèmes des organes humains du programme de sciences. La collaboration avec la McMaster University a fourni aux élèves l'occasion de disséquer des poumons aux côtés d'un chercheur biomédical et de mieux comprendre les voies de transmission des maladies grâce aux ateliers de l'université destinés aux enfants et aux adolescents. Ce projet démontre la nature itérative de la démarche curatoriale fondée sur le cadre S.A.S.P. : les élèves ont choisi les maladies à étudier en fonction des preuves disponibles, ont regroupé les données pour comprendre quels systèmes corporels étaient les plus touchés, puis ont travaillé sur des projets de création de sens et de partage guidés par leurs choix. Parmi les autres projets fructueux, citons la narration numérique axée sur divers intervenants (p. ex. les travailleurs de la santé, les bénévoles et les politiciens) et sur leurs points de vue sur l'expérience de la grippe de 1918 à Toronto, en Ontario (Whitfield, 2019). Ces projets ont révélé comment les élèves pouvaient suivre leurs propres intérêts et utiliser leurs compétences pour aborder des moments historiques charnières. Les élèves se sont identifiés comme des « curateurs » (conservateurs) de musée en s'appropriant les projets. MDC a étendu ce travail synergique au moment déterminant de la découverte de l'insuline, une découverte dont le centième anniversaire sera célébré 2021. Pour ce projet, une série d'ateliers en présentiel et d'événements commémoratifs ont été revisités pour en faire une production entièrement numérique.

Sur la question de l'insuline, MDC a mis les élèves au défi d'utiliser la démarche curatoriale pour des projets spéculatifs. Au moyen de plans de cours gratuits disponibles sur le site Web de MDC, notre organisation préconise la non-dissertation ou « créaposition » (« unessay » en anglais), un terme inventé par Daniel O'Donnell (2012), qui demande aux élèves de sortir du cadre imposé par l'article universitaire traditionnel et de tracer leur propre voie pour élaborer une question de recherche (figure 2). La créaposition a été utilisée dans un cours de premier cycle sur l'anthropologie de la santé donné par la présidente du conseil consultatif scolaire de MDC et co-auteure de cette conclusion, Madeleine Mant, de l'Université de Toronto à Mississauga (Mant, 2021). Les élèves ont eu comme tâche d'examiner l'histoire de l'insuline, les personnes impliquées et l'histoire du diabète avant et après la découverte en sélectionnant trois personnes/événements/objets qui, selon eux, illustrent, célèbrent ou expliquent le mieux la découverte de l'insuline. En parcourant les ressources primaires et secondaires en ligne, les élèves ont sélectionné les éléments qui, selon eux, représentaient les meilleurs points d'entrée pour leur étude de cet événement révolutionnaire. Au cours de l'étape d'archivage, les apprenants ont examiné ce qu'ils avaient à leur disposition (ce qui a survécu, ce qui a été écrit et les éléments disponibles sous

forme numérique) et se sont demandé pourquoi c'était le cas. La production créative et sensible de sens a donné lieu à une gamme de produits formidables, y compris des bandes dessinées, des animations image par image, des sketches en direct, des peintures, de la poésie, des chansons rap, de la broderie, des jouets éducatifs pour enfants, des infographies et une histoire d'horreur. Enfin, l'œuvre a été partagée. Un texte de réflexion l'accompagnait, expliquant le support choisi. Ce type de tour de force d'expression créative, qui utilise les outils dont disposent les élèves à la maison, est possible dans le cadre de l'apprentissage mixte ou en présentiel. Penser au-delà du médium et des frontières disciplinaires permet de réduire la distance éducative imposée par le fossé numérique.

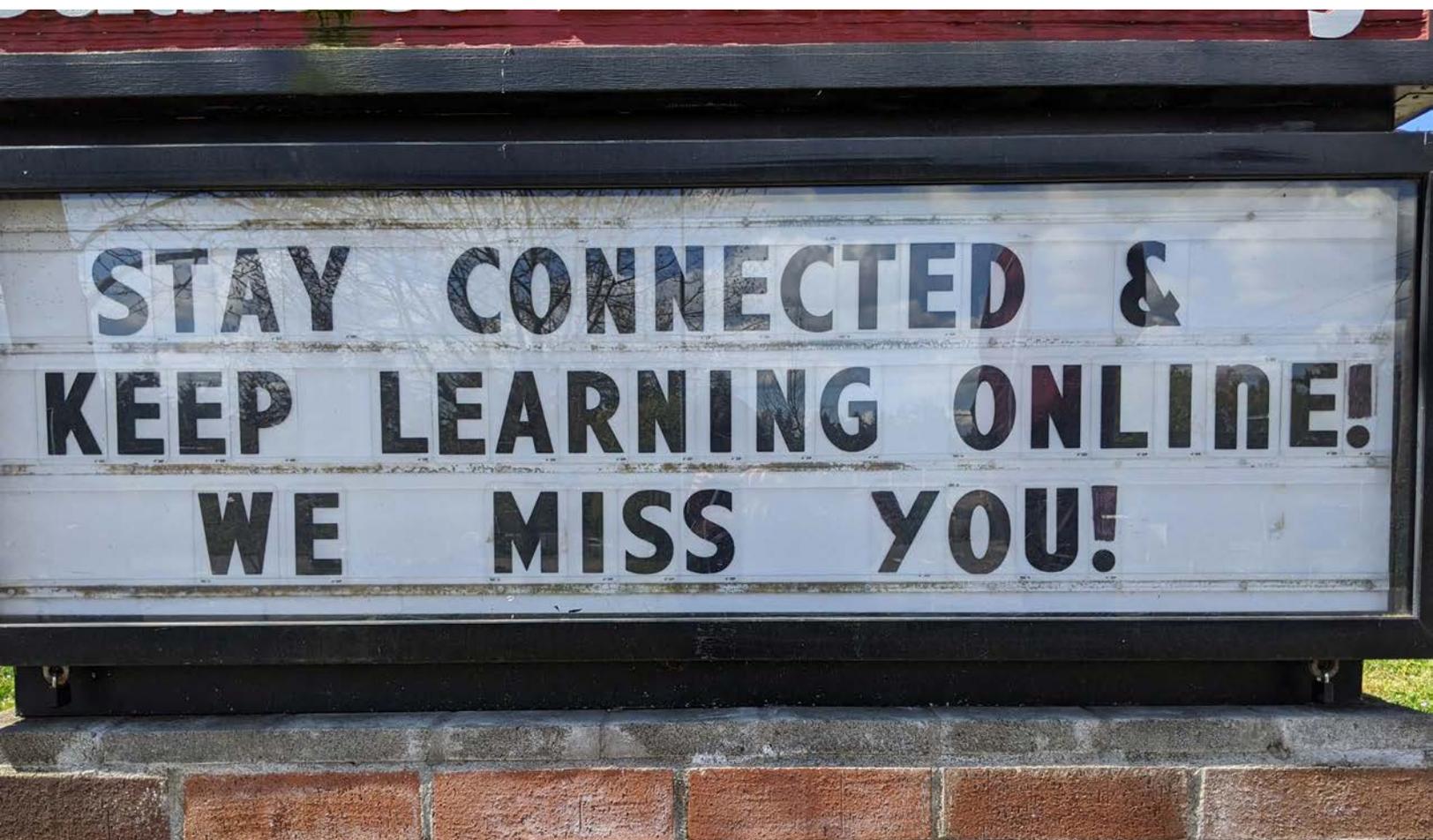
Figure 2. Le concept de la créaposition donne naissance à des projets fondés sur les choix créatifs des élèves (droits de l'image : Moments déterminants Canada).



Pour aller de l'avant pendant et après la pandémie, l'éducation devra être (re)configurée de manière à ce que l'apprenant soit capable de créer activement du sens. Heureusement, une grande partie du programme d'histoire et d'études sociales canadien invite à cette création active de sens, s'inspirant de la tendance nord-américaine de l'enseignement de l'histoire basé sur les

compétences que l'on retrouve dans le Cadre C3 sur les études sociales (C3 Framework) ou les Historical Thinking Benchmarks. Cependant, comme le montre le Bulletin de l'histoire canadienne d'Historica Canada (2021), ces programmes d'études n'offrent pas suffisamment d'occasions aux élèves d'intégrer les histoires personnelles et collectives dans leur compréhension du passé canadien. À l'aube d'un monde post-pandémie, les foyers et les contextes des élèves doivent être pris en considération afin que les élèves soient activement invités à comprendre comment ces perspectives s'inscrivent dans le temps et dans l'espace.

Un élément clé de ce travail consistera à veoir à ce que les élève ne soient pas cloisonnés dans leur réflexion ou limités par les frontières disciplinaires. Les élèves peuvent facilement comprendre les impacts et les effets sur les corps, les vies et les expériences, et c'est pourquoi l'enseignement du concept de syndémie a été un outil si précieux pour le travail de MDC au cours des trois dernières années. Définir le moment présent, en mettant l'accent sur les recoupements et la démarche curatoriale, a permis d'éviter le « cloisonnement pédagogique » (Hackett et coll., 2020) et de développer des façons plus intégrées de penser le monde du passé, du présent et du futur. Cette approche intégrative, critique et interdisciplinaire est une approche, dans le contexte de la pandémie, qui donne la priorité à la réponse créative des élèves aux défis à venir. MDC estime que la démarche curatoriale répond aux défis que les éducateurs devront relever dans les années à venir et attend avec impatience de nouvelles opportunités de collaboration pour faire profiter cette vision à d'autres.



Références

- Bell, R. (2020). The fatal five: Curatorial thinking in action. *Defining Moments Canada*. <https://definingmomentscanada.ca/news/the-fatal-five-curatorial-thinking-in-action/>
- Buffone, P. (2021; in press). Agility: An essential element of leadership for an evolving educational landscape. *FACETS*.
- Cutrara, S. (2021). Beyond pandemic pedagogy: Thoughts on deconstruction, structure, and justice post-pandemic. *The Councilor: A Journal of the Social Studies*, 82(1), 1.
- Cutrara, S. (Ed.) (2020a). *Pandemic pedagogy: the transcripts*. York University Pressbooks.
- Cutrara, S. (2020b, April 27, 2020). *How do we teach history after this? Thoughts from the "Pandemic Pedagogy" series*. ActiveHistory.ca. <http://activehistory.ca/2020/04/how-do-we-teach-history-after-this-thoughts-from-the-pandemic-pedagogy-series/>
- Cutrara, S. (2018). The settler grammar of Canadian history curriculum: Why historical thinking is unable to respond to the TRC's Calls to Action. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 250-275.
- Cutrara, S. (2010). To placate or provoke? A critical review of the disciplines approach to history curriculum. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 7(2), 86-109.
- Defining Moments Canada. (2020a). Curatorial thinking. *Defining Moments Canada*. <https://definingmomentscanada.ca/in-the-classroom/curatorial-thinking/>
- Defining Moments Canada. (2020b). An introduction to curatorial thinking. *Defining Moments Canada*. <https://definingmomentscanada.ca/wp-content/uploads/2020/11/DMC-Insulin100-Lesson2-IntrotoCuratorialThinking.pdf>
- Gini-Newman, G., & Gini-Newman, L. (2020). Powerful instruction and powerful assessment: the double-helix of learning. Treasure Mountain Canada, Canadian School Libraries Research Archive. https://researcharchive.canadianschoollibraries.ca/wp-content/uploads/2020/08/TMC6_2020_Gini-NewmanGini-Newman.pdf
- Gini-Newman, G., & Gini-Newman, L. (2016). *Quick guide: Using thoughtbooks to sustain inquiry*. The Critical Thinking Consortium.
- Gini-Newman, G., & Gini-Newman, L. (2008). Infusing a spirit of inquiry in elementary social studies. In: R. Case & P. Clark (Eds.), *The anthology of social studies: Issues and strategies for elementary teachers*. Pacific Educational Press.
- Gini-Newman, G., & Restoule, J.-P. (2019). A choreographed approach to sustained critical inquiry among Indigenous learners. Alma Children's Education Foundation. <https://www.almafoundation.ca/a-choreographed-approach-to-sustained-critical-inquiry/>
- Hackett, P., Mant, M., & Orford, N. (2020, November 9). How COVID can reshape education. *The Royal Society of Canada*. <https://rsc-src.ca/en/voices/how-covid-can-re-shape-education>
- HistoricaCanada. (2021). *2021 Canadian History Report Card*. <https://www.historicacanada.ca/content/canadian-history-report-card>
- Laux, S. (2019, June 25). Finding Hazel. *McMaster Daily News*. <https://dailynews.mcmaster.ca/articles/finding-hazel/>
- Mant, M. (2021, February 4). Insulin and the unessay. *Defining Moments Canada*. <https://definingmomentscanada.ca/news/insulin-and-the-unessay/>
- Mant, M. (2020, August 4). Curatorial thinking about health histories: an educational framework. *Defining Moments Canada*. <https://definingmomentscanada.ca/news/curatorial-thinking-about-health-histories-an-educational-framework/>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: the extensions of man*. McGraw-Hill.
- McNamara, L. (2021; in press). School recess and pandemic recovery efforts: Ensuring a climate that supports positive social connection and meaningful play. *FACETS*.
- O'Donnell, D. P. (2012, September 4). The unessay. *Daniel Paul O'Donnell*. <http://people.uleth.ca/~daniel.odonnell/Teaching/the-unessay>
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Singer, M. (2009). *Introducing syndemics: a critical systems approach to public and community health*. Wiley.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Comeau, J., & Finn, C. (2021a; in press). COVID-19 school closures and social isolation in children and youth: Prioritizing relationships in education. *FACETS*.

- Vaillancourt, T., Szatmari, P., Geogiades, K., & Krygsman, A. (2021; in press). The impact of COVID-19 on the mental health of Canadian children and youth. *FACETS*.
- Whitfield, K. (2019, June 10). The Spanish flu: Honouring Canada's lost voices through digital storytelling. *Ingenium Channel*. <https://ingeniumcanada.org/channel/articles/the-spanish-flu-honouring-canadas-lost-voices-through-digital-storytelling>
- Whitley, J., Beauchamp, M. H., & Brown, C. (2021; in press). The impact of COVID-19 on the learning and achievement of vulnerable Canadian children and youth. *FACETS*.

Annexe A : Retour des enfants et des adolescents à l'école — prévention et contrôle des infections

Jeannette Comeau, Dalhousie University

Tracy Vaillancourt, Université d'Ottawa

Retour des enfants et des adolescents à l'école — prévention et contrôle des infections

La COVID-19 chez les enfants et les adolescents

Les enfants et les adolescents sont moins susceptibles que les adultes de tomber gravement malades à cause de la COVID-19 (SRAS-CoV-2) et beaucoup ne présentent que des symptômes légers pendant toute la durée de la maladie (Viner et coll., 2020). La prévalence des symptômes à long terme après une infection par le SRAS-CoV-2 chez les enfants et les adolescents est également faible (Radtke et coll., 2021). Au 14 mai 2021, 18,7 % des cas canadiens concernaient des enfants et des adolescents de moins de 19 ans, mais seulement 1,7 % (1 144 des 243 377 personnes infectées) ont dû être hospitalisés, dont 147 ont été admis dans une unité de soins intensifs (USI) et 12 sont décédés (Gouvernement du Canada, 2021a). À l'opposé, le décès est survenu chez 66,5 % des personnes infectées de plus de 80 ans. La symptomatologie initiale chez les enfants et les adolescents est semblable à celle des adultes, 48 à 59 % d'entre eux ayant de la fièvre et 38 à 56 % de la toux (Rubens et coll., 2021 ; Viner et coll., 2020). Une infection asymptomatique a été signalée chez 16 à 19 % des enfants et des adolescents. Une complication peu fréquente, mais importante chez les enfants et les adolescents est le syndrome inflammatoire multisystémique de l'enfant (MIS-C) ou le syndrome inflammatoire multisystémique pédiatrique (PIMS), une maladie inflammatoire systémique qui peut survenir environ quatre semaines après une infection aiguë à la COVID-19. Une étude récente aux États-Unis a rapporté une incidence cumulée de 2,1 cas pour 100 000 personnes de moins de 21 ans entre mars 2020 et janvier 2021 (Belay et coll., 2021). Le symptôme le plus fréquent à l'arrivée à l'hôpital était la douleur abdominale, présente chez 66,5 % des enfants. Un peu plus de 50 % des enfants étaient hypotendus et 58,2 % d'entre eux ont dû être admis en soins intensifs. La dysfonction cardiaque était fréquente, se produisant chez 31 % des enfants chez qui un échocardiogramme a été réalisé. Le taux de mortalité était de 1,4 %. Dans une étude nationale plus récente menée en Angleterre auprès d'enfants et d'adolescents, on a constaté que le SRAS-CoV-2 était rarement mortel (2 par million), même chez les enfants et les jeunes qui présentaient des comorbidités sous-jacentes (Smith et coll., 2021).

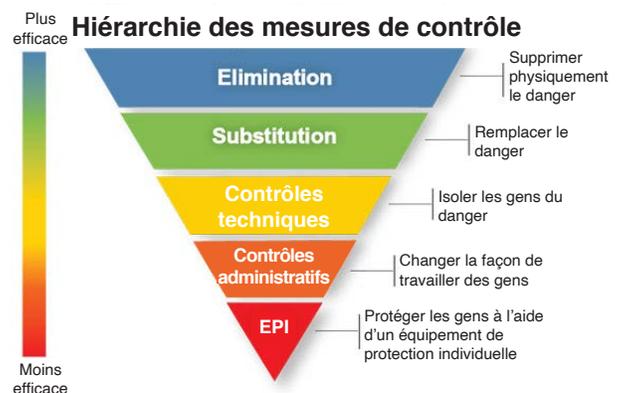
La transmission du SRAS-CoV-2 se fait par voie respiratoire — des particules de taille variable sont habituellement inhalées, souvent dans des contextes de contacts étroits, soit à la maison, soit lors de rassemblements (Centres for Disease Control and Prevention; CDC, 2021a, 7 mai; Damania et coll., 2021 ; Gouvernement du Canada, 2021b). Les études tendent à démontrer que la transmission est moins susceptible de se produire à la garderie ou à l'école (Heavey et coll., 2020 ; Kriemler et coll., 2021 ; Lakha et coll., 2021 ; Powell et coll., 2021 ; Thompson et coll., 2021 ; Zimmerman et coll., 2021). En Colombie-Britannique, on a constaté que l'incidence de la COVID-19 dans les écoles était inférieure à celle de la population générale (55 pour 10 000 contre 73 pour 10 000) et que la transmission secondaire à l'école était rare (Bark et coll., 2021). La séroprévalence au

regard du SRAS-CoV-2 a été examinée chez le personnel de l'école publique de Vancouver, en Colombie-Britannique (Canada), qui a participé à l'étude du 3 février au 23 avril 2021 (Goldfarb et coll., 2021). Les résultats, communiqués dans une étude en préimpression (non examinée par des pairs), indiquent qu'il n'y a pas eu « d'augmentation détectable de la séroprévalence parmi le personnel scolaire par rapport à la séroprévalence dans la collectivité ». Les études portant sur la transmission au sein de la collectivité ou des ménages laissent également penser qu'en réalité, les enfants et les adolescents sont moins susceptibles de transmettre le virus aux adultes (Galow et al, 2021 ; Goldstein et coll., 2021 ; Soriano-Arandes et coll., 2021), peut-être parce qu'ils ont tendance à être moins fortement malades et qu'ils sont donc potentiellement moins infectieux. En outre, une étude américaine menée alors que plus de 90 000 élèves et enseignants étaient scolarisés a recensé un total de 773 cas de COVID-19 contractés dans la communauté, une transmission secondaire chez 32 personnes, mais aucune transmission secondaire des enfants aux adultes (Zimmerman et coll., 2021). Les écouvillons nasopharyngés utilisés pour tester des enfants (de moins de 10 ans) qui se sont révélés positifs par RT-PCR ont fait l'objet d'une évaluation plus poussée en laboratoire, où la culture virale était moins susceptible de se développer. Ils présentaient des seuils de cycle plus élevés et des concentrations virales plus faibles (Bullard et coll., 2021), ce qui laisse penser que les enfants et les adolescents ne sont pas les principaux transmetteurs de cette pandémie.

Lorsque la transmission du SRAS-CoV-2 se produit dans les écoles, la propagation semble plus limitée dans les écoles primaires que dans les écoles secondaires (Hershow et coll., 2021), mais sans mesures d'atténuation, des cas de transmission ont été recensés dans les écoles primaires. Par conséquent, il est important de mettre en œuvre des mesures supplémentaires dans l'environnement scolaire pour garantir la sécurité des enfants et du personnel. En effet, au cours d'une période de forte transmission communautaire en Suisse, la propagation virale dans les écoles est restée très faible grâce à l'utilisation d'un ensemble de stratégies d'atténuation comme celles décrites ci-dessous (Kriemler et coll., 2021).

Au cours de la dernière année, le grand public s'est familiarisé avec certains des principes importants de prévention et de contrôle des infections (CPI) suivis dans les hôpitaux pour garantir la sécurité des patients et du personnel. Il s'agit notamment du port du masque et de l'hygiène des mains. Cependant, les principes de PCI vont au-delà du port d'équipements de protection individuelle (EPI) — dont les masques font partie — et se fondent sur une approche à plusieurs niveaux pour prévenir la transmission des infections. Voici l'ordre hiérarchique des mesures de contrôle (NIOSH, 2021) sur le plan de l'efficacité (et de l'importance) :

- Élimination de l'exposition
- Substitution d'activités
- Contrôles techniques
- Contrôles administratifs
- Équipement de protection individuelle (EPI)



Examiner plus avant chacun de ces éléments peut aboutir à un plan de réouverture sûr pour l'environnement scolaire dans le contexte d'une pandémie mondiale comme celle de la COVID-19. En plus d'appliquer ces mesures à l'intérieur de l'école, des mesures de santé publique doivent

être observées à l'extérieur du milieu scolaire; maintenir la transmission communautaire à un niveau aussi bas que possible demeure le moyen le plus efficace d'empêcher la COVID-19 d'entrer dans les écoles.

Élimination de l'exposition et substitution d'activités

Les mesures de contrôle les plus efficaces dans cette hiérarchie sont celles qui contribuent à l'élimination de l'agent infectieux. En ce qui concerne les mesures de lutte contre la pandémie de COVID-19, le confinement à l'échelle de la collectivité ou de la province et/ou la fermeture des écoles entrent dans cette catégorie de mesures. Bien que la fermeture des écoles doive rester le dernier recours, il est important d'élaborer des stratégies d'apprentissage à distance afin que les enfants et les jeunes à haut risque puissent apprendre pendant les périodes où ils ne peuvent pas se rendre à l'école.

Contrôles techniques

Faciliter l'apprentissage et le jeu en plein air doit être encouragé autant que possible. L'environnement extérieur permet une dilution rapide des particules inhalables et procure l'espace nécessaire à la distanciation physique. Le traçage des contacts tend à démontrer qu'à l'intérieur, les contacts étroits pendant des périodes prolongées représentent la principale caractéristique favorisant la transmission du SRAS-CoV-2. Toutefois, l'amélioration de la qualité de l'air et la mise à jour du système de chauffage, de ventilation et de climatisation (CVC) peuvent également jouer un rôle dans l'atténuation de la transmission. Par conséquent, des efforts doivent être faits pour s'assurer que les systèmes de CVC fonctionnent bien et, dans le cas contraire, les écoles doivent travailler avec leurs gestionnaires d'installations pour apporter des améliorations lorsque possible. Dans les bâtiments anciens qui n'offrent pas d'autres options, la ventilation naturelle par l'ouverture des fenêtres (si les conditions météorologiques le permettent) peut être utilisée. Des approches détaillées s'appuyant notamment sur des considérations de CVC propres à chaque pièce sont décrites par Li et coll. (2021) dans leur chapitre sur la réouverture des écoles après une vague de nouveau coronavirus. En outre, le groupe de travail sur la sécurité au travail, à l'école et dans les transports de la Commission sur la COVID-19 du *Lancet* (Corsi et coll., 2021) a expliqué comment rehausser la résilience aux maladies infectieuses dans les bâtiments scolaires en améliorant la ventilation (voir également le John Hopkins Centre for Health Security; Olsiewski et coll., 2021).

Les responsables de toute nouvelle construction d'école devraient évaluer soigneusement ces recommandations et les normes relatives aux systèmes de CVC et s'assurer que ces systèmes sont à la pointe de la technologie. Dans une étude d'observation réalisée à l'échelle de l'État de la Géorgie, Gettings et coll. (2021) ont montré que, par rapport à l'absence de masques ou de modifications de la ventilation, l'incidence de la COVID-19 était inférieure de 37 % dans les écoles de la maternelle à la cinquième année qui exigeaient que les enseignants et les membres du personnel portent des masques, et une réduction supplémentaire de 2 % a été observée dans les écoles qui faisaient des efforts pour améliorer la ventilation. Dans cette étude, les stratégies de ventilation qui étaient « associées à une incidence plus faible dans les écoles comprenaient des méthodes de dilution seules (incidence inférieure de 35 %) ou en combinaison avec des méthodes de filtration (incidence inférieure de 48 %) » (p.779). Bien qu'il ne s'agisse que d'une seule étude et qu'elle doive être reproduite, elle a montré que la ventilation pouvait être améliorée par des

méthodes de dilution (ouverture des fenêtres ou des portes) ou de filtration (utilisation de filtres à particules à haute efficacité).

L'American Society of Heating, Refrigerating, and Air-Conditioning Engineers (ASHRAE) a défini la norme de l'industrie en matière de ventilation pour une qualité acceptable de l'air intérieur. Les codes du bâtiment au Canada ont adopté la norme ASHRAE 62.1 pour les nouvelles constructions et les rénovations majeures. Cependant, les taux de ventilation minimums prescrits dans la norme ASHRAE 62.1 ne traitent pas de la transmission par voie aérienne des virus, des bactéries et d'autres contagions infectieuses. Les taux de ventilation prescrits dans la norme 62.1 sont plutôt basés sur le type de pièce et ont des valeurs pour le volume d'air déplacé à l'heure pour deux facteurs : par personne et par surface de plancher. Les établissements de soins de santé utilisent des taux de RAH (renouvellement d'air par heure) au lieu de taux de ventilation par personne pour traiter l'élimination des contaminants. Le RAH est le nombre de fois par heure où le volume de la pièce est échangé avec l'air extérieur. Après trois renouvellements d'air, il reste 5 % de l'air initial ; ou inversement, la concentration de tout contaminant présent au départ a été réduite de 95 %. Comme la norme ASHRAE 62.1 utilise des quantités par personne, chaque pièce aura des taux de renouvellement d'air différents en fonction de sa forme. Une salle de classe avec des plafonds hauts aura un taux de renouvellement d'air plus faible qu'une salle de classe avec des plafonds bas, même si la quantité d'air frais fournie est la même. La norme 62.1 donne un taux de renouvellement d'air d'environ 3 à 4 ACH selon les dimensions de la pièce. Pour s'adapter aux futures pandémies (Corsi et coll., 2021 ; Li et coll., 2021 ; Olsiewski et coll., 2021), et à une mise à jour anticipée des normes de ventilation des bâtiments à la lumière de la pandémie de COVID-19, toute nouvelle construction ou rénovation majeure d'école devrait être conçue en tenant compte des principes de renouvellement d'air pour un contrôle constant des contaminants de l'air intérieur, y compris des particules infectieuses.

Contrôles administratifs

Des politiques et des procédures soigneusement documentées devraient être employées afin de réduire le plus possible l'exposition au SRAS-CoV-2 et sa transmission subséquente. Les politiques doivent comprendre des stratégies visant à éviter que le virus entre dans l'école, à réduire le plus possible les contacts entre les personnes présentes à l'école, à réduire le plus possible la densité globale des personnes à l'école et à s'assurer que le nettoyage est effectué de manière diligente (voir CDC 2021b ; Science et coll., 2021). Ces stratégies peuvent comprendre, entre autres, les éléments suivants :

1. Promouvoir et prioriser l'immunisation des enseignants et des travailleurs de l'éducation (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2020), ainsi que des élèves admissibles lorsque possible. Accorder des congés à toutes les personnes qui ont choisi de se faire vacciner et travailler avec la santé publique pour fournir des informations sur le vaccin contre la COVID-19.
2. Mettre en œuvre et appliquer une politique selon laquelle les élèves et le personnel ne doivent pas aller à l'école s'ils sont malades ou s'ils ont été exposés à une personne atteinte de la COVID-19. Cela peut se faire au moyen d'une liste de vérification des symptômes, numérique ou basée sur une application, à remplir chaque jour.
3. Des politiques claires doivent être élaborées concernant la gestion d'une personne qui tombe malade à l'école, y compris la désignation d'une salle où les élèves peuvent se

rendre en attendant leur parent/tuteur. Veiller à ce que du personnel soit disponible pour remplacer un enseignant malade et encourager le dépistage des enseignants malades; l'école peut apporter son soutien dans le cas où le dépistage est effectué sur place.

4. Établir des cohortes pour l'autobus (au besoin), pour les programmes parascolaires et l'école. Idéalement, les cohortes doivent être de petite taille et rester les mêmes. Lorsque cela n'est pas possible, des listes des membres de chaque cohorte d'enfants et d'adolescents doivent être conservées de manière à ce qu'il soit facile de déterminer avec qui un ou une jeune a été en contact en cas d'exposition involontaire. Des pauses et/ou des récréations à différentes heures peuvent également être mises en place pour éviter le mélange des cohortes d'élèves et de personnel.
5. La distanciation physique doit être maintenue dans la mesure du possible. Plus précisément, les bureaux doivent être séparés de 2 mètres, les élèves ne doivent pas être alignés en file ou se serrer les uns contre les autres, les réunions du personnel en présentiel doivent être peu fréquentes et il faut accorder une attention particulière à la distanciation physique dans les salles de pause et de dîner. Le nombre d'élèves par classe devrait également être réduit.
6. Une politique relative aux visiteurs devrait être établie afin de réduire au minimum la présence de personnes supplémentaires qui ne sont pas nécessaires au fonctionnement de l'école; si des visiteurs doivent entrer, ils devraient s'inscrire et porter un masque.
7. Nettoyage et désinfection de l'environnement scolaire. Bien que la contribution relative des vecteurs passifs (objets inanimés) à la transmission soit plus faible qu'on ne le pensait à l'origine (Mondelli et coll., 2020), les surfaces fréquemment touchées (par exemple, les poignées de porte et les rampes) et les zones très fréquentées (par exemple, les toilettes) doivent être régulièrement nettoyées.
8. Encourager une bonne hygiène des mains, en particulier avant et après avoir mangé, après être allé aux toilettes, après avoir toussé ou éternué (en utilisant un mouchoir en papier), ou si les mains sont souillées pour toute autre raison. Des lavabos pour l'hygiène des mains devraient se trouver dans les salles à manger et les toilettes, et l'installation de distributeurs de désinfectant pour les mains (rinçage-mains à base d'alcool) devrait être envisagée.
9. Instaurer des tests aléatoires pour le dépistage de la COVID-19 chez les élèves et le personnel si les écoles se trouvent dans des quartiers présentant des taux élevés d'infection, conformément aux directives des autorités locales de la santé publique.
10. Établir un cadre qui fournit des indications sur le niveau de risque dans la collectivité (p. ex., faible, modéré et élevé). La Table des sciences de l'Ontario (Science et coll., 2021) a récemment élaboré un tel cadre qui devrait être pris en considération (voir le tableau 1). Il comprend également des considérations spéciales pour les écoles situées dans les collectivités rurales, éloignées et autochtones, ainsi que pour les enfants et les adolescents ayant des problèmes médicaux, physiques ou de développement.

Tableau 1. Situations épidémiologiques communautaires et implications pour les mesures de santé et de sécurité dans les écoles

| Hypothèses/critères | Contexte communautaire ^a | | |
|--|---|--|--|
| | Risque lié au SRAS-CoV-2 faible | Risque lié au SRAS-CoV-2 modéré | Risque lié au SRAS-CoV-2 élevé |
| Maladie grave ^b | Cas limités et sporadiques de maladie grave nécessitant une hospitalisation | Premiers indices d'une trajectoire ascendante du nombre de cas de maladie grave nécessitant une hospitalisation | Taux élevés et trajectoire ascendante soutenue du nombre de cas de maladie grave nécessitant une hospitalisation |
| Transmission communautaire ^c | Rt < 1 | Rt 1,0 à 1,2 (soutenu) ^d | Rt ≥ 1,3 (soutenu) ^d |
| Conséquences pour les écoles | Risque lié au SRAS-CoV-2 faible | Risque lié au SRAS-CoV-2 modéré | Risque lié au SRAS-CoV-2 élevé |
| Cas introduits à l'école (prévision basée sur le Rt) | Introduction occasionnelle de cas | Augmentation des cas introduits; hétérogénéité géographique reflétant la prévalence et les niveaux d'immunisation communautaires | Introductions fréquentes et augmentation élevée des taux de cas dans la communauté |
| Mesures permanentes recommandées | Vaccination (encourager et faciliter l'accès), dépistage et exclusion de l'école en cas de symptômes/exposition, améliorer la qualité de l'air à l'intérieur, hygiène des mains, nettoyage des lieux, faibles barrières d'accès aux tests | | |
| Mesures temporaires recommandées | Port du masque et distanciation avec latitude | Port du masque, distanciation et cohortes à l'intérieur en tenant compte de l'âge | Port du masque, distanciation et cohortes en tenant compte de l'âge |
| Mesures communautaires suggérées | Faibles barrières d'accès aux tests Traçage en amont et en aval Vaccination ciblée des communautés sous-immunisées | Restrictions dans la communauté recommandées par le médecin hygiéniste en chef Dépistage + traçage + vaccination ciblée des communautés sous-immunisées | Restrictions supplémentaires dans la communauté recommandées par le médecin hygiéniste en chef Les écoles restent ouvertes avec dépistage en priorité + traçage + vaccination |

Source: Science, M., Thampi, N., Bitnun, A., Allen, U., Birken, C., Blackman, N., Cohen, E., Dubey, V., Dye, L., Gallagher-Mackay, K., Greer, A., Katz, G. M., Khan, S., Kim, J., Korczak, D., Leifso, K., Macdonal, L. M., Maltsev, A., McCreedy, J., ... Barrett, K. (2021). School operation for the 2021-2022 academic year in the context of the COVID-19 pandemic. *Science Briefs of the Ontario COVID-19 Science Advisory Table*, 2(38), 1-40. <https://doi.org/10.47326/ocsat.2021.02.38.1.0>

^aSi l'on se trouve, selon les mesures prises, dans le scénario de faible risque lié au SRAS-CoV-2, certaines régions/écoles peuvent choisir de maintenir des mesures qui peuvent encore permettre des couches de prévention moins perturbatrices pour l'éducation et le bien-être (p. ex., le port du masque à l'intérieur) au début de l'année scolaire (septembre 2021) et réévaluer en continu leur nécessité une fois que l'école en présentiel aura repris.

^bLa gravité de la maladie peut être évaluée à l'aide des paramètres suivants : hospitalisations, admissions en soins intensifs et décès liés à la COVID-19.

^cLa capacité de traçage des services de la santé publique est également une considération importante, et peut varier en fonction de du nombre de cas.

^dTransmission soutenue du SRAS-CoV-2 : 14 jours ou plus. ^eUne gestion rigoureuse des cas et des contacts et de faibles barrières d'accès aux tests (voir la section Tests) sont importants dans tous les scénarios de risque pour découvrir et isoler rapidement les personnes infectées par le SRAS-CoV-2.

Équipement de protection individuelle (EPI)

Dans un environnement médical, l'EPI est conçu pour protéger le porteur, et les utilisateurs individuels mettent et enlèvent leur EPI (p. ex. les masques, les écrans faciaux, les blouses et les gants) lorsqu'ils rencontrent un patient potentiellement contagieux. Il est essentiel que cela soit fait correctement pour éviter toute possibilité d'autocontamination. Dans le contexte de la pandémie, le port du masque est devenu une mesure importante pour protéger les autres de ses propres sécrétions respiratoires (Benjamin et Zimmerman, 2021). L'Agence de la santé publique du Canada a élaboré des directives sur le port du masque, y compris des recommandations sur les masques non médicaux (Gouvernement du Canada, 2021c), tout comme les CDC (2021c) et l'American Academy of Pediatrics (2021). Une politique sur le port du masque devrait être élaborée avec les autorités locales de la santé publique et pourrait comprendre le port du masque par les enseignants et/ou les enfants et les adolescents, selon l'âge et la capacité de porter un masque. Les exceptions au port du masque sont peu fréquentes, mais peuvent s'appliquer aux enfants/adolescents qui ne peuvent pas porter de masque en raison de leur anxiété, d'un retard de développement ou de l'incapacité physique de retirer leur masque. Les masques doivent généralement être portés dans les situations où la distanciation physique n'est pas possible, notamment dans l'autobus et en salle de classe. En général, le port du masque n'est pas nécessaire à l'extérieur. À l'heure du dîner, lorsque les personnes mangent à l'intérieur, la distanciation physique doit être maintenue lorsque les masques sont enlevés. Un élément d'EPI supplémentaire, tel qu'un écran facial, peut être envisagé en cas de transmission élevée dans la collectivité. Les mesures exactes devraient être décidées en collaboration avec les services locaux de la santé publique.

Conclusion

Chacun des cinq éléments de la hiérarchie des mesures de contrôle du PPCI, à savoir l'élimination de l'exposition, la substitution des activités, les contrôles techniques, les contrôles administratifs et les EPI, constitue un cadre important dont l'objectif primordial est d'interrompre l'introduction et la transmission de la maladie dans le milieu scolaire. Il est important de souligner que, même si ces mesures et considérations offrent une approche à plusieurs niveaux en matière de protection en milieu scolaire, le moyen le plus sûr de préserver la sécurité des écoles est de limiter et, en fin de compte, d'éliminer la transmission dans la collectivité (Fontanet et coll., 2021). Cela est de la plus haute importance dans l'éventualité malheureuse où une école devait fermer ses portes, afin de s'assurer que l'apprentissage en classe puisse reprendre avec le moins de temps d'absence possible. Les mesures de santé publique de la région doivent être respectées par tous et devraient être mises à jour en tenant compte des directives et des mesures de santé locales qui changent et évoluent au fil du temps. Nous sommes conscients que les administrations scolaires et les écoles peuvent avoir des questions sur la façon de mettre en œuvre ces directives et que les différentes provinces et différents territoires ont utilisé différents indices concernant la fermeture des écoles, ce qui peut remettre en question la confiance du public dans les recommandations. La Table des sciences de l'Ontario (Science et coll., 2021) a récemment publié un document détaillé afin de fournir «des conseils aux décideurs sur les mesures d'atténuation de la COVID-19 pour

les écoles du primaire et du secondaire pour septembre 2021 ». La consultation de ce document d'orientation détaillé est recommandée (voir également CDC, 2021b).

Références

- American Academy of Pediatrics. (2021). *AAP urges in-person learning, masking in updated guidance on safe schools*. <https://www.aappublications.org/news/2021/07/18/schools-071821>
- Bark, D., Dhillon, N., St-Jean, M., Kinniburgh, B., McKee, G., & Choi, A. (2021). SARS-CoV-2 transmission in K-12 schools in the Vancouver Coastal Health Region: A descriptive epidemiologic study. *MedRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2021.05.15.21257271>
- Belay, E. D., Abrams, J., Oster, M. E., Giovanni, J., Pierce, T., Meng, L., Prezzato, E., Balachandran, N., Openshaw, J. J., Rosen, H. E., Kim, M., Richardson, G., Hand, J., Tobin-D'Angelo, M., Wilson, S., Hartley, A., Jones, C., Kolsin, J., Mohamed, H., ... Godfred-Cato, S. (2021). Trends in geographic and temporal distribution of us children with multisystem inflammatory syndrome during the COVID-19 pandemic. *JAMA Pediatrics*. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.0630>
- Benjamin, D. K., & Zimmerman, K. (2021). The reopen our schools act of 2021. The ABC Science Collaborative. <https://abcsciencecollaborative.org/wp-content/uploads/2021/06/ABCs-Final-Report-June-2021.06-esig-DB-KZ-6-29-21.pdf>
- Bullard, J., Funk, D., Dust, K., Garnett, L., Tran, K., Bello, A., Strong, J., Lee, S., Waruk, J., Hedley, A., Alexander, D., Van Caesele, P., Loeppky, C., & Poliquin, G. (2021). Infectivity of severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 in children compared with adults. *Canadian Medical Association Journal (CMAJ)*, *193*(17), 601–606. <https://doi.org/10.1503/cmaj.210263>
- Canadian Teachers' Federation. (2020). *Teachers and education workers need to be on the COVID-19 vaccine priority list*. <https://www.ctf-fce.ca/teachers-and-education-workers-on-the-vaccine-priority-list/>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC; 2021b, July 9). *Guidance for COVID-19 prevention in K-12 Schools*. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/k-12-guidance.html>
- Centers for Disease Control and Prevention (2021a, July 9). *Guidance for COVID-19 prevention in K-12 Schools*. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/k-12-guidance.html>
- Centres for Disease Control and Prevention (CDC; 2021c, June 29). *Guide to masks*. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/prevent-getting-sick/about-face-coverings.html>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC; 2021a, May 7). *Scientific brief: SARS-CoV-2 transmission*. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/science/science-briefs/sars-cov-2-transmission.html>
- Corsi, R., Miller, S. L., VanRy, M. G., Marr, L. C., Cadet, L. R., Pollock, N. R., Michaels, D., Jones, E. R., Levinson, M., Li, Y., Morawska, L., Macomber, J., & Allen J. G. (2021). *Designing infectious disease resilience into school buildings through improvements to ventilation and air cleaning*. The Lancet Covid-19 commission task force on safe work, safe school, and safe travel. <https://static1.squarespace.com/static/5ef3652ab722df11fcb2ba5d/t/60a3d1251fcec67243e91119/1621348646314/Safe+Work+TF+Designing+infectious+disease+resilience+April+2021.pdf>
- Damania, R., Moore, W., Viamonte, H., Kamat, P., & Basu, R. (2021). Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 infection and critically ill children. *Current Opinion in Pediatrics*, *33*(3), 286–291. <https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000001019>
- Fontanet, A., Grant, R., Greve-Isdahl, M., & Sridhar, D. (2021). Covid-19: Keeping schools as safe as possible. *BMJ (Online)*, *372*, 524. <https://doi.org/10.1136/bmj.n524>
- Foothills School Division. (2021, June 11). *2020-21 school relaunch handbook*. https://docs.google.com/document/d/1O1mLF00vTFxbQx_NQKmcE-hmHLN-jzQ0jbsDwSa0hcl/edit
- Galow, L., Haag, L., Kahre, E., Blankenburg, J., Dalpke, A., Lück, C., Berner, R., & Armann, J. (2021). Lower household transmission rates of SARS-CoV-2 from children compared to adults. *Journal of Infection*, *83*(1), e34–e36. <https://doi.org/10.1016/j.jinf.2021.04.022>
- Gettings, J., Czarnik, M., Morris, E., Haller, E., Thompson-Paul, A. M., Rasberry, C., Lanzieri, T. M., Smith-Grant, J., Aholou, T. M., Thomas, E., Drenzek, C., & MacKellar, D. (2021). Mask use and ventilation improvements to reduce COVID-19 incidence in elementary schools—Georgia, November 16–December 11, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, *70*(21), 779–784. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm7021e1>
- Goldstein, E., Lipsitch, M., & Cevik, M. (2021). On the effect of age on the transmission of SARS-CoV-2 in households, schools, and the community. *The Journal of Infectious Diseases*, *223*(3), 362–369. <https://doi.org/10.1093/infdis/jiaa691>

- Goldfarb, D. M., Mâsse, L. C., Watts, A. W., Hutchison, S. M., Muttucomaroe, L., Bosman, E. S., Barakauskas, V. E., Choi, A., Irvine, M. A., Reicherz, F., Coombs, D., O'Reilly, C., Sediqi, S., Razzaghian, H. R., Sadarangani, M., O'Brien, S. F., & Lavoie, P. M. (2021). SARS-CoV-2 seroprevalence among Vancouver public school staff in British Columbia, Canada. *medRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2021.06.16.21258861>
- Government of Canada. (2021a). *COVID-19 daily epidemiology update*. <https://health-infobase.canada.ca/src/data/covidLive/Epidemiological-summary-of-COVID-19-cases-in-Canada-Canada.ca.pdf>
- Government of Canada. (2021b). *COVID-19: Main modes of transmission*. <https://www.canada.ca/en/public-health/services/diseases/2019-novel-coronavirus-infection/health-professionals/main-modes-transmission.html>
- Government of Canada. (2021c). *Non-medical masks: About*. <https://www.canada.ca/en/public-health/services/diseases/2019-novel-coronavirus-infection/prevention-risks/about-non-medical-masks-face-coverings.html>
- Heavey, L., Casey, G., Kelly, C., Kelly, D., & McDarby, G. (2020). No evidence of secondary transmission of COVID-19 from children attending school in Ireland, 2020. *Euro Surveill*. 25(21), 1–4. <https://doi.org/10.2807/1560-7917.ES.2020.25.21.2000903>
- Hershow, R. B., Wu, K., Lewis, N. M., Milne, A. T., Currie, D., Smith, A. R., Lloyd, S., Orleans, B., Young, E. L., Freeman, B., Schwartz, N., Bryant, B., Espinosa, C., Nakazawa, Y., Garza, E., Almendares, O., Abara, W. E., Ehlman, D. C., Waters, K., ... Chu, V. T. (2021). Low SARS-CoV-2 transmission in elementary schools - Salt Lake County, Utah, December 3, 2020-January 31, 2021. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 70(12), 442–448. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm7012e3>
- Kriemler, S., Ulyte, A., Ammann, P., Peralta, G., Berger, C., Puhan, M., & Radtke, T. (2021). Surveillance of acute SARS-CoV-2 infections in school children and point-prevalence during a time of high community transmission in Switzerland. *Frontiers in Pediatrics*, 9, 645577. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.645577>
- Lakha, F., King, A., Swinkels, K., & Lee, A. C. K. (2021). Are schools drivers of COVID-19 infections—an analysis of outbreaks in Colorado, USA in 2020. *Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdab213>
- Li, D., Lin, E., Brault, M., Paquette, J., Vermund, S., & Godri Pollitt, K. (2021). Reopening schools after a novel coronavirus surge. *Coronavirus Disease - COVID-19*, 1318, 785–813. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63761-3_44
- Mondelli, M. U., Colaneri, M., Seminari, E. M., Baldanti, F., & Bruno, R. (2021). Low risk of SARS-CoV-2 transmission by fomites in real-life conditions. *The Lancet Infectious Diseases*, 21(5), e112. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(20\)30678-2](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30678-2)
- NIOSH. (2021). *Hierarchy of controls*. <https://www.cdc.gov/niosh/topics/hierarchy/default.html>
- Olsiewski, P. J., Bruns, R., Gronvall, G. K., Bahnfleth, W. P., Mattson, G., Potter, C., & Vahey, R. A. (2021). *School ventilation: A vital tool to reduce COVID-19 spread*. John Hopkins Centre for Health Security. https://www.centerforhealthsecurity.org/our-work/pubs_archive/pubs-pdfs/2021/20210526-school-ventilation.pdf
- Powell, A., Amin-Chowdhury, Z., Mensah, A., Ramsay, M., Saliba, V., & Ladhani, S. (2021). Severe acute respiratory syndrome Coronavirus 2 infections in primary school age children after partial reopening of schools in England. *The Pediatric Infectious Disease Journal*, 40(6), 243–245. <https://doi.org/10.1097/INF.0000000000003120>
- Radtke T, Ulyte A, Puhan M. A., Kriemler, S. (2021). Long-term symptoms after SARS-CoV-2 infection in children and adolescents. *JAMA*. doi:10.1001/jama.2021.11880
- Rubens, J., Akindele, N., Tschudy, M., & Sick-Samuels, A. (2021). Acute Covid-19 and multisystem inflammatory syndrome in children. *BMJ (Online)*, 372, 385. <https://doi.org/10.1136/bmj.n385>
- Science, M., Thampi, N., Bitnun, A., Allen, U., Birken, C., Blackman, N., Cohen, E., Dubey, V., Dye, L., Gallagher-Mackay, K., Greer, A., Katz, G. M., Khan, S., Kim, J., Korczak, D., Leifso, K., Macdonal, L. M., Maltsev, A., McCready, J., ... Barrett, K. (2021). School operation for the 2021-2022 academic year in the context of the COVID-19 pandemic. *Science Briefs of the Ontario COVID-19 Science Advisory Table*, 2(38), 1-40. <https://doi.org/10.47326/ocsat.2021.02.38.1.0>
- Smith, C., Odd, D., Hardwood, R., Ward, J., Linney, M., Clark, M., Hargreaves, D., Ladhani, S., Draper, E., Davis, P., Kenny, S., Whittaker, E., Luyt, K., Viner, R., & Fraser, L. (2021). Deaths in children and young people in England following SARS-CoV-2 infection during the first pandemic year: A national study using linked mandatory child death reporting data. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-689684/v1>

- Soriano-Arandes, A., Gatell, A., Serrano, P., Biosca, M., Campillo, F., Capdevila, R., Fàbrega, A., Lobato, Z., López, N., Moreno, A., Poblet, M., Riera-Bosch, M., Rius, N., Ruiz, M., Sánchez, A., Valldepérez, C., Vilà, M., Pineda, V., Lazcano, U., ... Soler-Palacín, P. (2021). Household SARS-CoV-2 transmission and children: A network prospective study. *Clinical Infectious Diseases*. <https://doi.org/10.1093/cid/ciab228>
- Thompson, H., Mousa, A., Dighe, A., Fu, H., Arnedo-Pena, A., Barrett, P., Bellido-Blasco, J., Bi, Q., Caputi, A., Chaw, L., De Maria, L., Hoffmann, M., Mahapure, K., Ng, K., Raghuram, J., Singh, G., Soman, B., Soriano, V., Valent, F., ... Ferguson, N. (2021). Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) Setting-specific transmission rates: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Infectious Diseases*. 1-11. <https://doi.org/10.1093/cid/ciab100>
- Viner, R., Mytton, O., Bonell, C., Melendez-Torres, G., Ward, J., Hudson, L., Waddington, C., Thomas, J., Russell, S., van der Klis, F., Koirala, A., Ladhani, S., Panovska-Griffiths, J., Davies, N., Booy, R., & Eggo, R. (2021). Susceptibility to SARS-CoV-2 infection among children and adolescents compared with adults: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 175(2), 143–156. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.4573>
- Zimmerman, K. O., Akinboyo, I. C., Brookhart, M. A., Boutzoukas, A. E., McGann, K. A., Smith, M. J., Maradiaga Panayotti, G., Armstrong, S. C., Bristow, H., Parker, D., Zadrozny, S., Weber, D. J., & Benjamin, J. (2021). Incidence and secondary transmission of SARS-CoV-2 infections in schools. *Pediatrics*, 147(4), 2020048090. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-048090>



RSC SRC

The Royal Society of Canada

282 Somerset Street West
Ottawa, Ontario K2P 0J6

www.rsc-src.ca
613-991-6990

La Société royale du Canada

282, rue Somerset ouest
Ottawa (Ontario) K2P 0J6

www.rsc-src.ca
613-991-6990