CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Revenir à la normale? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19

Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021

Novembre 2021

Québec

Revenir à la normale? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19

Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021

La reproduction de ce document est autorisée à des fins éducatives ou de recherche à condition que l'extrait ou l'intégralité du document soit reproduit sans modification.

La mention de la source est obligatoire.

Toute autre utilisation doit faire l'objet d'une autorisation du gouvernement du Québec qui détient les droits exclusifs de propriété intellectuelle sur ce document. Cette autorisation peut être obtenue en formulant une demande au guichet central du Service de la gestion des droits d'auteur des Publications du Québec à l'aide d'un formulaire en ligne accessible à l'adresse suivante : droitauteur.gouv.qc.ca/autorisation.php, ou en écrivant un courriel à : droit.auteur@servicesquebec.gouv.qc.ca.

Vous pouvez consulter le rapport à l'adresse www.cse.gouv.qc.ca ou, pour en obtenir une copie électronique, vous pouvez présenter une demande au Conseil supérieur de l'éducation à : conseil@cse.gouv.qc.ca

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la production de ce rapport à un comité dont la liste des membres figure à la fin du document. Les consultations proposées ou menées dans la réalisation de ce document respectent les balises de l'article 2.5 de l'énoncé politique des trois Conseils fédéraux, à savoir qu'ils servent exclusivement à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration, et ne constituent pas de la recherche.

Coordination, recherche et rédaction
Nadine Forget-Dubois, coordonnatrice
Hélène Gaudreau, coordonnatrice

Recherche
Hugo Couture, agent de recherche
Nadine Forget-Dubois, coordonnatrice

Contribution à la recherche
Gaële Côté, agente de recherche
Hermann Enomana, agent de recherche
Audrey Pépin, agente de recherche étudiante
Claudia Prévost, agente de recherche et de transfert

Révision linguistique
Des mots et des lettres

Comment citer cet ouvrage :
Conseil supérieur de l'éducation (2021). *Revenir à la normale? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021, Québec, Le Conseil, 159 p.

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2021
ISBN : 978-2-550-90545-5 (version imprimée)
978-2-550-90546-2 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2021

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épicène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

Ce document est imprimé sur du papier entièrement fait de fibres postconsommation.
100 %

Message du ministre de l'Éducation

Monsieur **François Paradis**
Président de l'Assemblée nationale

Hôtel du parlement
Québec

Monsieur le Président,

Conformément à la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation (RLRQ, chapitre-60, article 9), je vous transmets le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour 2020-2021.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués.

Le ministre de l'Éducation,

Jean-François Roberge
Québec, novembre 2021

Maryse Lassonde

Message de la présidente du Conseil supérieur de l'éducation

Monsieur **Jean-François Roberge**
Ministre de l'Éducation

Madame **Danielle McCann**
Ministre de l'Enseignement supérieur

Hôtel du parlement
Québec

Monsieur le Ministre,
Madame la Ministre,

Conformément à la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation (RLRQ, chapitre C-60, article 9), je vous présente le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour 2020-2021.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre et Madame la Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

La présidente,

Maryse Lassonde, O.C., C.Q., Ph. D., MSRC
Québec, novembre 2021

Le Conseil supérieur de l'éducation

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation et la ministre de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire; enseignement secondaire; enseignement et recherche au collégial; enseignement et recherche universitaires; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport adopté par le Conseil et déposé tous les deux ans à l'Assemblée nationale. Créé en 2020, le Comité *ad hoc* interordres de la relève étudiante vient enrichir la pensée du Conseil en impliquant davantage la relève étudiante dans ses réflexions, ses activités et la production de publications.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, des résultats de recherche et des consultations menées auprès d'experts et d'acteurs de l'éducation.

Ce sont plus de cent personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

Table des matières

Introduction **1**
Progresser à travers la crise, vers quel dénouement? 2
Parenthèse à refermer ou occasion à saisir?. 4

1 Réponse à la pandémie : des décisions éclairées par des connaissances anciennes et nouvelles **5**
1.1 Le rôle des établissements d'enseignement dans la contagion : les pandémies du passé et du présent 6
1.1.1 Les établissements d'enseignement comme lieux de contagion : les leçons de l'influenza et du SRAS 7
1.1.1.1 La grippe A (H1N1) en 2009 7
1.1.1.2 Le SRAS en 2003 8
1.1.2 Le rôle des établissements d'enseignement dans la transmission de la COVID-19 : états des connaissances en octobre 2021 9
1.1.2.1 Les stratégies de prévention en milieu éducatif 10
1.1.2.2 La COVID-19 dans les écoles québécoises 11
1.2 Interruptions des services éducatifs : bref état des connaissances avant mars 2020 13
1.3 Conséquences observées et anticipées de la pandémie au Québec 15
1.3.1 Adaptation aux bouleversements : comprendre les effets immédiats pour mieux anticiper les conséquences à long terme. 15
1.3.2 Conséquences sociales et économiques des pertes de scolarisation causées par la pandémie . 19
1.3.2.1 Leçons du passé 20
1.3.2.2 Conséquences macroéconomiques des fermetures d'écoles 20
1.3.2.3 Conséquences des interruptions scolaires sur les revenus individuels 21
1.4 Le réseau des écoles publiques en 2021 : une infrastructure essentielle?. 23

2 Gestion de crise, résilience et vulnérabilités : comprendre la réponse à la pandémie dans le système éducatif. 26
2.1 Gestion de crise, choc et stress 27
2.2 Résilience 28
2.2.1 Résilience organisationnelle 30
2.2.1.1 Résilience du réseau, de l'organisation et de l'individu 30
2.2.1.2 Résilience active et passive 31
2.3 Apprentissages organisationnels 32
2.4 Vulnérabilités, capacité d'adaptation et résilience 33

3 Zones de vulnérabilité du système scolaire québécois 35
3.1 L'organisation scolaire, l'offre de services éducatifs, la gouvernance et le pilotage de système 38
3.1.1 Synthèse des consultations. 38
3.1.1.1 Enjeux systémiques d'organisation scolaire, d'offre de services éducatifs, de gouvernance et de pilotage de système 39
3.1.1.2 Enjeux de l'enseignement obligatoire concernant l'organisation scolaire, l'offre de services éducatifs, la gouvernance et le pilotage de système. 41

3.1.1.3 Enjeux de l'enseignement supérieur concernant l'organisation scolaire, l'offre de services éducatifs, la gouvernance et le pilotage de système 44
3.1.1.4 Enjeux de l'éducation des adultes concernant l'organisation scolaire, l'offre de services éducatifs, la gouvernance et le pilotage de système 47
3.1.2 Pensée du Conseil sur l'organisation scolaire, l'offre de services éducatifs, la gouvernance et le pilotage de système 48
3.2 Le financement de l'éducation 50
3.2.1 Synthèse des consultations 51
3.2.1.1 Enjeux systémiques de financement 51
3.2.1.2 Enjeux de l'enseignement obligatoire concernant le financement 51
3.2.1.3 Enjeux de l'enseignement supérieur concernant le financement 52
3.2.1.4 Enjeux de l'éducation des adultes concernant le financement 53
3.2.2 Pensée du Conseil sur le financement de l'éducation 54
3.3 Les pratiques pédagogiques et l'équité 54
3.3.1 Synthèse des consultations 55
3.3.1.1 Enjeux systémiques concernant les pratiques pédagogiques et l'équité 56
3.3.1.2 Enjeux de l'enseignement obligatoire concernant les pratiques pédagogiques et l'équité 57
3.3.1.3 Enjeux de l'enseignement supérieur concernant les pratiques pédagogiques et l'équité 58
3.3.1.4 Enjeux de l'éducation des adultes concernant les pratiques pédagogiques et l'équité 58
3.3.2 Pensée du Conseil sur les pratiques pédagogiques et l'équité 58
3.4 Le numérique et l'éducation à distance 60
3.4.1 Synthèse des consultations 61
3.4.1.1 Enjeux systémiques concernant le numérique et l'éducation à distance 61
3.4.1.2 Enjeux de l'enseignement obligatoire concernant le numérique et l'éducation à distance 62
3.4.1.3 Enjeux de l'enseignement supérieur concernant le numérique et l'éducation à distance 64
3.4.1.4 Enjeux de l'éducation des adultes concernant le numérique et l'éducation à distance 65
3.4.2 Pensée du Conseil sur le numérique et l'éducation à distance 66
3.5 L'évaluation des apprentissages 68
3.5.1 Synthèse des consultations 68
3.5.1.1 Enjeux systémiques concernant l'évaluation des apprentissages 68
3.5.1.2 Enjeux de l'enseignement obligatoire concernant l'évaluation des apprentissages 69
3.5.1.3 Enjeux de l'enseignement supérieur concernant l'évaluation des apprentissages 70
3.5.1.4 Enjeux de l'éducation des adultes concernant l'évaluation des apprentissages 71
3.5.2 Pensée du Conseil sur l'évaluation des apprentissages 71
3.6 Le bien-être et la santé mentale 72
3.6.1 Synthèse des consultations 74
3.6.1.1 Enjeux systémiques concernant le bien-être et la santé mentale 74
3.6.1.2 Enjeux de l'enseignement obligatoire concernant le bien-être et la santé mentale 75

3.6.1.3 Enjeux de l'enseignement supérieur concernant le bien-être et la santé mentale 76
3.6.1.4 Enjeux l'éducation des adultes concernant le bien-être et la santé mentale 78
3.6.2 Pensée du Conseil sur le bien-être et la santé mentale 78
3.7 Synthèse : des vulnérabilités connues, autant d'entraves à la résilience. 79

4 Apprentissages organisationnels réalisés pendant la crise : les propositions du terrain 84
4.1 Organisation scolaire, offre de services éducatifs, gouvernance et pilotage de système. 84
4.1.1 Communication 84
4.1.1.1 Instances à maintenir ou à créer 85
4.1.1.2 Secteur anglophone 86
4.1.2 Modèles de gestion et de collaboration 87
4.1.3 Gestion des mesures sanitaires 88
4.1.4 Organisation du travail 88
4.1.4.1 Services complémentaires et services de garde 89
4.2 Financement. 90
4.2.1 Financement de l'éducation des adultes 91
4.2.2 Financement de l'enseignement supérieur 91
4.3 Pratiques pédagogiques et équité 92
4.3.1 Accès au numérique pour l'éducation 92
4.3.2 Pratiques pédagogiques à instaurer ou à maintenir 92
4.3.2.1 Élèves vulnérables et EHDAA 94
4.4 Numérique, enseignement et apprentissage à distance 94
4.4.1 Matériel numérique et soutien technique 94
4.4.2 Enseignement et apprentissage à distance 95
4.4.3 École virtuelle. 96
4.5 Évaluation des apprentissages 97
4.6 Bien-être et santé mentale 98

5 Orientations et pistes d'action 100
5.1 Privilégier les personnes en soutenant le personnel, les élèves et la population étudiante dans l'adaptation au changement 101
5.1.1 Assurer, aussi longtemps que nécessaire, les services professionnels requis pour reconnaître et soutenir toutes les personnes affectées par la crise sur les plans psychologique, scolaire et professionnel, le soutien offert devant porter non seulement sur la santé mentale et l'apprentissage, mais aussi sur les compétences numériques et pédagogiques selon les besoins de chaque milieu 102
5.1.2 Réaffirmer l'importance d'établir une sécurité relationnelle comme base nécessaire à l'apprentissage, à tous les ordres et secteurs d'enseignement, en présence et à distance . . . 103
5.1.3 Encourager le développement d'une culture de l'accompagnement de l'apprentissage qui favoriserait un cheminement vers l'autonomie pour les apprenantes et les apprenants 104
5.1.4 Financer des projets de recherche sur le devenir à long terme des cohortes touchées par la crise et du personnel de l'éducation et encourager à cette fin l'analyse des données recueillies par les établissements et les ministères. 104
5.2 Tirer profit des apprentissages organisationnels réalisés 105
5.2.1 Éviter l'attentisme : définir les domaines de préoccupation de chacune des organisations faisant partie du système d'éducation afin de les rendre opérationnels à l'intérieur d'une vision commune. 105

5.2.2 Poursuivre le développement et l'amélioration des dispositifs de communication mis en place depuis le début de la crise 106
5.2.3 En conservant un équilibre avec l'importance des établissements d'enseignement comme milieux de vie, baliser la prestation de services ainsi que l'enseignement à distance . . 107
5.2.4 Miser sur la collaboration à l'intérieur des organisations et favoriser l'autonomie. 108
5.3 Leadership du gouvernement : résister à la tentation du retour à la « normale » prépandémique 109
5.3.1 Soutenir et généraliser les apprentissages individuels et organisationnels positifs tout en assurant l'équité, l'accessibilité et la cohérence de l'ensemble du système d'éducation 110
5.3.2 Consulter l'ensemble du milieu de l'éducation pour déterminer les actions à poser dans le but de réduire les conséquences négatives de la pandémie et de renforcer la capacité de résilience à long terme du système éducatif 110
5.3.3 Inscrire le système éducatif dans la stratégie de maintien des infrastructures essentielles de l'État. 111
5.4 Pistes d'action 112

Conclusion 114

Annexe 1 Ligne du temps des mesures sanitaires concernant le système éducatif 115
Phases 1 et 2 : Urgence et relèvement 115
Printemps 2020 115
Phases 3 et 4 : Reconstruction et développement 115
Été 2020. 117
Automne 2020. 118
Hiver 2021 120
Printemps 2021 120
Été 2021 121

Annexe 2 Consultation d'organismes. 122
Déroulement de la consultation d'organismes 122
Modalités de la consultation 124
Considérations éthiques liées aux consultations du Conseil. 125
Mode de protection des renseignements personnels 125
Analyse du corpus. 125

Annexe 3 Consultation des instances du Conseil 134

Annexe 4 Lexique 136

Bibliographie 138

Remerciements. 151

Membres du Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 153

Membres du Conseil supérieur de l'éducation 154

Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation 155

Liste des tableaux

Tableau 1 Étapes du continuum de la crise 3

Tableau 2 Vulnérabilités préalables du système éducatif qui ont nui à sa capacité de résilience 80

Tableau 3 Pistes d'action. 112

Tableau 4 Liste des organismes sollicités pour la consultation 122

Tableau 5 Recommandations par secteurs du système éducatif. 127

Tableau 6 Innovations et effets positifs 128

Tableau 7 Enseignement à distance. 128

Tableau 8 Autres thèmes 129

Tableau 9 Instances du Conseil supérieur de l'éducation consultées 134

Liste des figures

Figure 1 Continuum de la crise 3

Figure 2 Termes les plus fréquents dans les mémoires reçus 37

Liste des sigles et des acronymes

CA	Conseil d'administration
CAL	Centre d'apprentissage en ligne
CDC	Centers for Disease Control and Prevention
CEAFC	Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue
CEFRIO	Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations
CEPEP	Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire
CERC	Commission de l'enseignement et de la recherche au collégial
CERU	Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires
CES	Commission de l'enseignement secondaire
CIRÉ	Comité interordres de la relève étudiante
CNESST	Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail
Cote R	Cote de rendement au collégial
COVID-19	Maladie à coronavirus 2019
CREBE	Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSS	Centre de services scolaire
CUDC	Chaire UNESCO de développement curriculaire
ÉER	École en réseau
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ETP	Équivalent temps plein
FAD	Formation à distance
FGA	Formation générale des adultes
FP	Formation professionnelle
GADRRRES	Global Alliance for Disaster Risk Reduction & Resilience in the Education Sector
H1N1	Virus de la grippe porcine
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
LEP	*Loi sur l'enseignement privé*
LIP	*Loi sur l'instruction publique*
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation
MES	Ministère de l'Enseignement supérieur
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONU	Organisation des Nations unies
PIB	Produit intérieur brut
RCAAQ	Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec

REBE	Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation
RÉCIT	Réseau éducation collaboration innovation technologie
RSST	Règlement sur la santé et la sécurité du travail
SRAS	Syndrome respiratoire aigu sévère
SRAS-CoV-2	Coronavirus du syndrome respiratoire aigu sévère 2
TÉLUQ	Université d'enseignement à distance
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

Le 13 mars 2020, deux jours après que l'Organisation mondiale de la santé (OMS) eut déclaré officiellement le statut de pandémie en raison de la progression fulgurante du nouveau SRAS-CoV-2, le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec annonçait la fermeture des écoles primaires et secondaires pour deux semaines de vacances. Il était alors impossible d'appréhender la durée et la profondeur de la crise ou ses effets sur la poursuite de la scolarisation et des études supérieures. Toutefois, un constat s'imposait déjà : insuffisamment équipé pour passer immédiatement à l'apprentissage à distance comme la situation sanitaire le dictait, le secteur de l'éducation primaire et secondaire publique s'est trouvé face à des défis majeurs auxquels il n'avait jamais été confronté et qui ne lui laissaient d'autre choix que de suspendre temporairement ses activités. On a par ailleurs attendu de l'enseignement supérieur, jusque-là majoritairement dispensé dans les locaux des universités et des collèges, qu'il se poursuive à distance. À travers tous les ordres et les secteurs d'enseignement, les établissements entamaient la lutte contre la COVID-19 inégalement préparés pour un changement aussi rapide que radical de mode de fonctionnement.

Une telle adaptation des moyens d'enseignement et d'apprentissage ne pouvait qu'entraîner son lot de difficultés administratives, d'apprentissages accélérés pour les organisations comme pour les personnes, d'épreuves, d'ingéniosité, de détresse et de solidarité. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a choisi de se pencher sur l'état du système d'éducation durant cette période hors de l'ordinaire pour mieux cerner les besoins qui allaient inévitablement se manifester, qu'ils soient exacerbés ou causés par la crise.

Un an et demi après le choix de ce thème pour le présent rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (REBE), une campagne de vaccination est en cours au Québec, mais la pandémie évolue et des variants inquiétants du SRAS-CoV-2 circulent. En septembre 2021, au moment d'écrire ces lignes, conformément aux directives des autorités de la santé publique, le vaccin n'est autorisé que pour les personnes âgées de 12 ans et plus, ce qui signifie que la majorité des élèves du primaire ont commencé l'année scolaire 2021-2022 sans cette protection. Les élèves, les étudiantes et les étudiants de tous les ordres d'enseignement ont repris leurs études en ignorant s'ils pourraient fréquenter les locaux de classe toute l'année. Entre les menaces posées par les variants, les réinfections possibles et l'enjeu des personnes non vaccinées, pour eux comme pour le personnel éducatif, l'incertitude face à l'avenir proche demeure grande.

Par ailleurs, les mois passés ont montré que la pandémie de COVID-19 n'est pas qu'une crise sanitaire. La crise est aussi sociale, économique, éducative, culturelle et même intellectuelle, ayant révélé le manque de confiance d'une partie de la population dans les institutions scientifiques en dépit des avancées qui ont permis le développement des vaccins contre la COVID-19. Il ne suffira donc pas de contrôler la transmission du virus pour mettre fin à cette crise. Les conséquences de tous ces bouleversements affectent différemment les citoyennes et les citoyens en fonction de leur vulnérabilité. Elles se feront encore sentir pendant des années.

La réalité d'une échelle de temps en mois et en années pour la mesure de la pandémie a balayé l'espoir du printemps 2020 de reprendre rapidement l'enseignement et l'apprentissage en présence et sans contraintes sanitaires, soit de revenir à ce que l'on appelle, par défaut, la « normalité ». Dans le système d'éducation comme dans l'ensemble de la société, les adaptations imposées à nos comportements et à nos habitudes (port du masque, lavage des mains fréquent, fermetures répétées ou prolongées de classes et d'établissements, enseignement et apprentissage à distance, télétravail) ont créé leur propre routine, parfois même qualifiée de nouvelle normalité.

Mais dans quelle normalité souhaitons-nous vivre, enseigner et apprendre? Devant les progrès de la vaccination, en mai 2021, le ministère de l'Éducation (MEQ) a annoncé, dans son plan de relance pour la réussite, « un retour progressif à la normale en ce qui concerne les encadrements pédagogiques » (Cabinet de la ministre déléguée à l'Éducation et ministre responsable de la Condition féminine, 2021)[1]. Même si la quatrième vague de la pandémie a obligé les ministères à abandonner l'espoir d'une rentrée sans grandes contraintes sanitaires, le désir d'un retour aux conditions d'apprentissage qui avaient cours en 2019 traverse leur discours. Pourtant, vue par la lunette d'un an et demi de pandémie, la normalité passée apparaît-elle comme un idéal à retrouver? Les travaux présentés dans ce rapport confirment que la pandémie n'est pas la cause des vulnérabilités du système éducatif qui ont entravé le maintien des services : celles-ci étaient décrites bien avant mars 2020, notamment dans les avis et rapports publiés par le Conseil au cours des dernières décennies. La pandémie les a simplement, et cruellement, exacerbées. Le retour à la normalité prépandémique ne semble donc pas la voie optimale à suivre. Pour éviter de succomber à la prochaine crise, le système éducatif a besoin de renforcer sa résilience et de **réimaginer la normalité**.

Progresser à travers la crise, vers quel dénouement?

La pandémie est encore en progression (voir l'annexe 1) et les étapes de réponse à une crise, de l'événement initial jusqu'à la formalisation des changements rendus nécessaires ou possibles par celle-ci, peuvent être anticipées. Selon la Chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), les systèmes éducatifs touchés par une crise traversent celle-ci en cinq étapes (Charland et autres, 2021) représentées dans la figure 1 et décrites dans le tableau 1. La progression à travers ces étapes n'est pas nécessairement linéaire; des allers et retours sont à prévoir. Situer la phase de crise dans laquelle se trouve le système éducatif représente une première étape permettant d'optimiser la réponse à apporter à cette crise.

La **phase d'urgence** (voir la figure 1) de la crise au Québec correspond aux premiers jours de la pandémie, alors que les premières mesures de distanciation sociale, y compris la fermeture des établissements d'enseignement, se mettent en place dans le but de sauver des vies[2]. Elle a rapidement été suivie des premières mesures décrétées pour assurer la continuité pédagogique de la **phase de relèvement**, plus affirmées dès le mois d'avril 2020 pour le début de la **reconstruction** du système éducatif. Si les premières phases de la réponse à la crise ont été rapidement franchies, la **phase de développement (étape 4) dans laquelle nous nous trouvons maintenant** peut durer plusieurs années et sera déterminante pour la dernière phase, la **nouvelle définition** du système éducatif québécois. Les personnes et les organisations qui composent ce dernier font preuve d'ingéniosité depuis des mois pour contrer les effets de la crise dans leur milieu. Les idées qui émergent donnent lieu à des actions qui, en retour, apparaissent comme des possibilités de transformation à long terme visant à remédier aux vulnérabilités systémiques mises au jour. Cette phase de la crise s'inscrit dans l'évolution sociale, économique, culturelle et intellectuelle d'une société (Charland et autres, 2021). Inévitablement, le système éducatif québécois, comme l'ensemble

1 Sans parler de retour à la normale, le Cabinet de la ministre de l'Enseignement supérieur (2021) avait d'abord annoncé un retour à l'enseignement en présence sans mesures de distanciation dans les collèges et les universités pour l'automne 2021. Le port du masque sera finalement imposé en classe à la demande des établissements.

2 Selon la lecture que M. Olivier Arvisais, membre de la CUDC, a présentée au Conseil supérieur de l'éducation le 22 mai 2020. Une ligne du temps détaillée des premiers mois de la crise se trouve à l'annexe 1.

des institutions sociales, sortira transformé de la pandémie de COVID-19. **Le Conseil est d'avis que les apprentissages réalisés pendant la crise par les actrices et les acteurs de l'éducation peuvent servir de fondement à une transformation positive.**

Figure 1 Continuum de la crise[3]

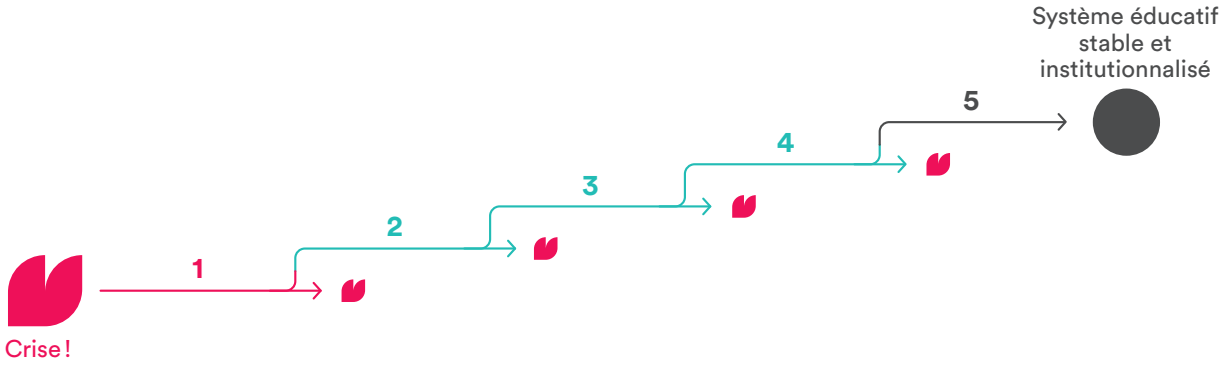

Tableau 1
Étapes du continuum de la crise

Phase 1 : Urgence	État suivant un événement soudain et généralement imprévu qui appelle des mesures immédiates permettant de minimiser ses conséquences néfastes. Dans une telle situation, l'assistance immédiate aux victimes d'une catastrophe ou d'un conflit armé est nécessaire. L'objectif principal est de répondre aux besoins de subsistance et de sauver des vies.
Phase 2 : Relèvement	Restauration de la capacité d'un gouvernement et des communautés à se reconstruire et à se remettre de la crise, mais aussi à empêcher les rechutes. Pour ce faire, on cherche à mettre sur pied des activités de développement durable en s'appuyant sur des programmes d'action humanitaire antérieurs afin d'en faire des atouts pour la phase de développement.
Phase 3 : Reconstruction	Ensemble d'activités visant à remédier à moyen et à long terme aux composantes et aux structures qui ont été affectées par une catastrophe ou un conflit.
Phase 4 : Développement	Conjoncture dans laquelle un pays ou une région est en voie de développement global de son tissu social, économique, culturel et intellectuel.
Phase 5 : Institutionnalisation	Processus de mise sur pied, de formalisation, de pérennisation, de structuration et d'acceptation d'un système de relations sociales au sein d'un État.

Adapté à partir de https://cudc.uqam.ca/mission/ et de Charland, Arvisais et Gadais, 2020.

3 Figure publiée sur le site *The Conversation* (Charland, Arvisais et Gadais, 2020), reproduite avec autorisation des auteurs.

Parenthèse à refermer ou occasion à saisir?

Les crises majeures causent de la souffrance, mais celle-ci n'a pas à être vaine. Les crises représentent aussi une occasion de transformation des organisations et, par extension, de la société dans son ensemble. Alors que les inégalités socioéconomiques persistent et que les risques de pandémies (UNESCO, 2020) et de catastrophes liées aux changements climatiques augmentent (Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge, 2020), combler les failles connues du système éducatif apparaît comme doublement profitable : les conditions et pratiques d'enseignement et d'apprentissage se verraient améliorées dans l'immédiat, alors que la résilience du système dans son ensemble se trouverait renforcée, lui permettant ainsi de faire face à l'avenir. C'est dans cet esprit que le présent rapport a été rédigé. Il se veut une analyse à la fois lucide et constructive des difficultés vécues depuis mars 2020 pour que les efforts et les sacrifices ne soient pas perdus, mais contribuent à un renouveau.

Le premier chapitre de ce rapport consiste en une revue des conditions dans lesquelles les décisions concernant la gestion du système éducatif ont été prises dans le contexte de la pandémie : les connaissances, bien établies ou nouvellement acquises, qui permettent d'entrevoir les conséquences à court et à long terme de la crise. Le deuxième chapitre présente une analyse des effets de la pandémie sous l'angle de la résilience organisationnelle et individuelle. Le troisième chapitre porte sur une consultation menée par le Conseil auprès d'organismes attachés au système éducatif afin d'illustrer cette résilience par les adaptations qui ont été réalisées pour poursuivre la prestation de services dans le contexte de la pandémie. Le quatrième chapitre résume les propositions des mêmes organismes qui visent à pérenniser certaines des adaptations et des nouvelles idées qui ont surgi depuis le début de la pandémie. En dernier lieu, le Conseil formule de grandes orientations destinées à augmenter la résilience du système éducatif, suivies de pistes d'action qu'il propose de mettre immédiatement en pratique.

1 Réponse à la pandémie : des décisions éclairées par des connaissances anciennes et nouvelles

> « N'oublions pas que les crises de demain sont souvent le résultat du refus des questions d'aujourd'hui. Alors, évoquons-en seulement deux : quelles questions n'avons-nous pas posé[es] hier qui nous ont précipité[s] dans une telle crise? Quelles questions devrions-nous bientôt nous poser pour nous assurer qu'une nouvelle pandémie ne nous prenne pas autant par surprise? Le dossier est dans les mains du gouvernement, des partis de l'opposition et de l'ensemble des citoyens » (Christophe Roux-Dufort, professeur au Département de management de l'Université Laval, s'exprimant dans *La Presse*, 21 octobre 2020).

Dès les premiers jours de la pandémie, l'accès aux établissements d'enseignement a été interdit. Le contexte du mois de mars 2020 se caractérisait par une profonde incertitude; le SRAS-CoV-2, responsable de la maladie à coronavirus 2019, était connu depuis quelques mois seulement. On commençait à peine à comprendre ses modes de transmission, les sous-groupes de la population risquant le plus de souffrir de la maladie et les problèmes de santé susceptibles d'augmenter sa gravité et sa mortalité. Dès lors, les décisions de santé publique, y compris celles qui concernaient le système éducatif, ne pouvaient s'appuyer que sur les connaissances acquises lors d'autres épisodes épidémiques ou pandémiques. À ce titre, les études portant sur l'épidémie de syndrome respiratoire aigu sévère (SRAS) entre 2002 et 2004 et la pandémie de grippe A (H1N1) en 2009 représentent bien les connaissances qui pouvaient alors éclairer les décisions sur l'opportunité d'une fermeture des établissements d'enseignement ou du maintien de leur ouverture.

Fermer les écoles n'est pas sans conséquence. Les études portant sur les effets des interruptions scolaires sur l'éducation des enfants et des jeunes complètent le corpus de connaissances prépandémiques utiles à la prise de décisions en matière de gestion du système scolaire au début de la pandémie. De nombreuses interruptions peuvent en effet survenir durant une année scolaire, des vacances d'été jusqu'aux fermetures causées par des catastrophes en passant par les jours de tempête hivernale. Ces interruptions ont des répercussions qui dépassent la poursuite des études : elles affectent la disponibilité pour le travail des parents d'élèves, leur productivité et leurs revenus, ce qui entraîne des conséquences sociales et économiques importantes, surtout lorsque les interruptions ne sont pas planifiées (Viner et autres, 2020). Les interruptions inopinées des services éducatifs risquent aussi de nuire à l'apprentissage (Marcotte et Hemelt, 2007) et d'affecter de manière disproportionnée les enfants et les jeunes de faible statut

socioéconomique (Goodman, 2014). Ces derniers risquent de subir toute leur vie les conséquences d'apprentissages incomplets sur leur revenu et leur qualité de vie. Les interruptions d'études supérieures représentent pour leur part un phénomène complexe qui est difficile à circonscrire, mais elles peuvent également avoir des conséquences économiques tout au long de la vie (Abel et Deitz, 2020).

Les connaissances préalables sur les conséquences des interruptions scolaires permettaient de prévoir les secteurs de la société qui seraient principalement touchés et de quelle façon. Dès lors, la recherche scientifique sur les répercussions de la pandémie en lien avec l'éducation s'est rapidement mobilisée, permettant déjà de présenter quelques conclusions sur ses effets à court terme et d'entrevoir ses effets à long terme.

1.1 Le rôle des établissements d'enseignement dans la contagion : les pandémies du passé et du présent

D'emblée, la fermeture des écoles peut nuire à la lutte contre une pandémie si une grande proportion du personnel soignant doit s'absenter du travail pour veiller sur ses enfants. Inversement, elle peut contribuer positivement en diminuant la transmission du virus (Viner et autres, 2020). Par ailleurs, le terme « fermeture d'établissements » couvre un grand nombre de stratégies différentes (Cauchemez et autres, 2014). La fermeture peut être **réactive**, c'est-à-dire survenir uniquement en cas de détection de la maladie dans l'établissement, ou **proactive**, c'est-à-dire décrétée avant que débute la transmission de la maladie dans l'établissement. Sa durée peut varier de quelques jours à quelques mois et elle peut concerner les classes affectées, l'école complète ou l'entièreté d'un système éducatif national. Les classes et les écoles peuvent également rouvrir à des rythmes différents (Tse, 2003). La décision de fermer peut être prise par l'État, les gouvernements locaux ou chaque établissement (Cauchemez et autres, 2014). De plus, la fermeture des écoles fait habituellement partie d'une panoplie de mesures sanitaires dont les effets peuvent être difficiles à distinguer les uns des autres.

Au Québec, l'éducation relève du gouvernement provincial; c'est donc à ce palier que les décisions ont été prises. Des services de garde ont été offerts aux enfants du personnel soignant afin que celui-ci puisse retourner au travail dès le premier jour suivant la fermeture des écoles. Cette action rapide a permis d'éviter le principal inconvénient des fermetures d'écoles en temps de pandémie. Pour les écoles primaires et secondaires de même que les centres d'éducation des adultes, des fermetures proactives en début de pandémie ont fait place à des mesures réactives lors de la rentrée de septembre 2020. La stratégie mise en œuvre pour l'enseignement supérieur a été proactive dès la fin de mars 2020 et a consisté à décréter l'éducation à distance. Un bref retour sur les campus au printemps 2021, également décidé au palier gouvernemental, s'est soldé par une mesure réactive de retour à l'enseignement et à l'apprentissage à distance. L'automne 2021 a vu la mise en place de mesures proactives sur les campus (port du masque et distanciation physique). Des mesures réactives pourront s'ajouter si l'évolution de la situation sanitaire l'exige.

Fermer les établissements d'enseignement peut représenter une mesure sanitaire importante, mais pas en toutes circonstances. L'efficacité des différentes stratégies de fermeture d'écoles visant à réduire la contagion à l'échelle de la société ainsi qu'à protéger les personnes vulnérables dépend des caractéristiques

de l'agent pathogène en cause, notamment du risque qu'il représente pour la santé des enfants et des jeunes (Cauchemez et autres, 2009; Cauchemez et autres, 2014; Viner et autres, 2020). La comparaison des leçons tirées de pandémies récentes est révélatrice à cet égard.

1.1.1 Les établissements d'enseignement comme lieux de contagion : les leçons de l'influenza et du SRAS

L'influenza et le SRAS affectent tous deux l'appareil respiratoire, mais leurs effets, leur contagion, leurs modes de transmission et les sous-groupes de la population les plus susceptibles de développer des formes graves d'infection diffèrent. Ils ont en commun d'avoir entraîné des fermetures d'établissements d'enseignement à grande échelle dans divers pays du monde. Avant de détailler leurs différences, notons que ces maladies nous enseignent l'importance de la communication dans le cadre d'une interruption scolaire au milieu d'une crise sanitaire : les informations doivent atteindre rapidement le personnel et les parents, traduites dans leur langue si nécessaire. Inclure les parents dans la stratégie de gestion des fermetures d'écoles et s'assurer de répondre aux préoccupations du personnel scolaire sont également reconnus comme des facteurs facilitants (Cauchemez et autres, 2014). Certaines recherches montrent aussi que les technologies de l'information et de la communication représentent un atout pour la circulation rapide de l'information et la collaboration (Pan, Pan et Devadoss, 2005) de même que pour la transmission des connaissances scientifiques sur le virus en cause aux étudiantes et aux étudiants universitaires des domaines médicaux (Wong et autres, 2005).

1.1.1.1 La grippe A (H1N1) en 2009

Les fermetures d'établissements d'enseignement à grande échelle décidées dès la déclaration de pandémie de COVID-19 dans de nombreux pays s'appuyaient, selon une recension d'écrits scientifiques, sur les bénéfices apparents de ces actions pour ce qui est de contrer les épidémies d'influenza (Viner et autres, 2020). Les enfants sont habituellement considérés comme vulnérables à l'influenza (« grippe » en langage populaire), montrant parfois des taux de maladie plus élevés que le reste de la population (Douville-Fradet et autres, 2011). Lors de la pandémie de grippe A (H1N1) en 2009, différents pays ont institué diverses stratégies. Certains pays comme le Japon et la Bulgarie ont l'habitude de fermer des classes ou des écoles durant la saison de la grippe, par exemple lorsqu'un seuil donné est atteint pour les absences. Ces pays semblent avoir été plus enclins à décider des fermetures proactives, alors que d'autres (Afrique du Sud, Chine, France, Royaume-Uni, Thaïlande, etc.) ont plutôt adopté les fermetures comme mesures réactives (Cauchemez et autres, 2014).

Les jeunes en âge de fréquenter l'université ont fait partie des groupes risquant le plus de développer des complications lorsqu'ils étaient frappés par la grippe A (H1N1), ce qui a amené le Center for Infectious Disease Research and Policy aux États-Unis à cerner les **leçons apprises** et les **politiques à mettre en place dans les campus en prévision d'une autre pandémie de grippe** (Center for Infectious Disease Research and Policy, 2010). Celles-ci concernent la gestion des éclosions, les résidences universitaires, les services de santé sur les campus, les communications, la distribution des vaccins, l'enseignement, les ressources humaines, l'engagement étudiant et la collaboration avec les autorités de la santé publique. Ce rapport montre bien la complexité des enjeux de gestion de la contagion dans le seul contexte d'un campus universitaire et sans la certitude que les leçons apprises s'appliquent intégralement à une autre pandémie.

L'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) a conclu que **les écoles avaient joué un rôle important dans la transmission de la grippe A (H1N1)** durant les deux vagues de celle-ci, en 2008-2009 et en 2009-2010 (Douville-Fradet et autres, 2011). Comme on l'observe habituellement avec les virus de l'influenza, les jeunes enfants ont montré une plus grande incidence de cas confirmés que le reste de la population de même qu'un nombre relativement important d'hospitalisations. L'INSPQ estime qu'après son introduction sur le territoire québécois par des voyageurs, « le milieu scolaire a servi d'amplification pour le virus » (Douville-Fradet et autres, 2011, p. 17), pavant la voie à la transmission communautaire. Le scénario semble s'être répété lors de la seconde vague de grippe A (H1N1), au début de laquelle on a observé un pic d'absentéisme scolaire en raison de syndromes d'allure grippale. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a alors produit un guide de planification en cas de pandémie de grippe (Faucher, 2009).

Peut-on conclure pour autant que les fermetures d'écoles sont des mesures sanitaires efficaces de lutte contre la grippe? La recension d'écrits de Viner et de ses collègues (2020) rapporte des résultats mitigés à cet égard. Cette stratégie pourrait retarder l'atteinte du « pic » de cas et réduire l'importance de celui-ci, mais pas nécessairement le nombre cumulatif de cas. Par ailleurs, les études recensées diffèrent grandement dans la taille de la réduction du nombre de transmissions attribuable aux fermetures scolaires, avec des estimations qui oscillent entre un taux négligeable (1 %) et un taux important (50 %). On note également qu'une majorité d'élèves transfèrent ailleurs leurs contacts sociaux lors des fermetures d'écoles et que, si la transmission entre jeunes diminue, elle reprend lors de la réouverture de celles-ci. Par ailleurs, les études manquent pour permettre de juger de l'efficacité de mesures moins draconiennes telles que les fermetures réactives de classes touchées, la réduction des contacts sociaux à l'intérieur des écoles ou l'espacement des pupitres, mais celles qui existent montrent des résultats encourageants. Notons que, même si ces études portent sur la grippe, elles ont influencé la réponse à la COVID-19. Plusieurs des mesures évaluées ont été implantées au Québec pour maintenir les écoles primaires et secondaires ouvertes pendant l'année scolaire 2020-2021, notamment l'instauration de « bulles » pour réduire les contacts entre élèves et les fermetures de classes à la carte en fonction de critères décidés par les autorités de la santé publique.

1.1.1.2 Le SRAS en 2003

L'épidémie de SRAS, qui a principalement touché les pays d'Asie de l'Est, est d'un intérêt particulier parce que l'agent pathogène à l'origine de la maladie est également un coronavirus, le SRAS-CoV. Il a entraîné des fermetures ou d'autres mesures sanitaires dans les écoles, notamment en Chine, à Hong Kong, à Taïwan et à Singapour. Le nombre de cas recensés dans les écoles est resté faible et les analyses conduites après cette épidémie ont permis de conclure que fermer les écoles avait eu peu d'impact sur le contrôle de la transmission du virus (Viner et autres, 2020). On constate aussi l'absence d'études portant sur les effets des mesures sanitaires mises en place dans les écoles restées ouvertes. La transmission semble avoir été faible chez les enfants et les jeunes (Tse, 2003).

Les études sur l'impact des fermetures d'écoles et des autres mesures sanitaires dans le cas du SRAS s'avèrent donc peu concluantes. Toutefois, quelques études portant sur les adaptations à l'apprentissage et la complexité des décisions prises pour gérer l'épidémie dans le système scolaire laissaient présager les effets de la COVID-19 sur les systèmes éducatifs. Par exemple, dans les programmes préscolaires, on a observé une diminution du temps d'enseignement et du nombre d'occasions de socialiser, avec plus de temps passé à apprendre l'hygiène et les mesures sanitaires (Rao, 2006). Le passage à l'apprentissage à distance à l'enseignement primaire et secondaire pour pallier les fermetures d'écoles a posé de multiples

difficultés, même lorsque les établissements étaient bien équipés en appareils numériques comme c'était le cas à Hong Kong (Fox, 2004). Le personnel enseignant s'est trouvé mal préparé pour l'enseignement à distance et a souffert du surplus de travail et du manque d'assistance pédagogique. À l'enseignement universitaire, les apprenantes et les apprenants ont été également pris au dépourvu par le changement brusque de mode d'apprentissage, avec des répercussions sur la qualité de leurs travaux scolaires. Ils ont malgré tout découvert les avantages de la formation à distance, notamment sa flexibilité. Il en ressort que la cause principale de l'inconfort des étudiantes et des étudiants universitaires en situation d'apprentissage à distance n'est pas l'innovation, mais plutôt l'ambiguïté et le manque de clarté des paramètres de leur nouvel environnement (Jin, 2003). Les évaluations à distance leur ont également inspiré un sentiment d'injustice.

Les expériences du SRAS et de la grippe A (H1N1) confirment que **le rôle des caractéristiques du virus à l'origine de la contagion influence l'efficacité des fermetures d'écoles comme mesure sanitaire**. Les bénéfices espérés doivent être pesés en comparaison des risques liés à l'interruption des classes. On connaît mieux le SRAS-CoV-2 après 18 mois de pandémie, mais des questions demeurent sur le rôle exact des établissements d'enseignement dans la progression de celle-ci et l'efficacité de leur fermeture comme mesure de contrôle.

1.1.2 Le rôle des établissements d'enseignement dans la transmission de la COVID-19 : états des connaissances en octobre 2021

Les premières observations scientifiques sur l'incidence de la COVID-19 chez les enfants et les jeunes suggéraient que ces derniers pouvaient contracter et transmettre la maladie, mais qu'elles et ils y étaient moins sujets que les adultes. Témoin de la rapidité de l'évolution des connaissances scientifiques et des changements dans la dynamique de transmission de la maladie (Merckx, Labrecque et Kaufman, 2020), l'autorité des Centers for Disease Control and Prevention (CDC) appuyait cette interprétation en mars 2021, pour se raviser en juillet (Centers for Disease Control and Prevention, 2021b). Les études les plus récentes citées dans la recension des CDC en date du 9 juillet 2021 concluaient au contraire que **les enfants et les jeunes de 5 à 17 ans montraient des taux cumulatifs d'infection à la COVID-19 similaires à ceux des adultes**. Le taux de contamination des enfants de 0 à 4 ans reste plus faible, représentant environ la moitié de celui des enfants et des jeunes de 5 à 17 ans. Les CDC attribuent cette évolution des connaissances sur la contamination des enfants à une sous-détection dans les études précédentes et à des occasions moins fréquentes pour les enfants d'être exposés au virus pendant le premier confinement. Pour leur part, les études qui ont permis d'évaluer la présence du virus chez les enfants d'âge scolaire, sans égard aux symptômes, ont révélé des taux d'infection comparables, voire supérieurs, à ceux des adultes. Pour les mêmes raisons, la transmission des enfants à leurs proches pourrait être sous-estimée, bien qu'elle demeure moins importante que la transmission entre adultes (Madewell et autres, 2020).

Il demeure vrai que les enfants et les jeunes atteints de la COVID-19 présentent peu de symptômes ou des symptômes légers, développent rarement une forme grave de la maladie et sont peu susceptibles d'être hospitalisés ou d'en mourir, bien que des décès soient survenus. Ils peuvent également montrer les symptômes dits de la « COVID longue », même s'ils ont eu peu de symptômes ou n'en ont présenté aucun quand ils ont contracté la COVID-19 (Lewis, 2021). Cette complication semble toutefois demeurer plus rare et moins grave que chez les adultes (Molteni et autres, 2021; Radtke et autres, 2021). Les CDC (2021b) notent que les jeunes issus des minorités ethniques afro-américaines et hispaniques aux États-Unis risquent davantage de contracter une infection et de subir des conséquences graves de la maladie, soulignant le côté social de la crise sanitaire; selon une étude en prépublication, des risques d'infection plus élevés

ont également été observés à Montréal chez les enfants de familles appartenant à des minorités visibles (Zinszer et autres, 2021). Quant au variant delta du SARS-CoV-2, il montre un risque d'infection plus élevé chez les enfants, mais sans preuve de sévérité accrue des symptômes (Merckx et autres, 2021).

Dans ce contexte, les établissements d'enseignement, particulièrement les écoles et les services de garde accueillant les enfants d'âge préscolaire, primaire et secondaire, contribuent-ils à la transmission de la COVID-19? Des recensions d'écrits apportent un peu de lumière sur le sujet (notamment Centers for Disease Control and Prevention, 2021b; National Collaborating Centre for Methods and Tools, 2021). Il faut noter que toutes les écoles qui ont été incluses dans ces études appliquaient un ensemble variable de mesures sanitaires destinées à réduire les risques de transmission.

Selon ces recensions, qui incluent des études provenant de plusieurs pays, le facteur clé semble la **transmission dans la communauté** à laquelle appartient une école (voir aussi Zimmerman et autres, 2021). Bien que des éclosions s'y produisent, la transmission dans les écoles est habituellement inférieure ou égale à celle observée dans l'environnement immédiat. La plupart des cas recensés dans les écoles viennent de la communauté. De plus, les transmissions semblent plus fréquentes entre les membres du personnel qu'entre les élèves ou qu'entre les élèves et les membres du personnel. Les élèves semblent contracter la COVID-19 surtout lors de leurs activités et contacts sociaux extrascolaires. Enfin, les écoles secondaires pourraient représenter des milieux plus à risque pour la transmission que les écoles primaires. Quant aux services de garde de la petite enfance et au secteur préscolaire, la contagion dans ces milieux apparaît aussi, selon les connaissances actuelles, tributaire de la transmission communautaire, surtout quand des stratégies de prévention y sont mises en pratique.

1.1.2.1 Les stratégies de prévention en milieu éducatif

Les recensions d'écrits citées plus haut retiennent qu'une stratégie de prévention exhaustive et appliquée correctement peut réduire les risques de contagion en milieu scolaire et, donc, diminuer la contribution de ceux-ci à la transmission communautaire. Les éléments combinés de cette stratégie devraient être :

- La vaccination pour les personnes admissibles;
- Le port adéquat du couvre-visage;
- La distanciation physique (un mètre peut suffire si les autres mesures sont appliquées);
- Les tests de dépistage;
- La ventilation;
- Le lavage des mains et l'étiquette respiratoire (tousser et éternuer dans son coude, jeter les papiers-mouchoirs utilisés);
- Le fait de rester à la maison en cas de symptômes et de passer un test de dépistage;
- Les tests, le traçage des contacts, l'isolement et la quarantaine;
- La désinfection et le nettoyage des lieux (quand il y a eu un cas positif ou lorsque les risques de contagion sont élevés, selon les CDC).

Une autre recension ajoute quelques éléments (National Collaborating Centre for Methods and Tools, 2021) :

- La restriction de l'accès aux établissements
- L'annulation des activités parascolaires
- Les classes à l'extérieur

Certaines éclosions importantes constatées dans des écoles, notamment en Israël, ont été associées à une levée des mesures sanitaires, par exemple le retrait du couvre-visage lors d'une canicule. Les activités parascolaires et sportives comportent également davantage de risques que les activités en classe. Il semble donc établi que **les écoles peuvent représenter des milieux plus sécuritaires que le reste de la communauté à condition qu'une stratégie de prévention intégrée soit mise en place rapidement et poursuivie avec constance**. La vaccination, offerte aux adultes, mais pas encore aux enfants de moins de 12 ans, pourrait toutefois modifier cette dynamique.

Les établissements d'enseignement supérieur, de leur côté, devraient promouvoir la vaccination pour protéger les membres de la communauté, notamment en rendant le vaccin facilement accessible (Centers for Disease Control and Prevention, 2021a). Selon les CDC, les mesures sanitaires peuvent être relâchées si la totalité des membres de la communauté est adéquatement vaccinée et si les règles en vigueur dans la région le permettent. Autrement, des mesures sanitaires similaires à celles des écoles primaires et secondaires (distanciation, masques) doivent s'appliquer.

1.1.2.2 La COVID-19 dans les écoles québécoises

Il est encore tôt pour comparer l'efficacité des mesures de prévention appliquées dans les écoles québécoises à celles d'autres systèmes scolaires, mais quelques indices apparaissent. L'INSPQ a analysé tous les cas confirmés de COVID-19 chez les 0-17 ans pendant la deuxième vague, du 23 août 2020 au 20 mars 2021 (Rouleau, 2021). Les cas pédiatriques confirmés représentaient 19 % du total, ce qui correspond au poids démographique de cette tranche de la population. Lors de la première vague, alors que les écoles ont été fermées plusieurs semaines et, dans certains cas, jusqu'à la fin de l'année scolaire[4], les enfants et les jeunes ne représentaient que 6 % des cas. Le cumul des cas pédiatriques pendant la deuxième vague correspond à un taux de 14 par jour, ce qui est similaire au taux observé chez les adultes. En d'autres termes, les enfants ont été aussi susceptibles d'être infectés que les adultes et, jusqu'en décembre 2020, les taux d'incidence les plus élevés ont même été observés chez les 12-17 ans. Toutefois, les hospitalisations sont demeurées rares chez les enfants et, depuis le début de la pandémie, deux décès seulement ont été enregistrés chez les moins de 20 ans (aucun chez les moins de 16 ans en date du 25 octobre 2021). Les enfants étaient également plus susceptibles de ne présenter aucun symptôme. L'INSPQ estime que l'instauration de mesures sanitaires scolaires et de mesures communautaires de façon concomitante en septembre 2020 rend difficile l'évaluation de leurs contributions respectives au contrôle de la transmission de la COVID-19.

4 Les écoles primaires des régions de Montréal et de Laval ainsi que les écoles secondaires de l'ensemble du territoire québécois ont poursuivi l'éducation à distance jusqu'à la fin de l'année scolaire 2019-2020. Lors de la réouverture des écoles primaires (dans les régions concernées), le retour en établissement a été laissé au choix des parents.

Par ailleurs, une étude des incidences par semaine des cas de COVID-19 montre que leur augmentation chez les 0-19 ans à Montréal durant l'automne 2020 a précédé la hausse du nombre de cas chez les adultes de 30 à 49 ans, une observation compatible avec une contribution des milieux éducatifs à la transmission communautaire (Bignami-van Assche et autres, 2021). Parallèlement, une augmentation des incidences chez les adultes et les enfants était constatée à Toronto et à Calgary, laissant supposer que la contagion dans les écoles reflétait la transmission communautaire dans ces villes. Il n'existe aucune preuve directe, mais les autrices et les auteurs suggèrent que le patron de contagion observé à Montréal pourrait résulter des différences par rapport à Toronto et à Calgary dans les mesures sanitaires scolaires : contrairement à l'Ontario et à l'Alberta, le Québec n'a permis qu'exceptionnellement de fréquenter l'école virtuelle et n'a pas imposé universellement et en tout temps le port du masque dans les établissements scolaires durant la première moitié de l'année scolaire 2020-2021[5]. **Ces conclusions doivent toutefois être considérées avec la plus grande prudence** : cette étude avait donné lieu à une prépublication et, au moment d'écrire ces lignes, en octobre 2021, elle n'avait pas fait l'objet d'une révision par des pairs ni d'une publication scientifique officielle. Elle n'inclut pas les données de la troisième vague.

Le Conseil retient que l'efficacité des fermetures d'écoles dans la lutte contre une épidémie dépend de nombreux facteurs en interaction, à commencer par l'épidémiologie du pathogène en cause. Quand celui-ci affecte peu les enfants et les jeunes, fermer les écoles contribue de façon marginale à contrôler la contagion. Les fermetures d'écoles risquent aussi d'être contre-productives si elles nuisent à la disponibilité du personnel de la santé. Par ailleurs, elles sont peu efficaces si les enfants et les jeunes reportent ailleurs leurs contacts sociaux. Dans le cas de la COVID-19, il semble possible de maintenir le risque de contagion à un faible degré dans les écoles ouvertes, à condition de mettre simultanément en œuvre de multiples stratégies de mitigation.

À l'enseignement supérieur, avec quelques exceptions pour les stages et certains apprentissages pratiques, la principale stratégie suivie par tous les établissements de mars 2020 à août 2021 a été le transfert vers l'enseignement à distance. Il est donc difficile de déterminer si les stratégies de mitigation mises en place dans les écoles primaires et secondaires auraient permis de garder les établissements ouverts.

5 Le port du couvre-visage en tout temps a été imposé dans les écoles secondaires des zones rouges le 8 octobre 2020 et les activités sportives et de loisir ont été interrompues. À partir du 11 janvier 2021, les élèves de 5e et de 6e année devaient également porter le couvre-visage en tout temps. L'ensemble des élèves devaient le porter hors de la classe, dans les aires communes, sauf si une distance de deux mètres pouvait être maintenue (Institut national de santé publique du Québec, 2021). À partir du 8 mars 2021, tous les élèves du primaire et du secondaire devaient porter le masque de procédure en tout temps dans les zones rouges. Le 12 avril 2021, cette consigne a été étendue aux écoles situées en zone orange.

1.2 Interruptions des services éducatifs : bref état des connaissances avant mars 2020

La décision de fermer les établissements d'enseignement doit tenir compte des avantages et des inconvénients qui en découlent : réduire les contacts sociaux de cette façon peut éviter des maladies et des décès, mais retirer les enfants et les jeunes de leur milieu éducatif a des conséquences bien connues, surtout pour les plus vulnérables en raison de leur situation sociale ou de handicaps. Être à l'école est bénéfique pour eux. Il s'agit d'un lieu d'apprentissage et de développement social crucial. À court terme, les élèves qui vivent dans des milieux défavorisés et qui ne peuvent plus fréquenter l'école ne bénéficient plus de la protection qu'offre le milieu scolaire ni de l'apport alimentaire des repas qui leur sont servis. L'accès aux services spécialisés risque également d'être temporairement compromis (Charland, 2020). À long terme, les fermetures scolaires prévues, comme les vacances d'été, ou imprévues, comme les catastrophes, les grèves prolongées et les jours de tempête hivernale, affectent les acquis et le cheminement scolaires[6].

Les indices d'effets négatifs causés par les interruptions scolaires viennent d'abord des fermetures planifiées et récurrentes, soit celles des vacances scolaires. Une méta-analyse classique a montré que les élèves du primaire accusaient une perte de leurs apprentissages durant l'été, particulièrement en calcul et en orthographe. Les élèves de milieux défavorisés voient également leurs compétences en lecture diminuer, alors qu'elles augmenteraient pour les élèves de la classe moyenne (Cooper et autres, 1996). Le calcul et l'orthographe, des savoirs factuels et procéduraux, demanderaient plus d'occasions de pratique pour se maintenir. Les élèves de statuts socioéconomiques plus élevés que les autres auraient, pour leur part, un plus grand nombre d'occasions de lire hors des activités scolaires, une explication possible de la poursuite de leurs acquis en lecture. Enfin, la perte d'apprentissages attribuable aux vacances scolaires serait plus importante à la fin du primaire qu'au début. L'interruption de l'année scolaire est donc reconnue depuis plusieurs décennies comme une cause de recul dans les apprentissages, ce qui a sans doute contribué à la volonté du gouvernement du Québec de garder le plus possible les écoles primaires et secondaires ouvertes durant la crise.

Des fermetures scolaires plus ou moins prolongées peuvent aussi survenir de manière moins prévisible. Pour prendre un exemple bien étudié, mentionnons les déplacements massifs de civils causés par l'ouragan Katrina en 2005, qui comptent de grandes perturbations scolaires parmi leurs multiples effets (Picou et Marshall, 2007). Dans ce cas, les quelque 348 000 élèves du primaire et du secondaire déplacés en raison de la catastrophe ont vécu des événements traumatisants et nombre d'entre eux ont perdu, au moins temporairement, leur foyer. Envoyés dans d'autres écoles souvent situées dans des États voisins, ces élèves ont sans surprise éprouvé des difficultés à s'adapter à leur nouvel environnement d'apprentissage, à gérer leur anxiété et à nouer de nouvelles amitiés (Fothergill et Peek, 2006, cités dans Picou et Marshall, 2007). L'étude de Picou et Marshall (2007) relate que les élèves ont rejoint leurs nouvelles écoles à différents moments pendant l'automne et avec un niveau variable d'acquis, ce qui a grandement compliqué leur intégration au-delà de la prise en charge de leurs problèmes psychologiques. Nombre d'entre eux vivaient dans des conditions d'habitation précaires et surpeuplées. Leurs résultats scolaires

6 La recherche sur les effets des interruptions scolaires planifiées ou imprévues porte principalement sur les élèves de l'enseignement primaire et secondaire. L'éducation supérieure et l'éducation des adultes ne sont pas traitées dans cette section.

en ont souffert pendant l'année suivant l'ouragan pour s'améliorer au cours des quatre années suivantes. Certains élèves semblent même avoir bénéficié à court terme du changement d'environnement scolaire, mais sans que cela ne se traduise par la poursuite d'études supérieures (Sacerdote, 2012).

Un exemple de fermetures d'écoles prolongées, fréquentes et imprévues, représentant de ce fait un parallèle intéressant avec les fermetures sporadiques entraînées par la COVID-19, concerne les grèves du personnel enseignant en Argentine. Ce pays a en effet connu de nombreuses grèves depuis les années 1980. Comme les syndicats d'enseignantes et d'enseignants sont organisés par province dans ce pays, le nombre de jours manqués a varié considérablement pour les élèves (de 188 à 531 selon la province de 1983 à 2014). Cela a rendu possible l'analyse de la durée des fermetures d'écoles primaires et de leurs conséquences à long terme (Jaume et Willén, 2019). Les élèves qui ont perdu davantage de jours d'école en raison de ces grèves ont des revenus moins élevés que les autres à l'âge adulte (de 30 à 40 ans), un salaire horaire moindre et risquent davantage d'être ni en emploi ni aux études. La réussite éducative de leurs propres enfants semble également affectée.

Les grèves en Argentine représentent un cas extrême, mais rappellent que les élèves québécois ont aussi été confrontés à des fermetures variables selon la région : au printemps 2020, la réouverture des écoles primaires a été permise dans la plupart des régions du Québec, mais pas dans la Communauté métropolitaine de Montréal. De plus, le retour en classe a été laissé au choix des parents. Si la plupart des élèves demeurés à la maison ont poursuivi l'école à distance, une minorité d'entre eux n'a pu être rejointe. De plus, durant l'année 2020-2021, certains ont dû s'isoler et poursuivre leur éducation à distance en raison d'éclosions dans leurs écoles. Les élèves du secondaire en zone rouge ont, pour leur part, dû composer avec une présence en classe en alternance. **Un suivi des effets possibles de ces différences dans les services scolaires reçus devrait être envisagé.**

Selon les écrits scientifiques, les fermetures prolongées ne sont pas les seules à entraîner des reculs dans les apprentissages. Les élèves s'absentent pour des raisons personnelles et les écoles ferment occasionnellement, surtout en raison d'événements météorologiques. Les fermetures imprévues, même peu nombreuses, sont soupçonnées d'effets négatifs sur la performance scolaire, surtout chez les plus jeunes (Marcotte et Hemelt, 2007). Or, une autre analyse a montré que les absences d'élèves électives (décidées par les parents et non par l'école) reliées aux conditions météorologiques prédisent des pertes d'apprentissages en mathématiques, alors que les fermetures d'écoles entières en raison de tempêtes sont gérées par les enseignantes et les enseignants de manière à éviter pertes et retards (Goodman, 2014). Bien que les effets soient petits, comme les élèves de milieux défavorisés accumulent davantage d'absences électives, celles-ci peuvent contribuer à un patron de difficultés scolaires accrues pour ces élèves déjà vulnérables. De plus, le temps que doit consacrer l'enseignante ou l'enseignant au rattrapage des apprentissages pour une ou un élève ayant été absent se répercute sur l'ensemble de la classe. Les effets des fermetures sporadiques d'écoles restent à clarifier et dépendent sans doute d'autres éléments de contexte, mais il demeure probable que ces fermetures nuisent aux apprentissages, au moins pour les élèves vulnérables.

Le Conseil retient que **les fermetures d'écoles semblent entraîner des conséquences négatives complexes sur la réussite éducative, vécues dans la durée et surtout différenciées selon le statut socioéconomique des élèves**. Elles affectent aussi les parents, les étudiantes et les étudiants plus âgés et, de loin en loin, l'ensemble des institutions sociales. Dès lors, fermer les écoles, même lorsque cela est nécessaire pour sauver des vies dans un contexte de pandémie, représente une décision grave. Ses effets sur les citoyennes et les citoyens peuvent être observés dès les premiers jours, mais doivent aussi s'anticiper sur les années et même les décennies à venir. Dans le cas d'une pandémie, garder les écoles ouvertes peut s'avérer moins risqué que les fermer si l'agent pathogène affecte moins les enfants et les jeunes que les adultes et que des mesures sanitaires appropriées sont appliquées rigoureusement.

1.3 Conséquences observées et anticipées de la pandémie au Québec

1.3.1 Adaptation aux bouleversements : comprendre les effets immédiats pour mieux anticiper les conséquences à long terme

Fermeture des écoles au printemps 2020, fermetures de classes ou confinements impromptus lors d'épisodes d'éclosion durant l'année scolaire 2020-2021, enseignement et apprentissage entièrement à distance aux études supérieures, télétravail, fermeture des lieux de loisir, pertes d'emploi et de revenus dans plusieurs secteurs de l'économie : les familles québécoises ont dû s'adapter en quelques jours à des changements majeurs de leur mode de vie. Les conséquences immédiates de ces changements sur le bien-être et la santé mentale des personnes ont commencé très tôt à faire l'objet d'études et de sondages, ce qui permet de dégager un portrait des difficultés vécues, annonciatrices des besoins de soutien à long terme.

Bien que tous les citoyens et citoyennes aient été affectés par les mesures sanitaires, certains groupes en ont souffert davantage. Ainsi, même si les impacts varient grandement pour chacune d'elles, les femmes apparaissent comme un groupe dont le bien-être a été très atteint depuis le début de la pandémie : près des deux tiers auraient vu leur stress et leur sentiment d'isolement augmenter (Gouvernement du Québec, 2021). La vulnérabilité des femmes enceintes s'est accrue également, alors que la grossesse représente déjà une période d'adaptations et de bouleversements. Cette situation s'est traduite par une exacerbation du stress et des problèmes de santé mentale (Berthelot, 2020), surtout chez les femmes déjà vulnérables (Berthelot et autres, 2020). Pour les nouvelles mères, le contexte de la pandémie favorise tous les facteurs de risque de la dépression post-partum : l'expérience d'événements de vie stressants et de symptômes dépressifs ou anxieux, en plus d'un soutien social limité (Berthelot, 2020). Ce manque de soutien, y compris celui des grands-parents, est en effet cité comme un facteur de stress, comme l'accès réduit à l'information et aux services (Comité en prévention et promotion - thématique santé mentale, 2020). Les conséquences de ces difficultés risquent de perdurer bien au-delà de la naissance de l'enfant.

En effet, l'inquiétude que suscite le bien-être des jeunes mères s'étend à celui de leurs nouveau-nés. Il est établi que le stress, l'anxiété et la dépression des mères dans la période prénatale sont associés à un petit poids de naissance et à un âge gestationnel réduit (Bussières et autres, 2015) ainsi qu'à une atteinte du développement socioémotionnel durant l'enfance (tempérament, régulation du comportement; Madigan et autres, 2018). Une partie des connaissances relatives aux effets de l'exposition à des

événements stressants sur le développement des fœtus vient du suivi des femmes qui étaient enceintes pendant la crise du verglas, qui s'est déroulée dans la région de Montréal en 1998, et de leurs enfants. Les associations entre l'exposition au stress prénatal et différents aspects du développement de ceux-ci ont été relevées jusqu'à l'adolescence. Entre autres résultats, on a observé qu'à un âge inférieur à 2 ans, les enfants faisant partie de cette cohorte montraient un développement cognitif et langagier moindre que les autres (Laplante et autres, 2004). Ces enfants manifestent également davantage de risques de psychopathologie en grandissant (Yong Ping et autres, 2020). **Il y a donc lieu de craindre que des milliers d'enfants nés pendant la pandémie commencent leur vie dans des conditions moins favorables que les enfants nés avant celle-ci**, une conséquence que la société dans son ensemble devra mitiger par les soins de santé, le soutien aux familles et l'éducation. Pour ces enfants, le retour à une normalité prépandémique jamais connue est-il vraiment possible? Une étude sur leur développement est en cours (Labrecque, 2021).

Cependant, il faut noter que **le premier confinement a permis à certains parents de passer du temps de qualité avec leurs jeunes enfants**, bien que les moments d'intimité aient été assombris dans plusieurs cas par les effets du stress sur les comportements parentaux, plus punitifs et agressifs envers les enfants que d'habitude (Association canadienne pour la santé mentale, 2020; Observatoire des tout-petits, 2020). De plus, en ce qui concerne les femmes et les mères, l'inégalité dans la division des tâches domestiques et des soins aux proches s'est exacerbée depuis le début de la pandémie, ajoutant à leur stress et à leur charge mentale. Le contexte de télétravail s'est avéré pour bien des femmes **un défi en matière de gestion des exigences du travail et de celles de la famille, dont les membres étaient soudain réunis sous un même toit** (Québec, 2021b). Le défi était encore plus grand pour celles qui devaient conjuguer leurs études avec la conciliation travail-famille (Coalition pour la conciliation famille-travail-études, 2021), sans qu'aucune mesure gouvernementale n'ait été spécifiquement destinée aux parents étudiants (Veilleux, Leblanc-Pageau et Lévesque, 2021). Dans ce contexte, un plus grand nombre de femmes ont délaissé leur carrière et ont perdu leur emploi (Québec, 2021b). Enfin, on constate une augmentation de la violence conjugale, exacerbée par la combinaison de l'isolement social des ménages, du contexte d'incertitude et des pertes de revenus et d'emplois (*Ibid.*).

Les étudiantes et les étudiants aux études supérieures ont aussi vu leurs conditions de vie et leur bien-être se dégrader depuis le début de la pandémie, comme le montre une enquête menée par la Fédération étudiante collégiale du Québec auprès de 5 976 répondantes et répondants (Veilleux, Leblanc-Pageau et Lévesque, 2021). **Près de 64 % d'entre eux ont rapporté une détérioration de leur état de santé psychologique**, qui est mise en lien, dans cette étude, avec la précarité des conditions financières, une adaptation difficile à l'enseignement et à l'apprentissage à distance en plus de l'isolement, de la charge de travail accrue et de la pression liée à la performance scolaire. Cette enquête a également révélé une faiblesse de l'encadrement pédagogique des stages : 60 % des personnes concernées ne bénéficient pas d'une convention de stage ou ignorent si elles en ont une. Une telle convention, qui précise les objectifs du stage, les rôles et les responsabilités de toutes les parties prenantes, les conditions de travail, etc., aurait pu servir de guide pour un rattrapage des apprentissages dans un contexte où plusieurs stages ont été annulés ou repoussés.

En plus des femmes et de la population étudiante, **les personnes marginalisées pour leur genre, leur appartenance ethnique, leur orientation sexuelle, leur handicap ou leurs problèmes de santé mentale ont vu leur bien-être se détériorer davantage depuis le début de la pandémie** (Association canadienne pour la santé mentale, 2020). Cela est particulièrement vrai pour les femmes autochtones (Bastien, Morel et Torres, 2020). Enfin, selon le sondage de l'Association canadienne pour la santé mentale (2020), les

hommes ont rapporté qu'ils avaient ressenti plus de stress face à l'inconnu que normalement, qu'ils avaient éprouvé un sentiment de perte de contrôle et qu'ils avaient vu leur santé mentale affectée. Aucun groupe social n'a été épargné.

Le stress prolongé vécu par les parents, parfois exacerbé par une diminution des ressources financières, se répercute inévitablement sur les enfants et les jeunes (Léger, 2020). Les conséquences à craindre sont l'accumulation de retards scolaires, une plus grande vulnérabilité, des retards dans le développement cognitif, moteur et neurophysiologique de même que des risques accrus de maltraitance et d'exposition à la violence familiale. De plus, les pertes de revenus qu'ont connues plusieurs familles peuvent placer les plus vulnérables en situation d'insécurité alimentaire. Rappelons qu'au début du confinement du printemps 2020, **de nombreux enfants ont perdu temporairement leur accès aux programmes alimentaires** mis en œuvre dans les écoles. La faim et l'insécurité alimentaire sont associées à des difficultés scolaires de même qu'à des problèmes de santé physique et mentale à long terme (Ke et Ford-Jones, 2015). À court terme, les parents ont rapporté des changements dans le comportement des enfants d'âge préscolaire depuis le début de la pandémie : plusieurs d'entre eux seraient plus irritables, plus agités et plus prompts à pleurer que par le passé (Observatoire des tout-petits, 2020). Une recension d'écrits a amené l'INSPQ à étendre ces conclusions à une augmentation des troubles de l'humeur et du comportement chez les enfants d'âge scolaire, en ajoutant qu'un plus grand nombre de comportements prosociaux sont aussi observés chez les enfants plus vieux (Melançon, 2021).

Par ailleurs, pour les adolescentes et les adolescents, les modes de scolarisation ont changé à plusieurs reprises depuis le printemps 2020 : enseignement à distance ou en alternance, parfois entrecoupé de périodes de présence à temps plein à l'école selon les fluctuations de la situation sanitaire et les régions. Si les effets sur leur scolarisation restent à établir, certaines conséquences ont été immédiates : souvent coupés de leur cercle social et dans l'impossibilité de pratiquer leurs activités sportives habituelles, **les jeunes ont rapporté davantage de détresse psychologique et d'ennui ainsi qu'une baisse de motivation** (Spinks, MacNaull et Kaddatz, 2020). Le transfert de l'essentiel de leur vie sociale sur les réseaux numériques s'est accompagné d'une augmentation du nombre de sollicitations malveillantes, voire de tentatives de recrutement aux fins d'exploitation sexuelle (Bastien, Morel et Torres, 2020). Les parents s'inquiètent des effets des restrictions concernant les activités et la vie sociales de leurs enfants (Statistique Canada, 2020) de même que de leur réussite éducative (Regroupement des comités de parents autonomes du Québec, 2021).

Du côté du personnel enseignant, une enquête récente révèle que jusqu'à 40 % de ses membres ont ressenti de l'épuisement émotionnel chaque semaine depuis le début de la pandémie (Tardif et autres, 2021). Leur tâche s'est accrue et seulement un tiers d'entre eux se sentent toujours satisfaits de leur travail. Plus de 80 % des enseignantes et des enseignants ont vu leur charge de travail s'alourdir. En contrepartie, 68 % estiment avoir eu l'occasion de relever des défis inédits et presque autant (64 %) ont collaboré davantage avec des collègues. Bien entendu, le personnel enseignant expérimente les mêmes difficultés de conciliation travail-famille que le reste de la population, en plus des changements que la crise amène pour sa tâche (Müller et Goldenberg, 2020).

Les apprenantes et les apprenants autochtones face à la pandémie

Les Autochtones sont plus vulnérables à la COVID-19 que l'ensemble de la population canadienne en raison des inégalités sanitaires et socioéconomiques qui affectent leurs communautés (Bratina, 2021). Comme les autres groupes de la population, les élèves, les étudiantes et les étudiants autochtones ont vu leur état mental se détériorer durant la pandémie. Un organisme canadien qui apporte du soutien aux Autochtones poursuivant des études supérieures a mené une enquête auprès de ses bénéficiaires et rapporté que 70 % d'entre elles et eux ont éprouvé des problèmes de santé mentale en raison de la crise (Indspire, 2021). Un cinquième de ce groupe a dû composer avec des problèmes de conciliation études-famille en raison des périodes de fermeture des garderies. Si les difficultés personnelles demeurent plus importantes que les difficultés pratiques, il n'en demeure pas moins que 40 % des répondantes et des répondants ne disposaient pas d'un espace de travail convenable, que 22 % n'avaient pas une connexion Internet adéquate et que 13 % n'avaient pas d'accès suffisant à un ordinateur. La connexion à Internet a été particulièrement déficiente pour les communautés inuit (Bratina, 2021).

Pour les plus jeunes élèves, la poursuite de l'école à distance avec une connexion Internet insuffisante s'est avérée éprouvante (*Ibid.*). De plus, l'impossibilité de se réunir a nui à certains apprentissages. Par exemple, le programme d'immersion en langue kanien'kéha de Kanehsatà:ke, près de Montréal, n'a pu se poursuivre normalement : les aînés qui en étaient responsables n'étaient pas suffisamment familiers avec les outils numériques. Les risques de retards d'apprentissage sont grands pour cette population étudiante déjà marginalisée, et l'enseignement et l'apprentissage à distance pourraient accentuer encore davantage son sentiment d'aliénation (Cherubini, 2020). Malgré l'adversité, la situation a été vécue différemment d'une communauté à l'autre. Les communautés de la nation crie ont rapporté, par exemple, un nombre record de diplômées et de diplômés du secondaire pour l'année 2020 (Commission scolaire crie, 2020). Le recours à l'enseignement et à l'apprentissage à distance a aussi donné lieu à des innovations inédites dans certaines communautés, au-delà des difficultés qu'elles impliquent. À titre d'illustration, mentionnons que le Conseil en éducation des Premières Nations dresse un bilan positif des services éducatifs mis en place dans différentes communautés : « La pandémie de COVID-19 nous aura aussi poussés à explorer de nouvelles avenues et perspectives pour "enseigner autrement" tout en gardant en vue notre objectif : la réussite scolaire de l'élève. L'école à distance s'est avérée un outil indispensable pour la poursuite des activités. Quoiqu'elle ait apporté son lot de défis, elle nous a aussi ouvert un univers de possibilités ! » (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2021).

Les actions déployées parmi les communautés autochtones urbaines

Dans les villes, les Centres d'amitié autochtones ont été très proactifs pour soutenir les apprenantes et les apprenants autochtones et favoriser leur réussite éducative. En effet, ils ont joué un rôle préventif et agi comme un filet de sécurité communautaire pour les familles autochtones des milieux urbains. Dès le début de la pandémie, ils ont offert de l'aide alimentaire, du matériel, des ressources de soutien psychosocial à distance et des visites de bienveillance à domicile aux familles ainsi que de l'aide lors de diverses crises et situations urgentes.

Les équipes des Centres d'amitié autochtones ont été particulièrement préoccupées par les impacts négatifs de la pandémie sur le parcours scolaire des enfants et des jeunes. Des trousses de matériel éducatif, de stimulation des tout-petits et de promotion de la langue et de la culture

autochtones ont été distribuées aux familles dans plusieurs villes afin de venir en aide à celles qui étaient particulièrement touchées par les mesures sanitaires. Dans plusieurs Centres, les élèves du secondaire ont également eu accès sur place à un espace de travail, à Internet et à une imprimante pour suivre leurs cours en ligne. Plusieurs Centres ont offert des ateliers de rattrapage scolaire et des camps ou des activités extérieures afin de permettre aux enfants et aux jeunes de reprendre contact avec leurs amis, et de vivre des situations éducatives en toute sécurité. À l'échelle provinciale, soit au Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ), plusieurs formations sur mesure ont été offertes à distance afin d'appuyer la qualité des services éducatifs dans l'ensemble des Centres d'amitié, dont l'approche enfant-nature et l'intervention par le plein air et les sports. Enfin, des communautés de praticiennes et de praticiens ont été formées pour soutenir les intervenantes et les intervenants des Centres d'amitié et leur permettre de partager leurs bonnes pratiques en lien avec les ajustements aux mesures sanitaires et le travail en contexte autochtone urbain de manière générale.

L'organisation des activités scolaires pour l'année à venir conserve une part d'imprévisible, alors qu'au moment d'écrire ces lignes, durant l'automne 2021, la quatrième vague de COVID-19 déferle sur le Québec. Il apparaît inévitable que des éclosions en milieu scolaire, collégial ou universitaire se produisent durant l'année 2021-2022. Les parents, les enfants, les jeunes et les jeunes adultes, comme le personnel, devront donc continuer de vivre avec l'incertitude et de devoir résoudre le casse-tête de la conciliation travail-famille-études dans des conditions mouvantes.

Le Conseil retient qu'une part non négligeable de la population québécoise a subi un stress important durant les premiers mois de la pandémie et que les conditions qui nourrissent ce stress – l'incertitude face à l'avenir, les risques pour la santé, la difficulté à prévoir les conditions de vie, de travail et d'études – sont toujours présentes au début de l'année scolaire 2021-2022. Pour les familles, ce stress vient en partie de la difficulté accrue à concilier les besoins liés au travail, à la famille et, le cas échéant, à la poursuite des études. Pour les étudiantes et les étudiants de l'enseignement supérieur, l'isolement et la précarité sont en cause. Les conséquences du stress affectent aussi les comportements des enfants et des jeunes, qui auront donc besoin d'un soutien adéquat pendant l'année scolaire à venir et sans doute pour plus longtemps.

1.3.2 Conséquences sociales et économiques des pertes de scolarisation causées par la pandémie

L'éducation apporte des avantages tout au long de la vie, notamment une meilleure santé, une meilleure employabilité et des revenus plus importants qu'en l'absence d'une formation, ces facteurs amenant une plus grande prospérité économique (Becker, 1993; Psacharopoulos, 2006; Psacharopoulos et Patrinos, 2018). La recherche montre également que les interruptions scolaires, quelles que soient leurs causes, peuvent entraîner des lacunes durables en éducation qui donnent lieu, à leur tour, à des niveaux d'instruction plus faibles et à des revenus moindres (Baker, 2013; Belot et Webbink, 2010; Ichino et Winter-Ebmer,

2004; Jaume et Willén, 2019). Les répercussions de ces pertes de scolarisation peuvent affecter la vie des personnes et les économies nationales pendant des décennies (Almond, 2006; Correia, Luck et Verner, 2020).

Les exemples d'interruptions scolaires abondent dans l'histoire récente et annoncent les conséquences économiques à long terme de la pandémie de COVID-19, pour les personnes comme pour les économies nationales, si rien n'est fait pour rétablir le niveau d'éducation qui aurait été atteint en l'absence d'une pandémie.

1.3.2.1 Leçons du passé

Bien avant la pandémie de COVID-19, d'autres crises ayant entraîné des fermetures d'écoles ont permis de comprendre leur impact potentiel sur le marché du travail pour les cohortes touchées. Quelques cas de fermetures d'écoles à long terme et à l'échelle nationale ont ainsi permis d'observer des pertes d'apprentissages sous la forme d'une augmentation du redoublement et d'une baisse du niveau d'instruction atteint (Baker, 2013; Belot et Webbink, 2010). Des perturbations scolaires ont, par exemple, été associées à des pertes de revenus annuels de 2 à 3 % au cours de la vie des élèves concernés (Ichino et Winter-Ebmer, 2004; Jaume et Willén, 2019).

Des études portant spécifiquement sur les pandémies indiquent que les effets socioéconomiques négatifs de celles-ci sont durables et diversifiés. La grippe de 1918 a eu des répercussions jusque dans les années 1980 (Almond, 2006; Correia, Luck et Verner, 2020). Les cohortes *in utero* durant cette pandémie ont affiché un niveau d'éducation moindre, des taux accrus d'incapacité physique, des revenus plus faibles de même qu'un statut socioéconomique plus faible que ce qui était attendu et ont reçu des paiements de transfert plus élevés par rapport aux autres cohortes de naissance. Les enfants de mères infectées ont vu leurs chances d'obtenir un diplôme d'études secondaires réduites d'une magnitude allant jusqu'à 15 % et les hommes ont subi une perte de salaire de 5 à 9 % (Almond, 2006).

Sur le plan macroéconomique, selon les estimations de McKibbin et de Sidorenko (2006), la pandémie de grippe de 1918 a entraîné une diminution du produit intérieur brut (PIB) de 3 % en Australie, de 15 % au Canada, de 17 % au Royaume-Uni et de 11 % aux États-Unis. Récemment, un impact économique de 0,5 à 2 % du PIB découlant de l'épidémie de SRAS a été estimé au Royaume-Uni, en France, en Belgique et aux Pays-Bas (Keogh-Brown et autres, 2010). Enfin, différentes simulations menées avant la pandémie de COVID-19 ont permis d'estimer l'ampleur des pertes économiques potentielles selon différents scénarios pandémiques. Ainsi, un scénario léger, de la même gravité que celui de la pandémie de grippe de 1968, pourrait réduire le PIB mondial de 0,7 %. Un scénario modéré, similaire à celui de la pandémie de grippe de 1957, réduirait le PIB mondial de 2 %. Enfin, un scénario sévère, semblable à celui de la grippe de 1918, entraînerait une baisse de 4,8 % du PIB mondial (Burns, van der Mensbrugghe et Timmer, 2006).

1.3.2.2 Conséquences macroéconomiques des fermetures d'écoles

Une scolarité élevée se traduit par des revenus supérieurs pour les individus, ce qui a des répercussions à l'échelle nationale. Les compétences de base en mathématiques et en science, mesurées à l'aide des tests internationaux, ont une importance à long terme pour la croissance économique et donc sur la prospérité à long terme d'une société (Hanushek et Woessmann, 2012, 2015). La relation entre la performance éducative et la croissance économique permet de calculer des projections relatives aux coûts économiques des pertes d'apprentissages. C'est l'approche adoptée par Hanushek et Woessmann

(2020) à partir des données de 32 pays à revenu élevé. Ces auteurs estiment qu'**une fermeture des écoles correspondant à un tiers d'une année scolaire pourrait entraîner une baisse de 1,5 % du PIB pour le reste du siècle** par comparaison avec des projections faites sans la prise en considération d'une pandémie. La valeur totale des pertes projetées pour la période de 2020 à 2100 équivaudrait à 69 % du PIB de 2019.

1.3.2.3 Conséquences des interruptions scolaires sur les revenus individuels

Alors que les établissements d'enseignement en Occident vivent un retour à l'éducation en présentiel, il faut accorder autant d'attention à la logistique d'une réouverture sécuritaire qu'aux impacts économiques à long terme des pertes déjà subies. Au lendemain du confinement planétaire du printemps 2020, des chercheuses et des chercheurs notaient que **rouvrir les écoles en offrant le même niveau de services éducatifs qu'en 2019 ne compenserait pas les pertes d'apprentissage** (Hanushek et Woessmann, 2020).

À l'heure actuelle, il n'existe pas d'études portant spécifiquement sur les conséquences économiques à long terme de pertes d'éducation causées par la pandémie au Québec. Ailleurs, Andresen, Bensnes et Løkken (2020) ont estimé les coûts de la fermeture d'écoles en Norvège et ont constaté une perte à vie de 214 millions de dollars américains pour les 5 % d'élèves dont la progression a été retardée, auxquels s'ajoutent 165 millions de dollars pour chaque jour de fermeture des écoles et des maternelles (Andresen, Bensnes et Løkken, 2020). Aux États-Unis, partant du principe que l'enseignement en classe ne reprendrait pas avant janvier 2021, Dorn et ses collègues (2020) ont estimé que les pertes de revenus sur toute une vie seraient de 61 000 et à 82 000 dollars américains. Toujours aux États-Unis, on a constaté que manquer une année d'études supérieures pouvait entraîner des pertes de revenus de plus de 90 000 dollars américains sur la vie active, érodant ainsi la valeur d'un diplôme universitaire (Abel et Deitz, 2020). D'autres estimations suggèrent que les fermetures d'écoles dues à la COVID-19 pourraient entraîner des pertes de revenus d'environ 1 % induites par une réduction du capital humain et un niveau de scolarité inférieur (Fuchs-Schündeln et autres, 2020). Au Canada, la cohorte des diplômées et des diplômés de 2020 des écoles secondaires, des collèges et du baccalauréat pourrait perdre 25 000 dollars canadiens ou plus au cours des cinq premières années suivant l'obtention de leur diplôme, selon le taux de chômage des jeunes (Frenette, Messacar et Handler, 2020).

Une simulation de l'impact de la COVID-19 sur la perte d'apprentissages a été réalisée en considérant 3, 5, 7 et 9 mois de fermeture des écoles, et ce, à l'aide de données sur l'enseignement primaire et secondaire provenant de 174 pays (Azevedo et autres, 2021). Ces auteurs constatent que la COVID-19 pourrait entraîner une perte de 0,3 à 1,1 année de scolarité, ajustée en fonction de la qualité de l'apprentissage, qui ferait passer la scolarité effective de base, qui est de 7,8 ans, à une scolarité de 6,7 à 7,5 ans. Leurs analyses suggèrent qu'en l'absence de toute mesure compensatoire lors du retour à l'école, les élèves de la cohorte actuelle pourraient subir une réduction de leurs revenus annuels représentant entre 366 et 1 776 dollars américains. En valeur actuelle, cela représente une perte de revenus de 6 680 à 32 397 dollars américains au cours de la vie active d'une ou d'un élève typique.

Dans leur étude portant sur les données de 32 pays à revenu élevé, y compris le Canada, Hanushek et Woessmann (2020) estimaient que les pertes d'apprentissages associées à une fermeture équivalente à un tiers d'année scolaire pourraient entraîner une perte de revenus d'environ 3 % sur l'ensemble de la carrière de la cohorte actuelle d'élèves. Enfin, une étude plus récente a établi une correspondance entre la perte d'apprentissages causée par la COVID-19 et la réduction des revenus de la cohorte actuelle des personnes inscrites à l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur (Psacharopoulos et autres,

2021). Cette étude établit la valeur actualisée de la perte de revenus durant la vie active d'un individu à 2 862 dollars américains dans les pays à faible revenu, à 6 882 dollars américains dans les pays à revenu intermédiaire et à 21 372 dollars américains dans les pays à revenu élevé.

L'avenir permettra de vérifier la justesse de ces scénarios, mais 81 % des enseignantes et des enseignants qui ont pris part à une enquête québécoise sur le sujet estiment déjà que les élèves ont accumulé des retards d'apprentissage (Tardif et autres, 2021). Toutes les projections rapportées ici présument par ailleurs un maintien de l'économie de marché axée sur la productivité et la croissance, une prévision sans doute raisonnable dans l'avenir proche. **Il apparaît ainsi nécessaire de prévoir que des élèves, des étudiantes et des étudiants vont écourter, interrompre ou abandonner leurs études en raison des circonstances difficiles de la pandémie**, ou le feront dans les prochaines années en raison de retards accumulés dans le déroulement de leur programme d'études. Ces personnes subiront des conséquences à long terme sur leurs revenus et leur qualité de vie. Les répercussions des pertes liées à une plus faible scolarisation atteindront les revenus de l'État et, conséquemment, sa capacité à offrir des services. Des interventions immédiates et prolongées pourraient toutefois réduire les conséquences négatives des bouleversements entraînés par la pandémie quant à la poursuite du parcours éducatif. Le MEQ et le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) ont déjà mis en œuvre des programmes pour soutenir la réussite éducative dans les prochaines années. Le Conseil propose également d'autres pistes d'action (voir le chapitre 5).

Le Conseil retient que les études déjà parues sur le contexte dans lequel se déploient les réponses à la pandémie de COVID-19 montrent des conséquences personnelles, sociales, économiques et éducatives complexes, inextricablement liées et, dans une large mesure, prévisibles. Elles requièrent des actions immédiates pour que soient limités leurs effets dans le temps. Colmater les déficits de scolarisation entraînés par la pandémie, dans le respect des capacités d'apprentissage des élèves, apparaît donc comme une priorité dont toute la société québécoise bénéficiera. Les ministres de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur en sont conscients et ont rapidement annoncé des investissements importants pour augmenter les services aux élèves, aux étudiantes et aux étudiants. Ces services visent le rattrapage des apprentissages, la persévérance scolaire ainsi que le bien-être et la santé mentale.

Comme d'autres crises suivront inévitablement, l'importance de l'éducation dans une société postindustrielle et numérique ainsi que du bon fonctionnement ininterrompu des établissements d'enseignement soulève des questions en matière de gestion gouvernementale des risques et de sécurité civile.

1.4 Le réseau des écoles publiques en 2021 : une infrastructure essentielle?

Selon le ministère de la Sécurité publique du Québec, une infrastructure stratégique[7] « fournit un service d'une importance telle pour la société que sa perte engendrerait des conséquences majeures sur la santé, la sécurité ou le bien-être des citoyens ou encore sur le fonctionnement efficace du gouvernement » (Ministère de la Sécurité publique, 2010). Suivant la stratégie nationale du gouvernement canadien, le gouvernement québécois regroupe les infrastructures stratégiques en 10 catégories incluant l'eau, l'alimentation, la santé, les finances, etc., mais pas les services éducatifs. Par ailleurs, l'éducation n'est pas définie comme un service essentiel au sens de la loi[8]. Revenu Québec a toutefois publié, lors de la période de confinement du printemps 2020, une liste de services essentiels à maintenir qui incluait l'enseignement supérieur en ligne et les services de garde d'urgence, mais qui excluait les autres services éducatifs (Revenu Québec, s. d.). La ministre de l'Enseignement supérieur a également déclaré aux médias d'information que l'éducation était un service essentiel en présentant le plan de la rentrée 2021 dans les collèges et les universités, raison pour laquelle la vaccination n'est pas obligatoire dans ces établissements (Ouellette-Vézina et Lévesque, 2021).

Le statut des services éducatifs semble donc au cœur d'une contradiction : **au Québec, la scolarisation est universelle et obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et représente un droit enchâssé dans la *Loi sur l'instruction publique*, mais les établissements qui permettent d'offrir les services éducatifs ne sont pas des infrastructures essentielles**. Les écoles peuvent par ailleurs être réquisitionnées par les autorités de la sécurité publique en cas de catastrophe, ce qui s'est produit lors de la crise du verglas de 1998. Le MEQ et ses établissements d'enseignement dépendants[9] sont soumis au cadre de gestion de l'administration gouvernementale. Bien que ce cadre administratif inclue la notion de gestion des risques en tant que fonction qui « soutient la gestion axée sur les résultats », le Plan stratégique 2019-2023 du Ministère ne traite pas de cet aspect. Une contradiction est donc à résoudre entre l'importance des services éducatifs et l'absence de stratégie visant à maintenir en tout temps les infrastructures qui permettent de les offrir.

La situation du Québec n'a rien d'exceptionnel; les autres provinces et de nombreux pays ne considèrent pas les établissements d'enseignement comme des infrastructures essentielles. Il n'en demeure pas moins que les établissements scolaires physiques jouent un rôle majeur, soit celui de veiller sur les enfants et les jeunes ainsi que d'assurer leur sécurité en plus de leur éducation, et que, comme nous l'avons vu au cours des derniers mois, l'organisation sociale se trouve gravement perturbée quand les écoles ne jouent plus ce rôle. Dans un contexte social où les familles élargies partagent rarement la même demeure et où il est habituel que les parents travaillent hors de leur domicile, ne peut-on pas conclure que l'éducation est un service d'une importance « telle que sa perte engendrerait des conséquences majeures sur la santé, la sécurité ou le bien-être des citoyens »? Par exemple, un organisme établi en Ontario, nommé Fix Our

7 Le gouvernement du Québec utilise le terme « infrastructure stratégique », alors que le gouvernement fédéral parle d'une « infrastructure essentielle ».

8 La notion de service essentiel n'est pas définie dans le *Code du travail* et la jurisprudence s'applique selon le secteur de services concerné. Par exemple, les employées et les employés du domaine de la santé se voient dans l'obligation d'offrir des services même en temps de grève. Ce n'est pas le cas dans le secteur de l'éducation (Tribunal administratif du travail, 2017).

9 Nous présumons que c'est également le cas pour le ministère de l'Enseignement supérieur, comme les autres ministères qui offrent des services au public. Le MEQ et le MES n'ont pas de plans stratégiques distincts en septembre 2021.

Schools, milite pour que les établissements scolaires publics soient reconnus comme des infrastructures stratégiques dans cette province. Selon cet organisme, conférer ce statut aux écoles publiques mettrait de l'avant la nécessité d'entretenir correctement les bâtiments, surtout dans le contexte pandémique, qui requiert une bonne ventilation pour prévenir la transmission par aérosol de la COVID-19. Ce discours trouve des échos dans les débats qui ont lieu au Québec depuis quelques mois. On pourrait toutefois soutenir que tous les moyens de poursuivre l'éducation en toutes circonstances devraient constituer des infrastructures stratégiques, y compris le dispositif numérique nécessaire à l'éducation à distance. Par ailleurs, il faut distinguer les infrastructures des services et garder à l'esprit que la désignation légale de l'éducation comme service essentiel aurait de multiples répercussions, notamment sur les relations de travail entre le personnel éducatif et le gouvernement (par exemple, sur le droit de grève). Ces questions complexes ne semblent pas avoir été débattues publiquement à ce jour.

Indépendamment de leur classement légal comme infrastructures stratégiques, des organisations internationales se sont penchées sur les mesures nécessaires pour construire et maintenir des écoles sécuritaires (Global Alliance for Disaster Risk Reduction & Resilience in the Education Sector et Worldwide Initiative for Safe Schools, 2017). Le plan qui en a résulté contient quatre objectifs pour une sécurité scolaire globale (notre traduction) :

- Protéger les élèves et le personnel éducatif des risques pour la santé et pour la vie dans les écoles;
- Prévoir des moyens d'assurer la continuité de l'éducation à travers les risques et les menaces prévisibles;
- Préserver les investissements dans le secteur de l'éducation;
- Renforcer la réduction des risques et la résilience par l'éducation.

L'atteinte de ces buts repose sur trois piliers, soit la construction d'écoles saines, durables et sécuritaires dans des environnements appropriés; la gestion des catastrophes, y compris l'évaluation des risques, la détermination des responsabilités et la planification; la réduction des risques et l'éducation à la résilience, soit le développement d'une culture de sécurité, de résilience et de cohésion sociale.

Parmi les responsabilités clés indiquées par le Global Alliance for Disaster Risk Reduction & Resilience in the Education Sector (GADRRRES) et le Worldwide Initiative for Safe Schools (GADRRRES; 2017) sur le plan de la gestion des risques et des catastrophes pour les systèmes éducatifs se trouvent les points suivants (notre traduction) :

- Mettre en place des politiques et des guides destinés aux instances locales pour évaluer les risques et planifier leur réduction ainsi que la réponse aux événements imprévus, et en faire une partie intégrante de la gestion des écoles;
- Prévoir, à l'échelle nationale et régionale, des plans pour soutenir la poursuite de l'éducation, le recours aux écoles comme abris temporaires en cas de catastrophe majeure devant être limité;
- Prévoir des moyens de continuer l'éducation en tous temps (en identifiant d'autres locations ou d'autres moyens d'y arriver).
- Établir des liens entre le secteur de l'éducation et celui de la gestion des catastrophes par des plans et des politiques de sécurité publique à tous les paliers de l'organisation sociale (national, régional, local, établissements), et assurer la communication entre ces secteurs.

Le document du GADRRRES suggère qu'une stratégie intégrée de planification et de gestion des risques, mise en place de manière proactive et non en réaction à des événements d'envergure, pourrait réduire l'impact de ceux-ci sur l'éducation. Cet organisme ne se prononce pas sur la désignation légale de l'éducation comme service essentiel ni sur le caractère stratégique des infrastructures qui permettent d'offrir les services éducatifs. Il se base plutôt sur le droit des enfants à la sécurité et à l'éducation pour affirmer la responsabilité des gouvernements d'assurer la sécurité et la continuité de l'éducation en toutes circonstances. Il n'est pas fait mention de l'enseignement supérieur.

Le Conseil retient que les fermetures généralisées d'écoles, suivies de fermetures ciblées pouvant survenir à tout moment, étaient et sont encore des mesures justifiables permettant de réduire la transmission de la COVID-19 en cas d'éclosion. Elles ont toutefois ajouté de grandes difficultés à un contexte d'incertitude face à l'avenir, perturbé par une réorganisation du travail sans précédent. En mars 2020, il était impossible d'anticiper l'ampleur des conséquences négatives des fermetures d'établissements. La situation dans son ensemble a contribué à une détérioration du bien-être et de la santé mentale de tous les sous-groupes de la population, particulièrement des femmes, qui ont vu leurs responsabilités familiales s'alourdir, de même que des étudiantes et des étudiants de l'enseignement supérieur, qui ont souffert d'isolement et d'une précarité accrue. Alors qu'une nouvelle année scolaire se déroule sans que la fin de la pandémie soit prévisible, les mêmes sources de stress continueront sans doute à affecter le bien-être des citoyennes et des citoyens aux prises avec la conciliation travail-famille ou travail-famille-études.

En plus des effets du stress prolongé sur le bien-être, les pandémies du passé nous permettent d'anticiper des conséquences à long terme sur la qualité de vie des personnes dont l'éducation aura été perturbée par la fermeture des établissements d'enseignement. L'éducation est associée à de meilleures conditions de vie et à des revenus plus élevés; les baisses de revenus anticipées diminueront le niveau de vie des personnes affectées et, en aval, influeront sur les revenus des États. Leur capacité à offrir des services pourrait s'en ressentir à long terme. Le MEQ et le MES ont déjà annoncé des mesures pour compenser les pertes d'apprentissages, contrer le décrochage et soutenir une bonne santé mentale dans les prochaines années.

Le gouvernement s'est vu contraint de fermer les établissements d'enseignement alors qu'aucune stratégie n'était prête à s'enclencher pour assurer la continuité et la qualité des services éducatifs en cas de crise majeure. Une leçon à tirer de la pandémie de COVID-19 serait de prévoir les moyens à prendre pour assurer en tout temps la continuité de l'éducation, comme il se doit d'un service considéré comme essentiel, même si, dans les faits, il n'est pas reconnu comme tel sur le plan légal.

2 Gestion de crise, résilience et vulnérabilités : comprendre la réponse à la pandémie dans le système éducatif

> « [...] it is people who are central to any recovery effort that occurs in the name of resilience, and if your people are resilient, then, given the right technical tools, resilience will always be an attribute of your system[10] » (Carys E. Siemieniuch, Murray A. Sinclair, Michael J. de C. Henshaw et Ella-Mae Hubbard, « Designing Both Systems and Systems of Systems to Exhibit Resilience », dans ***Organisational Resilience, Concepts, Integration and Practice***, édité par Ran Bhamra, p. 197).

Quand une perturbation importante modifie l'environnement d'un système complexe, celui-ci devient moins performant parce qu'il n'arrive pas à intégrer toute l'information requise pour continuer à coordonner ses composantes. Le système devra donc évoluer et apprendre. Les nouvelles structures et propriétés qui émergeront à l'intérieur du système en réponse à la perturbation représentent des aspects fondamentaux de la résilience (Bhamra, Burnard et Dani, 2016).

Si la crise a été soudaine et profonde pour un grand nombre d'organisations et d'individus, elle s'est aussi avérée riche en apprentissages. Le sentiment que beaucoup de choses ne seront plus comme avant s'est installé pour certains, alors que d'autres espèrent que la situation actuelle sera bientôt derrière eux et que la vie pourra reprendre son cours normal. Entre ces deux positions, l'usage de l'expression « **nouvelle normalité** »[11] s'est répandu dans les écrits scientifiques et les médias comme un moyen d'apaiser les incertitudes introduites par la pandémie. Le langage entourant la nouvelle normalité est attrayant : il met de l'ordre dans l'incertitude. « [N]ous réinventons où nous étions auparavant par rapport à là où nous en sommes maintenant, en nous appropriant notre présent comme la norme » (Asonye, 2020, p. 1, notre traduction). En d'autres mots, cet auteur nous met en garde contre la tentation de comparer la normalité passée au présent pandémique. Étant donné les contraintes actuelles, la comparaison semble

10 « [...] ce sont les personnes qui sont au centre de tout effort de rétablissement entrepris au nom de la résilience et, si votre personnel est résilient et dispose d'outils techniques adéquats, la résilience sera toujours un attribut de vos systèmes » (notre traduction).

11 Cette expression est apparue pour la première fois dans le domaine des affaires pour nous mettre en garde contre la croyance selon laquelle les économies industrielles reviendraient à la normale après une récession. Le terme a depuis été utilisé dans différents contextes pour signifier une « situation d'être », un « état habituel » accepté après un changement intense (Cahapay, 2020).

favorable au passé, qui risque d'être idéalisé. Évoquer la « nouvelle normalité » comporte le risque de nier la détresse vécue et de minimiser nombre de situations problématiques qui existaient avant la pandémie. La normalité d'avant la pandémie était difficile à vivre pour de nombreuses personnes.

Au regard des systèmes éducatifs, il est légitime de se demander si la « nouvelle normalité » est vraiment nouvelle ou si elle ne fait que réifier, voire exacerber, d'anciens problèmes (Pacheco, 2020). Les derniers mois ont mis en évidence les principales vulnérabilités du système éducatif québécois. **Ce qui était considéré comme normal avant la crise comportait son lot de défis et de problèmes** qu'il ne faudrait pas accepter, encore moins nier, dans un discours essentiellement tourné vers un retour à une normalité idéalisée. Le développement d'un paradigme inédit, celui d'un nouveau futur durable (Kasai, 2020) en réponse à la pandémie et aux problèmes préexistants, serait donc plus à propos. On peut situer dans la phase de développement que comportent les crises la nécessité de « reconstruire mieux » des systèmes éducatifs plus inclusifs, efficaces et résilients, capables de compenser adéquatement les pertes sur le plan des apprentissages et des services (Banque mondiale, 2020b).

La pandémie peut donc représenter un catalyseur de changement. Comme les innovations technologiques, les désordres climatiques, les contraintes écologiques, les enjeux de sécurité et la hausse des troubles mentaux, elle fait partie des risques contemporains qui sont à la fois porteurs de transformations sociales positives et de perturbations. Comme l'environnement du système éducatif s'est complexifié depuis mars 2020, ce système a besoin d'apprendre, d'évoluer et de prêter attention aux innovations qui sont apparues spontanément au sein même de ses composantes en réponse aux événements.

À cet égard, les écrits scientifiques portant sur la **gestion de crise sous l'angle de la résilience** permettent de comprendre comment les perturbations induites par la pandémie ont déstabilisé le système éducatif et de cerner les faiblesses qui ont nui à son adaptation.

2.1 Gestion de crise, choc et stress

Le mot « crise » (du grec *krisis*, qui signifie « séparer, choisir, juger, décider ») est tout d'abord un concept médical qui désigne un point tournant ou un changement majeur (positif ou négatif) dans le contexte du développement d'une maladie chez une patiente ou un patient. Dans le domaine de la gestion des risques et des crises, il signifie « la perception d'une rupture de la normalité ou une rupture entre deux états qui menace la viabilité de l'organisation et semble requérir des actions immédiates » (Brassard, 2020). Divers domaines scientifiques ont ensuite investi le champ et contribué au corpus de connaissances en matière de catastrophes naturelles et humaines, d'analyse de risques et de gestion des crises (Therrien, 2012).

La crise que nous vivons se distingue du **choc**, qui se définit comme étant un « [é]vénement soudain et ayant une incidence sur la vulnérabilité d'un système et de ses composantes, ou moment auquel un processus à évolution lente atteint son point de rupture et devient un phénomène extrême » (UNICEF, 2019, p. 12). Un choc est habituellement de courte durée; il donne lieu à des retours d'expérience et des leçons peuvent rapidement en être tirées. Dans les premiers jours, la pandémie ressemblait plutôt à un choc que quelques semaines de confinement pourraient permettre de surmonter. Il a fallu se rendre à l'évidence que la pandémie correspondait plutôt à la définition d'un **stress**, c'est-à-dire d'un « [p]hénomène plus durable qui sape le potentiel d'un système donné et accentue la vulnérabilité des acteurs et des

éléments qui le composent » (UNICEF, 2019, p. 13)[12]. Plusieurs mois plus tard, sans issue en vue, on pourrait même parler de **catastrophe** majeure[13] à l'échelle planétaire. Nous conservons, pour le présent rapport, le terme « crise », compris à la fois comme un événement ponctuel (caractère inattendu et imprévisible) et comme un processus (Charland et autres, 2021), de façon à mieux arrimer l'ensemble aux travaux portant sur la capitalisation des crises. Roux-Dufort (2003) considère la crise comme « un processus qui, sous l'effet d'un événement déclencheur, met en éveil une série de dysfonctionnements ». En d'autres termes, la crise se déclenche à la suite d'un événement rare et donc non anticipé par l'organisation. Elle entraîne des dysfonctionnements organisationnels : « il existe un certain nombre de caractéristiques communes à différentes crises notamment le vide organisationnel, l'improvisation, la brutalité de l'événement et son avenir incertain, la mise en jeu de la survie de l'organisation, la rapidité dans la prise de décisions, l'ampleur incontrôlée, la capacité restreinte à agir sur les causes de la crise, etc. » (Touhami, 2020). La période qui s'étale du début de la crise jusqu'au retour à une situation considérée comme normale ou opérante correspond au concept de « résilience organisationnelle ».

2.2 Résilience

La notion de résilience se rencontre dans de multiples circonstances et dans plusieurs disciplines scientifiques, ce qui a donné lieu à de nombreuses définitions s'adaptant aux individus, aux disciplines et aux organisations (Bhamra, Burnard et Dani, 2016). Boris Cyrulnik, le neuropsychiatre derrière la popularisation du concept, explique que la résilience « fait référence à la reprise d'un nouveau développement après un fracas traumatique. La difficulté réside dans le fait de découvrir les facteurs de résilience. Nous sommes donc obligés de cesser de raisonner en termes dualistes et de causalité linéaire [...] Nous devons nous entraîner ici à raisonner en termes systémiques » (Cyrulnik, 2018, p. 3). Ainsi, la résilience est un concept opérant dans la mesure où elle participe d'une **conception systémique** qui tient compte des enjeux politiques, organisationnels, sociaux et contextuels plutôt que de s'attacher à une caractéristique individuelle.

À la suite des attentats du 11 septembre 2001 et de la conférence mondiale de l'Organisation des Nations unies (ONU) sur la prévention des catastrophes (Déclaration de Hyogo, 2005), intitulée *Pour des nations et des collectivités plus résilientes face aux catastrophes*, le domaine de la gestion de risques a adopté la résilience en remplacement de la plus simple et plus traditionnelle notion de protection. **Les Nations Unies avancent alors que le développement de plans de prévention a montré ses limites**, dans la mesure où l'on ne peut empêcher toutes les menaces de se matérialiser. Les États devront désormais se concentrer sur une approche à long terme fondée sur la résilience afin de faire face à tous les types d'événements susceptibles de toucher leurs infrastructures essentielles. Dans ce paradigme, la résilience y est « à la fois vue comme un moyen de surmonter les catastrophes, mais aussi de faire face aux perturbations

12 M. Yannick Hémond, professeur au Département de géographie de l'UQAM ainsi que chercheur associé et coresponsable de l'axe *Résilience aux catastrophes* de l'Observatoire canadien sur les crises et l'action humanitaires, a rencontré le Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation en janvier 2021. Il a expliqué à ses membres que les gestionnaires sont formés pour faire face à des chocs, mais mal outillés pour gérer un stress. Il n'est alors pas surprenant que la pandémie ait initialement été traitée comme un choc.

13 Selon les propos tenus par M. François Audet, directeur de l'Institut d'études internationales de Montréal, lors d'une rencontre avec le Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation en janvier 2021, une catastrophe dépasse la capacité de la société à y faire face à l'aide de ses propres ressources (notamment pour la production de vaccins).

du quotidien » (Catalan, 2011, p. 1). Pour l'ONU, la résilience représente « l'aptitude d'un système, d'une collectivité ou d'une société potentiellement exposés à des aléas à s'adapter, en opposant une résistance ou en se modifiant, afin de parvenir ou de continuer à fonctionner convenablement avec des structures acceptables. La résilience d'un système social est déterminée par la capacité de ce système à s'organiser de façon à être davantage à même de tirer les enseignements des catastrophes passées pour mieux se protéger et à réduire plus efficacement les risques » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 10).

De nombreux gouvernements, dont ceux du Québec et du Canada, adopteront des stratégies fondées sur la résilience pour gérer leurs infrastructures essentielles en cas de crise. La définition de la résilience établie par le ministère de la Sécurité publique du Québec s'apparente aux définitions utilisées par d'autres gouvernements. Elle est définie comme « la capacité d'un système à maintenir ou à rétablir un niveau de fonctionnement acceptable malgré des perturbations ou des défaillances » (Pinel, 2009, p. 71). Le Québec se distingue par son approche proactive, car il s'intéresse aussi aux aspects de la prévention et de la préparation face aux catastrophes. Il semble donc pertinent d'étendre la notion de résilience à l'analyse des effets d'une crise sur le système éducatif même si, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, les établissements d'enseignement ne sont pas des infrastructures définies par la loi comme étant essentielles.

Analyser l'éducation du point de vue de la résilience n'est pas nouveau. Ainsi, on distingue les notions de résilience scolaire et de résilience éducationnelle. La première fait référence étroitement à la résistance des enfants et des jeunes dans leur vie d'élèves, donc à une forme spécifique de résilience contextualisée dans le domaine scolaire. En revanche, la **résilience éducationnelle** implique l'école dans son ensemble et renvoie à la résilience d'une équipe composée du personnel enseignant, des membres de la direction et des autres employées et employés, ainsi qu'à la résilience des élèves, dans le cadre de l'organisation scolaire. La résilience éducationnelle « transite de la personne vers le milieu, comme à un ensemble de systèmes qui la contient et la dépasse » (Théorêt, 2005, p. 640). La résilience éducationnelle représente un processus qui se vit **à l'échelle de l'organisation** et non seulement de l'individu. Elle fait donc appel à la notion de résilience organisationnelle.

Première leçon pour l'éducation à tirer de la pandémie selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (2020, notre traduction) :

Cultiver des mentalités résilientes qui reconnaissent la valeur des individus et des processus :

1. S'engager à mettre en valeur la nature relationnelle de l'apprentissage maintenant et pour le futur;
2. Accroître, à travers tout le système, la capacité de s'épanouir en contexte de perturbation et de changement;
3. Créer des occasions pour les apprenantes et les apprenants de donner forme à leur propre parcours éducatif au cœur d'une vision commune.

2.2.1 Résilience organisationnelle

La crise causée par la pandémie soulève des questions sur la place à accorder à la résilience du système éducatif dans les scénarios de gestion de crise gouvernementaux. Les champs théoriques et managériaux traditionnels qui soutiennent les organisations (compétences stratégiques et efficacité opérationnelle) ne fournissent plus toutes les réponses en des temps où les environnements sont moins stables qu'auparavant. Pour Altintas et Royer (2009), la « **résilience organisationnelle** » serait l'une des nouvelles réponses possibles aux perturbations comme la pandémie : « [...] dans ces environnements changeants, la résilience contribue à la performance de l'organisation. Par conséquent, la résilience mériterait autant d'attention que les deux composants traditionnels de la performance que sont l'efficience des opérations et les choix stratégiques » (Altintas et Royer, 2009, p. 290). À cet égard, l'ONU recommande maintenant de « construire des systèmes éducatifs résilients au service d'un développement équitable et durable » (Organisation des Nations Unies, 2020, p. 4). Elle ajoute qu'« [e]n renforçant la résilience de leurs systèmes éducatifs, les pays peuvent résoudre les difficultés que pose la réouverture en toute sécurité des écoles et seront mieux à même de faire face aux prochaines crises. Ils peuvent à cet égard envisager les mesures suivantes : favoriser l'équité et l'inclusion; renforcer les capacités de gestion des risques, à tous les niveaux du système; assurer une direction et une coordination fortes; améliorer les mécanismes de consultation et de communication » (*Ibid.*, p. 4). Intégrer des données sur les risques et leur impact sur les systèmes d'information et de gestion en matière d'éducation facilite l'élaboration et la mise en œuvre de politiques et de stratégies éducatives modulables en cas de crise.

Bien que « très peu d'études se soient consacrées à l'analyse des bénéfices postpandémie et encore moins, en cours de pandémie » (Brassard, 2020, p. 29), plusieurs chercheuses et chercheurs du domaine de la gestion de crise notent l'importance pour une organisation de « tirer des leçons et [de] reconnaître les faiblesses qui l'ont menée à vivre cette crise ou à être incapable de la gérer efficacement. Cet apprentissage est difficile, puisque les organisations peuvent être tentées de camoufler leurs erreurs plutôt que d'apprendre d'elles [...]. Les deux mécanismes à déployer ici sont l'apprentissage et la réingénierie des processus » (Therrien, 2012, p. 3). La phase durant laquelle l'organisation fait preuve d'une capacité de résilience ne constitue ainsi qu'une étape de la crise. La phase d'apprentissage postcrise chevauche la précédente et constitue le lieu privilégié des adaptations de l'organisation. Elle confère à la crise un pouvoir de changement et de transformation des organisations en reconnaissant un « avant » et un « après ».

La crise permet ainsi l'émergence de nouveaux **apprentissages organisationnels et individuels** par le moment de réflexion qu'elle impose; elle permet aux organisations de s'autoévaluer et d'agir sur leurs défaillances en vue d'un retour à une situation plus stable. Les travaux relatifs à cette phase de réflexion et de changement restent toutefois peu courants (Altintas et Royer, 2009, p. 270), malgré cette « idée bien ancrée, mais peu observée, selon laquelle les crises constituent des occasions » (Roux-Dufort, 2010, p. 16).

2.2.1.1 Résilience du réseau, de l'organisation et de l'individu

La résilience se vit et se construit à plusieurs niveaux intégrés (Burnard et Bhamra, 2019). Le niveau supérieur est celui du **réseau** (ou, pour les entreprises commerciales, de la chaîne d'approvisionnement), dans un monde interconnecté où chaque organisation travaille de concert avec d'autres organisations pour livrer un produit ou offrir des services. Le réseau s'inscrit lui-même dans un contexte social et politique. Toute vulnérabilité à ce niveau risque d'entraîner une cascade de conséquences. La capacité de résilience inclut aussi les ressources et les moyens permettant de se remettre rapidement et efficacement des effets de la perturbation, qui dépendent de l'environnement plus large (Bocchini et autres, 2014).

Ce cadre conceptuel a été développé pour l'analyse de la résilience des entreprises commerciales et des infrastructures civiles comme les réseaux de transport. Cependant, interprété dans le contexte du système éducatif, il montre la nécessité d'un **effort social et politique visant à renforcer la résilience du système** dans son entièreté.

Le niveau médian de la résilience est celui de l'**organisation**, qui signifie, dans le cas du système éducatif, un établissement, un centre de services scolaire ou une commission scolaire, un regroupement d'établissements d'enseignement supérieur, un centre d'éducation des adultes, etc., mais aussi les ministères concernés. Une organisation a besoin de cultiver les éléments de résilience qui lui permettent de répondre et de s'adapter à des conditions difficiles, notamment la flexibilité, la capacité de répondre au changement, l'agilité et la collaboration (Burnard et Bhamra, 2019). Les gestionnaires doivent d'abord accepter la possibilité de perturbations, disposer de moyens de les anticiper, puis **jouir d'une marge de manœuvre pour agir** qui repose sur la connaissance de leur organisation (Robert et autres, 2015). En d'autres termes, les gestionnaires doivent disposer du temps et jouir de la souplesse nécessaire pour planifier les actions à poser et les mettre en œuvre dans l'organisation ou la partie de l'organisation sous sa responsabilité. Ces zones de responsabilités doivent donc être bien définies.

Enfin, la réponse de chaque **individu** aux perturbations dépend d'une dynamique complexe entre les ressources de la personne et celles de son environnement. Si la résilience n'est pas une compétence personnelle, il n'en demeure pas moins que les individus confrontés à une même situation ne subiront pas uniformément les mêmes conséquences (Rutter, 2012). **Les individus diffèrent dans leur sensibilité aux caractéristiques de leur environnement**, que celui-ci soit enrichissant ou délétère (Belsky, 2016). Des études sont même déjà en cours pour aider à comprendre les interactions des caractéristiques personnelles et du stress vécu depuis le début de la pandémie (Baliyan et autres, 2021). Il est attendu que, parmi les élèves et la population étudiante comme au sein du personnel, certains subissent des préjudices à long terme en raison du stress prolongé, alors que d'autres continueront leur parcours de développement personnel sans être durablement affectés. Il importe donc de mettre en lumière les conditions qui favorisent la résilience individuelle chez toutes les personnes et de soutenir les plus vulnérables.

2.2.1.2 Résilience active et passive

Burnard et Bhamra (2019) distinguent deux formes de résilience organisationnelle. La **résilience passive** correspond à la capacité de l'organisation de répondre à une perturbation par la mise à profit de ses ressources et de son expertise existante. Cette forme de résilience correspond à la robustesse de l'organisation et à la connaissance des forces qu'elle peut déployer pour **résister** en cas d'événement inattendu.

Une organisation peut aussi déterminer des changements à apporter à sa structure ou à ses pratiques à la suite d'une perturbation. La **résilience active**, associée à la souplesse et à l'agilité, représente donc la capacité de changer pour mieux s'**adapter** à une perturbation. Les deux formes de résilience doivent être cultivées dans la complémentarité. Ainsi, l'effort de remédier aux vulnérabilités du réseau de l'éducation, tout en étant une conséquence de la crise, permettrait un renforcement du système dans son ensemble et donc de sa résilience passive. Des changements structuraux visant la souplesse et l'agilité pourraient en retour faciliter l'adaptation à une prochaine perturbation.

2.3 Apprentissages organisationnels

En gestion de risques, la **connaissance du mode de fonctionnement interne** des organisations est essentielle dans le processus de résilience; elle permet de créer une mémoire organisationnelle pour ensuite en extraire des apprentissages permettant de se préparer pour l'avenir. L'**apprentissage organisationnel** se définit comme « un engagement dynamique avec l'inconnu traduit sous forme de développement de nouvelles compréhensions, d'expérimentation de nouvelles pratiques modelées à l'aide des connaissances existantes, et ce, en vue d'améliorer les actions et de gérer les émotions, les attitudes et les comportements en réponse aux forces qui façonnent l'apprentissage et la crise » (Antonacopoulou et Sheaffer, 2014, notre traduction). Cette phase commence après la mise en place des premières interventions d'urgence visant à absorber le choc initial.

La pandémie provoque toutefois un stress à long terme. Les vulnérabilités de l'organisation sont mises à l'épreuve de façon continue et la capacité de gérer l'inconnu devient importante : il faut s'adapter à un nouvel environnement et faire preuve d'« improvisation structurée ». Pour mieux réagir quand se produit l'imprévu, des systèmes créatifs et agiles quant aux normes et aux procédures permettent que les décisions soient prises au bon moment par les bonnes personnes. **Ces principes sont toutefois plus difficiles à appliquer dans les organisations publiques** que dans les entreprises du secteur privé, celles-ci s'inscrivant dans une logique de profitabilité économique. Les organisations publiques « présentent un certain nombre de caractéristiques qui favorisent une gestion en silo plutôt qu'une gestion intégrée, horizontale, fluide et efficace en temps de crise. Telles sont la formalisation élevée des tâches et des processus, les obligations légales ne favorisant pas la souplesse décisionnelle et une culture de protection bureaucratique » (Therrien, 2012).

Selon les experts consultés durant les travaux menés pour l'élaboration du présent rapport, le réflexe de centraliser nuit pourtant au maintien du fonctionnement de l'organisation. Plus la gestion est décentralisée, meilleure est l'improvisation (l'adaptation ou l'agilité). Gérer une crise avec fluidité demande de délimiter les différentes sphères de gestion et de donner aux responsables les outils nécessaires pour appliquer des décisions dans leur secteur. Chaque unité (classe, établissement, centre de services scolaire ou commission scolaire, ministère, cabinet) a ses **domaines de préoccupations** qu'elle devrait avoir la liberté de gérer en situation de crise.

Après la crise, miser sur la gestion fondée sur l'**adaptation organisationnelle à la suite des expériences réalisées et des connaissances acquises** (apprentissage organisationnel) pourrait permettre de maximiser les effets positifs et de minimiser les effets négatifs, donc de capitaliser sur le processus de crise. « La crise, en laissant des vides organisationnels dus aux routines qui ne peuvent plus avoir cours, crée des conditions nouvelles et ouvre le champ à des potentialités de création et d'innovation plus grandes. Lors d'une crise, une organisation se modifie et évolue : c'est déjà une forme d'apprentissage » (Boumrar, 2010, p. 21). Les occasions d'apprentissages risquent toutefois de s'avérer limitées dans le contexte actuel. Selon Roux-Dufort, plus la crise est importante, plus le nombre d'occasions d'apprendre diminue en raison du mécanisme de défense de normalisation (Roux-Dufort, 2010, p. 18). Le risque de normaliser la crise ou de la reléguer à l'improbable limite les occasions d'apprendre : « Les raisonnements normalisateurs consistent à utiliser des normes et des cadres d'analyse existants pour décoder et analyser la crise. Ils permettent de revenir à une réalité que les acteurs connaissent. La normalisation consiste à rechercher le retour à l'équilibre initial. Or la posture idéale serait d'envisager les voies du changement » (Boumrar, 2010, p. 22). Comme le rappellent Altintas et Royer dans leur recension des apprentissages

organisationnels tirés de récentes crises industrielles, « [l']apprentissage post-crise, malgré l'opportunité que celui-ci représente d'accroître la résilience d'une organisation, apparaît ainsi comme un phénomène peu probable et limité » (Altintas et Royer, 2009, p. 270).

En d'autres termes, une crise peut représenter une occasion de modifier l'organisation pour en améliorer le fonctionnement et la résilience, mais cela n'a rien d'automatique ni même de probable. Une volonté soutenue est requise. Comme première étape, l'organisation peut compter sur ses apprentissages pour cerner les faiblesses révélées par la crise.

2.4 Vulnérabilités, capacité d'adaptation et résilience

Il est fondamental de reconnaître et de corriger les vulnérabilités d'un système pour en renforcer la résilience. Une **vulnérabilité** peut se définir comme un élément du système susceptible de subir les effets des perturbations ainsi que des facteurs de stress externes et la vulnérabilité globale, comme le risque pour un système de subir des dommages à la suite de perturbations (Bhamra, Burnard et Dani, 2016). À l'opposé, la **capacité d'adaptation** du système est en lien avec les mécanismes d'apprentissage et de création de nouveautés; elle reflète sa capacité à évoluer en réponse au changement (*Ibid.*). En ce sens, la résilience dépend de la vulnérabilité et de la capacité d'adaptation.

Tout au long des événements perturbateurs, travailler sur les **vulnérabilités amplifiées par la crise** plutôt que de tenter de prévoir un plan pour la prochaine pandémie est une meilleure stratégie à long terme. Cela signifie de revoir les mécanismes décisionnels et de travailler sur la même temporalité que les événements, donc d'envisager la crise dans sa durée au lieu de réagir comme si l'on avait affaire à une série de chocs plutôt qu'à un stress, pour s'assurer de la cohérence dans la mise en place des mesures. Autrement dit, mieux vaut travailler d'abord sur les processus (mesures structurelles et systémiques permettant de s'attaquer aux vulnérabilités, processus décisionnels) que viser l'obtention d'un résultat (par exemple, un plan en cas de pandémie). Comme l'expliquait M. Christophe Roux-Dufort, professeur à l'Université Laval, dans une entrevue :

> « Remarquons d'abord que les meilleurs plans sont parfois les pires conseillers. Ils dessinent des limites et des scénarios au-delà desquels la pensée se restreint et représentent ce que les décideurs sont capables d'envisager avec les expériences et les moyens dont ils disposent. Sans imagination, les plans sont toujours raisonnables et n'anticipent pas les crises, par nature déraisonnables. Ce qui sort du plan devient donc, au mieux impertinent, au pire inexistant, et celui-ci devient caduc. En gestion de crise, lorsque la planification atteint sa limite, l'anticipation et la réactivité prennent le relais » (*La Presse*, 21 octobre 2020).

Par exemple, le plan établi en 2009 par le MELS (Faucher, 2009) pour lutter contre une prochaine pandémie de grippe n'a pas montré une grande utilité dans le contexte de la pandémie de COVID-19. Il y a 12 ans, fermer l'ensemble du système scolaire pour passer à l'apprentissage à distance par des moyens numériques n'était pas une option envisageable (rappelons que les premières tablettes tactiles sont arrivées sur le marché en 2010). De plus, le virus de la COVID-19 ne se comporte pas comme celui de l'influenza. Remédier aux vulnérabilités du système est plus difficile qu'établir un plan, mais comporte des avantages immédiats et à long terme.

Le Conseil retient que la préparation aux futures crises, grandes et petites, tient moins à l'élaboration de plans qu'au renforcement de la résilience du système éducatif. Les plans ne peuvent tout prévoir, alors que la résilience mise sur la résistance et la souplesse comme propriétés du système pour faire face aux imprévus. La démarche à suivre pour y arriver implique plusieurs actions :

- Accepter le caractère inévitable des crises et les anticiper autant que possible;
- Définir les zones de responsabilités à chaque niveau de l'organisation et établir la marge de manœuvre des gestionnaires;
- Évaluer les vulnérabilités du système et y remédier à mesure;
- Donner aux personnes et aux organisations le soutien requis pour le développement de leur capacité d'adaptation;
- Tirer profit des apprentissages organisationnels et les partager avec l'ensemble du système.

Les prochains chapitres permettront donc de **déterminer les vulnérabilités du système éducatif québécois** et de **prendre la mesure de sa capacité d'adaptation** en analysant les **apprentissages organisationnels** consignés dans les mémoires soumis au Conseil lors de la consultation qu'il a menée durant l'hiver 2021. Ces étapes d'analyse sont cruciales pour évaluer la résilience du système éducatif et jeter les fondements d'un processus menant au renforcement de la résilience.

3 Zones de vulnérabilité du système scolaire québécois

> « Le virus qui a tout déstabilisé en quelques semaines ne peut donc être appréhendé comme un “super facteur” qui en soi, et à lui seul, suffirait à expliquer et à comprendre l’essentiel de ce qui s’est joué et continue de se jouer pour les millions d’élèves, d’étudiant·e·s, de familles et de professionnel·le·s de l’éducation. Pour être compris sociologiquement, les effets de la “crise du coronavirus” sur les trajectoires et les configurations familiales doivent être reliés à une combinaison de politiques publiques, de logiques et d’effets bien antérieurs à 2020, et déjà bien identifiés par la recherche dans le domaine de l’éducation » (Étienne Douat et Stéphane Bonnéry, *L’éducation au temps du coronavirus*, p. 17).

La résilience d’une organisation est tributaire de ses vulnérabilités dans la mesure où celles-ci entravent à la fois sa capacité à résister et celle à s’adapter à l’adversité (Bhamra, Burnard et Dani, 2016). Dans cette perspective, la pandémie a mis en lumière des vulnérabilités du système éducatif qui ont freiné la continuité des services et, conséquemment, nui à la réussite éducative.

Tous les pays du monde ont été confrontés au défi d’assurer les services publics tout en protégeant la santé de la population, y compris celle des prestataires et des receveurs des services. Aux prises avec un virus mal connu, mais extrêmement contagieux, les systèmes éducatifs ont préféré fermer les établissements d’enseignement. La poursuite des services éducatifs dépendait alors uniquement de la capacité, très variable, de ces systèmes à recourir à divers moyens technologiques pour éduquer à distance. L’UNESCO (2021) estime que 100 millions d’enfants dans le monde n’atteindront pas le niveau minimal de compétence en lecture en raison de la pandémie.

En date du 18 mars 2020, 107 pays avaient fermé leurs établissements d’enseignement, alors qu’ils n’étaient qu’une trentaine la semaine précédente (Organisation de coopération et de développement économiques, 2020; UNESCO, 2021). À l’échelle mondiale, la moitié des apprenantes et des apprenants se retrouvaient privés d’un accès aux établissements. On observait toutefois des variations régionales en fonction du portrait épidémiologique dans plusieurs pays comme l’Italie, la Nouvelle-Zélande ou l’Allemagne (Organisation de coopération et de développement économiques, 2020). Le nombre de jours de fermeture partielle ou complète de même que la poursuite des activités d’apprentissage en

classe varieront ainsi d'une communauté ou d'une juridiction à l'autre à l'échelle de ces nations (Araújo et autres, 2020). De la même façon, au Canada, l'étendue des fermetures temporaires d'écoles et de classes a grandement fluctué entre les provinces et leurs régions. Par exemple, « le Canada atlantique a connu très peu de perturbations de l'enseignement en personne à l'automne et au début de l'hiver de l'année scolaire 2020/21 » (Statistique Canada, 2021).

Au plus fort de la crise, en avril 2020, près 1,5 milliard d'apprenantes et d'apprenants (Lee, 2020) de près de 190 pays ont vu leurs parcours scolaires perturbés par la crise, ce qui représente plus de 90 %[14] de la population scolaire mondiale (Réseau Inter-agences pour l'Education en Situations d'Urgence, 2020). L'hétérogénéité des réponses gouvernementales et les variations sous-régionales rend difficiles les comparaisons et explique en quoi les chiffres diffèrent dans les publications savantes :

> « [...] à certains endroits, toutes les écoles ont été fermées; à d'autres endroits, les universités ont fermé à un autre rythme que les écoles primaires; à d'autres endroits encore, les écoles sont restées ouvertes uniquement pour les enfants des travailleurs essentiels. De plus, comme toute intervention politique, leur effet est susceptible de dépendre fortement des contextes politiques et sociaux locaux. Ces problèmes créent des difficultés de mesure importantes lorsqu'on cherche à comparer les réponses nationales de manière systématique » (Hale et autres,2020, notre traduction).

Ainsi, à l'exception notable de la Suède, où seuls les jeunes de plus de 16 ans devaient poursuivre leurs apprentissages à distance pendant les trois premiers mois de la pandémie (Ludvigsson, 2020), la plupart des pays ont opté pour la fermeture de leurs établissements d'enseignement, chacun avec sa propre temporalité. Entre la fermeture complète et la poursuite normale des activités d'apprentissage, les approches ont considérablement varié : « de nombreux pays présentent des approches hybrides variant non seulement de plus permissives à strictes, mais aussi de fermetures ou de réouvertures universelles à sélectives, c'est-à-dire permettant à certains groupes de garder l'accès ou de rentrer plus tôt » (Blum et Dobrotic, 2021, p. S546, notre traduction).

Comme ailleurs, le système d'éducation québécois a fait face à la tempête avec ses forces et ses faiblesses. Les trois volets de sa mission, soit instruire, socialiser et qualifier, rappellent l'importance de la dimension socioémotionnelle de la réussite éducative (Conseil supérieur de l'éducation, 2021a). Dans ce contexte, le passage brusque à l'apprentissage à distance en mars 2020 a créé une situation inédite susceptible de fragiliser les liens entre le personnel enseignant et les apprenantes et les apprenants tout en exigeant de réinventer les pratiques éducatives. Toutefois, si la situation était sans précédent dans l'histoire récente, il y a lieu de se demander si les difficultés éprouvées étaient nouvelles et temporaires ou si elles représentaient une exacerbation des vulnérabilités déjà présentes dans le système éducatif.

14 Il est à noter que ce pourcentage varie d'une publication à l'autre selon la date à laquelle les données ont été compilées par l'UNESCO. La Banque mondiale estime, pour sa part, qu'en avril 2020, 94 % des élèves de la planète – soit 1,6 milliard d'enfants – n'allaient plus en classe à la suite de la fermeture des écoles (Banque mondiale, 2020a).

Le Conseil s'est donc tourné vers ses instances et ses partenaires pour analyser les actions posées pour continuer la prestation de services éducatifs ainsi que la manière dont les actrices et les acteurs de l'éducation ont vécu les transformations rapides de leurs pratiques imposées par les circonstances pendant la première année de la pandémie. Il est bien sûr trop tôt pour appréhender les conséquences à long terme de celle-ci. Le Conseil estime toutefois que ses effets à court terme, comme les effets des changements organisationnels mis en œuvre, sont riches d'apprentissages pour améliorer la résilience du système éducatif.

Le Conseil a donc rapidement mis en œuvre différents moyens de consulter les actrices et les acteurs du terrain. Dès le début du confinement de mars 2020, les membres du Conseil et de ses instances ont témoigné de l'évolution de la situation pandémique dans leurs milieux respectifs lors de « midis-Conseil ». Ces rencontres informelles se sont tenues régulièrement sur l'heure du midi jusqu'à la fin de l'année scolaire 2020-2021. À la fin de 2021, une consultation plus officielle a pris la forme d'un appel de mémoires aux organismes partenaires du Conseil (voir l'annexe 2) pour permettre de déterminer ce qui avait nui aux adaptations requises et ce qui les avait facilitées. Sur un total de 84 organismes approchés, 31 ont participé à la consultation, dont des organismes syndicaux, des regroupements de directions, de parents, d'étudiantes et d'étudiants ou de professionnelles et de professionnels ainsi que des organismes communautaires. Des représentantes et des représentants des secteurs public et privé y étaient présents de même que de tous les ordres d'enseignement. Les groupes minoritaires y étaient toutefois moins représentés : deux organismes anglophones ont pris part à la consultation, alors qu'aucun organisme affilié à des communautés autochtones n'a soumis de mémoire. Enfin, une consultation complémentaire a pris la forme d'entrevues semi-dirigées avec chacune des instances du Conseil (voir l'annexe 3). Les témoignages recueillis lors de ces rencontres apportent une illustration concrète du vécu des actrices et des acteurs du système éducatif en complément du témoignage des organismes.

Le présent chapitre regroupe les grands thèmes qui ont émergé de cette consultation en fonction des ordres d'enseignement, tout en préservant l'anonymat des organisations. Un premier constat se reflète dans la figure 2, qui présente les mots les plus fréquents dans les mémoires reçus : les personnes, soit les élèves et le personnel, ont été au cœur des préoccupations (la taille des mots indique leur fréquence relative).

Figure 2 Termes les plus fréquents dans les mémoires reçus

Une des questions en jeu était de savoir si la pandémie avait créé les difficultés éprouvées ou si elle avait plutôt exacerbé les vulnérabilités déjà présentes. Le constat est sans appel. **Toutes les vulnérabilités systémiques mentionnées par les organismes et les instances avaient fait l'objet d'analyses produites par le Conseil** et publiées dans ses avis et rapports des 20 dernières années. Plus largement, elles avaient fait l'objet d'études scientifiques et de rapports d'organismes internationaux. Regroupées en **six zones de vulnérabilité**, les observations extraites des consultations sont présentées ici dans le contexte d'études et de rapports nationaux et internationaux sur la situation pandémique. Les constats des organismes sont ensuite situés dans le contexte de l'évolution qu'a connue le système éducatif québécois au cours des 20 dernières années par le rappel des éléments pertinents de la pensée du Conseil.

3.1 L'organisation scolaire, l'offre de services éducatifs, la gouvernance et le pilotage de système

Les choix faits par le gouvernement du Québec pour réduire les risques de transmission dans les établissements d'enseignement s'inscrivent dans la foulée des approches hybrides : la réouverture des établissements après la fermeture générale des premières semaines a été guidée par la situation sanitaire de chaque région et modulée en fonction des ordres d'enseignement. Si tous les efforts ont été déployés pour garder le plus possible les élèves du primaire et du secondaire en classe, les étudiantes et les étudiants aux études supérieures ont, à quelques exceptions près, poursuivi leur éducation à distance pendant la plus grande partie des 18 premiers mois de la pandémie. Cette stratégie multiple s'est traduite par de nombreuses adaptations apportées à la gestion et à la prestation des services éducatifs en cours d'année scolaire.

3.1.1 Synthèse des consultations

Les organismes consultés ont longuement décrit les adaptations apportées à l'organisation, à l'offre et à la prestation des services éducatifs. Si la lourdeur des mesures sanitaires et les bouleversements dans la gestion du personnel amenés par l'enseignement à distance et le télétravail constituent deux angles fondamentaux pour la compréhension des enjeux de gouvernance dans le contexte de la crise, la communication avec les ministères et les autres instances gouvernementales ainsi qu'entre les organisations est apparue comme une question incontournable. Bien que certains constats de nature systémique émanent de tous les milieux consultés, les différents ordres d'enseignement ont aussi leurs particularités. La synthèse qui suit relate d'abord les éléments de consensus pour chacun des thèmes qui ont émergé de l'analyse des mémoires, suivis des enjeux spécifiques à chaque ordre ou secteur d'enseignement pour les mêmes thèmes. Les enjeux d'organisation, de gouvernance et de pilotage sont très complexes et ont été divisés en trois sous-thèmes : la communication, la gestion des mesures sanitaires et la gestion du travail.

3.1.1.1 Enjeux systémiques d'organisation scolaire, d'offre de services éducatifs, de gouvernance et de pilotage de système

3.1.1.1.1 Communication

Dans leurs mémoires, les organismes se montrent critiques à l'égard des communications gouvernementales, surtout au début de la crise, déçus de ne pas avoir été informés systématiquement, avant la population, des changements dans les règles sanitaires. Ils comprennent que la situation d'urgence ne permettait pas toujours d'avertir toutes les parties prenantes, mais rapportent que leurs membres ont souffert des changements fréquents et rapides à opérer dans les mesures sanitaires. Dans cette situation imprévisible, un membre de la Commission de l'enseignement secondaire (CES) a observé que le personnel éducatif s'est retrouvé dans une **position attentiste** qui a limité sa capacité de leadership. Un organisme conclut que « la crise a révélé le besoin de normes nationales claires [directives du Ministère et des autorités de la santé publique], transparentes et prévisibles pour tous les groupes, tous les secteurs et tous les corps d'emploi ». Même s'il était sans doute inévitable, surtout en début de crise, le caractère imprévisible des décisions prises et des modifications aux normes a pris de court les directions, mais aussi le personnel. L'imprévisibilité aurait également pu être compensée par une stratégie de communication.

Toutefois, les communications gouvernementales se sont améliorées avec le temps, particulièrement du point de vue des organisations regroupant du personnel-cadre. Selon plusieurs organismes, une « réelle structure de concertation » reflétant la réalité des établissements d'enseignement s'est mise en place à partir d'avril 2020. Parallèlement, une communication régulière s'est installée entre les regroupements, les associations, les fédérations et le Ministère (alors le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]) : rencontres élargies avec l'ensemble des partenaires, rencontres sous-ministérielles, rencontres de comités stratégiques (directions, cadres et directions générales). « [D]es rencontres stratégiques se sont tenues et continuent de se tenir hebdomadairement entre le ministre, les hauts fonctionnaires, les responsables de la santé publique et les représentants des associations des dirigeants scolaires. » En conséquence, les établissements d'enseignement ont établi une plus grande cohésion avec leurs partenaires ainsi qu'une meilleure communication et ont noté une adhésion accrue aux décisions au fil des mois.

Par ailleurs, plusieurs organismes manifestent leur déception quant au format des rencontres avec les représentantes et les représentants des ministères. Ces rencontres se résumaient trop souvent à un point d'information suivi d'un bref tour de table, ce qui ne permettait pas d'aborder en profondeur les questions à l'ordre du jour et, selon les membres de certains organismes, d'exercer toute leur expertise pour proposer des solutions aux problèmes causés par la crise. Malgré tout, plusieurs organisations soulignent la **pertinence des nouveaux canaux de communication progressivement mis en place**. Des liens ont également été réactivés entre les établissements d'enseignement et les organismes relevant du ministère de la Santé et des Services sociaux. Les organismes communautaires, notamment en matière de santé mentale, ont aussi établi de nouvelles collaborations avec les directions et le personnel des établissements d'enseignement.

Dans la même veine, on note la **grande transparence du processus décisionnel qui s'est imposée** dans de nombreux milieux, notamment au sein des centres de services scolaires et des directions d'établissement d'enseignement supérieur. Les réunions à distance permettent à plus de personnes d'y prendre part, ce qui leur confère un caractère public. Une organisation du réseau universitaire souhaite pérenniser les pratiques des réunions en ligne ouvertes et « les rendre accessibles à l'ensemble de la population universitaire et québécoise ».

3.1.1.1.2 Gestion des mesures sanitaires

Application des principes de la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST) de même que des autorités de la santé publique, désinfection des surfaces, port de l'équipement de protection individuelle, signalisation, ventilation, respect des règles de distanciation, recherche de fournisseurs d'équipement spécialisés, gestion de la circulation : « le personnel des établissements d'enseignement est devenu expert en gestion des mesures sanitaires ». **Ces nouvelles responsabilités se sont ajoutées aux tâches de ce personnel, décriées pour leur lourdeur bien avant la pandémie.** Le caractère chronophage des mesures de gestion sanitaires se conjugue avec leur évolution rapide ainsi qu'avec la confusion causée par les exceptions aux règles et l'absence de normes pour certaines situations particulières. De plus, les organismes estiment que les mesures sanitaires ne tenaient pas compte de la **diversité des établissements** et des contraintes éprouvées par ceux-ci, notamment de leur capacité d'accueil physique.

3.1.1.1.3 Gestion du travail

Un des effets les plus marquants de la pandémie a été le recours au télétravail dès la déclaration de l'état d'urgence au printemps 2020. L'organisation du travail dans les milieux éducatifs n'était pensée en ce sens dans aucun des secteurs, établissements ou corps d'emploi. **La gestion du personnel est devenue plus complexe** d'après un organisme. Les gestionnaires ont dû adapter leurs pratiques au travail à distance, revoir les activités de leur secteur et définir celles qui devaient être maintenues, ralenties ou révisées afin de répondre aux exigences du télétravail. On a remarqué que, pour plusieurs, le télétravail « impliquait son lot d'inconvénients : sentiment d'isolement créé par le manque d'interactions sociales, risque d'épuisement professionnel, environnement de travail souvent déficient et non ergonomique, droit à la déconnexion, etc. ».

Du côté du personnel enseignant, **les conventions collectives ne sont actuellement pas conçues pour encadrer l'enseignement à distance, bimodal, synchrone ou asynchrone**. Certains abus ont été dénoncés, mais d'autres pratiques ont pu être encadrées par des ententes issues de discussions en matière de relations de travail.

En somme, le Conseil retient que plusieurs vulnérabilités présentes à tous les ordres d'enseignement ont nui à l'adaptation et à la résistance du système éducatif dans son ensemble. Il prend note de l'insuffisance des canaux de communication avec les ministères en début de crise, de la lourdeur de la tâche du personnel (enseignant, de soutien, professionnel et de direction) et des pratiques de gestion ainsi que des conventions collectives mal adaptées au travail effectué hors des établissements d'enseignement. Les communications avec les ministères se sont d'ailleurs améliorées avec le temps, pour en arriver à l'établissement de moyens d'échange utiles qui méritent d'être développés davantage.

3.1.1.2 Enjeux de l'enseignement obligatoire concernant l'organisation scolaire, l'offre de services éducatifs, la gouvernance et le pilotage de système

3.1.1.2.1 Communication

Le recours aux médias et aux conférences de presse pour informer les milieux scolaires a eu des effets délétères sur le climat de travail : « Trop souvent, les nouvelles mesures sanitaires ou scolaires ont fui dans les médias. Erronés ou bien sentis, ces ballons d'essai ont été très anxiogènes ». En parallèle, plusieurs ont mentionné que les directives des autorités de la santé publique n'étaient pas « connectées avec le terrain » ou étaient mal arrimées au Ministère, aux établissements d'enseignement, aux directions, aux centres de services scolaires et aux syndicats, une réalité qui « a contribué, pour une large part, aux difficultés [qu'ils allaient] connaître ».

De plus, dans les établissements d'enseignement, les modes de communication avec les parents ont rapidement évolué (messages textes, courriels, réseaux sociaux, sondages, etc.). L'utilisation de la visioconférence pour les rencontres de parents « s'est avérée efficace et a permis de joindre les familles pour qui les déplacements sont plus difficiles et de régler plus rapidement certains enjeux. Après la pandémie, la visioconférence restera sans doute comme outil additionnel pour faciliter les communications avec les parents ». La majorité des organisations souhaitent poursuivre la consolidation des services et des activités associatives en ligne, tout en conservant certaines rencontres en présentiel.

Les particularités rapportées par les milieux anglophones consultés

La pandémie s'est invitée dans un contexte déjà tendu pour les écoles anglophones, leurs associations ayant entrepris la contestation devant les tribunaux du projet de loi 40 quelques semaines avant la déclaration de l'état d'urgence. Les organismes anglophones qui ont participé à la consultation ont exprimé le sentiment que leur communauté avait été oubliée. On regrette le « volume de documents qui n'ont pas été traduits ou livrés en temps opportun », ce qui a entraîné notamment un retard dans les services éducatifs aux enfants.

Par ailleurs, les commissions scolaires anglophones, comme l'ont aussi fait certains centres de services scolaires (CSS), « ont pris l'initiative d'installer des purificateurs d'air et de répondre aux données de leur choix, pas nécessairement en fonction de ce que [disait] le Ministère ». Cibles de messages contradictoires, les parents ne savaient plus à qui faire confiance. Ce climat d'incertitude s'est répercuté sur l'adhésion aux consignes sanitaires, selon un organisme.

Enfin, un organisme souligne l'accroissement de ses échanges avec ses partenaires éducatifs et ses homologues francophones grâce à l'utilisation de plateformes de réunions virtuelles.

Les membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CEPEP) ont indiqué par ailleurs l'importance de la communication quotidienne à l'intérieur des établissements, par l'entremise d'assemblées générales entre l'équipe de direction et l'équipe-école, qui a permis de partager les nouvelles informations et de répondre aux questions. **Les échanges fréquents semblent avoir accru la solidarité** entre les membres du personnel.

3.1.1.2.2 Gestion des mesures sanitaires

La volonté du gouvernement de maintenir autant que possible l'apprentissage en classe pour les élèves du primaire et du secondaire a donné lieu à une foule de consignes sanitaires en constante évolution. On donne comme exemples le concept de bulle-classe et les consignes ministérielles concernant les regroupements requis pour différents services éducatifs (options, programmes particuliers, activités sportives et artistiques, classes de musique, suivis d'élèves en difficulté, etc.) ou l'actualisation et le réajustement des plans de la rentrée scolaire (en septembre 2020 et en janvier 2021) ainsi que l'incertitude prolongée au regard de la poursuite des activités parascolaires et sportives. Cette situation changeante reflète, selon les organismes consultés, un « manque de directives nationales claires », des discordances entre les messages des autorités de la santé publique et ceux du MEQ, des établissements scolaires et de la CNESST de même qu'une interprétation variable sur le terrain des informations véhiculées à l'égard de la COVID-19.

On estime par ailleurs que **les mesures ont été appliquées différemment d'une école à l'autre dans le contexte de la nouvelle gouvernance des centres de services scolaires**. Certains établissements se seraient ainsi « collés plus fidèlement aux orientations gouvernementales », alors que d'autres, prenant appui sur leur forte autonomie institutionnelle, ont suivi des parcours uniques (voir l'encadré portant sur les milieux anglophones).

Aux incohérences liées aux différents modes de gouvernance scolaire, certains organismes ajoutent le « double standard qui s'est révélé entre les multiples confinements ordonnés par la Santé publique pour la population en zones rouges et l'absence de resserrement des règles sanitaires dans les écoles situées dans les mêmes régions concernées ». L'approvisionnement en produits sanitaires s'est parfois avéré difficile, s'ajoutant à d'autres craintes pour la santé du personnel scolaire et des élèves : la faible qualité de l'air dans les classes, l'imposition tardive du port du couvre-visage aux différents échelons scolaires, le non-recours aux tests de dépistage rapide[15], les femmes enceintes non réaffectées rapidement ni placées en retrait préventif, le manque de formation concernant la manipulation des produits de désinfection et la gestion des éclosions de COVID-19.

Les services de garde en milieu scolaire

La gestion des mesures sanitaires s'est avérée particulièrement complexe dans les services de garde en milieu scolaire. Certains organismes illustrent la confusion qui régnait dans les consignes par le « vocabulaire imprécis des autorités » : « lorsque l'on parle de "services de garde", est-ce que cela inclut les services de garde en milieu scolaire? Lorsque l'on parle "des écoles", est-ce que cela vise aussi les services de garde ou seulement la classe? Lorsque l'on parle "d'éducatrices", est-ce que cela inclut les éducatrices en milieu scolaire? Et les consignes s'appliquant aux "enseignants" s'appliquent-elles aussi au personnel éducateur en garde scolaire? ». Aucun agent de liaison au ministère de l'Éducation n'était affecté aux services de garde en milieu scolaire. De plus, le personnel de soutien, dont fait partie le personnel des services de garde, n'a pas d'instance officielle

15 L'usage de tests rapides pour détecter les cas de COVID-19 dans les écoles n'a commencé qu'en septembre 2021 dans certaines régions administratives.

permettant de faire valoir son point de vue. L'incertitude entourant l'interprétation des consignes a alimenté la crainte que des services de garde soient jugés responsables d'éclosions, alors que le personnel se trouvait en première ligne pour répondre aux questions des parents et des élèves.

De plus, l'utilisation des locaux s'est avérée complexe d'après un organisme. Les éducatrices et les éducateurs ont dû gérer plusieurs « bulles » simultanément. Pour diminuer la circulation des élèves et les contacts, certains services de garde ont utilisé des locaux de classe qui n'étaient pas aménagés pour cette fonction. Cette gestion de locaux a toutefois eu des effets positifs, puisque de nouvelles collaborations ont été établies entre les titulaires de classe, le personnel des services de garde et les spécialistes. Une organisation mentionne à ce propos qu'un changement de perspective s'est amorcé dans certains milieux : « le local classe est celui de l'élève avant d'être le local de l'enseignante, de l'enseignant, des spécialistes ou de la technicienne ». Cette « prise de conscience » pourrait éventuellement mener à une planification différente de l'utilisation des espaces et de l'organisation du travail.

3.1.1.2.3 Gestion du travail

La crise a coïncidé avec la transition de gouvernance entre les commissions scolaires et les centres de services scolaires prévue par le projet de loi 40, ce qui a contribué « à alourdir ou à ralentir la gestion de la crise sanitaire en éducation ». La nouvelle gouvernance a entraîné une gestion de l'information « à géométrie variable », marquée par des délais quant à la transmission des informations et des directives dans les milieux et aux parents. En l'absence d'une présidente ou d'un président, les CSS se sont retrouvés sans porte-parole dans l'espace public, les directions générales n'étant pas « habitué[e]s à occuper cet espace » et à qui la tâche revenait pourtant. Le « manque de vécu de la nouvelle équipe du conseil d'administration » est aussi considéré comme une difficulté, d'autant plus que la gouvernance s'opérait en ligne, « un contexte difficile pour la création de liens professionnels ». Les directions d'établissement ont ainsi vu leur rôle redéfini, « beaucoup plus administratif et moins [axé] sur le développement ».

De plus, l'importance accordée à la subsidiarité, laissant plus de latitude aux établissements dans la prise de décisions indépendantes des CSS, **n'a pas fait l'unanimité** parmi les organismes concernés. Par exemple, un organisme constate que l'adaptation des services éducatifs complémentaires au secteur scolaire s'est mieux déroulée lorsque ceux-ci sont demeurés regroupés au sein des CSS. Les organisations plus centralisées, « puisqu'elles s'appuient sur une plus grande flexibilité et une plus grande autonomie professionnelle », ont facilité les ajustements ponctuels requis et ont favorisé une plus grande concertation au sein des équipes. De ce contexte découlerait donc « énormément de variabilité dans l'application des directives ».

Au milieu de la redéfinition des rôles causée par la transition vers les CSS, les autorités de la santé publique se sont greffées aux autres instances décisionnelles (MEQ, CNESST, INSPQ et organisations syndicales). Bien qu'essentielle, la venue de ce nouvel acteur a ajouté « une couche supplémentaire de complexité », alors que **l'attribution des responsabilités entre le national et le local était déjà mal définie** : « le réseau est parfois en attente d'une directive ministérielle claire alors que le MEQ considère qu'il s'agit d'une décision locale ».

En sus de la redéfinition des instances décisionnelles, le personnel a dû composer avec des transformations profondes de sa tâche qui n'ont pas été sans soulever des questions liées à la gestion du travail. Des syndicats d'enseignantes et d'enseignants ont fait valoir le droit à la vie privée et à la préservation de l'image de

leurs membres lors de prestations à distance ou bimodales, alors que des directions d'établissement y opposaient le droit des élèves à l'instruction. Plusieurs clauses ont requis des interprétations et des adaptations locales portant sur la tâche, le temps de disponibilité, les délais à respecter, les mécanismes de concertation et la gestion des absences. Pour le personnel professionnel et le personnel de soutien, des corps d'emploi « souvent méconnus, précarisés et dépréciés [qui] sont une des composantes indispensables de nos écoles », le basculement vers la prestation à distance a été réalisé de manière inégale. Une organisation explique que cette situation inéquitable a été induite par la méfiance de plusieurs services de ressources humaines entretenant « de vieux préjugés envers le télétravail ».

Notons enfin que la crise a amplifié les effets d'une **pénurie de main-d'œuvre** qui l'a précédée. Une partie du personnel scolaire était dans l'impossibilité d'accomplir sa tâche, directement à cause de la COVID-19 ou pour des motifs qui lui étaient indirectement liés comme l'épuisement ou le retrait préventif en raison d'une grossesse ou de facteurs de risque. Par ailleurs, le manque de personnel a obligé des ressources professionnelles à prioriser des tâches techniques au détriment des besoins étroitement associés à leur spécialisation. Des professionnelles et des professionnels de l'éducation se sont aussi vu confier des tâches supplémentaires (désinfection, surveillance) sans allègement de leurs tâches habituelles. La surcharge de travail a également touché le personnel de soutien informatique.

En outre, on entrevoit un surplus de travail à long terme pour les préposées et les préposés aux élèves handicapés de même que les techniciennes et les techniciens en éducation spécialisée travaillant auprès des jeunes en difficulté ou ayant des défis particuliers. Ces jeunes ont été éprouvés par les conditions anxiogènes de la pandémie. Un organisme donne l'exemple de la difficulté à obtenir des masques à fenêtre nécessaires pour la communication avec certains de ces élèves.

Le Conseil retient des mémoires présentés et de la consultation de ses instances que plusieurs vulnérabilités indépendantes de la crise sont venues exacerber les difficultés causées par celle-ci. On note en particulier un manque d'autonomie dans l'adaptation des services aux particularités de chaque milieu, la pénurie de personnel et une certaine confusion dans le partage des responsabilités, aggravée par la transformation récente du mode de gouvernance.

3.1.1.3 Enjeux de l'enseignement supérieur concernant l'organisation scolaire, l'offre de services éducatifs, la gouvernance et le pilotage de système

3.1.1.3.1 Communication

Un organisme est d'avis que les ministères ont une connaissance incomplète des particularités de l'enseignement supérieur, notamment du réseau collégial. Cette méconnaissance, qui s'est illustrée selon eux par l'absence d'une ou d'un ministre délégué à l'Enseignement supérieur (avant la création du ministère de l'Enseignement supérieur), se serait traduite par « un certain flou dans les directives ministérielles », menant en retour à un **manque de cohésion dans l'application des consignes**. Un autre organisme indique que « le fait que la Fédération des cégeps et le Ministère invoquent l'autonomie des cégeps dans la mise en place des directives n'a pas aidé. Si nous adhérons à ce principe et que nous jugeons que des aménagements adaptés à la réalité locale sont nécessaires, il n'en reste pas moins que, dans ce cas-ci, une meilleure cohérence aurait été préférable ». Un organisme représentant le milieu universitaire

arrive à un constat semblable. Malgré la nomination d'une ministre de l'Enseignement supérieur, les parties prenantes auraient souhaité un plus grand nombre de rencontres avec des représentantes et des représentants du MES dès sa création. Le peu de place laissé à l'éducation supérieure dans les discours ministériels durant les premiers mois de la pandémie, selon des organismes, aurait « contribué à marginaliser l'enseignement supérieur dans l'espace public ».

La situation semble avoir évolué avec le temps. Un regroupement représentant des directions d'établissement d'enseignement supérieur estime que la pandémie a éventuellement créé une plus grande proximité entre les représentantes et les représentants des collèges, les membres du cabinet de la ministre de même que les dirigeantes et les dirigeants du Ministère par l'instauration du comité de liaison relatif à la COVID-19. Cette communication plus collégiale aurait permis d'améliorer la gouvernance des réseaux et de traiter, en amont, d'enjeux systémiques. Elle pose toutefois un défi en termes de partage de responsabilités et d'éthique en raison de la mixité du politique et de l'administratif. Des représentantes et des représentants d'universités soulignent également leur perception d'une plus grande collaboration en temps de crise.

Les collèges privés

Les établissements privés se félicitent de la rapidité de leur passage à l'enseignement à distance en mars 2020. Un organisme rappelle que « [c]ertains facteurs externes aux collèges ont facilité ces adaptations. Le décret ministériel a permis aux collèges privés subventionnés, sans égard à la nature de leur permis, d'offrir la formation en ligne aux étudiants tout en donnant la latitude nécessaire pour adapter cette formation en fonction de la réalité de leur milieu ». On salue par ailleurs « [l]e dynamisme et la volonté du personnel de poursuivre [sa] mission ».

Ce succès des établissements privés semble toutefois avoir eu des revers. Un organisme syndical a « dû solliciter de la part du cabinet des ministres des interventions spécifiques auprès de certaines directions afin de les amener à se conformer à des directives ministérielles clairement énoncées ». De plus, en l'absence de normes visant à réguler la taille des groupes au collégial, certains établissements auraient profité de l'enseignement à distance pour augmenter celle-ci, mettant ainsi à risque la qualité de l'encadrement des élèves.

3.1.1.3.2 Gestion des mesures sanitaires

La principale mesure sanitaire appliquée aux études supérieures a été la **distanciation sociale** au moyen des cours en ligne, bien qu'un établissement universitaire (l'Université de Sherbrooke) ait privilégié l'enseignement en présence dès septembre 2020 en multipliant les locaux de classe pour respecter les règles de distanciation. Des membres de la Commission de l'enseignement et de la recherche au collégial (CERC) ont déploré les perturbations causées par les arrêts ministériels, qui ont contraint les enseignantes et les enseignants à modifier leurs pratiques fréquemment au gré des changements de consignes. L'imposition d'un retour en présentiel au milieu de la session d'hiver — de courte durée en raison de l'aggravation de la contagion — a été particulièrement difficile.

3.1.1.3.3 Gestion du travail

Certains organismes ont noté, au sein des universités, une « érosion de la gestion collégiale » (représentation de tous les groupes de la communauté : cadres, corps professoral, chargées et chargés de cours, personnel professionnel, personnel de soutien et population étudiante). Dans les collèges, la détérioration des relations de travail est illustrée par les directives contenues dans les plans d'urgence qu'ils ont déposés au Ministère. Ces plans spécifiaient en effet que **les modes d'enseignement seraient déterminés par la direction de l'établissement** quand la zone où se situait celui-ci passerait au stade d'alerte rouge, ce qui « contreviendrait » aux prérogatives pédagogiques et disciplinaires des départements et des comités de programmes.

Pour un membre de la CERC, souplesse, flexibilité, collaboration et solidarité sont les quatre mots d'ordre ayant favorisé l'adaptation de toutes et de tous. Néanmoins, un membre de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (CERU) estime que le moment serait opportun pour qu'on s'interroge sur la précarité vécue par une partie du personnel enseignant dans le milieu de l'enseignement supérieur, autant dans les collèges que dans les universités.

La recherche universitaire en temps de pandémie

Les membres de la CERU ont discuté des difficultés éprouvées dans la poursuite de la recherche malgré la fermeture des campus et les possibilités de déplacement presque nulles. Plusieurs projets ont dû être abandonnés ou réorientés, surtout ceux qui comportaient un volet de terrain. Réutiliser des données existantes, notamment pour produire des méta-analyses, a parfois représenté une solution. Un organisme constate que « de nombreuses expérimentations ont été interrompues, ou définitivement perdues, ce qui a eu un effet majeur sur la prolongation de plusieurs projets d'études et de recherche ». Même quand un retour dans les laboratoires s'est avéré possible, les contraintes sanitaires ont occasionné des retards et une baisse de productivité.

Si les membres de la CERU ont apprécié la souplesse instaurée par les Fonds de recherche du Québec concernant la gestion des subventions, en réponse à la pandémie, un organisme estime que cette mesure est insuffisante, particulièrement pour le soutien des chercheuses et des chercheurs de la relève. Cet organisme redoute que le développement professionnel des professeures et des professeurs ainsi que du personnel de recherche garde des séquelles de la pandémie. Un autre organisme note que les professionnelles et les professionnelles de recherche ont été durement touchés par la crise sanitaire, plusieurs ayant subi des mises à pied ou vu le nombre de leurs heures de travail réduit. Cela reflète la précarité de ce corps d'emploi, exacerbée par la pandémie. Pour cet organisme, ce constat montre que les revendications en matière de stabilité et de sécurité pour les professionnelles et les professionnels sont plus d'actualité que jamais. Il en va de la stabilité de l'écosystème de recherche québécois.

Les membres de la CERU notent toutefois que le contexte est fertile pour les projets de recherche liés à la pandémie, ce qui entraînera donc des effets différents selon les disciplines.

Le Conseil retient des consultations menées que des vulnérabilités préalables à la pandémie ont rendu difficile la gestion des mesures mises en œuvre pour la poursuite de l'enseignement supérieur. Les différents organismes ont perçu, surtout au début de la crise, une connaissance incomplète du milieu collégial et universitaire de la part du MEES. Certains organismes estiment que cette situation a donné lieu à un manque de cohésion dans l'application des consignes. Les relations de travail entre le personnel et la direction d'établissement se seraient détériorées dans certains milieux. Toutefois, la collaboration entre les membres du personnel aurait augmenté.

3.1.1.4 Enjeux de l'éducation des adultes concernant l'organisation scolaire, l'offre de services éducatifs, la gouvernance et le pilotage de système

3.1.1.4.1 Communication

Certains organismes du secteur de l'éducation des adultes auraient souhaité une plus grande prise en considération de leur réalité, notamment en début de crise. « Dans tous les messages et communications provenant des instances décisionnelles gouvernementales, la FGA a été oubliée. Pas une seule fois, celle-ci a été nommée lors d'une conférence de presse. » Les milieux de la formation générale des adultes (FGA) et de la formation professionnelle (FP) auraient voulu que les enjeux spécifiques à ces deux secteurs bénéficient d'une plus grande **connaissance** et aussi d'une **reconnaissance** de la part du Ministère.

Par ailleurs, la communication à distance a été difficile à maintenir avec une partie des élèves, notamment celles et ceux inscrits en insertion socioprofessionnelle, qui venaient tout juste d'entreprendre une formation préparatoire à l'emploi. Lorsque des contacts à distance ont pu être établis, après un hiatus de plusieurs semaines, un organisme a constaté que la moitié des élèves avaient abandonné leur formation. En contrepartie, étant donné la grande diversité des apprenantes et des apprenants adultes, la grande flexibilité des horaires permise par la formation à distance ainsi qu'un suivi personnalisé se sont avérés facilitants pour certains élèves.

3.1.1.4.2 Gestion des mesures sanitaires

Des organismes estiment que des « mesures sanitaires d'exception auraient pu être convenues, en raison de la clientèle particulière de ces milieux ». Certaines mesures dictées par la CNESST ont été difficiles à appliquer dans des domaines qui exigent un apprentissage pratique, comme la soudure. Ce constat montre encore une fois les **difficultés posées par le manque d'autonomie** des centres de FGA et de FP.

Les membres de la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue (CEAFC) ont exprimé, pour leur part, la difficulté à opérer des changements importants dans les modes d'enseignement et d'apprentissage à l'intérieur d'un court laps de temps. Un membre estime toutefois que composer avec ces contraintes a poussé le personnel enseignant à faire une analyse réflexive de ses pratiques.

3.1.1.4.3 Gestion du travail

À l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur s'oppose la **dépendance aux directives** ministérielles dans les centres de FGA et de FP, qui « se sont sentis possiblement plus impuissants et dépendants ». Le service offert à deux clientèles adultes (à l'éducation des adultes et à l'enseignement supérieur) entraîne en effet cette comparaison, les besoins de conciliation travail-famille-études demandant de la souplesse et se recoupant pour ces deux secteurs d'enseignement.

Des membres de la CEAFC ajoutent que les établissements ont dû trouver de nouveaux moyens de répondre aux besoins de la population étudiante, dont le profil a changé peu après le début de la pandémie : plus grand nombre de femmes devant assumer des responsabilités familiales, étudiantes et étudiants sans expérience avec la formation à distance ou chômeuses et chômeurs pandémiques en quête de requalification. Une partie de la réponse est passée par le recrutement de personnel spécialisé, comme des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux.

> Le Conseil retient que des vulnérabilités préalables à la crise ont compliqué la réponse à celle-ci dans le secteur de l'éducation des adultes, dont une méconnaissance perçue du milieu de la formation des adultes par le Ministère et, comme à l'enseignement obligatoire, une autonomie jugée insuffisante des établissements ainsi qu'un besoin de souplesse.

3.1.2 Pensée du Conseil sur l'organisation scolaire, l'offre de services éducatifs, la gouvernance et le pilotage de système

Le Conseil s'est penché, dans les dernières années, sur la dynamique entre le désir de souplesse et d'autonomie des organisations scolaires et les forces qui centralisent la prise de décisions, miroir de la tension entre la nécessité d'adapter les services éducatifs aux besoins locaux et celle de garantir la qualité uniforme de ces services. Dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010, le Conseil se montre lucide par rapport à la difficulté à changer durablement les façons de faire en éducation, lestées par le poids des traditions et des habitudes. Ce rapport dégage des « **zones de vulnérabilité du système d'éducation** au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative ». Le manque de fluidité à l'intérieur même des services éducatifs ainsi que la **difficulté à agir sur l'organisation scolaire** comptent parmi les obstacles relevés. Ces aspects du système éducatif témoignent pour le Conseil « de difficultés dans la prise en compte de la diversité des besoins des élèves et de la variation dans leur rythme d'apprentissage » (Conseil supérieur de l'éducation, 2010, p. 70). Le développement d'un système d'éducation plus inclusif souhaité par le Conseil passe notamment par des mesures favorisant une plus grande souplesse dans l'organisation scolaire de même que les pratiques pédagogiques et organisationnelles.

La rigidité des structures organisationnelles renvoie au **pilotage du système** et à la question de la centralisation, qui a été abordée à maintes reprises dans les publications du Conseil. Ce dernier favorise, depuis la dernière réforme, une décentralisation générale. Le rôle actuel du ministère de l'Éducation devrait, selon cette vision, se limiter au pilotage stratégique de l'éducation et à une veille constante de l'efficacité, comme il est préconisé dans le *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2000-2001* (Conseil supérieur de l'éducation, 2001, pp. 89-90). Le Conseil y traduisait sa volonté de voir s'implanter

une **gouvernance scolaire plus flexible**. Il soutenait alors que la « fonction de gouverne n'a donc pas à être exercée de manière uniforme, centralisatrice ou bureaucratique. Compte tenu de l'évolution de la société, l'État doit plutôt rechercher un mode d'intervention qui mise sur les grandes orientations et les grands encadrements, tout en favorisant et en appuyant une gestion aussi proche que possible des besoins des élèves et des communautés locales » (*Ibid.*, p. 8). Plus récemment, dans son mémoire sur le projet de loi 86[16], le Conseil constatait toujours l'existence d'une « forte centralisation du système scolaire québécois » et recommandait au gouvernement « de reconsidérer ses politiques centralisatrices et d'éviter de multiplier indûment les contraintes législatives » (Conseil supérieur de l'éducation, 2016a, p. 7). Il préconise encore ici « un pilotage ministériel qui détermine les grands objectifs et qui consacre des **zones de responsabilités** aux diverses instances [...] pour permettre l'expression des différences légitimes entre les établissements, tout en veillant, par l'entremise de ses encadrements, à ce que celles-ci ne se transforment pas en inégalités socioéducatives » (*Ibid.*, p. 8).

Dans son avis *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives*, le Conseil aborde la question de la **marge d'autonomie** des établissements d'enseignement collégial face à l'État. Il constate qu'il s'agit de « l'un des points de divergence les plus importants dans l'opinion et la position des différents acteurs ». Cette situation « contribue à une certaine stagnation » du système dans laquelle les « dirigeants de l'État choisissent de ne pas bousculer les mœurs et les questions de fond sont occultées au profit d'aménagements à faible portée qui obtiennent l'ascendant de toutes et de tous » (Conseil supérieur de l'éducation, 2019, p. 23). Cette situation montre la nécessité de modes de gouvernance plus collégiaux réunissant tous les acteurs et actrices des secteurs de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Le Conseil estime que le Ministère doit « se porter garant d'un certain nombre de règles pour les différents ordres d'enseignement de façon à assurer le respect du rôle de chacun et à favoriser la collaboration interordres ainsi que la cohésion de l'ensemble du système d'éducation » (*Ibid.*, p. 82). Comme dans ses précédentes publications, le Conseil est d'avis qu'« en contrepartie, [le] leadership [du Ministère] doit s'appuyer sur la prise en compte des besoins des acteurs concernés pour inclure ces derniers dans la réflexion et favoriser leur adhésion, leur mobilisation et leur compréhension à l'égard des décisions qui guident l'évolution du système » (*Ibid.*, p. 82). Il retient que le leadership étatique doit s'exercer de concert avec les actrices et les acteurs du milieu.

Le Conseil observe également que les conventions collectives, les règles budgétaires, les pratiques évaluatives ou les politiques internes des établissements n'ont pas été élaborées en fonction du télétravail et de la prestation de services éducatifs à distance. Comme il le mentionne dans son rapport portant sur le numérique en éducation, « [a]u collégial, le développement de la [formation à distance] se heurte de front à des enjeux syndicaux : les paramètres actuels de la tâche du personnel enseignant ne cadrent pas avec les exigences de la FAD. Par exemple, la préparation d'un cours à distance exige énormément de travail en amont, alors que la personne qui effectue cette préparation doit en même temps enseigner à temps plein » (Conseil supérieur de l'éducation, 2020a, p. 8).

À la lumière de ces analyses, plusieurs observations relatées par les organismes consultés quant aux vulnérabilités exacerbées par la pandémie prennent tout leur sens. Les établissements d'éducation primaire et secondaire ainsi que les prestataires de services éducatifs aux adultes ont manifesté le souhait de plus de souplesse et d'autonomie pour adapter les directives gouvernementales aux besoins de leurs élèves, même si certains organismes y voient un risque d'incohérence. Les enjeux de communication

16 Loi modifiant l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires en vue de rapprocher l'école des lieux de décision et d'assurer la présence des parents au sein de l'instance décisionnelle de la commission scolaire.

avec le Ministère, surtout au début de la crise, ont réduit encore davantage la marge de manœuvre des établissements et des CSS de même que leur possibilité d'exercer un leadership. **L'ajout de nouvelles responsabilités inédites en matière de gestion de mesures sanitaires s'est produit dans le contexte d'une pénurie de personnel, d'une tâche déjà trop lourde et d'un changement de gouvernance qui a brouillé la définition des zones de responsabilités.**

À l'inverse, les établissements d'enseignement supérieur ont pu invoquer leur autonomie pour décider de l'application des consignes dans les différents établissements, au prix toutefois d'une perte de cohésion relevée par certains organismes.

Depuis la réforme du début des années 2000, le Conseil favorise l'autonomie et la responsabilisation des établissements ainsi qu'un rôle de pilotage de système pour les ministères. La crise nous amène à **repenser l'équilibre entre autonomie et encadrement non pas comme un idéal à atteindre, mais comme un flux à moduler selon les circonstances**. Une définition claire des zones de responsabilités des gestionnaires à l'échelle des établissements, des regroupements et des ministères, comme le maintien de canaux de communication actifs entre les différents paliers, contribuerait à répondre aux besoins changeants concernant l'autonomie et l'encadrement pendant une situation de crise et au-delà de celle-ci.

3.2 Le financement de l'éducation

Dans le contexte de la pandémie, le gouvernement a investi des sommes supplémentaires importantes pour que le système éducatif puisse continuer à offrir des services en respectant les mesures sanitaires en vigueur. Notons, entre autres, l'injection de 105 millions de dollars pour les établissements scolaires relevant du MEQ, qui visait à accroître le soutien aux élèves à la rentrée 2020, puis de 37,9 millions de dollars en janvier suivant pour le soutien du bien-être des élèves et du personnel (Ministère des Finances, 2021). Des sommes ont aussi été prévues pour ajouter des services spécialisés. Le budget 2021-2022 prévoit un investissement de 170 millions de dollars sur 2 ans pour consolider les apprentissages dans le contexte de la crise.

Pour l'enseignement supérieur, une part importante des investissements supplémentaires en lien avec la pandémie vise à augmenter les ressources et l'accès aux services en santé mentale. Une somme de 10 millions de dollars a été accordée dans ce but au MES en novembre 2020 (Ministère des Finances, 2020). Le budget 2020-2021 prévoit également l'attribution de 60 millions de dollars d'ici 2025-2026 pour l'ajout de ressources et le développement des programmes de soutien à la santé mentale et de prévention de la violence à caractère sexuel dans le milieu de l'enseignement supérieur (Ministère des Finances, 2021).Une annonce faite en septembre 2021 prévoit aussi 450 millions de dollars sur 5 ans pour soutenir la réussite aux études supérieures et augmenter la proportion de personnes diplômées dans ce secteur (Québec, 2021a).

Des mesures visent également à alléger le fardeau financier des étudiantes et des étudiants. En avril 2020, le gouvernement a suspendu les remboursements des prêts pour études pour une période de six mois en prenant en charge les intérêts, une mesure de 36 millions de dollars (Ministère des Finances, 2021). D'autres mesures d'aide totalisant 540 millions de dollars sur 3 ans ont été annoncées en octobre suivant et incluent une bonification de l'aide financière aux études, l'amélioration de l'encadrement pédagogique ainsi qu'un soutien matériel et psychosocial (*Ibid.*). Le budget 2020-2021 prévoit enfin un montant forfaitaire de 100 $ pour chaque session à temps plein terminée au collégial ou à l'université et l'élimination des intérêts sur les prêts pour études pendant un an, des mesures totalisant 154,6 millions de dollars (*Ibid.*).

3.2.1 Synthèse des consultations

Les investissements consentis par le gouvernement du Québec s'inscrivent dans une tendance globale : les systèmes éducatifs ont dû injecter d'importantes sommes pour soutenir et équiper les élèves, les étudiantes, les étudiants et le personnel pour l'enseignement et l'apprentissage à distance ainsi que le télétravail, en plus de se procurer les fournitures nécessaires au respect des mesures sanitaires. Les organismes consultés par le Conseil situent toutefois les investissements du gouvernement du Québec dans un contexte de sous-financement chronique et de **manque d'investissement dans les infrastructures** que les sommes supplémentaires accordées pour lutter contre la COVID-19 ne viendront pas combler. La crise semble plutôt avoir mis en lumière les faiblesses des modèles de financement.

3.2.1.1 Enjeux systémiques de financement

Dans l'ensemble, les organismes en appellent à un financement accru des services publics, de l'éducation et de l'enseignement supérieur par l'instauration de politiques fiscales et budgétaires qui viseraient plus largement à aplanir les inégalités sociales mises à nu pendant la crise.

Concernant les sommes allouées spécifiquement pour tenir compte des enjeux causés par la pandémie, les organismes consultés remarquent que l'application des directives ainsi que l'utilisation des montants additionnels attribués pour faire face aux imprévus liés à la crise **ont varié sur l'ensemble du territoire d'un établissement scolaire, collégial ou universitaire à l'autre**, faute de directives nationales claires.

> Le Conseil retient que le financement du système éducatif, jugé imprévisible et insuffisant par plusieurs organismes, représente une vulnérabilité fondamentale de celui-ci selon les organismes consultés, que ces derniers placent dans un contexte plus large de justice sociale. De plus, les balises et directives associées au financement doivent trouver un équilibre entre la souplesse, la clarté et l'harmonisation des services.

3.2.1.2 Enjeux de l'enseignement obligatoire concernant le financement

Nombre d'organismes représentant l'enseignement obligatoire dénoncent le fait que, bien avant la pandémie, les infrastructures du réseau échouaient à offrir un environnement sain et sécuritaire en raison de la vétusté des installations et du déficit de maintien des actifs du réseau scolaire après plusieurs années de « sous-financement » et d'« austérité budgétaire ». On souligne la qualité parfois déficiente de l'air et de l'eau ainsi que le manque d'espace, surtout dans un contexte où la distanciation entre les personnes est requise.

Par ailleurs, un organisme précise que les directions d'établissement accusaient déjà des déficits et que les marges de manœuvre sur lesquelles elles s'appuyaient avant la crise pour les résorber ont disparu malgré les mesures d'urgence visant à financer l'achat d'équipements, à donner de la formation et à soutenir l'embauche de ressources. Il faut noter ici que la loi ne permet pas aux écoles de présenter des déficits. De plus, les annonces successives de financement manquaient de précision en l'absence d'orientations du Conseil du trésor pour les acquisitions en temps de pandémie. Les gestionnaires des CSS ont joué de prudence : « plusieurs mesures qui auraient pu permettre d'alléger la tâche du personnel en place ou de leur assurer une meilleure protection (embauche de personnel, ajout d'heures pour le personnel

à temps partiel, installation de barrières physiques, etc.) ont été bloquées par les centres de services scolaires qui craignaient de ne pas être remboursés par le Ministère ». Des questions demeurent sur la gestion des déficits accumulés et des nouveaux budgets qui seront nécessaires pour gérer les enjeux qui surviendront après la crise; les organismes redoutent un retour à une période d'austérité.

De plus, un organisme conclut que « [d]es solutions structurantes existent pour permettre au système éducatif de mieux répondre aux besoins, même en temps de conjoncture exceptionnelle. La mère de toutes ces avenues est sans contredit un financement accru, prévisible et augmentant à la vitesse et à la hauteur des besoins en éducation. Même s'il semble s'agir d'une évidence, loin d'une approche innovante et créative, force est de constater qu'elle échappe aux gouvernements successifs ». Des organismes évoquent également le **principe de subsidiarité** pour remettre en question les enveloppes budgétaires « mur à mur », qui ne tiennent pas compte de la diversité des besoins.

Les élèves avec des besoins particuliers

Un organisme souligne le caractère « désuet et totalement dysfonctionnel » du système de codification et de validation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), qui ne permettrait « pas de répondre adéquatement aux besoins des élèves ». L'allègement des tâches administratives liées à ce système, annoncé en août 2020 par le ministre de l'Éducation, n'aurait pas porté fruit dans la pratique en raison de l'organisation du travail sur le terrain. Une organisation recommande ainsi que soit revu l'ensemble du modèle de financement et d'organisation des services aux EHDAA pour mettre l'accent sur les besoins plutôt que sur les problèmes. Le MEQ mène actuellement des consultations à ce sujet.

Le Conseil retient que les organismes consultés mettent en évidence quelques vulnérabilités du système d'enseignement obligatoire que la crise a exacerbées, dont la vétusté et le manque d'entretien des établissements, le financement jugé insuffisant par les organismes et le manque d'autonomie des établissements scolaires dans l'utilisation du financement pour répondre aux besoins locaux.

3.2.1.3 Enjeux de l'enseignement supérieur concernant le financement

Depuis le début de la pandémie, les enjeux liés au financement de l'enseignement supérieur découlent, selon les organismes concernés, d'un sous-financement global au cours des dernières années. Avant la crise, la recherche de financement a créé une concurrence entre les établissements dans une **logique de marchandisation de l'éducation**, avec comme conséquences l'augmentation de la taille des groupes et la déréglementation des frais de scolarité des étudiantes et des étudiants internationaux. Le modèle de financement fondé sur la fréquentation à temps plein semble désuet. On espère que « la sortie de crise sera l'occasion de le revoir afin qu'il soit adéquat, stable, prévisible, équitable et public ». En ce qui concerne l'injection « notable » de ressources financières en raison de la crise, elle est jugée par un organisme **tardive et dénuée de précisions sur son utilisation**, ce qui a généré des applications

« discordantes » d'un établissement à l'autre. Si l'autonomie des établissements leur permet d'adapter leurs dépenses aux besoins locaux, cela soulève néanmoins un enjeu d'équité dans les services offerts par chacun d'eux.

Les membres de la CERU abondent dans le même sens : il serait opportun de s'interroger sur les dérives consuméristes qui affectent l'enseignement supérieur et placent les établissements en situation de compétition. On met en cause la fragilité financière des universités.

> Le Conseil retient donc comme principale vulnérabilité ayant contribué à la crise vécue dans l'enseignement supérieur le modèle de financement fondé sur les inscriptions à temps plein et l'apport des étudiantes et des étudiants internationaux. La gestion des fonds spéciaux attribués en raison de la pandémie a été critiquée pour son manque de cohésion par certains organismes.

3.2.1.4 Enjeux de l'éducation des adultes concernant le financement

Le financement de l'éducation en FGA et en FP est directement tributaire du nombre d'élèves considérés comme des « équivalents temps plein » ainsi que de la diplomation. En FGA, le calcul porte sur les deux années antérieures. Or, on a observé une baisse des effectifs de 20 à 25 % pour l'année 2020-2021, ce qui affectera l'offre de services éducatifs aux adultes en 2022-2023 si aucune correction n'est apportée. Ce manque à gagner pourrait avoir « des effets sur les futurs développements, notamment la capacité des établissements à partir de nouvelles cohortes, à mettre à jour leur équipement et à répondre aux nouveaux besoins de formation de la main-d'œuvre ». Ce financement ne tient pas compte des besoins réels de services complémentaires pour un nombre « très élevé d'élèves vulnérables poursuivant des projets de formation à la FP et à la FGA [qui] exige[nt] bien souvent des démarches d'accompagnement complexes ». On note aussi une augmentation des dépenses due aux mesures sanitaires.

Si les effectifs ont diminué au plus fort de la pandémie, des organismes prévoient que les pertes d'emplois occasionnées par la fermeture de plusieurs secteurs économiques ramèneront vers les programmes de formation un bon nombre d'adultes qui souhaiteront rehausser leurs compétences ou se requalifier. S'ajouteront les élèves qui reviendront achever leur parcours interrompu à cause de la pandémie. **Une baisse de financement en fonction des effectifs à temps plein pendant l'année 2020-2021 arriverait donc à un moment où des besoins accrus seraient observés.** Pour toutes ces raisons, « [l]e Ministère devrait revoir ce mode de financement complètement désuet pour un secteur si névralgique pour le développement social et économique du Québec ».

Par ailleurs, un membre de la CEAFC a souligné la précarité exacerbée des emplois du corps enseignant de la FGA depuis le début de la crise, causée par le mode de financement tributaire des inscriptions. Enfin, le sous-financement des organismes communautaires et d'éducation populaire les a forcés à faire face au passage vers l'offre à distance des activités éducatives avec des équipements informatiques inadaptés.

Le Conseil retient que les mémoires présentés révèlent des vulnérabilités majeures dans le financement de la formation des adultes, notamment un mode de financement considéré comme désuet et la précarité des emplois du personnel enseignant qui en découle. La fluctuation des inscriptions causée par la pandémie risque d'exacerber une situation déjà précaire pour les élèves et le personnel.

3.2.2 Pensée du Conseil sur le financement de l'éducation

Sans surprise, on constate que les enjeux d'autonomie et d'encadrement relevés en lien avec les questions de gouvernance affectent également le financement. À ce jour, le Conseil ne s'est pas prononcé spécifiquement sur les modèles de financement de l'enseignement obligatoire et de l'éducation des adultes. Il favorise toutefois, de manière générale, une plus grande autonomie pour les établissements, en soutien à la fin des enveloppes budgétaires « mur à mur » dénoncées par certains organismes. Il faut également mentionner que, dans une période de pénurie de personnel, les budgets supplémentaires ne permettent pas toujours l'embauche de nouvelles ressources.

Le Conseil s'est davantage intéressé au financement de l'enseignement supérieur. Dans son avis portant sur les 50 ans des collèges, il constate que « l'octroi de ressources financières, qui s'accompagne systématiquement d'une demande de **reddition de comptes**, entraîne une lourdeur administrative dans les collèges. Un équilibre demeure à trouver pour que les ressources et l'énergie consenties pour la reddition de compte ne soient pas au détriment du développement institutionnel, de façon à exercer une gestion proactive plutôt que réactive en fonction de règles et d'encadrements gouvernementaux » (Conseil supérieur de l'éducation, 2019, p. 87). Il prend également acte des demandes des différents milieux quant à des **réinvestissements** de la part de l'État à la hauteur des compressions budgétaires de la décennie précédente et à une stabilisation du financement, qui devrait être prévisible, souple et allégé. Le Conseil souhaite des ajustements du modèle de financement pour que soient mieux couverts les différents volets de la mission des cégeps, les réalités des établissements et la diversité des étudiantes et des étudiants ainsi que de leurs parcours. Il souligne enfin l'importance du financement pour ce qui est d'assurer le maintien et le développement des structures de soutien et d'encadrement des étudiantes et des étudiants. Ces constats pourraient s'appliquer à tout le système éducatif.

En ce qui concerne les universités, le Conseil, dans son mémoire concernant le document *L'université québécoise du futur : tendances, enjeux et pistes d'action et de recommandations*, estime toutefois que le modèle de financement « devrait inclure une réflexion portant non seulement sur le niveau de financement, mais également sur la forme du financement, qui devrait **favoriser la collaboration plutôt que la compétition entre les universités** de même qu'une plus grande interdisciplinarité, dans un souci de bien-être collectif » (Conseil supérieur de l'éducation, 2020d, p. 5).

3.3 Les pratiques pédagogiques et l'équité

Une catastrophe comme la pandémie de COVID-19 n'affecte pas également tous les citoyennes et citoyens. Le virus lui-même est plus mortel pour les personnes âgées ainsi que celles et ceux qui souffrent de divers problèmes de santé que pour les autres. Ces risques préexistants sont aussi inégalement répartis dans la société et ont plus de chances de coïncider avec la précarité socioéconomique et des injustices

environnementales (Thomas, Jang et Scandlyn, 2020), de sorte que les groupes vulnérables risquent d'être davantage atteints. En plus des risques pour la santé causés directement par la COVID-19, les mesures à grande échelle de lutte contre la contagion — fermeture des commerces et des lieux publics, confinement — affectent davantage les personnes en situation de précarité économique (Perry, Aronson et Pescosolido, 2021). **La pandémie a donc exacerbé des inégalités sociales et sanitaires existantes sans épargner les élèves, les étudiantes et les étudiants** (Armitage et Nellums, 2020). Les plus vulnérables parmi ces derniers ont été les moins susceptibles de profiter des mesures d'enseignement et d'apprentissage à distance mises en place pour poursuivre la prestation de services éducatifs.

En effet, l'adaptation des pratiques pédagogiques à l'enseignement à distance demeure tributaire de la capacité de communiquer avec les apprenantes et les apprenants. Bien que d'autres modes d'enseignement aient été explorés (cahiers d'exercices, leçons données à la télévision publique), la communication la plus directe et efficace reste l'usage des outils numériques de visioconférence. Au Québec, une comparaison des écoles publiques et des écoles privées illustre les inégalités dans la capacité de poursuivre l'éducation à distance par des moyens numériques. Un sondage récent (Académie de la transformation numérique, 2021) révèle en effet qu'à la fin de 2020, donc après des investissements importants effectués par le gouvernement[17] pour équiper les écoles publiques, celles-ci affichaient un ratio de 1 appareil numérique pour 2,25 élèves, alors que le ratio était de 1 appareil pour 1,25 élève dans les écoles privées. Il faut noter que les écoles privées peuvent compter plus largement sur les parents pour l'achat d'appareils que les écoles publiques. S'il n'existe pas de différence entre le nombre de laboratoires informatiques dans les établissements publics et les établissements privés, ces derniers sont plus nombreux à disposer de laboratoires créatifs ou de robotique. Enfin, les enseignantes et les enseignants des écoles privées consacrent davantage d'heures de classe au numérique (7 heures ou plus par semaine dans 60 % des écoles sondées contre 14 % dans les écoles publiques). Les directions d'école privée perçoivent davantage leur personnel enseignant comme très impliqué dans les projets pédagogiques numériques (65 % contre 27 % à l'école publique). **Ces inégalités numériques, liées aux différences socioéconomiques, se sont transformées en inégalités éducatives** de l'avis de plusieurs organismes consultés par le Conseil. Tous les ordres et les secteurs d'enseignement sont touchés.

3.3.1 Synthèse des consultations

Les pratiques pédagogiques ont rapidement évolué en raison du passage à l'enseignement à distance par l'intermédiaire d'appareils numériques. Les occasions d'apprentissage ont toutefois été compromises par les inégalités sociales reflétées dans l'accès au numérique et le développement des compétences associées. Au-delà des enjeux liés aux technologies, les personnes vivant déjà dans la précarité couraient davantage de risques que les autres de voir leur situation s'aggraver. Pour les élèves, les étudiantes et les étudiants de tous les ordres d'enseignement, une précarité plus grande va de pair avec des risques accrus de voir leur réussite éducative compromise.

17 Le MEES a injecté 150 millions de dollars au printemps 2020 pour l'acquisition de matériel numérique et la formation relative à leur utilisation. Une réserve de 30 000 appareils numériques a également été annoncée pour la rentrée de septembre 2020.

3.3.1.1 Enjeux systémiques concernant les pratiques pédagogiques et l'équité

Les organismes consultés ont observé que les principaux changements dans les pratiques découlent de l'utilisation des outils technologiques, du développement des compétences numériques ainsi que d'approches pédagogiques créatives et plusieurs y ont vu une **occasion d'apprentissage à saisir**. « Plusieurs organisations ou individus ont osé et pris des risques, ce qui a permis d'accélérer la réponse aux défis et aux enjeux soulevés. »

La généralisation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage à distance se voit néanmoins freinée par « la fracture technologique, notamment régionale ou économique » de même que les compétences numériques inégales des personnes. Ce contexte inéquitable « constitue un obstacle aux apprentissages de plusieurs élèves et étudiantes et étudiants, et compromet l'égalité des chances ». Il a également affecté de « façon disproportionnée » les populations vulnérables et à besoins particuliers, de l'avis de plusieurs organismes. La distribution du matériel technologique par le Ministère et ses partenaires n'a pas permis de combler le « fossé numérique ». L'accès aux outils doit s'accompagner d'une formation pour toutes les personnes concernées, y compris les parents, les apprenantes et les apprenants.

Plus largement, les inégalités liées aux conditions sociales et économiques de la population étudiante sont mentionnées par la plupart des organisations, qui constatent que **la pandémie a creusé davantage ces inégalités**. Les défis auxquels les élèves, les étudiantes et les étudiants ont été confrontés sont en effet liés à la « fragmentation et à la déstructuration des environnements d'apprentissages » ainsi qu'à la détérioration de certaines dimensions qui marquent normalement l'expérience de scolarisation. Ces changements ont amplifié les effets des inégalités et précarisé la situation de nombreuses personnes, des effets habituellement atténués par l'accès aux services offerts dans les établissements scolaires. Une organisation rappelle d'ailleurs que le Conseil avait posé la lutte contre la pauvreté comme une condition essentielle pour améliorer la qualité de l'expérience scolaire[18]. « L'atteinte de nos objectifs en matière d'éducation et de réussite n'est pas uniquement un enjeu propre au système d'éducation, c'est aussi un enjeu social », conclut un organisme.

> Le Conseil retient que les inégalités socioéconomiques dans la population scolaire représentent une vulnérabilité fondamentale du système éducatif dont les multiples répercussions, notamment sur la possibilité d'adapter l'enseignement à un environnement numérique, ont handicapé sa résilience.

18 « Pour améliorer la qualité de l'expérience scolaire des enfants qui vivent dans la défavorisation, il faut s'attaquer fermement aux causes de la pauvreté plutôt que de chercher uniquement à en amoindrir les effets. Il y a donc lieu d'articuler les politiques scolaires d'intervention en milieux défavorisés de façon cohérente avec les politiques sociales de lutte contre la pauvreté, de telle façon que les besoins essentiels des enfants puissent être comblés sans que les familles en situation de pauvreté aient à s'identifier comme pauvres (ce qui les stigmatise) ou à multiplier les démarches. Pour atteindre des résultats durables, la lutte contre la pauvreté doit passer par des services publics axés sur les besoins (et non sur la capacité de payer) et qui permettent la réduction des inégalités entre les milieux (Zorn, 2015) » (CSE, 2016, p. 78).

3.3.1.2 Enjeux de l'enseignement obligatoire concernant les pratiques pédagogiques et l'équité

Le personnel enseignant a dû relever le défi d'adapter ses pratiques dans un environnement complexe. Il a, par exemple, dû faire de la différenciation pédagogique, alors que les élèves ne disposaient pas des mêmes conditions pour apprendre à la maison et ont aussi dû se familiariser avec de nouvelles approches pédagogiques à distance : « L'accompagnement du personnel à travers les technologies et la pédagogie et le suivi des clientèles vulnérables ont permis de faire évoluer les pratiques dans chaque établissement. Sortir de la zone de confort peut vraiment permettre la mise en œuvre de nouvelles pratiques efficaces qui pourront rester bien après cette crise. Nous avons réinventé l'école avec des consignes différentes et une tout autre façon de travailler avec les enfants et les adultes afin qu'ils trouvent un peu d'équilibre de vie ». Des modifications à long terme des professions de l'enseignement sont donc à prévoir.

Concernant les pratiques d'enseignement, un membre de la CES a observé qu'une des mesures appliquées dans les écoles secondaires, soit la présence en classe en alternance, a amené une perte de contact et de sens pour les élèves et que cela a un impact sur leur santé mentale. L'effet enseignant se fait moins sentir auprès d'eux quand le suivi pédagogique ne se fait qu'une semaine sur deux.

Par ailleurs, l'enjeu du numérique dans l'enseignement et l'apprentissage **remet en question l'équité du système d'éducation**, notamment par les disparités observées entre le réseau public et le réseau privé. Des organismes sont d'avis que les établissements privés étaient mieux préparés grâce aux avancées technologiques réalisées dans les dernières années (capacité des parcs informatiques et disponibilité d'outils numériques; fréquence des recours aux plateformes technologiques; journées spéciales d'enseignement à distance), qui ont permis d'assurer la continuité de l'enseignement dès mars 2020. « Pour ces raisons », affirme un organisme, « nous pensons que les établissements privés ont été un exemple dans leur préparation à pouvoir réagir à cette crise. Dans le bilan post-pandémique, il sera important de se questionner sur l'importance de garantir une continuité des apprentissages. Nous espérons que cela servira à accélérer le virage numérique pour limiter les inégalités en regard de l'accès à l'éducation. » Il faut noter toutefois que les établissements privés « ont eu à composer avec des familles qui réclamaient des remboursements, estimant que la part du contrat de l'établissement n'était pas entièrement remplie par les dispositifs d'enseignement à distance », comme le rappelle un organisme. Ces établissements, s'ils jouissaient d'une avance sur leurs vis-à-vis du secteur public dans le développement de leurs infrastructures numériques, subissaient également des pressions pour passer très rapidement à l'enseignement à distance au début de la pandémie tout en maintenant un niveau élevé de services. Malgré ces contraintes, un certain sentiment d'injustice a habité le personnel du secteur public en raison de l'accès moindre aux ressources matérielles et financières de même que de la perception d'une rigidité plus contraignante de leur environnement. La réussite éducative, note un organisme, « devrait concerter l'ensemble des partenaires des réseaux public et privé ». Enfin, un organisme représentant les parents mentionne les préoccupations de ceux-ci au regard de la réussite éducative : les parents craignent que les retards d'apprentissage affectent à long terme le parcours scolaire de leurs enfants.

> Le Conseil retient que l'iniquité entre les services offerts par les réseaux public et privé pour ce qui touche à la pédagotechnologie représente une zone de vulnérabilité qui précédait la pandémie. La fracture numérique, présente dans tous les secteurs du système éducatif, a eu des conséquences particulièrement aiguës sur l'équité à l'enseignement primaire et secondaire.

3.3.1.3 Enjeux de l'enseignement supérieur concernant les pratiques pédagogiques et l'équité

Pour le personnel enseignant des collèges et des universités, les grandes modifications dans les pratiques font partie des enjeux du numérique et de l'enseignement à distance (voir la section 3.4.1.3). Les organismes consultés s'inquiètent davantage des conséquences de certains assouplissements sur les transitions interordres et la poursuite des études. « Cette situation a un impact sur les contenus qui peuvent être enseignés. On peut ajouter la question de la cote R et de l'admission à l'université : l'annulation des épreuves ministérielles en 2020 ainsi qu'en 2021 et le calcul lacunaire de la cote R dans les cégeps en contexte de pandémie créent des iniquités qui risquent de biaiser l'évaluation des dossiers et d'accentuer la compétition entre les établissements. »

Le Conseil retient que la rigidité des processus de transition interordres, une vulnérabilité préalable à la pandémie, a rendu difficile l'adaptation aux études supérieures.

3.3.1.4 Enjeux de l'éducation des adultes concernant les pratiques pédagogiques et l'équité

Les milieux de la formation des adultes ont vécu des difficultés similaires à celles de l'enseignement obligatoire. Ils soulignent toutefois les avancées pédagonumériques accélérées dans certaines communautés des Premières Nations et des Inuit. On remarque « une collaboration accrue entre différentes communautés et entre différentes nations ». On donne comme exemples la mise en place de la plateforme Moodle et le déploiement de serveurs dans les villages inuit ainsi que la création d'un sous-comité numérique composé d'intervenantes et d'intervenants de différentes nations.

Le Conseil retient que les principales vulnérabilités touchant l'éducation des adultes en ce qui concerne les pratiques pédagogiques et l'équité sont les mêmes qu'aux autres ordres d'enseignement, soit les inégalités socioéconomiques et la fracture numérique. Plusieurs communautés autochtones ont par ailleurs profité de la pandémie pour réduire cette fracture.

3.3.2 Pensée du Conseil sur les pratiques pédagogiques et l'équité

Le Conseil en appelle à la diversification des pratiques et des projets éducatifs ainsi qu'à des modèles d'intervention personnalisés et flexibles pour répondre à la diversité et à l'hétérogénéité des besoins de manière à favoriser la justice scolaire et l'équité.

En pleine réforme du système d'éducation, le Conseil insistait déjà, dans La gouverne de l'éducation, logique marchande ou processus politique? (Conseil supérieur de l'éducation, 2001), sur le passage à un **système d'éducation centré sur la personne, inclusif et souple**. Pour ce faire, il encourageait l'État à un partage de ses responsabilités avec les autres partenaires de l'éducation et l'invitait à « assouplir les

encadrements et [à] encourager les milieux locaux à prendre des initiatives et à proposer des solutions innovantes en lien avec leurs besoins. En clair, il s'agit de développer une "culture de l'innovation" dans le monde de l'éducation » (Conseil supérieur de l'éducation, 2002, p. 8). Dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014, le Conseil rappelle que la transformation des pratiques professionnelles s'inscrit dans la durée et nécessite temps et exercice, sous le leadership pédagogique des établissements. Les innovations souhaitées par le Conseil apparaissent ainsi conditionnelles à l'autonomie institutionnelle et professionnelle. Cette autonomie se définit surtout en fonction de la liberté et de la marge de manœuvre; l'autonomie offre un espace dans lequel s'investir. Les travailleuses et les travailleurs se responsabilisent et sont davantage en mesure de s'adapter aux changements et de prendre des initiatives sans en référer à la hiérarchie.

Loin du modèle d'encadrement souhaité, le Conseil conclut, dans son avis *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire* (2017), que le cadre de pilotage actuel répond à des impératifs de discipline, d'ordre et de contrôle et non à des considérations pédagogiques. L'ensemble « gagnerait à être réexaminé à la lumière des nouvelles réalités pour se doter d'encadrements qui servent mieux les finalités du système (réussite des élèves) et offrent des conditions d'exercice propices à l'épanouissement professionnel de chacun (ex. : stabilité) » (Conseil supérieur de l'éducation, 2017, p. 117).

En parallèle, le Conseil constate, dans son rapport *Remettre le cap sur l'équité* (2016b), que l'offre de services éducatifs n'est pas homogène d'un établissement à l'autre et que le contexte de concurrence actuel conduit à une « logique de quasi-marché » et à une « tendance au regroupement des élèves en fonction de leur profil scolaire et socioéconomique ». Cette situation « d'écoles à plusieurs vitesses » (écoles publiques ordinaires, programmes sélectifs dans les écoles publiques, écoles privées) crée des contextes moins propices à l'apprentissage, au détriment des plus vulnérables. Pour passer d'une école concurrentielle à une école qui encourage la collaboration, le Conseil propose de **favoriser la mixité scolaire et sociale** dans les classes et de repenser les finalités éducatives ainsi que les pratiques pédagogiques et d'évaluation.

La pandémie risque également d'**exacerber les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur** : « certains groupes demeurent plus à risque que les autres, soit les garçons, les autochtones, les étudiantes et les étudiants de première génération de même que les personnes immigrantes » (Conseil supérieur de l'éducation, 2019, p. 55). Les mêmes groupes, auxquels s'ajoutent les étudiantes et les étudiants issus de milieux socioéconomiques défavorisés, ceux ayant des besoins particuliers, les hommes inscrits au baccalauréat de même que les étudiantes et les étudiants internationaux, montraient déjà des taux de diplomation moindres avant la crise sanitaire. Il sera crucial de suivre leur parcours dans les prochaines années.

Le Conseil est enfin d'avis que la formation professionnelle, la formation collégiale et la formation universitaire doivent avancer de manière concertée afin d'assurer aux étudiantes et aux étudiants de toutes provenances des **passerelles pérennes et souples** et un soutien à la formation tout au long de la vie. Des mesures concrètes visant à favoriser cette approche seront plus importantes que jamais dans les années à venir, alors que la pandémie aura diversement compromis, ralenti, favorisé ou fait bifurquer les projets éducatifs de nombreuses personnes.

3.4 Le numérique et l'éducation à distance

L'utilisation des outils numériques pour enrichir l'éducation n'est pas nouvelle et s'est accentuée avec le recours à l'enseignement et à l'apprentissage à distance pour pallier la pandémie. À tort ou à raison, on attend des étudiantes et des étudiants des collèges et des universités qu'ils maîtrisent les compétences minimales nécessaires pour réaliser leurs travaux à l'ordinateur ou aller chercher la formation qui leur manque. Ainsi, les établissements d'enseignement supérieur, bien qu'inégaux dans leur préparation préalable, ont été sommés de basculer rapidement vers la formation à distance pour terminer la session d'hiver 2020. Le même passage s'est avéré plus complexe pour les écoles primaires et secondaires ainsi que pour les centres d'éducation des adultes. Il n'en demeure pas moins que l'usage du numérique est à la hausse en formation générale des jeunes depuis quelques années. Une enquête récente (Académie de la transformation numérique, 2021) auprès de 604 directions d'écoles publiques et privées montre une progression de 2014 à 2020, sans doute poussée par les investissements réalisés au cours de la dernière année. Ainsi, ce sondage indique qu'en 2020, la quasi-totalité des classes (97 %) disposaient d'une connexion Internet, ce qui représente une hausse de 9 points par rapport à 2014 (il est à noter que la présence d'une connexion Internet ne signifie pas une bande passante suffisante, comme le Conseil (2020a) l'a récemment indiqué). Le sondage montre également que la proportion des écoles qui fournissent du matériel informatique à chaque membre de leur personnel enseignant a presque doublé en 5 ans pour atteindre 95 %. Une majorité d'écoles (76 %) intègrent le numérique dès le préscolaire. Enfin, le sondage rapporte qu'au total, plus de la moitié du personnel enseignant utilise le numérique surtout pour effectuer les mêmes tâches qu'avant (27 %) ou réaliser plus efficacement des tâches courantes (29 %). Seulement 16 % de ce même personnel propose aux élèves des tâches qui étaient impossibles avant l'apparition du numérique (comme élaborer un document collaboratif en ligne). Les directions d'école sondées ont rapporté une amélioration du niveau d'aisance avec le numérique pour presque toutes les personnes concernées, sauf les élèves et les parents. Selon leur perception, 14 % des élèves sont très à l'aise avec le numérique et 70 % sont assez à l'aise. Du côté des parents, on estime que seulement 1 % sont très à l'aise et que 49 % sont assez à l'aise.

Une étude récente portant directement sur le personnel enseignant des écoles primaires et secondaires (Tardif et autres, 2021) rapporte que seulement un tiers de ce personnel (34 %) se sent réellement à l'aise de mobiliser les outils numériques dans l'enseignement. La proportion de celles et ceux qui se sentent peu ou ne se sentent pas compétents pour enseigner en ligne monte jusqu'à 79 %. Une proportion presque aussi élevée d'entre eux (71 %) estiment ne pas avoir eu suffisamment d'aide pour transférer leur enseignement en ligne. En contrepartie, une majorité du personnel enseignant (77 %) affirme avoir innové sur le plan pédagogique et avoir eu l'occasion de s'approprier de nouveaux outils technologiques.

Dans cette veine, les consultations du Conseil montrent que **les écoles et les CSS engagés dans l'intégration du numérique ont mieux vécu le basculement vers l'enseignement à distance** au printemps 2020 et l'enseignement à distance occasionnel durant l'année 2020-2021. Par exemple, l'École en réseau (ÉER) regroupe des classes géographiquement distantes pour partager des ressources et réaliser des activités éducatives interclasses. Il ne s'agit pas d'une initiative d'enseignement et d'apprentissage à distance, mais les enseignantes et les enseignants qui y participent ont rapidement mis à profit leurs compétences numériques et leurs outils pour développer des solutions adaptées à l'enseignement à distance. L'offre d'activités de l'ÉER a augmenté depuis le début de la pandémie ainsi que sa portée : de 600 classes desservies, elle est passée à 2 600, ce qui représente plus de 72 000 élèves.

Au secondaire, le CSS de la Beauce-Etchemin offre, depuis 20 ans, des cours à distance par l'intermédiaire du Centre d'apprentissage en ligne (CAL). Ces cours asynchrones, flexibles et assortis d'un accompagnement personnalisé sont principalement destinés aux élèves de 4e et de 5e secondaire qui vivent des situations particulières (jeunes souffrant d'un problème de santé, sportives et sportifs de haut niveau, élèves scolarisés à la maison, élèves de régions éloignées dont l'école n'offre pas un certain cours). Depuis le début de la pandémie, le CAL a partagé ses cours et étendu son service de soutien à tout le CSS en plus de collaborer avec d'autres CSS. Ainsi, il suffisait dans ce cas d'élargir le système de cours à distance et non de le créer de toutes pièces. Le CAL a également contribué à résoudre le casse-tête des bulles-classes pour les élèves qui avaient de la difficulté à suivre un cours dans leur propre établissement. Les initiatives comme l'ÉER et le CAL, auxquelles s'ajoute le campus virtuel anglophone LEARN, ont montré plus que jamais leur pertinence et contribueront sans doute à transformer le paysage numérique des écoles dans les années à venir.

Ces initiatives ont bénéficié du soutien des conseillères et des conseillers du RÉCIT pour s'implanter et augmenter leur portée. Les services nationaux du RÉCIT, dont la coordination est assurée par le MEQ, ont accompagné les écoles et les centres d'éducation des adultes dans tous les aspects de la transition vers l'enseignement à distance en développant, entre autres, des formations, des contenus et des activités d'apprentissage. Ils ont également participé à un projet expérimental sur l'enseignement bimodal, instauré par le MEQ, et collaboré avec des chercheuses et des chercheurs universitaires pour étudier les pratiques et initiatives issues de ces expérimentations.

3.4.1 Synthèse des consultations

Les organismes consultés reviennent sur l'ampleur des bouleversements dans les pratiques d'enseignement vécus pendant les années 2020 et 2021. Si nul n'avait imaginé vivre une pareille situation, nul ne peut maintenant croire que l'enseignement futur fera abstraction des **avancées numériques** et des **apprentissages pédagogiques et organisationnels réalisés**. Les nouvelles compétences numériques acquises, autant par le personnel que par les apprenantes et les apprenants, pourraient être transférées dans un environnement de travail et d'enseignement en établissement.

3.4.1.1 Enjeux systémiques concernant le numérique et l'éducation à distance

Le recours au numérique a révélé toute l'ampleur des iniquités du système éducatif dans l'accès du personnel, des élèves, des étudiantes et des étudiants au matériel numérique ainsi qu'aux connexions Internet, en plus des inégalités dans les compétences numériques. Malgré tout, la plupart des organismes reconnaissent les **avancées immenses en matière de compétences numériques** du personnel enseignant et d'intégration du numérique dans les activités éducatives. « Certes il y avait un retard à rattraper, mais les avancées ont été spectaculaires et elles seront durables après la crise. » Un seuil semble avoir été franchi; plusieurs organismes estiment qu'un retour en arrière est improbable et qu'il n'est certainement pas souhaitable.

En ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage à distance, les organismes consultés reconnaissent leurs avantages (accompagnement individuel, accès à des ressources pédagogiques complémentaires, aide aux devoirs en ligne) comme leurs limites (motivation des apprenantes et des apprenants, contraintes pour l'évaluation, interactions difficiles et objectifs de socialisation compromis). Plusieurs organismes rappellent que la formation à distance requiert « du temps pour développer les contenus, adapter la pédagogie, le matériel, les méthodes d'évaluation et s'approprier les outils technologiques », ce qui n'a

pas été possible au printemps 2020. On parle plutôt « d'un basculement abrupt vers un nouveau mode d'enseignement sans la préparation nécessaire », de « parachutage vers le téléenseignement » ou encore d'enseignement « palliatif ». Nécessité a fait loi, mais le recours à l'enseignement en mode « non présentiel » ne reposait pas sur les réflexions pédagogiques préalables au véritable enseignement à distance et ne constituait pas un choix libre et éclairé fait par les apprenantes et les apprenants.

Parmi les irritants, on note la multiplication des plateformes de formation et d'apprentissage en ligne de même que le besoin d'harmonisation, « car l'utilisation de différents médiums dilue les expertises et risque d'engendrer une difficulté pour le partage de contenus développés ». Par ailleurs, l'imposition, par les directions d'établissement, de l'utilisation de certaines plateformes technologiques et de stratégies pédagogiques n'aurait pas facilité le virage technologique; ces contraintes auraient provoqué de la résistance en raison « des atteintes à l'autonomie professionnelle pour le personnel enseignant ».

Enfin, le vivre-ensemble reste à apprivoiser dans le contexte d'interactions numériques : pensons aux enjeux de droit à l'image, au respect de la vie privée et aux risques d'atteintes à la réputation qui accompagnent l'obligation de maintenir les caméras allumées. Quelques organismes réclament à ce sujet une réflexion collective ainsi que des balises de la part des ministères.

Malgré toutes les difficultés, les organismes s'attendent à ce que l'expérience forcée d'enseignement et d'apprentissage à distance laisse son empreinte sur les pratiques éducatives. Le personnel enseignant de la province a eu l'occasion de mieux comprendre la réalité de ce mode d'enseignement et d'apprentissage, soit son potentiel comme ses inconvénients. On suggère qu'**une offre de services éducatifs à distance est pertinente dans certaines situations**, surtout maintenant que la démonstration de la capacité des établissements d'offrir ces services a été faite. Les enfants malades et les bénéficiaires de l'éducation des adultes seraient les personnes les plus susceptibles d'en profiter.

> Le Conseil retient que les compétences numériques globalement insuffisantes de l'ensemble des actrices et des acteurs du système éducatif ont représenté un frein important pour les adaptations exigées par le recours à l'enseignement et à l'apprentissage à distance. Celles-ci incluent les compétences relationnelles dans un environnement numérique. Le manque d'uniformité dans les outils numériques utilisés peut être relié au manque d'intégration du numérique à l'apprentissage avant la pandémie.

3.4.1.2 Enjeux de l'enseignement obligatoire concernant le numérique et l'éducation à distance

Le Québec ne permet que dans de rares circonstances l'enseignement à distance à la formation générale des jeunes. Ainsi, avec une exception pour le secteur de l'enseignement privé, les organismes participants sont d'avis que le réseau de l'éducation n'était pas prêt pour accueillir un virage pédagotechnologique brusque malgré les différentes mesures du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur et les ressources existantes (notamment le RÉCIT et Cadre21). Les conseillères et les conseillers du RÉCIT ont été beaucoup sollicités par le personnel éducatif pour des questions sur le fonctionnement des différents outils technologiques et, selon un organisme, moins souvent pour des questions de pédagogie adaptée à la distance. La formation proposée aux enseignantes et aux enseignants par l'Université TÉLUQ en partenariat avec le MEES, dès le printemps 2020, comblait en partie ce besoin. Si appréciée qu'ait

été cette formation, des besoins importants de perfectionnement et de soutien technique demeurent pour l'achèvement du virage numérique et la consolidation des compétences. Pour un membre de la CES, l'appropriation du numérique s'est tout de même faite de façon « incroyable ».

En outre, pour le personnel enseignant, l'adaptation à l'enseignement à distance ou bimodal et, à l'enseignement secondaire, en alternance, a demandé énormément d'énergie et de temps pour un faible degré de satisfaction. Comme le remarque un organisme, « les enseignantes et les enseignants constatent combien il est difficile d'alimenter la relation avec leurs élèves lorsque la distance les sépare. Ils observent la baisse du niveau de concentration et de motivation des élèves, la multiplication des difficultés scolaires et comportementales d'un grand nombre d'entre eux et voient même certains décrocher. Ils remarquent l'amenuisement des interactions sociales et des échanges entre élèves qui, en classe, nourrissent les apprentissages et la motivation ». Pourtant, quelques élèves ont bénéficié de l'enseignement à distance et ont mieux réussi qu'auparavant, grâce à la possibilité d'évoluer à leur rythme et sans la contrainte d'être assis dans une classe plusieurs heures par jour.

La plupart des organismes affirment que l'enseignement et l'apprentissage à distance ne remplaceront jamais le local de classe. Les établissements privés y voient pourtant des occasions inédites de diversifier les services. Un organisme estime qu'« il est grand temps de réfléchir à la possibilité pour les élèves d'avoir accès à différents modèles d'école, incluant l'enseignement à distance pour la formation générale des jeunes [...]. Rappelons que le Québec est la seule province et un des rares endroits en Occident où la formation à distance n'est pas autorisée pour les jeunes du primaire et du secondaire ». Cette organisation souhaite une révision de la *Loi sur l'enseignement privé*. Elle considère que l'ajout de quelques journées d'enseignement et d'apprentissage à distance par année au secondaire permettrait de se préparer à une autre crise, encouragerait les élèves à développer leur autonomie, éviterait le rattrapage des journées perdues en raison des tempêtes hivernales et limiterait la contamination lors des flambées de maladies contagieuses.

Les limites de l'enseignement et de l'apprentissage à distance

Apprendre à distance ne convient pas à tous les élèves. Un organisme s'intéresse particulièrement au cas des « élèves handicapés [qui] n'ont pas tous les capacités cognitives pour demeurer longtemps derrière un écran dans le but d'apprendre, surtout dans le cas de ceux dont les apprentissages visent principalement l'acquisition de l'autonomie. Les élèves ayant une déficience intellectuelle de moyenne à profonde, ceux qui ont un trouble du spectre de l'autisme modéré à sévère et tous les élèves ayant des déficits cognitifs importants peuvent difficilement apprendre à distance ».

L'apprentissage à distance convient également mal aux jeunes enfants et aux élèves qui ne disposent pas des conditions matérielles (ordinateur, tablette, connexion Internet rapide) et environnementales (espace personnel calme qui permet de se concentrer, soutien parental adéquat) nécessaires, ce qui n'a pas été sans conséquence pour la réussite, la motivation et la persévérance de ces derniers.

Les outils numériques ont tout de même permis de maintenir l'accès à des services spécialisés. La télépratique, utile en situation d'urgence, comporte cependant plusieurs inconvénients pour le suivi et la communication qui ralentissent l'intervention. Par exemple, le téléphone ou la caméra ne révèlent pas toutes les subtilités de l'expression non verbale.

Le Conseil retient qu'en plus des enjeux communs à tous les ordres d'enseignement, le manque de matériel numérique adéquat, de compétences techniques et de formation en pédagotechnologie a particulièrement affecté la formation générale des jeunes malgré les ressources qui existaient avant la crise et celles qui ont été développées depuis le début de celle-ci.

3.4.1.3 Enjeux de l'enseignement supérieur concernant le numérique et l'éducation à distance

Contrairement au secteur de l'enseignement obligatoire, la formation à distance est bien établie en enseignement supérieur; des établissements comme l'Université TÉLUQ ou le Cégep à distance y sont entièrement consacrés. Dans les autres établissements, elle demeure toutefois cantonnée à certains programmes ou cours, de sorte que l'enseignement à distance représentait une nouvelle expérience pour la majorité du personnel enseignant de ce secteur. L'adaptation a demandé beaucoup de travail supplémentaire, souvent non rémunéré. Un membre de la CERC considère le soutien technologique comme essentiel à l'adaptation, ce qui a amené son collège à recruter du personnel spécialisé. Les étudiantes et les étudiants en ont également bénéficié. Le personnel de soutien s'est toutefois rapidement retrouvé « en surtâche ». Sous un angle plus positif, un membre de la CERU note que l'enseignement et l'apprentissage à distance favoriseraient la conciliation travail-famille.

Par ailleurs, les organismes représentant les universités présentent des visions contrastées du futur des études supérieures en contexte de généralisation de la formation à distance. Là où certains craignent une **marchandisation de l'éducation** sous l'emprise de l'industrie des technologies numériques, d'autres voient des **occasions de croissance, de stabilité en cas de crise et de diversification de l'offre éducative**. Certains organismes estiment qu'il faudra demeurer vigilant afin d'éviter un développement effréné « qui ne viserait qu'une réduction des coûts » et la mainmise du marché des étudiantes et des étudiants internationaux, sur fond de concurrence entre les établissements. De plus, « la déterritorialisation de la formation à des fins mercantiles soulève aussi la question de la survie des établissements en région ». Ceux-ci militent ainsi pour l'établissement de balises et de stratégies nationales concertées pour encadrer les pratiques et prévenir les dérives : « Si elle est soutenue par des valeurs d'accessibilité, une volonté de poursuivre un projet de démocratisation inachevé ainsi que le rejet d'une logique de concurrence néfaste à toutes et tous, la FAD constitue un puissant outil ainsi qu'un levier éducatif ».

Du côté des étudiantes et des étudiants, certains « apprécient le fait d'avoir des cours en ligne, mais pour la majorité, c'est davantage une source de démotivation, voire de décrochage ». On rappelle d'ailleurs une demande collective d'étudiantes et d'étudiants « qui ont fait pression sur le gouvernement afin qu'il leur permette de revenir physiquement sur les campus pour profiter, notamment, de cours théoriques en classe ». Des organismes étudiants expliquent que la surcharge de travail et la pluralité des plateformes d'enseignement à distance génèrent une détérioration de la santé psychologique de leurs membres. De surcroît, l'enseignement hors du campus ne garantit plus un espace uniforme pour les personnes qui le reçoivent. Apparaissent alors des problèmes liés à la petite taille des logements, où il est difficile de maintenir un niveau de quiétude suffisant, à l'absence d'un lieu délimité, structuré et réservé aux activités d'études ainsi qu'à des déficiences ergonomiques. **Les conditions d'études sont alors directement liées aux disparités socioéconomiques.**

Les membres du Comité interordres de la relève étudiante (CIRÉ) ajoutent que, si la plupart des professeures et des professeurs méritent des éloges pour leur adaptation, les approches pédagogiques et la qualité de leur mise en œuvre ont beaucoup varié. Quelques-uns ont même initialement refusé d'enseigner à distance. Aux 2e et 3e cycles, la transition vers la formation à distance est difficile et l'intégration à la nouvelle équipe, peu satisfaisante : **établir un sentiment d'appartenance est ardu**. La médiation technologique ne facilite pas non plus les échanges durant les séminaires. En fait, certains membres suggèrent que les établissements ont trop présumé des compétences numériques des étudiantes et des étudiantes ainsi que de leur accès aux appareils technologiques.

Malgré tout, la formation à distance comporte des avantages. Comme le rappellent les membres du CIRÉ, elle ajoute une certaine flexibilité dans l'horaire des cours et donne l'occasion d'accueillir des personnes invitées de partout à travers le monde. Les cours asynchrones facilitent aussi le maintien d'un emploi concomitant aux études et permettent aux étudiantes et aux étudiants internationaux de suivre leurs cours depuis un autre fuseau horaire. La formation à distance devrait pourtant demeurer un choix en dehors des situations d'urgence.

> Le Conseil retient quelques vulnérabilités ayant précédé la crise qui ont nui à la résilience en enseignement supérieur. En plus du manque de formation pédagotechnologique nécessaire pour dispenser l'enseignement, il faut souligner le manque de préparation à l'apprentissage à distance des étudiantes et des étudiants. Plus largement, le développement de l'offre de formation à distance s'est souvent produit dans un climat de compétition entre les établissements, ce qui a entravé le partage des ressources et encouragé une simple transposition en ligne des cours conçus pour l'enseignement en classe.

3.4.1.4 Enjeux de l'éducation des adultes concernant le numérique et l'éducation à distance

Les milieux de la FGA et de la FP présentent des réalités complexes et diversifiées, et les profils spécifiques de leurs élèves doivent être pris en considération pour l'enseignement à distance avec des outils numériques. La formation à distance peut s'avérer bénéfique pour une clientèle adulte devant assumer des responsabilités familiales, mais peut aussi représenter un obstacle de taille pour les programmes qui exigent un enseignement pratique en atelier. Elle représente également un défi important pour les élèves des programmes d'alphabétisation ou de francisation. Quoi qu'il en soit, un membre de la CEAFC estime qu'**il serait bon de conserver les outils technologiques parce qu'ils favorisent la collaboration et aident les élèves à développer leur littératie numérique**. Un organisme estime que les adaptations requises depuis le début de la pandémie ont « créé l'occasion pour tous d'arriver au XXIe siècle, puisque la période de la COVID-19 a mis l'accent sur l'intégration du numérique. Les webinaires du RÉCIT FGA ont favorisé la formation du personnel ».

Toutefois, l'adaptation a été difficile pour le personnel enseignant, qui a souvent dû gérer des classes bimodales. On estime que ce mode d'enseignement est chronophage et qu'il offre un encadrement moins satisfaisant pour les élèves, particulièrement celles et ceux qui suivent l'enseignement sur leurs écrans. On note que l'encadrement est primordial pour les élèves fragiles, notamment celles et ceux qui sont inscrits en insertion socioprofessionnelle.

Le Conseil retient que la principale vulnérabilité du secteur de l'éducation des adultes pour le numérique et l'enseignement à distance semble être la grande diversité des profils et des besoins des élèves, assortie à la grande diversité des niveaux de compétence numérique. De plus, ce secteur ne bénéficie pas d'une grande tradition d'enseignement et d'apprentissage à distance, même si la clientèle adulte pourrait en bénéficier pour que soit facilitée la conciliation travail-famille-études.

3.4.2 Pensée du Conseil sur le numérique et l'éducation à distance

Il y a 20 ans, le Conseil voyait dans l'utilisation des technologies un moyen de favoriser le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage (Conseil supérieur de l'éducation, 2000). Le numérique soulève désormais de nouveaux enjeux, dont celui de l'intégration inégale du numérique dans le système d'éducation. Si l'éducation *par* des outils numériques est de plus en plus ancrée dans les pratiques, le Conseil est d'avis que le système scolaire doit maintenant éduquer *au* numérique. Cette évolution de la pensée du Conseil est présentée dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020, *Éduquer au numérique* (Conseil supérieur de l'éducation, 2020a). Il y souligne la nécessité de **développer les compétences et le sens critique requis pour vivre pleinement sa citoyenneté** dans un monde où les communications numériques sont devenues incontournables. Il constatait également dans ce rapport que le système éducatif avait un rôle à jouer pour réduire les inégalités numériques, les familles n'étant pas toutes également outillées pour accéder aux ressources numériques et aider les jeunes à développer leurs compétences. Le Conseil a proposé trois grandes orientations pour éduquer au numérique l'ensemble de la population : mettre en place les conditions administratives et matérielles pour dispenser cette éducation dans les établissements; aligner le curriculum, les apprentissages et l'évaluation pour faire en sorte que le numérique soit enseigné et évalué dans des conditions authentiques; actualiser la formation du personnel enseignant.

L'importance grandissante de la formation à distance compte parmi les raisons pour lesquelles l'éducation au numérique est incontournable. Le Conseil (2015) s'est montré favorable au recours à la formation à distance en enseignement supérieur à condition de respecter trois principes : l'**accessibilité** pour les étudiantes et les étudiants des régions éloignées ou au profil non traditionnel, à laquelle s'ajoute la disponibilité d'une connexion Internet haute vitesse et d'un ordinateur récent; le maintien de la **qualité** de l'apprentissage par une adaptation de la pédagogie; la contribution de la formation à distance à la **viabilité** du système universitaire par la collaboration entre établissements et la mutualisation des ressources. Il mettait aussi en garde les milieux universitaires contre une recherche d'économies au détriment de la qualité.

Le Conseil encourageait également les administrations des universités à convenir avec leur communauté de principes directeurs en matière de formation à distance, par exemple dans le cadre d'une **politique**. Il recommandait aussi au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de l'époque « de reconnaître pleinement, dans une politique actualisée à l'égard des universités, la contribution des activités de formation à distance » et l'invitait à « mener conjointement une réflexion sur le potentiel de la formation à distance pour l'internationalisation des universités québécoises, en vue notamment de revoir les règles d'admission et de financement des étudiants hors Québec qui suivent une formation à distance » (Conseil supérieur de l'éducation, 2015, p. 123).

Le Conseil s'est également préoccupé des enjeux en matière de relations et de conditions de travail soulevés par la formation à distance, en particulier de la rémunération et du statut du personnel enseignant (Conseil supérieur de l'éducation, 2020a). Les personnes qui enseignent à distance se voient parfois attribuer un statut moindre et une rémunération inférieure par rapport au reste du personnel enseignant tout en recevant moins de soutien pédagogique, les conventions collectives n'étant souvent pas prévues pour encadrer ce type de tâche. À l'université, obtenir une charge d'enseignement rime parfois avec l'obligation de donner des cours à distance, que l'on soit outillé ou non pour le faire, et même le personnel enseignant régulier peut se voir contraint d'accepter un cours bimodal sans préparation adéquate.

Enfin, au regard de la qualité des cours à distance, ceux-ci se résument encore souvent à de **simples transpositions** de leçons traditionnelles. « Réussir l'intégration de la FAD demande le **changement de posture pédagogique** souhaité depuis 20 ans (Conseil supérieur de l'éducation, 2000) pour assurer la qualité des cours de même qu'une transformation de la gestion et de la gouvernance permettant de piloter l'intégration et de garantir la valeur de la formation donnée. Des mesures doivent également être mises en place pour préparer les élèves et la population étudiante à ce type d'apprentissage » (Conseil supérieur de l'éducation, 2020a, p. 9).

Le Conseil souligne enfin le potentiel de marchandisation et de privatisation de l'enseignement supérieur. Cette nouvelle réalité exige un leadership étatique dans la mesure où les entreprises ainsi que les géants du Web « ont toutes les chances de se positionner dans les prochaines années pour devenir de véritables opérateurs de l'éducation » (Conseil supérieur de l'éducation, 2019, p. 83).

La fermeture des établissements et leur réouverture variable selon les régions, les programmes et les ordres d'enseignement ont accéléré le développement des compétences numériques au-delà des espérances du Conseil. Comme l'ont énoncé plusieurs organismes, il y a lieu de croire que les pratiques d'enseignement et les modes de travail en seront durablement modifiés. **Rien ne garantit cependant que les nouvelles capacités du système éducatif entraîneront les innovations pédagogiques souhaitées** par le Conseil pour favoriser l'éducation au numérique. La pandémie a permis de progresser dans le sens de la première orientation formulée dans le Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020, soit mettre en place les conditions administratives et matérielles nécessaires à une utilisation fluide des outils numériques. Dans une moindre mesure, les formations offertes depuis le printemps 2020 s'inscrivent dans l'esprit de la troisième orientation, qui concerne la formation initiale et continue du personnel enseignant. **L'alignement du curriculum, des apprentissages et de l'évaluation prôné dans la deuxième orientation reste à réaliser.**

Le Conseil juge maintenant la formation à distance incontournable, mais celle-ci doit faire l'objet d'une planification en fonction d'une pédagogie adaptée. La plupart des pratiques adoptées lors de la fermeture des établissements physiques d'enseignement correspondent à des transpositions en ligne de cours traditionnels. Nul ne blâmera les enseignantes et les enseignants pris de court par l'évolution rapide de la crise, mais **il faudra se garder de juger la pertinence et l'efficacité de la formation à distance à la lumière de l'expérience des années 2020 et 2021**. Le Conseil rejoint d'ailleurs, dans son rapport de 2020, les organismes qui refusent de qualifier de formation à distance les efforts consentis dans l'urgence pour contrer la pandémie.

3.5 L'évaluation des apprentissages

Les médias ont fait écho aux craintes d'une augmentation de la tricherie et du plagiat que l'évaluation à distance ne manquerait pas d'entraîner, particulièrement à l'enseignement supérieur (voir par exemple Morasse, 2020; Poiré, 2020; Robillard et Boily, 2020). **Mettre l'accent sur la hausse des incidences de tricherie et de plagiat revient toutefois à se préoccuper des conséquences d'une situation plutôt que de ses causes.** En effet, des facteurs indépendants du contenu des apprentissages affectent leur évaluation : les principaux sont la préparation préalable, des facteurs situationnels comme le stress et l'anxiété ainsi que des facteurs externes comme le statut socioéconomique (Middleton, 2020). Tous ces facteurs sont entrés en jeu lors du passage à l'enseignement à distance, ce qui suggère que les procédures d'évaluation conçues pour d'autres contextes s'adaptaient mal aux circonstances de l'évaluation à distance.

Modifier les pratiques d'évaluation est notoirement difficile; il s'agit d'un des principaux obstacles des réformes des curriculums nationaux (Twining et autres, 2021). Au-delà des craintes de tricherie, l'évaluation à distance pendant la pandémie a forcé le personnel éducatif autant que les apprenantes et les apprenants de tous horizons à expérimenter des méthodes différentes des examens conçus pour la passation en classe. Certains voient dans cette familiarisation forcée une occasion de réfléchir aux finalités de l'évaluation et de faire évoluer les pratiques (Fuller et autres, 2020; Twining et autres, 2021).

3.5.1 Synthèse des consultations

La difficulté que représente la tenue à distance des évaluations traditionnelles (comme les examens sans accès au matériel pédagogique et réalisés sous surveillance dans un temps limité) a accéléré une réflexion sur les raisons mêmes de l'évaluation et une remise en question des pratiques. L'annulation d'épreuves officielles et la modification du calcul de la cote R ont également bousculé la bonne marche des transitions entre le secondaire et le collégial ainsi qu'entre le collégial et l'université. Tous les ordres d'enseignement ont vu se multiplier des expériences inédites d'évaluation mieux adaptées à la passation à distance.

3.5.1.1 Enjeux systémiques concernant l'évaluation des apprentissages

En matière d'évaluation des apprentissages, l'enseignement à distance a poussé, dans le meilleur des cas, les établissements et le personnel éducatif à faire autrement. Comme le soulignent des organismes, « enfin, le contexte évaluatif a été mis à terre avec la nouvelle réalité de l'enseignement à distance et de l'évaluation en ligne ». La crise sanitaire a provoqué chez plusieurs **une prise de conscience de l'effet de l'évaluation sur le devenir des élèves, particulièrement pour les apprenantes et les apprenants vulnérables**. Elle offre une occasion de « lancer une réflexion collective sur nos pratiques d'évaluation. Évaluer pour sanctionner et classer ou évaluer pour mieux soutenir les élèves et ajuster nos pratiques pédagogiques? » Rappelons l'ampleur des changements vécus : les lieux d'évaluation ont été modifiés, les contenus à prioriser et à évaluer du Programme de formation de l'école québécoise ont été réduits, la pondération des bulletins a changé, les résultats scolaires dans les matières autres que le français, les mathématiques et l'anglais ont été revus selon un système de cote, des épreuves officielles ont été annulées et le système d'établissement de la cote R au collégial a été adapté.

Les méthodes traditionnelles de surveillance des examens ont montré leurs limites lors du passage à l'enseignement à distance et fait craindre une augmentation du plagiat, ce qui soulève encore une fois des enjeux de justice, d'égalité et d'équité en l'absence d'un contrôle sur l'environnement de passation

des épreuves. Les nouvelles approches pédagogiques et évaluatives expérimentées dans ce contexte pourraient être adoptées à long terme, au bénéfice des apprenantes et des apprenants : « La pandémie aura permis d'accélérer l'adoption d'une culture d'innovation pédagogique à grande échelle dans le réseau de l'éducation ».

Le Conseil retient que la dépendance du système éducatif à des modes d'évaluation rigides et indissociables d'une surveillance en classe a freiné son adaptation aux mesures d'urgence. L'évaluation vise à soutenir les apprentissages et à certifier les acquis. Le premier objectif, en particulier, pourrait bénéficier des expériences en matière de diversification des méthodes d'évaluation réalisées depuis le début de la pandémie.

3.5.1.2 Enjeux de l'enseignement obligatoire concernant l'évaluation des apprentissages

Rien n'a été laissé intact par la pandémie en ce qui concerne l'évaluation : les moyens d'évaluation, les balises habituelles de la progression que sont les étapes, les bulletins et la sanction des études de même que les exigences à remplir pour passer au collégial. Les organismes consultés notent que les consignes relatives à ces points d'ancrage de l'année scolaire ont manqué de clarté en plus d'être modifiées à plusieurs reprises, apparemment en réaction aux événements, « ce qui laissait une impression de perte de contrôle devenue source d'insécurité chez les enseignantes et les enseignants ». Plusieurs « ont perdu leurs repères allant même jusqu'à remettre en question leur jugement », déstabilisés par l'obligation d'innover en trouvant des façons de garder des traces des apprentissages pour remplacer les évaluations traditionnelles mal adaptées à l'enseignement et à l'apprentissage à distance.

L'annulation des épreuves officielles et la réduction du nombre de bulletins ont donné une marge de manœuvre aux enseignantes et aux enseignants et permis de mettre l'accent sur les savoirs essentiels : « si on a moins de matière, on peut mieux faire les choses et aller davantage en profondeur pour que les élèves maîtrisent bien les savoirs essentiels. On peut davantage s'ajuster à ses groupes et à chacun de ses élèves. En fin de compte, les élèves seront mieux préparés pour passer au niveau suivant, puisqu'on aura eu le temps de bien se concentrer sur les savoirs essentiels, tout en offrant de l'enrichissement à ceux qui sont capables d'en faire plus ». Les membres de la CEPEP sont du même avis.

Il n'en demeure pas moins que les débats entourant la remise en question des pratiques d'évaluation entraînent des questionnements « qui sont souvent très émotifs ». Selon un organisme, « [o]n a ici la démonstration que l'évaluation devrait revenir au jugement de l'enseignant comme prévu dans les années 2000 ». Certains organismes souhaitent susciter une réflexion sur le recours au bulletin chiffré comme moyen d'accompagner les élèves et d'informer les parents sur l'évolution des apprentissages de leur enfant ainsi que sa situation psychosociale. Ce questionnement touche au cœur des fonctions de l'évaluation : soutenir les apprentissages et témoigner des acquis. On prône la confiance dans le jugement du personnel enseignant de même que la recherche d'un équilibre pour que l'évaluation soit au service des apprentissages et qu'elle ne pénalise pas les élèves, « mais qu'elle ne donne pas non plus une "réussite à rabais" ». Pour mener à bien une réflexion sur l'évaluation, **plusieurs organismes souhaitent que les autorités gouvernementales interpellent tous les partenaires de l'éducation**, en accordant une attention particulière aux parents, dont les attentes ont des impacts majeurs sur les manières de faire et de communiquer. Il faudrait aussi considérer les résultats les plus récents de la recherche sur le sujet

et les pratiques retenues par d'autres systèmes éducatifs, avec leurs forces et leurs faiblesses : « Sortir des sentiers battus et des pratiques implantées depuis des décennies ne sera pas aisé et ne pourra pas se faire rapidement et sans transition ».

Le Conseil retient que, selon les organismes consultés, le nombre d'évaluations qui empiètent sur le temps d'apprentissage est trop élevé et que ces évaluations ne se fondent pas suffisamment sur le jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant. L'évaluation est également trop axée sur le classement et pas assez sur sa fonction de soutien aux apprentissages.

3.5.1.3 Enjeux de l'enseignement supérieur concernant l'évaluation des apprentissages

Les modifications de l'évaluation à l'enseignement secondaire, c'est-à-dire l'annulation des épreuves uniques en 2020 et en 2021, ont eu des répercussions sur la gestion des inscriptions dans les collèges, qui ont de plus dû adapter leurs propres méthodes d'évaluation à la réalité de l'enseignement et de l'apprentissage à distance. Le calcul de la cote R a notamment été modifié pour éviter de pénaliser des étudiantes et des étudiants, et ceux-ci ont disposé de plus de latitude pour demander la mention « Incomplet », qui n'est ni une réussite ni un échec, en remplacement d'une note (ils devront toutefois suivre de nouveau les cours en question pour en obtenir les unités). Un organisme estime que **les changements apportés pourraient créer des iniquités** susceptibles de biaiser l'évaluation des dossiers d'admission à l'université et d'accentuer la compétition entre les établissements. De façon globale, les exigences imposées aux établissements collégiaux quant à l'évaluation et aux savoirs essentiels gagneraient à être mieux définies. Toutefois, un membre de la CERC a vu comme une marque de confiance la liberté qui a été accordée au personnel enseignant de son collège pour la modification des épreuves-synthèses.

De plus, la réalisation des stages nécessaires pour terminer les études a été compromise dans de nombreux programmes collégiaux et universitaires en raison de l'offre réduite et de la difficulté à accompagner les stagiaires. La reconnaissance des diplômes concernés a demandé beaucoup de flexibilité, d'après un membre de la CERU, notamment de la part des ordres professionnels.

Les étudiantes et les étudiants membres du CIRÉ ont par ailleurs plaidé pour l'**amélioration des pratiques évaluatives** non seulement en formation à distance, mais aussi dans les cours présentiels. L'évaluation devrait être repensée de façon à mobiliser les compétences et la réflexion par des travaux longs au lieu de capitaliser sur les notions apprises par cœur qui ne favorisent pas des apprentissages en profondeur.

Le Conseil retient qu'en plus des difficultés communes à tous les ordres d'enseignement, les établissements d'enseignement supérieur ont eu à composer avec plusieurs vulnérabilités propres, dont la rigidité des pratiques d'évaluation gouvernant les transitions scolaires et professionnelles de même que des balises déficientes pour l'évaluation des apprentissages. Les évaluations théoriques se résument trop souvent à la mémorisation de concepts au lieu d'amener les étudiantes et les étudiants à mettre en pratique leurs acquis.

3.5.1.4 Enjeux de l'éducation des adultes concernant l'évaluation des apprentissages

Contrairement à la formation générale des jeunes, les épreuves officielles n'ont pas été annulées à la FGA; elles sont demeurées obligatoires pour la sanction et les élèves devaient se rendre dans les centres d'éducation des adultes pour les passer. **Ce manque d'adaptation aux particularités de la FGA est jugé inéquitable** par un organisme. On déplore ainsi une « méconnaissance […] de la réalité de l'éducation des adultes, de sa clientèle, de ses services et de ses besoins » qui contraste avec l'attention accordée au secteur des jeunes. Le Ministère a toutefois fait preuve de plus de souplesse en janvier 2021 à l'égard des conditions d'application de la sanction, permettant dans certains cas des évaluations à distance pour les épreuves. On estime ainsi qu'il faudrait revoir les moyens d'évaluer les élèves en formation à distance à l'éducation des adultes, dans la mesure où la démonstration est faite que les enseignantes et les enseignants savent, sur la base de leur jugement professionnel, déterminer si une ou un élève est apte à poursuivre sa formation. Les fiches de verdict produites pour l'évaluation des élèves qui ne sont pas soumis aux examens traditionnels en FP sont aussi présentées comme un outil inédit qui demeurera après la crise.

La réalisation des stages a également représenté un enjeu important en formation professionnelle en raison de la fermeture des entreprises ou du fait qu'elles se montraient réticentes à recevoir des élèves en période de pandémie. On mentionne notamment les domaines des soins esthétiques, de la restauration, des agences de voyages, de la métallurgie et de la construction. « Non seulement l'accès aux stages est devenu plus difficile, mais l'évaluation et la sanction à distance y sont pratiquement impossibles », explique un organisme.

Plusieurs organismes souhaitent le maintien de l'enseignement à distance parmi les options offertes pour la formation des adultes et, en ce sens, saluent la production par le MEQ d'un guide de bonnes pratiques en matière d'évaluation à distance : « Le réseau considère que cette ouverture devrait demeurer après la pandémie et souhaite même qu'éventuellement, elle s'assouplisse davantage. Plusieurs élèves vulnérables, notamment en FGA, pourraient bénéficier de cette formule ». Ces organismes souhaitent en définitive des balises et de la flexibilité en ce qui a trait aux modalités de l'évaluation à distance. Ils proposent de « créer un comité de travail qui réfléchira aux épreuves officielles, à l'évaluation et au taux de réussite des élèves ». Un tel comité pourrait répondre aux inquiétudes rapportées par des membres de la CEAFC concernant les risques accrus de tricherie lorsque les élèves ne sont pas directement surveillés.

> Le Conseil retient que les vulnérabilités préalables à la crise qui ont été rapportées pour l'éducation des adultes sont la rigidité des conditions de sanction des études et le faible recours au jugement professionnel du personnel enseignant.

3.5.2 Pensée du Conseil sur l'évaluation des apprentissages

Dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018, intitulé Évaluer pour que ça compte vraiment, le Conseil « constate une contradiction entre ce qui est souhaité (une évaluation en soutien à l'apprentissage et qui témoigne des acquis) et les pratiques observées (une évaluation normative vécue en mode défensif) qui ont pour effet de classer les individus et qui paraissent subordonnées à la sélection » (Conseil supérieur de l'éducation, 2018, p. 61). Le Conseil en appelle à « des pratiques d'évaluation authentiques et critériées, tant pour soutenir les apprentissages que pour témoigner des

acquis en fonction de standards souvent élevés — un profil de sortie — et sans passer par la comparaison entre les personnes » (CSE, 2018, p. 62). Il est d'avis qu'il y a lieu de soutenir les initiatives qui facilitent la collaboration entre les membres du personnel enseignant, avec les conseillères pédagogiques et les conseillers pédagogiques ainsi qu'avec les universitaires : « Ce sont le volontariat et la collaboration, conjugués avec le développement de l'expertise collective, qui peuvent conduire aux changements et non des moyens imposés unilatéralement par une instance supérieure » (*Ibid.*, p. 65). Le Conseil souligne aussi « qu'on ne s'en remet pas assez au jugement professionnel des enseignants » et qu'il faudrait songer à réduire le nombre de situations de contrôle et d'examen qui empiètent sur le temps d'apprentissage. Enfin, le système d'évaluation actuel « ne stimule pas la responsabilisation des élèves et des étudiants par rapport à leurs apprentissages » (*Ibid.*, p. 67).

Le Conseil demeure conscient de la difficulté qu'apporter des changements aux modes d'évaluation des apprentissages représente (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). Il est cependant d'avis que les bouleversements provoqués par la pandémie créent un contexte favorable au début d'une réflexion sur le sujet. En mai 2020, le Conseil voyait, dans son avis réglementaire portant sur la première modification temporaire au calendrier scolaire, une « occasion de dissocier évaluation et notation, et de recentrer l'évaluation des apprentissages sur ses finalités, soit soutenir les apprentissages et témoigner des acquis » (Conseil supérieur de l'éducation, 2020e, p. 3). Il a réaffirmé cette position dans son avis réglementaire portant sur les modifications temporaires au *Régime pédagogique de la formation générale des adultes* et au *Régime pédagogique de la formation professionnelle* (Conseil supérieur de l'éducation, 2020f). Il souligne la création du Comité évaluation et réussite, qui s'est réuni pour la première fois le 11 décembre 2020, comme une première étape « qui favorise une réflexion en profondeur avec l'ensemble des parties concernées et qui doit s'inscrire dans la durée » (Conseil supérieur de l'éducation, 2021c, p. 2).

En plus de ses autres avantages, **une pratique d'évaluation axée sur la collecte de traces d'apprentissage variées aurait certainement facilité l'adaptation à l'enseignement à distance à tous les ordres et dans tous les secteurs de l'éducation**. Les apprentissages réalisés sur le terrain pendant la pandémie, tant à propos des limites des évaluations traditionnelles que de l'intérêt d'une expérimentation avec des méthodes différentes, pourraient stimuler un changement à long terme souhaité par le Conseil pour recentrer l'évaluation sur ses finalités qui consistent à soutenir les apprentissages et à témoigner des acquis.

3.6 Le bien-être et la santé mentale

Dès janvier 2021, des chercheuses et des chercheurs étaient en mesure de communiquer au Conseil un portrait de la santé mentale des enfants, des jeunes et de leur famille durant les premiers mois de la pandémie. Plusieurs d'entre eux disposaient de données qui permettaient de **comparer la santé psychologique des personnes avant la pandémie avec celle des répondantes et des répondants après le premier confinement**. Par exemple, en utilisant comme base de comparaison une enquête de Santé Québec réalisée en 2016-2017, il était possible de constater que **la proportion de jeunes (dans un échantillon de 216 jeunes de 11 à 17 ans) qui avaient atteint un seuil clinique de détresse psychologique avait doublé après quelques mois de pandémie**, atteignant 69,8 %. La proportion était plus importante chez les filles (76,3 %) que chez les garçons (53,4 %; Laurier et Pascuzzo, 2021). Les jeunes ont rapporté peu d'activités physiques et sportives durant l'été 2020, ce qui pourrait refléter une perte d'intérêt pour leurs loisirs habituels. Certains ont toutefois développé de nouveaux centres d'intérêt comme

stratégie pour contrer les effets négatifs du contexte pandémique. Le portrait était toutefois quelque peu différent lorsque les parents évaluaient les jeunes de 6 à 17 ans au lieu de demander à ces derniers de s'autoévaluer. La chercheuse Claire Beaudry, du Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), a rapporté au Conseil qu'environ les deux tiers des jeunes ne présentaient pas de problèmes d'adaptation particuliers. Ces résultats ont fait l'objet d'une publication journalistique (Trahan, 2021).

Pour certains, la pandémie est venue bouleverser l'importante étape de la transition aux études collégiales. Une étude dont le premier volet s'est déroulé durant l'automne 2019 a permis d'évaluer l'adaptation des jeunes au collégial pendant le premier confinement en tenant compte de leur ajustement initial (Larose et autres, 2021). De plus, cette étude, réalisée avec la collaboration de 10 collèges francophones, portait sur un important groupe de jeunes en situation de handicap (dans cette étude : trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, trouble de santé mentale ou trouble d'apprentissage). Si tous les groupes ont été affectés par le confinement, les **personnes en situation de handicap, particulièrement celles souffrant d'un trouble de santé mentale, ont rapporté une augmentation de leur stress, un plus grand sentiment de perte et plus d'inquiétudes en lien avec la COVID-19**. Elles étaient également moins susceptibles de recourir à des activités positives comme stratégie d'adaptation durant le premier confinement. On note également que **les filles ont rapporté davantage de stress que les garçons, mais qu'elles ont eu recours à des stratégies d'adaptation plus constructives** : elles ont été plus nombreuses à chercher de l'information et moins promptes à recourir à des activités négatives (consommation accrue de drogue et d'alcool, pratique excessive des jeux vidéo). Ces résultats montrent l'importance de suivre le parcours scolaire de cette cohorte et de lui offrir le soutien nécessaire à la poursuite des études.

Enfin, les jeunes de 15 à 19 ans (certains à l'éducation des adultes) ayant participé à une étude menée par la chercheuse Nadia Rousseau de l'UQTR ont des solutions à proposer pour optimiser leur engagement scolaire en temps de pandémie (Rousseau, 2021). Selon les réponses fournies lors d'entrevues de groupe, le maintien de la **relation enseignant-élève, l'organisation des ressources matérielles et le fonctionnement de l'école, le maintien d'interactions positives avec les pairs et un bon dosage des travaux scolaires et des cours représentent des facteurs facilitants**. Ces jeunes proposent des stratégies pour tous les actrices et acteurs concernés, à commencer par eux-mêmes (s'investir dans le travail, avoir une bonne hygiène de vie, créer à la maison un espace réservé au travail scolaire et conserver leurs contacts sociaux). Elles et ils souhaitent que le personnel enseignant soit compréhensif, consente à des accommodements, instaure une communauté d'apprentissage, manifeste le désir d'être avec les élèves, reste en relation avec eux et explique la valeur du travail à réaliser. Les jeunes souhaitent que **l'école manifeste un appui tangible**, qu'elle encourage un fonctionnement similaire pour tout le personnel enseignant, qu'elle offre des services aux élèves (notamment pour tous les aspects reliés à la santé mentale) et qu'elle propose des pistes pour le maintien de saines habitudes de vie et la création d'un lieu d'apprentissage à la maison.

Rappelons enfin que les étudiantes et les étudiants universitaires ont également souffert d'isolement et de détresse. Par exemple, une étude portant sur un échantillon de personnes inscrites à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue montre que 6 étudiantes et étudiants sur 10 ont ressenti une détresse psychologique modérée à sévère en raison de leurs conditions de vie et d'études pendant le confinement du printemps 2020 (Labra et autres, 2021). Les plus jeunes, celles et ceux qui souffraient déjà d'une maladie mentale ou physique ainsi que les personnes qui avaient peu de contacts sociaux ont été les plus touchés. C'est donc dans un contexte de grande fragilité d'une proportion importante des enfants et des jeunes qu'il faut situer les éléments extraits des consultations en lien avec le bien-être et la santé mentale.

3.6.1 Synthèse des consultations

La santé mentale des apprenantes et des apprenants, comme celle du personnel, a fait l'objet d'un souci constant dès les premiers jours de l'état d'urgence. On notait déjà la présence de détresse psychologique avant la pandémie, que celle-ci a exacerbée. Des ressources ont été ajoutées, mais elles ne peuvent compenser les risques préexistants pour la santé mentale, liés aux conditions de travail et aux inégalités sociales, ni la perte de contact entre le personnel et les apprenantes et apprenants. Les ressources supplémentaires devraient néanmoins devenir permanentes.

3.6.1.1 Enjeux systémiques concernant le bien-être et la santé mentale

La majorité des organismes consultés ont fait allusion à l'enjeu de la santé mentale en ce qui a trait au système éducatif pendant la pandémie. Selon eux, la crise a exacerbé la détresse psychologique des jeunes comme des adultes dans tous les secteurs d'enseignement, en raison de l'appauvrissement de l'environnement social, de l'isolement, du contexte anxiogène et incertain créé par la pandémie, mais aussi de facteurs systémiques préexistants. On a mentionné les conditions de travail, les inégalités et iniquités sociales ainsi que les cadres réglementaires et financiers qui régissent les services éducatifs et les activités professionnelles. L'ampleur de la crise en santé mentale s'est révélée dès les premières semaines du printemps 2020 et des mesures gouvernementales ont rapidement été mises en place pour tenter de la contenir. Les organismes consultés estiment que les investissements dans les ressources de soutien en santé mentale, tant auprès des apprenantes et des apprenants que des familles ou du personnel, devraient être maintenus.

Par ailleurs, la mission de socialisation apparaît comme une préoccupation majeure des organismes dans le contexte de l'enseignement à distance, de l'enseignement bimodal et de la gestion des classes physiques ou virtuelles synchrones : « La pandémie a mis de l'avant plus que jamais l'idée centrale selon laquelle les écoles, les centres, les cégeps et les universités sont avant tout des milieux de vie. La socialisation fait partie de leur mission fondamentale ». L'isolement ayant conduit à la détresse psychologique et à d'autres problèmes de santé mentale chez de nombreux enfants, adolescentes et adolescents ou jeunes adultes apparaît comme l'effet le plus négatif de la pandémie. Les mesures d'urgence ont modifié la relation que ces derniers entretenaient avec les membres du personnel éducatif et sont venues limiter les bienfaits que procurent les contacts personnels de même que les réseaux de soutien officiels et non officiels.

Dans cette perspective, les groupes vulnérables préoccupent particulièrement les organisations. « Alors que certains élèves et étudiantes et étudiants ont pu profiter d'une situation favorable et d'un soutien externe plus approfondi, d'autres ont dû composer avec d'importantes contraintes, dont le cumul dans les contextes les plus difficiles, qui ont considérablement nui à leur persévérance, à leur motivation de même qu'à leur capacité de réussite. » On précise que le lien physique est essentiel à la relation pédagogique, qui détermine largement la motivation, l'engagement et la réussite. Cette relation « donne également tout son sens au travail du personnel. Que l'on soit enseignante ou enseignant, chargée ou chargé de cours, psychologue, orthopédagogue, conseillère ou conseiller en orientation, secrétaire, technicienne ou technicien en éducation spécialisée, ou encore éducatrice ou éducateur en service de garde, pour ne nommer que ces corps d'emploi, le travail se réalise en constante interaction avec les élèves ou les étudiantes et étudiants, et avec les collègues ».

Le Conseil retient qu'à tous les ordres d'enseignement, on s'inquiète des problèmes de santé mentale chez le personnel autant que chez les apprenantes et les apprenants, en reconnaissant que la crise a exacerbé des difficultés déjà présentes plus qu'elle n'en a créé. Toutes les autres vulnérabilités communes mentionnées plus haut semblent contribuer à la détérioration du bien-être dans le système éducatif, à commencer par les inégalités socioéconomiques, les conditions de travail et les cadres de gestion et de financement.

3.6.1.2 Enjeux de l'enseignement obligatoire concernant le bien-être et la santé mentale

Plusieurs organismes s'alarment de la baisse de motivation et de persévérance qu'ils observent chez les jeunes, la perte de repères (les transitions scolaires sont « escamotées » d'après un membre de la CES) et la mise sur pause de leur vie scolaire et de leurs activités parascolaires. Cette baisse serait plus marquée chez les élèves à risque et les élèves les plus âgés, dont ceux du 2e cycle du secondaire. On remarque une croissance des pensées suicidaires chez les jeunes du primaire et du secondaire ainsi que, de façon plus générale, une augmentation de l'anxiété de même que des problèmes de concentration et de rétention menant à des échecs. On souligne le manque de ressources en santé mentale universellement disponibles pour les enfants, les jeunes et leurs parents comme la situation particulière des élèves nouvellement arrivés en raison de la barrière de la langue, du manque de ressources adaptées et de l'absence de canaux d'information leur étant réservés. Quelques organismes déplorent « l'absence d'ajout significatif de personnels possédant l'expertise requise pour faire face aux besoins des élèves vulnérables », alors que les restrictions budgétaires qui ont précédé la crise, additionnées à la pénurie de personnel, ne permettaient déjà pas de répondre à la totalité des besoins. La perte de contact avec une ou un élève vulnérable que des parents ont décidé de ne plus envoyer à l'école est aussi très inquiétante, témoigne un membre de la CEPEP. Quand des élèves présentant des problèmes de comportement cessent de venir en classe, le travail réalisé avec eux est perdu.

Toutes ces difficultés touchent à la mission de socialisation de l'école. Un organisme estime que le gouvernement n'a pas considéré cette mission dans sa volonté de rouvrir les écoles après le premier confinement et, par la suite, en se concentrant sur les activités d'apprentissage. Selon la perception de cet organisme, « [l]es écoles devaient rouvrir pour "garder" les enfants ». Par ailleurs, une autre organisation estime que les craintes suscitées à l'égard de la motivation scolaire par l'annulation des projets particuliers (comme le programme sport-études) et des activités parascolaires montrent « combien l'école à la carte a pris de l'importance avec les années et soulève[nt] des questions fondamentales quant à la place que l'on accorde, comme société, à la mission première de l'école, qui est d'instruire. Il s'agit d'une question qui mérite d'être étudiée ». Qu'attend la société de l'école quand celle-ci est réduite à ses fondements?

Les besoins en matière de soutien psychologique et scolaire exacerbés par la pandémie prendront sans doute plusieurs années à se résorber. Déjà, des organismes représentant des directions d'école rapportent que celles-ci se sont heurtées aux limites des actions qu'elles pouvaient prendre pour remédier aux enjeux de motivation scolaire et à la détresse psychologique des jeunes. Les parents se sont aussi sentis impuissants à soutenir le bien-être mental et physique des jeunes en classes. Pour mieux faire face aux défis des années à venir, la manière de sélectionner, en début d'année scolaire, les élèves qui peuvent bénéficier de mesures d'aide devrait donc être revue, soutiennent plusieurs organismes : « Il est primordial de réfléchir et de coconstruire, en concertation avec l'ensemble du personnel de l'éducation,

des directions d'établissements et des instances gouvernementales, un plan national pour bonifier durablement l'offre de service aux élèves en difficulté, en décrochage scolaire et ayant subi les effets pervers de l'enseignement à distance ».

Du côté du personnel, des organismes rapportent une augmentation importante de la fatigue, de l'anxiété et du stress qui s'est traduite par un accroissement des tensions entre collègues, une « plus grande émotivité, plus grande réactivité, plus d'impatience devant les imprévus, etc. ». On attribue ces réactions aux adaptations rapides et constantes des façons de faire, aux responsabilités accrues par la gestion des mesures sanitaires et à la crainte de contacter la COVID-19 et de contaminer ses proches. L'augmentation de la charge de travail, « débordant encore plus, en soirée et les fins de semaine », est aussi pointée du doigt par plusieurs organisations ainsi que les effets indésirables des nombreuses heures passées dans des sessions virtuelles. Dans le contexte de la formation à distance, plusieurs enseignantes et enseignants ont également été témoins de situations familiales difficiles et de conflits pour lesquels ils n'étaient pas préparés : « le personnel scolaire n'a pas été insensible à la situation vécue par les jeunes et au climat social global pendant cette crise qui perdure ».

Ces difficultés n'ont pas été sans conséquence. Une organisation note un accroissement du nombre de démissions, des remises en question du choix de carrière chez des enseignantes et des enseignants, des abandons de carrière chez les plus jeunes professionnelles et professionnels, des retraites anticipées ainsi qu'une augmentation du nombre d'arrêts de travail pour des raisons de santé (notamment de santé mentale). Dans la mesure où les membres du personnel en début de carrière ou en période d'intégration professionnelle n'ont pas eu accès à tout le soutien habituel, l'avenir s'annonce difficile.

Le Conseil retient des mémoires présentés plusieurs vulnérabilités préalables à la crise actuelle qui affectent particulièrement l'enseignement obligatoire, c'est-à-dire la pénurie de personnel et la difficulté de rétention du personnel enseignant de même que le manque de ressources accessibles aux jeunes en ce qui concerne la santé mentale, aggravé par des restrictions budgétaires et les critères d'évaluation du financement pour les services aux élèves.

3.6.1.3 Enjeux de l'enseignement supérieur concernant le bien-être et la santé mentale

Les problèmes psychologiques, autant chez les étudiantes et les étudiants que chez le personnel de l'enseignement supérieur, préoccupent la majorité des organismes : « La crise de la COVID-19 n'a fait qu'exacerber un phénomène qui prenait de l'ampleur depuis des années ». Plusieurs organismes illustrent leurs propos par des données d'enquêtes, de recherches ou de sondages qui révèlent des niveaux de détresse, des symptômes du trouble de stress post-traumatique et des signes de dépression majeure et d'anxiété généralisée plus élevés que ce qui était observé avant la crise. Sur le terrain, les problèmes psychologiques ont entraîné une hausse du nombre de demandes dans le cadre du programme d'aide aux employées et aux employés ainsi que de congés de maladie. On rapporte aussi que le taux d'anxiété semblait surtout élevé chez les jeunes mères aux prises avec une conciliation travail-famille difficile et chez le personnel précaire. Tout comme à l'enseignement obligatoire, l'isolement, la virtualisation des relations humaines et l'incertitude seraient les principales causes du stress et de l'anxiété, qui ont aussi entraîné démotivation, détresse ou dépression. Le contexte a été particulièrement difficile lorsque l'accès à l'aide disponible était plus restreint en début de pandémie. Un membre de la CERC a confirmé l'importance de l'aide psychologique additionnelle qui a été mise à la disposition du personnel de son établissement. Un membre de la CERU a ajouté que les professeures et les professeurs ont souffert de l'isolement et de la perte des échanges informels avec leurs collègues.

En outre, les organismes concernés s'inquiètent de la détérioration de la santé psychologique des étudiantes et des étudiants, mettant en cause l'isolement, l'augmentation de la charge de travail, les modalités et les obligations liées à la formation à distance de même que la capacité à se créer une nouvelle routine de vie et de travail : « Lors de la pandémie, les défis se sont accrus. Bon nombre d'étudiants ont manifesté de l'anxiété à l'idée de reprendre les activités de recherche, notamment à cause des transports, de leurs conditions de santé ou de la pression due au retard accumulé. L'anxiété et la détresse causées par les problèmes financiers étaient aussi bien palpables ». À cet égard, la motivation des étudiantes et des étudiants préoccupe plusieurs organisations, qui craignent une hausse du nombre d'abandons. Des membres de la CERU s'inquiètent même de la perte de confiance en l'avenir perçue chez leurs étudiantes et étudiants. L'apprentissage à distance requiert un « mental de fer » et une solide discipline, confirme un membre du CIRÉ. Les étudiantes et les étudiants de ce comité s'inquiètent particulièrement de leurs consœurs et confrères du 1er cycle universitaire, privés de la possibilité de créer un réseau d'amitié qui les aiderait à effectuer la transition à l'université et à persévérer dans leurs études. Si la situation perdure, les projets d'études de plusieurs se verront compromis.

Cependant, de l'aide a été mise à la disposition de la population étudiante. Un membre de la CERC a rapporté que son collège avait vérifié si chaque étudiante ou étudiant disposait du matériel nécessaire pour suivre les cours à distance. Les étudiantes et les étudiants en situation de handicap, avec des difficultés d'apprentissage ou des besoins particuliers ont aussi fait l'objet d'une attention particulière et un suivi auprès d'eux a été assuré par des rencontres virtuelles. À l'enseignement universitaire, un membre de la CERU a décrit une relation plus difficile avec les étudiantes et les étudiants. Les besoins de soutien de ces derniers ont augmenté, alors que les relations à distance devenaient plus impersonnelles. De l'aide psychologique et de l'orientation scolaire étaient en effet accessibles à distance, selon les membres du CIRÉ, mais elles étaient limitées malgré la bonne volonté du personnel. Plusieurs communautés d'apprentissage se sont également mises en place. Utiles pour soutenir l'apprentissage, elles ne fournissent toutefois pas de réelles occasions de se connaître et de développer des réseaux.

Un organisme a décrit sa prise de conscience, à travers les épreuves, de la valeur de la vie étudiante et du vivre-ensemble sur les campus : « les étudiantes et les étudiants ont moins d'occasions de socialiser pour des raisons personnelles et professionnelles, ce qui dévalue l'expérience universitaire et nuit à la construction identitaire de ces derniers ». Ce constat a mené à une réflexion collective sur les approches pédagogiques à privilégier pour favoriser les interactions autant en formation à distance qu'en présentiel. « Il faudra plus de mobilisation pour briser l'isolement de la population étudiante, pour que l'expérience étudiante soit repensée, pour reconnaître l'importance du relationnel dans le parcours étudiant et pour augmenter l'engagement, un élément essentiel de la réussite étudiante, dans les prochains mois et les prochaines années. » On parle, par exemple, de diminuer la taille des groupes et on se questionne sur la pertinence des cours magistraux donnés dans de grands amphithéâtres.

Le Conseil retient que certaines vulnérabilités ont nui à l'adaptation de l'enseignement supérieur, dont la détresse et les problèmes de santé mentale déjà trop présents chez les étudiantes et les étudiants ainsi que la précarité financière de nombre d'entre eux. De plus, les approches pédagogiques traditionnelles comme les cours magistraux ne favorisent pas les interactions entre le personnel enseignant et les étudiantes et étudiants.

3.6.1.4 Enjeux l'éducation des adultes concernant le bien-être et la santé mentale

Les organismes liés à l'éducation des adultes ont constaté une hausse de l'anxiété chez leurs élèves, des problèmes d'abandon, d'absentéisme, d'assiduité et de persévérance ainsi que des difficultés d'apprentissage et de motivation. Les écueils rencontrés sont attribués à la conciliation travail-famille-études, aux difficultés d'apprentissage et au défi qui consiste à adapter l'enseignement à distance dans certains programmes et à certains groupes (tels que les élèves avec des besoins particuliers, les personnes ayant un faible niveau de littératie, les nouveaux arrivants et arrivantes, les personnes inscrites en alphabétisation ou les élèves des programmes d'insertion socioprofessionnelle). On insiste sur l'importance de la relation pédagogique pour ces adultes jugés vulnérables.

Les membres de la CEAFC complètent ce portrait en signalant le souci du personnel enseignant pour la persévérance scolaire des élèves adultes, par exemple le fait qu'il leur a téléphoné pour leur offrir des services dès la mise en place des restrictions sévères (le passage en zone rouge). Ces personnes constatent que le besoin de soutien à l'apprentissage a augmenté. On rappelle enfin que la mission de socialisation de l'école s'applique également à l'éducation des adultes. Il est vrai que la population étudiante de 22 et de 23 ans, par exemple, apprécie la flexibilité associée à l'apprentissage à distance, mais il ne faut pas oublier que cette dernière aime venir sur les lieux d'études pour faire du sport et socialiser.

> Le Conseil retient que les vulnérabilités spécifiques à l'éducation des adultes concernent le portrait de cette population, qui est très hétérogène et montre une diversité de besoins. Les élèves adultes sont souvent en situation de vulnérabilité et le maintien de la relation pédagogique avec eux est primordial.

3.6.2 Pensée du Conseil sur le bien-être et la santé mentale

La prévalence des problèmes de santé mentale de la population scolaire était bien connue avant la pandémie. Dans une recension des écrits sur la *Santé mentale des enfants et des adolescents* (Couture, 2019), le Conseil prenait acte du portrait généralement positif du développement des enfants et des jeunes du Québec ainsi que de leur santé mentale. Les tendances mises en lumière par les enquêtes longitudinales indiquaient toutefois un certain mal-être, notamment à l'égard de la vie scolaire. On a relevé des changements négatifs dans le temps tels que des « pressions sociales croissantes exercées sur les jeunes », une hausse de la prévalence des troubles mentaux, une baisse de la fréquence des « déclarations de bien-être » et une diminution constante du « soutien élevé des enseignants ». Une proportion considérable d'adolescentes et d'adolescents déclaraient aussi des attentes parentales trop élevées en lien avec l'école ainsi que « beaucoup de pression en raison des travaux scolaires ».

Ce portrait quelque peu inquiétant a amené le Conseil à se pencher sur les facteurs qui favorisent le bien-être des plus jeunes. Dans son avis *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs* (Conseil supérieur de l'éducation, 2020b), sa position est claire : il faut se soucier du bien-être et de la santé mentale de tous les enfants qui fréquentent les écoles primaires en **agissant en prévention de manière globale et universelle**. Avec ou sans les perturbations causées par la pandémie, le Conseil est d'avis que le bien-être et la santé mentale des enfants relèvent d'une responsabilité partagée par le personnel scolaire, la famille, la collectivité et les instances décisionnelles aux différents paliers du système éducatif et du gouvernement. *Le CONSEIL de la semaine…* du 12 mai 2020 (Conseil supérieur de l'éducation, 2020c)

invite à ce propos « le ministre de l'Éducation et le ministre délégué à la Santé et aux Services sociaux à assurer la disponibilité des ressources professionnelles et techniques pour accompagner le personnel scolaire et venir en aide aux enfants en classe ou au service de garde scolaire, à rendre disponibles les services de première ligne et à mettre en place des services souples d'intervention psychosociale qui peuvent agir de manière diligente auprès des enfants et des familles ». Le Conseil ajoute qu'une attention particulière doit être portée à la manière dont les adultes interviennent avec les jeunes en gérant les comportements de manière éducative et bienveillante.

Le Conseil soutient le *développement des compétences sociales et émotionnelles* (l'expression, la compréhension et la régulation de ses émotions ou de celles d'autrui; St-Louis, 2020), qui fournit des outils permettant aux jeunes de se protéger, de s'affirmer et de gérer leurs émotions. Ces compétences constituent aussi la base d'une intervention bienveillante. Le Conseil estime enfin qu'il est primordial de favoriser le *bien-être et la santé mentale des enseignantes et des enseignants* (Vlasie, 2021). Sans sous-estimer la satisfaction que la profession enseignante apporte, il prend acte de certaines sources d'insatisfaction, généralement associées à la réalité de cette profession et au contexte dans lequel elle s'exerce. « Le stress pouvant conduire à la détresse, l'épuisement professionnel, qui semble fréquent dans les métiers à dimension humaine, ainsi que les absences, le désengagement et l'abandon de la profession » (Vlasie, 2021, p. 33) font partie des préoccupations. Tout comme pour les apprenantes et les apprenants, le Conseil considère que le **développement des compétences sociales et émotionnelles** des membres du corps enseignant représente un facteur de protection sur lequel miser pour le bien-être à l'école.

En somme, les troubles de santé mentale présents dans le système scolaire ont été largement étudiés bien avant la pandémie. À l'instar d'autres organisations, le Conseil proposait des stratégies pour y remédier. Un accent sur le développement des compétences socioémotionnelles de toutes les personnes participant au système éducatif, une vigilance quant à la santé mentale dans un climat général de bienveillance, universellement établi, ainsi qu'une meilleure collaboration entre les milieux d'éducation, les ministères concernés et les milieux médicaux auraient constitué un réservoir de ressources permettant de faire face à la crise à laquelle a été confronté le système scolaire.

3.7 Synthèse : des vulnérabilités connues, autant d'entraves à la résilience

La consultation d'organismes du domaine de l'éducation et des instances du Conseil a permis de dégager plusieurs vulnérabilités du système éducatif qui affectaient déjà son fonctionnement bien avant que la pandémie de COVID-19 vienne remettre en question toutes les manières usuelles d'enseigner et d'apprendre (voir le tableau 2). La lecture des mémoires présentés confirme que des tâches se sont ajoutées ou transformées depuis le début de la crise, mais que les vulnérabilités qui ont entravé l'adaptation de l'enseignement, de l'apprentissage, de la gestion et des services complémentaires avaient déjà été dénoncées par plusieurs organismes et que nombre d'entre elles avaient fait l'objet d'analyses du Conseil.

Le tableau 2 présente une synthèse des vulnérabilités du système éducatif qui ont été exacerbées par la pandémie selon les consultations menées par le Conseil.

Tableau 2

Vulnérabilités préalables du système éducatif qui ont nui à sa capacité de résilience

	Enjeux systémiques	Enseignement obligatoire	Enseignement supérieur	Éducation des adultes
Organisation scolaire, offre de services éducatifs, gouvernance et pilotage	• Communication gouvernementale • Lourdeur de la tâche du personnel éducatif • Lourdeur de la gestion • Conventions collectives mal adaptées au travail et à l'enseignement à distance	• Pénurie de personnel • Confusion dans le partage des responsabilités • Manque d'autonomie dans l'adaptation des services aux besoins	• Connaissance du milieu jugée insuffisante avant la création du MES • Balises insuffisantes pour une cohésion des services entre établissements	• Connaissance jugée insuffisante du milieu au MEES puis au MEQ • Manque d'autonomie pour l'adaptation des services aux besoins
Financement	• Financement imprévisible et insuffisant, dans un contexte d'inégalités socioéconomiques • Équilibre à trouver entre souplesse, clarté et uniformité des services	• Vétusté et manque d'entretien des établissements • Financement « mur à mur » difficile à adapter aux besoins locaux	• Modèle de financement fondé sur le nombre d'inscriptions à temps plein • Compétition entre les établissements	• Mode de financement désuet • Précarité du personnel enseignant en raison du mode de financement
Pratiques pédagogiques et équité	• Inégalités socioéconomiques • Fracture numérique	• Inégalités entre les systèmes publics et les systèmes privés • Fracture numérique particulièrement importante	• Processus de transitions interordres rigides	• Vulnérabilités communes à tous les secteurs d'enseignement, soit les inégalités économiques et la fracture numérique
Numérique et éducation à distance	• Compétences numériques insuffisantes (techniques et relationnelles) • Manque de formation pédagonumérique • Grande variabilité dans les outils employés et l'intégration du numérique à l'éducation	• Manque de matériel numérique adéquat • Absence presque complète d'enseignement et d'apprentissage à distance	• Manque de préparation de la population étudiante à l'apprentissage à distance • Manque de partage des ressources entre établissements lié au climat de compétition	• Grande diversité des profils et des besoins des élèves • Grande diversité des niveaux de compétence numérique

	Enjeux systémiques	Enseignement obligatoire	Enseignement supérieur	Éducation des adultes
Évaluation des apprentissages	• Recours généralisé aux modes d'évaluation indissociables de la surveillance en classe	• Évaluations trop nombreuses qui empiètent sur l'enseignement • Recours insuffisant au jugement professionnel des enseignantes et des enseignants • Évaluation trop axée sur le classement	• Pratiques d'évaluation conditionnant les transitions scolaires et professionnelles • Balises déficientes pour l'évaluation des apprentissages • Évaluations souvent peu authentiques	• Rigidité des conditions de sanction des études • Recours insuffisant au jugement professionnel des enseignantes et des enseignants
Bien-être et santé mentale	• Problèmes de santé mentale déjà trop présents chez les apprenantes et les apprenants comme chez les membres du personnel	• Pénurie de personnel et difficultés de rétention de celui-ci • Manque de ressources pour la santé mentale des jeunes • Méthode de calcul du financement des services aux élèves	• Précarité financière d'une partie de la population étudiante • Enseignement traditionnel (cours magistraux) qui ne favorise pas les interactions avec les étudiantes et les étudiants	• Grande diversité des profils et des besoins des élèves • Grande proportion d'élèves en situation vulnérable requérant un encadrement important

Si certaines de ces vulnérabilités sont spécifiques à des situations ou à des ordres d'enseignement, plusieurs ont révélé leur **caractère systémique** : elles affectent tous les ordres d'enseignement ainsi que les transitions entre ceux-ci. La vulnérabilité la plus profonde nommée par les organismes dépasse pourtant le système éducatif : les **inégalités socioéconomiques** ont affecté la difficulté du passage à l'éducation à distance, notamment parce que la fracture numérique en résulte directement. Les statistiques qui montrent des taux très élevés d'adoption du numérique (92 % des foyers québécois disposaient d'une connexion Internet en 2018; CEFRIO, 2019) peuvent cacher une réalité moins favorable qu'il n'y paraît pour l'enseignement à distance. Un accès à Internet ne signifie pas toujours une connexion haute vitesse capable de supporter plusieurs appareils. De même, avec des parents pratiquant souvent le télétravail, le nombre d'ordinateurs ou de tablettes peut s'avérer insuffisant, les téléphones intelligents étant mal adaptés pour des cours en ligne. Le MEES a injecté des fonds dès le premier confinement, au printemps 2020, pour fournir des appareils aux élèves et certains établissements d'enseignement supérieur ont contacté leur population étudiante pour s'assurer que chacune et chacun disposait du matériel approprié.

Toutefois, l'accès n'est qu'un des aspects de la fracture numérique. Les compétences nécessaires pour utiliser les appareils varient grandement, reflétant aussi les inégalités socioéconomiques (Conseil supérieur de l'éducation, 2020a). Les enfants et les jeunes, en particulier, ont donc effectué une partie de leur scolarité des derniers mois dans des conditions variables quant au soutien que leurs familles pouvaient leur donner. Plusieurs parents n'avaient pas la littératie numérique nécessaire pour aider leurs enfants

à apprivoiser l'apprentissage à distance. S'ajoute aux compétences numériques et à la disponibilité des appareils connectés la difficulté à réserver un espace calme et confortable à l'étude quand on partage un appartement avec sa famille ou des colocataires. Ces contraintes s'appliquent aussi au personnel faisant du télétravail. Les déficits dans l'accès et les compétences numériques, décrits par le Conseil dans son dernier rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (2020a), ont donc représenté une vulnérabilité fondamentale, malgré les efforts déployés pour y remédier par l'acquisition d'équipements et la formation : même si les progrès ont été impressionnants à tous les égards, **la ligne de départ n'était pas la même pour tout le monde**.

L'adaptation des pratiques éducatives a été principalement freinée par les enjeux liés à la fracture numérique, mais les méthodes d'évaluation usuelles ont également joué un rôle important. La sanction des études et les transitions interordres dépendent des examens officiels, lesquels doivent être passés en classe, sous surveillance et dans un temps déterminé pour que leurs critères soient respectés. Dans bien des cas, en contexte d'enseignement à distance, bimodal ou en alternance, il n'existait pas d'autre solution que l'annulation des examens. Même les cours universitaires conçus pour être offerts à distance se terminent souvent par des examens en classe. Poussés par les circonstances, bien des enseignantes et des enseignants ont expérimenté d'autres manières d'évaluer qui font davantage appel à leur jugement professionnel. On peut donc entrevoir à long terme une évolution de l'évaluation des apprentissages et des pratiques éducatives afférentes dans la direction souhaitée par le Conseil (2018) : des évaluations qui soutiennent les apprentissages, témoignent des acquis et ne servent des fonctions de classement qu'en cas de nécessité.

Les enjeux de gouvernance et de financement, pour leur part, ont mis en lumière à la fois les besoins d'**autonomie** et de **pilotage ministériel**. Notons que, si tous les ordres d'enseignement demandent de l'autonomie, ce n'est pas pour les mêmes raisons. L'organisation de notre société tend à ségréger la population par âge (notamment dans le système éducatif; Barma, à paraître) et, dans une moindre mesure, par statut socioéconomique (par exemple, le système privé et le système public). Les organismes représentant l'enseignement obligatoire demandent davantage d'autonomie pour **s'adapter à des besoins** qui diffèrent selon l'âge et les conditions de vie des élèves afin de soutenir leur épanouissement. Les centres d'éducation des adultes réclament également l'autonomie nécessaire pour servir une population diversifiée. Les établissements d'enseignement supérieur, pour leur part, doivent jouir d'une grande autonomie pour des raisons d'**indépendance politique** et de **liberté intellectuelle** (Conseil supérieur de l'éducation, 2021b). Dans la situation exceptionnelle créée par la pandémie, des balises plus spécifiques en matière de gestion du financement destiné à alléger les conséquences de celle-ci auraient pu être définies sans remettre en question l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur.

Les consultations menées par le Conseil montrent donc que les vulnérabilités au regard de la gouvernance et du financement, de l'équité, du numérique et de l'évaluation ont nui à la résistance du système au moment du choc initial de la pandémie et à son adaptation aux circonstances dans les mois suivants. En d'autres mots, elles ont amoindri la résilience des organisations qui participent du système éducatif. Ces difficultés semblent en retour avoir atteint la **résilience individuelle des personnes** : l'incertitude dans des conditions de travail et d'études changeantes, l'isolement causé par l'enseignement et l'apprentissage à distance de même que le télétravail, l'épuisement amené par l'alourdissement des tâches en contexte de pénurie, toutes les vulnérabilités organisationnelles ont affecté le bien-être et la santé mentale du personnel, des élèves, des étudiantes et des étudiants. Il faut ajouter à ce tableau les difficultés personnelles et les problèmes de santé mentale déjà présents (voir par exemple Couture, 2019; Vlasie,

2021) ainsi que l'insuffisance des ressources permettant de soutenir les personnes concernées. Il ne suffira donc pas de reprendre l'éducation en classe à temps plein pour que les effets de la crise sur le bien-être et la santé mentale se résorbent.

La confrontation directe avec les vulnérabilités du système éducatif en raison de leurs conséquences pendant la pandémie a toutefois amené de nombreuses personnes, dans tous les secteurs, à développer des solutions innovantes et de nouvelles pratiques. Les organismes consultés nous ont fait part des pratiques qu'ils souhaitent conserver ou adapter à long terme, ce qui représenterait un pas vers la réduction des vulnérabilités et l'augmentation de la résilience organisationnelle et individuelle. Ces propositions font l'objet du chapitre suivant.

4 Apprentissages organisationnels réalisés pendant la crise : les propositions du terrain

> « La crise peut constituer une source essentielle d'apprentissage organisationnel destiné aussi bien à prévenir les crises qu'à réduire leur impact ou à les gérer plus efficacement [...] En d'autres termes, elle peut ainsi être le lieu de changements visant à rendre l'organisation plus résiliente » (Trousselle, 2014, p. 230).

Le contexte de la pandémie a été riche en apprentissages de toutes sortes pour les personnes comme pour les organisations et a amené une réflexion sur le fonctionnement du système éducatif. Le Conseil a demandé aux organismes consultés de nommer, parmi les pratiques qui ont été développées ou modifiées depuis le début de cette crise, celles qui mériteraient d'être conservées après celle-ci. Les propositions présentées viennent de tous les ordres d'enseignement et concernent parfois le système dans son ensemble, ce en quoi elles complètent les mémoires reçus par le MEQ dans le cadre des Rendez-vous pour la réussite éducative, qu'il a organisés le 31 mars et le 1er avril 2021, et le plan de relance paru à la suite de cet événement (Québec, 2021c). Elles pourraient ainsi contribuer à remédier aux vulnérabilités du système éducatif, à améliorer à court terme le fonctionnement de celui-ci et à augmenter à long terme sa résilience en temps de crise.

Les propositions réunies ci-dessous sont tirées des mémoires soumis au Conseil et sont présentées dans les mots choisis par les organismes concernés (les caractères gras sont ajoutés par le Conseil). Lorsque plusieurs organismes avaient soumis des propositions similaires, un seul exemple a été retenu pour les représenter.

4.1 Organisation scolaire, offre de services éducatifs, gouvernance et pilotage de système

4.1.1 Communication

Les organismes ont d'abord vu leurs modes de communication changer et souhaitent conserver les moyens technologiques qui leur ont facilité la vie depuis le début de la pandémie : « **L'utilisation de la visioconférence, pour faciliter la collaboration dans les équipes et avec des partenaires externes, va demeurer.** Des rencontres de partage d'information et de bons coups ont rassemblé tous les corps d'emploi : personnel scolaire, directions d'établissement et cadres scolaires. Il n'y a plus de contraintes

d'espaces! C'est un avantage pour la transparence et la communication». Le MEQ, de son côté, «doit davantage **miser sur la transmission de documents électroniques** et mettre en place des pratiques visant l'élimination du papier, afin de diminuer les contacts et de faciliter le transfert d'information».

La manière de communiquer a également fait l'objet de propositions. Un organisme veut «rappeler aux détentrices et détenteurs de charges ministérielles que leurs propos ont une large portée et que le **choix des mots compte, particulièrement en situation de crise**. En ce sens et compte tenu des contributions essentielles de l'ensemble des membres des équipes-écoles ou des établissements collégiaux et universitaires, le langage utilisé lors des communications et des discours publics devrait, par son caractère inclusif, refléter cette diversité. Les personnels professionnel et de soutien méritent d'être mentionnés explicitement et plus encore lorsqu'il s'agit de souligner le travail accompli en situation d'adversité». De plus, pour «préserver le lien de confiance entre les instances gouvernementales et les parties prenantes du milieu de l'éducation», un organisme «propose la **création d'avis pour annonce immédiate qui résumerai[en]t les principales annonces à venir** et qui éviterai[en]t d'apprendre les nouvelles dans les médias».

4.1.1.1 Instances à maintenir ou à créer

Critiques de certains aspects de la communication gouvernementale, les organismes ont noté une évolution positive et souhaitent maintenir ou bonifier les gains réalisés. Selon l'un deux, «des rencontres stratégiques se sont tenues et continuent de se tenir hebdomadairement entre le ministre, les hauts fonctionnaires, les responsables de la santé publique et les représentants des associations des dirigeants scolaires. En conséquence, les milieux scolaires ont dès lors senti une plus grande cohésion entre les partenaires, une meilleure communication et une plus grande adhésion aux décisions des autorités gouvernementales. **La mise en place d'une telle cellule de crise devrait être retenue et devenir permanente en étant intégrée dans les plans d'intervention et les protocoles nationaux de crise lors de situations d'urgence**». Un autre organisme représentant les études supérieures «suggère qu'**un comité supplémentaire soit institué pour discuter des enjeux professionnels de nos cadres** dans des situations critiques telles que la pandémie. Cela, dans l'optique de faire partie de la chaîne de consultation des échanges officiels, **tant pour y participer activement par nos travaux que pour faire suivre les informations pertinentes** auprès des gestionnaires des collèges». Les membres de ces organismes souhaitent donc être intégrés d'office à toute cellule de crise, apporter leur expertise à sa résolution et servir de courroie de transmission de l'information. Un organisme représentant l'enseignement obligatoire ajoute que la «**création de comités multidisciplinaires, réunissant des représentants du MEQ et du réseau de la Santé**, et ce, à différents paliers hiérarchiques, serait à prévoir. […] **L'ensemble des acteurs serait en mesure de mieux comprendre le processus de décision du réseau de la santé**, qui influe sur les mesures liées au réseau de l'éducation».

Par ailleurs, les comités doivent être représentatifs de tout le milieu: «[à] l'échelle des écoles, **le personnel de soutien (dont fait partie le personnel en garde scolaire) n'a pas d'instance formelle permettant de faire valoir son point de vue**, comme c'est le cas par exemple du personnel enseignant, qui bénéficie d'un mécanisme de participation conventionné. Cela accentue, chez le personnel de soutien, l'impression de déséquilibre entre l'influence qu'exercent les enseignants versus les employés de soutien auprès des directions, ce qui génère de la frustration». On ajoute que le «Ministère n'a même pas d'**agent de liaison attitré à la garde scolaire**, bien que le milieu le réclame depuis longtemps. Dans le contexte de la crise, l'absence d'un tel agent de liaison s'est avérée particulièrement problématique».

Enfin, les ministères ont un rôle à jouer pour faciliter la communication. « Des rencontres du même type que celles que nous avons eues avec le cabinet et des sous-ministres auraient dû être organisées par le cabinet pour **réunir les organisations syndicales et les centres de services scolaires ou les commissions scolaires**. »

Le Conseil retient l'importance capitale de la communication avec les milieux éducatifs en situation de crise et au-delà de même que l'importance de représenter tous les corps d'emploi dans les comités consultatifs. Les représentantes et les représentants du milieu de l'éducation veulent jouer un rôle actif dans la concertation et la communication; ils comptent sur les ministères pour faire appel à leur expertise et encourager les échanges, notamment avec les organismes représentant le secteur de la santé et des services sociaux.

4.1.1.2 Secteur anglophone

Les organismes anglophones se sont montrés critiques de la communication en temps de crise avec le Ministère, visant surtout la lenteur de la traduction des documents. Selon eux, « le volume de documents qui n'ont pas été traduits ou livrés en temps opportun a nui à notre capacité à être efficace. Cela a également entravé notre capacité à informer notre communauté en temps opportun. **Bien que cela ait toujours été un problème, dans le contexte de la pandémie il y a eu une augmentation substantielle des communications. La nature critique du contenu a rendu problématique le fait qu'il soit parfois envoyé des jours plus tard, ou pas du tout traduit.** Cela n'a pas seulement rendu la communication problématique, mais cela a créé deux classes d'acteurs en termes d'information : les nantis et les démunis. C'est encore plus troublant à une époque où la communication en temps opportun est primordiale ». On conclut que la « disparité de prise en compte (pour les communications, la traduction, l'inclusion aux réunions, etc.) entre les commissions anglophones et les centres de services francophones doit être reconnue par le Ministère et corrigée immédiatement ».

Il s'agit aussi, pour les organismes anglophones, d'être représentés et de s'assurer que les enfants reçoivent tous les services éducatifs dont ils ont besoin : « **les représentants de parents anglophones doivent être inclus dans toutes les réunions qui impliquent des parents québécois ou comprennent d'autres représentants de parents**. Être en situation minoritaire ne doit pas signifier moins de voix ou de présence autour de la table ». Pour les élèves, on rappelle que, « [l]orsque le gouvernement envisage d'introduire un nouvel outil ou une nouvelle ressource, il doit **communiquer simultanément avec le secteur anglais pour s'assurer qu'un outil équivalent est introduit** simultanément. Il est discriminatoire et contraire à l'éthique que les enfants anglophones doivent attendre des mois avant de recevoir des services et des ressources gouvernementaux égaux (capsules vidéo éducatives, etc.) ».

Le Conseil retient que les délais de traduction des documents et la disponibilité des ressources pour les élèves anglophones n'ont pas permis de bien répondre aux besoins en situation de crise. De plus, ce type de situation ne devrait pas nuire à la représentation des parents anglophones dans les instances consultatives et celle-ci aurait dû être assurée dès le début des mesures sanitaires.

4.1.2 Modèles de gestion et de collaboration

L'un des organismes consultés invite le gouvernement à relever un défi : « **que le gouvernement et le ministre, avec leurs partenaires, établissent les orientations générales, le sens du sens, mais que la réalisation et la mise en œuvre soient locales, adaptées et décidées par chaque milieu** ». Pour illustrer ce principe qui reflète également la pensée du Conseil (Conseil supérieur de l'éducation, 2001, 2016a), des organismes rapportent des apprentissages organisationnels reliés à la gestion locale. « Pour certaines directions générales, la crise a servi de prétexte pour [...] **accroître leurs communications et [...] les parfaire pour inspirer leurs équipes et mieux asseoir leur leadership dans leur communauté**. Ces derniers ont servi de modèles à leurs voisins et les ont inspirés. Leurs approches pourront continuer d'inspirer et de servir à l'avenir. » De même, on fait état d'une « **gestion locale assumée par les directions d'établissement qui a pu bénéficier de certains assouplissements et de la décentralisation de décisions** leur permettant d'accompagner plus efficacement leur personnel et leurs élèves, d'utiliser leur budget avec plus de souplesse et d'organiser différemment leur école ». On ajoute que le « **renforcement des collaborations avec les partenaires est de toute évidence une amélioration à maintenir**. Ce fut le cas en particulier avec les établissements du secteur de la santé et des services sociaux, de même que les organismes communautaires ».

Par ailleurs, des moyens de partager les bonnes idées sont réclamés : « Comme l'information en temps utile a manqué aux directions d'établissement durant la crise, nous avons constaté que plusieurs d'entre elles ont dû inventer leurs propres outils et solutions chacune de leur côté. **Nous en appelons à la mise en place de communautés de pratique qui auraient permis de s'inspirer des bons coups les uns des autres** ». Dans la foulée, un organisme soulève « [l']enjeu de la **reconnaissance du rôle de nos directions d'établissement, de leur autonomie de gestion, de l'ampleur de leurs responsabilités et de leurs besoins en termes de soutien** » et, « [e]n complément, l'enjeu de la gouvernance et de la **confiance des autorités ministérielles envers nos directrices et directeurs**. Pour le MEQ, cette confiance doit se manifester notamment en se prémunissant du réflexe du mur à mur en toutes circonstances ».

Cependant, le contexte de changement de gouvernance a rendu la gestion plus complexe. « La nouvelle gouvernance des centres de services scolaires s'implante dans un **contexte difficile pour la création de liens professionnels et d'un sentiment d'appartenance entre les administrateurs. D'ici la reprise des rencontres en présentiel, il serait intéressant que les CSS partagent leurs pratiques favorisant les communications au sein du CA**. Ce réseautage et cet esprit de collaboration contribueront à une meilleure collégialité et à une prise de décision éclairée. » Pour compléter l'installation des CSS, des « **juristes supplémentaires devraient être disponibles au MEQ pour répondre aux nombreuses questions liées à la mise en place de la nouvelle gouvernance**, aux services de garde et aux services éducatifs ». Enfin, le changement de gouvernance modifie les milieux de vie et de travail dans le réseau des écoles publiques. Pour une transformation positive, on demande de laisser « plus de marge de manœuvre et de latitude aux gestionnaires locaux que sont les directions d'établissement dans la gestion des ressources matérielles, financières et humaines. **Il faut partager les responsabilités entre les différents paliers, développer une culture de la bienveillance entre tous et prendre soin de la santé mentale et physique** des personnels et des gestionnaires ».

Le Conseil retient que la crise a fait surgir de bonnes pratiques de gestion dans plusieurs milieux, qui apprécient le fait de disposer de plus de souplesse et d'autonomie et en voudraient davantage. Certains en font même un enjeu de confiance de la part des ministères. Par ailleurs, la définition des zones de responsabilités et des domaines de préoccupations reste à compléter dans le cadre de la nouvelle gouvernance.

4.1.3 Gestion des mesures sanitaires

« Une **réflexion approfondie sur la gestion d'une crise majeure** au cœur du réseau de l'éducation devra être menée », d'après un organisme. « Chaque organisation doit compter sur un **plan d'urgence réaliste prêt à être déployé en tout temps**. Le leadership de la direction générale est un atout majeur », ajoute un autre. Il ne s'agit pas simplement de prévoir les crises, mais de changer les organisations et d'améliorer les milieux de vie en fonction des apprentissages réalisés. « Sur le plan du défi que continue de représenter la gestion des risques sanitaires à l'école, nous ne croyons pas que le retour au monde ante-pandémie, tel qu'on l'a connu, soit envisageable. **Il nous faudra redéfinir la normalité, à la lumière, notamment, des actions essentielles que nos directrices et directeurs devront intégrer à leurs pratiques pour assurer encore et encore le maintien de milieux de vie sains et sécuritaires.** » En d'autres termes, ce serait « une **erreur de cantonner la réflexion à ce qui peut être fait pour se prémunir contre une nouvelle pandémie** ».

Certaines des pratiques de gestion sanitaire devraient demeurer à long terme. Un organisme note qu'un « **renforcement des mesures sanitaires en période hivernale** serait bienvenu » et que la « désinfection des locaux, le port du masque et la présence de nombreux équipements de protection individuels sont des **pratiques qui pourraient être implantées à l'approche des périodes épidémiques** (grippe notamment) ». Ces propositions s'inscrivent dans des revendications plus larges : « le gouvernement a le devoir de **faire respecter l'application du *Règlement sur la santé et la sécurité du travail*** (RSST, section XI) concernant les obligations des établissements sur la qualité de l'air dans les classes ». On demande aussi d'« augmenter les budgets d'entretien et de rénovation des bâtiments scolaires ».

Le Conseil retient que les mesures sanitaires mises en place pour contrer la COVID-19 pourraient devenir des atouts pour lutter contre les autres maladies infectieuses. En combinaison avec l'entretien et la rénovation des bâtiments, cela contribuerait à maintenir des milieux d'apprentissage sains et sécuritaires.

4.1.4 Organisation du travail

Le monde du travail a été bouleversé et les milieux éducatifs n'y font pas exception. Des organismes demandent au gouvernement d'en prendre acte, de saisir les occasions d'améliorer les conditions de travail et de définir les balises nécessaires. Le premier enjeu consiste à « utiliser la pandémie **pour développer et pour baliser le droit au télétravail et le droit à la déconnexion** ». Un organisme ajoute : « le télétravail de plusieurs de nos employés s'est avéré un mode de travail efficace à condition **que les balises soient claires et qu'il soit bien planifié**. Nous avons constaté que la performance des individus ne s'en trouve pas nécessairement affectée comme nous avions peut-être tendance à le craindre initialement. Reste à

voir comment **encadrer cette pratique d'un point de vue des relations de travail** (syndicat-ressources humaines)». En conséquence, une «**relecture et des ajustements à la *Loi sur l'instruction publique*** sont à prévoir, afin de traduire les nouvelles réalités liées au télétravail, à l'enseignement à distance et à l'école virtuelle».

Un organisme soulève également l'enjeu des moyens pris pour pallier le manque de ressources: «le gouvernement a mis en place des initiatives pour recruter à l'extérieur du réseau. Bien que nous puissions comprendre l'urgence d'agir, on doit quand même tirer des enseignements de cette situation. D'une part, **on aurait pu miser sur le personnel à temps partiel dans les établissements en bonifiant ses heures de travail**. En plus d'être une marque de reconnaissance à son égard, cela aurait été plus efficace puisque ces personnes connaissent déjà l'établissement, les élèves et la population étudiante qu'il accueille. D'autre part, cela met en évidence l'**importance de consolider les réseaux par l'embauche de suffisamment de personnel**».

Par ailleurs, la pénurie de personnel, note un autre organisme, a aussi des conséquences sur la formation continue. «Concernant la formation des personnels notamment enseignant, il faudra aussi trouver du temps pour ces formations. **Avec la pénurie actuelle, le personnel devra vraisemblablement se former à l'extérieur des heures de travail, ce que les conventions collectives devront prévoir et les budgets devront être augmentés en conséquence.**»

> Le Conseil retient que le télétravail a modifié durablement les relations et les conditions de travail. Dans l'ensemble de la société, les nouvelles possibilités de travail à distance doivent être reconnues et balisées, ce qui demandera des adaptations aux lois et aux règlements ainsi qu'aux conventions collectives. Dans le système éducatif en particulier, les contraintes liées au contexte de pénurie de personnel doivent être prises en considération dans le déploiement du télétravail pour s'assurer que les services en établissement sont maintenus.

4.1.4.1 Services complémentaires et services de garde

Bien que la revendication d'autonomie traverse les mémoires liés à l'enseignement obligatoire et à l'éducation des adultes, un organisme prône, dans le cas des services complémentaires, «**une organisation centralisée des services éducatifs complémentaires tout en prévoyant des marges de manœuvre locales**». Plus largement, note un autre organisme, la pandémie a « magnifié à la fois l'importance des services d'accompagnement (psychosocial, persévérance, réussite) et le manque de personnels professionnels et de soutien formés pour répondre à l'augmentation du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers. **Il est temps de mettre en place des mesures structurantes pour bonifier et pour pérenniser ces offres dans le réseau public et dans le réseau privé. [...] Le renforcement des équipes-écoles, par une plus grande présence de personnels professionnels et de personnels de soutien au sein même de nos écoles, doit être une grande leçon à tirer de cette pandémie** ». Un autre ajoute que la crise a « une fois de plus démontré que **les services universels doivent être davantage valorisés** et que ces professionnelles et professionnels ne doivent pas être réorientés vers des tâches administratives[19]».

19 Cette observation pourrait s'appliquer aux conseillères pédagogiques et aux conseillers pédagogiques, qui ont dû accepter des tâches pédagogiques en plus de leur travail régulier.

Par ailleurs, la place du personnel des services de garde pourrait être mieux reconnue. « Nous aurions gagné **à considérer les services de garde en milieu scolaire comme partie intégrante de l'équipe-école**. Cela aurait permis une meilleure communication, la mise en place de solutions mieux adaptées et aurait causé moins de stress. Nous espérons que la crise que nous traversons aura permis de considérer les services de garde comme un service primordial dans notre réalité scolaire et sociétale. » La tâche du personnel éducateur pourrait changer pour le mieux à la suite des apprentissages réalisés durant la crise : « la pandémie a largement démontré l'**urgence d'optimiser la tâche du personnel éducateur en [lui] confiant un rôle plus large, en soutien à une variété d'activités éducatives dans l'école**. Cette proposition [...] permettrait d'améliorer la rétention et de mieux soutenir la réussite des élèves, en mettant davantage à profit l'expertise de ce personnel déjà formé et pleinement intégré dans l'école ».

Le Conseil retient la nécessité de rendre les instances décisionnelles plus inclusives et représentatives à tous les niveaux. Toutes les professions éducatives devraient y être représentées.

4.2 Financement

Plusieurs organismes situent les difficultés vécues durant les derniers mois dans la suite de décisions en matière de financement du système éducatif qui ont précédé la pandémie. L'un d'entre eux considère que « le réseau éducatif québécois était, lui, **fragilisé par des décennies de sous-financement** lors de l'avènement de cette crise pandémique. À supposer qu'il y ait une leçon à tirer de cette crise, en voilà une des plus importantes ». Un autre exprime ses craintes : « **nous craignons que le gouvernement revienne, au sortir de la crise, à des politiques d'austérité budgétaire**. En effet, en maintenant ses versements au Fonds des générations à hauteur de 2,7 milliards cette année et en conservant un horizon de cinq ans pour atteindre l'équilibre budgétaire, le gouvernement du Québec pave la voie à des mesures d'austérité et des compressions budgétaires ». On ajoute : « [q]u'il y ait ou non des coupures, **il faudra sans délai aborder la question des enveloppes dédiées, une "habitude" en éducation qui ne sert pas toujours bien la diversité des situations que l'on connaît**. [...] La subsidiarité, c'est d'abord de reconnaître la compétence des directions qui localement peuvent attribuer les sommes d'argent aux meilleurs postes budgétaires ». Les revendications de financement et d'autonomie pour une utilisation à bon escient sont donc liées.

Le Ministère est également invité à tenir compte des contraintes régionales. « Les directions montréalaises doivent aussi souligner que dans la métropole, en raison notamment des particularités des clientèles, tout est souvent plus compliqué, plus ardu à mettre en place et plus coûteux. Il faudra en tenir compte dans la répartition budgétaire globale. »

Les organismes se sont enfin heurtés à des difficultés concernant l'utilisation de leurs fonds et suggèrent des améliorations. « Malgré l'effort de **promotion pour l'achat local** par le gouvernement, il semble que le mode de fonctionnement du Centre d'acquisitions gouvernementales ne permette pas cette latitude aux centres de services scolaires. Une latitude qui aurait pu être à l'origine de solutions intéressantes pour bien des milieux. » De plus, donnant comme exemple le recyclage des masques, un organisme constate que la « gestion des appels d'offres doit gagner en agilité, pour réduire les délais. »

Le Conseil retient que les organismes craignent de voir leurs ressources financières diminuer quand le pire de la pandémie sera passé. Ils réclament davantage d'autonomie pour gérer le financement en fonction des besoins locaux, des contraintes régionales et d'une volonté d'achat local.

4.2.1 Financement de l'éducation des adultes

Les organismes représentant l'éducation des adultes attribuent plusieurs des difficultés exacerbées par la crise au mode de financement de leurs activités. « Le mode de financement bien particulier à la FGA va poser des défis énormes au cours des prochaines années si le ministère de l'Éducation n'y apporte pas des ajustements draconiens. En effet, les centres d'éducation des adultes reçoivent leur financement selon un historique d'équivalent temps plein (ETP) calculé à partir des deux années antérieures. Le contexte de pandémie a fait en sorte que plusieurs adultes ont abandonné, pour différents motifs, leurs projets de formation. **Les centres se retrouveront donc avec des budgets restreints pour répondre à la demande, qui sera pourtant croissante au cours des prochains mois et des prochaines années.** À la suite de plusieurs pertes d'emplois occasionnées par la COVID-19, nombreux seront les adultes qui reviendront sur les bancs d'école afin de rehausser leurs compétences ou de se requalifier. Et c'est sans compter tous ceux et celles qui reviendront achever leur parcours interrompu à cause de la pandémie. **Le Ministère devrait revoir ce mode de financement complètement désuet pour un secteur si névralgique** pour le développement social et économique du Québec. » Une modification à apporter, selon un organisme, serait que « **le financement de l'enseignement à distance en mode synchrone, en FGA, soit autorisé au-delà de la période de la pandémie et que soit ajustées les années de références en temps de pandémie qui serviront aux calculs des allocations ultérieures**, tels que le mobilier/appareillage/outillage ».

Le Conseil retient que le mode de financement de l'éducation des adultes va fortement désavantager ce milieu si les effets de la pandémie ne sont pas pris en compte dans les calculs. Une occasion s'offre d'adapter le financement à l'évolution des besoins de ce secteur.

4.2.2 Financement de l'enseignement supérieur

Les organismes représentant l'enseignement supérieur se sont également heurtés aux limites du mode de financement de leur secteur et espèrent que la pandémie sera une occasion de réflexion et de changement : « le fait qu'une **large part du financement en enseignement supérieur se base uniquement sur la fréquentation** (un financement "par tête" à temps plein) a montré toutes ses faiblesses et espérons que la sortie de crise sera l'occasion de le revoir afin qu'il soit **adéquat, stable, prévisible, équitable et public**. Mentionnons à ce titre qu'il serait temps qu'un ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation soit institué, mais surtout pérennisé ».

En ce qui concerne les sommes versées dans le contexte de la pandémie, un organisme n'aurait pas eu d'objection à recevoir des balises plus claires concernant la manière de les dépenser : « sur la question du financement, le ministère de l'Enseignement supérieur aurait pu agir autrement. Par exemple, l'injection de ressources financières, bien que notable, a souvent été effectuée très tardivement et **sans trop de précisions quant à l'utilisation possible de ces ressources, ce qui a généré des applications très discordantes d'une institution à l'autre** ».

Le Conseil retient que le mode de financement des établissements d'enseignement supérieur pourrait évoluer pour mieux refléter la diversité des projets éducatifs dans la société actuelle. Par ailleurs, le MES devrait s'assurer de l'équité des services aux étudiantes et aux étudiants fréquentant différents établissements lorsque ces services sont financés par les sommes supplémentaires accordées pour lutter contre les effets de la pandémie.

4.3 Pratiques pédagogiques et équité

4.3.1 Accès au numérique pour l'éducation

Les organismes consultés s'inquiètent de l'accès à l'éducation et de la réussite éducative pendant la pandémie et aussi longtemps que ses effets se feront sentir. Le recours au numérique, notamment, limite l'accès à l'éducation pour les populations défavorisées, ce qui demande une intervention gouvernementale. « Dans le bilan postpandémique, il sera important de se questionner sur l'**importance de garantir une continuité des apprentissages**. Nous espérons que cela servira à **accélérer le virage numérique pour limiter les inégalités** en regard de l'accès à l'éducation. » On souhaite par ailleurs que la pandémie soit l'occasion de rendre Internet accessible partout et pour toutes les bourses, car « [i]l est clair que **tout système d'éducation en dehors de la tradition de l'enseignement en personne repose encore sur des outils qui sont hors de portée de certains citoyens et qu'il faut continuer à faire des progrès pour que l'apprentissage soit un droit et non un privilège** pour ceux qui peuvent se le permettre ». Même avec une connexion Internet, « il y a tout un **accompagnement et apprentissage de la culture numérique qui se fait**, souvent par les organismes communautaires ».

De manière plus générale, les « actions qui se déploieront dans les réseaux de l'éducation pour soutenir la réussite des élèves et des étudiantes et étudiants et pour aider tous ceux et celles qui ont accumulé des retards devront **s'accompagner de politiques sociales fortes pour améliorer le filet de sécurité sociale et économique des personnes et des familles dont la situation est précaire** ».

Le Conseil retient que le recours accru à l'enseignement numérique diminue l'accès à l'éducation pour les personnes de faible statut socioéconomique. Il ne s'agit pas de reculer en ce qui a trait à l'intégration du numérique dans l'éducation, mais de compter l'accès au numérique pour toutes et tous parmi les politiques sociales nécessaires pour soutenir la réussite éducative.

4.3.2 Pratiques pédagogiques à instaurer ou à maintenir

La pandémie aura amené des changements positifs susceptibles d'améliorer les pratiques à long terme, à condition qu'elles soient partagées : « **[d]es approches pédagogiques créatives et innovantes sont apparues ici et là. Il sera important de se donner des moyens pour les diffuser et les reconnaître.** Et poursuivre sur cette lancée sera un défi majeur ».

Continuer l'intégration du numérique est souhaité dans un esprit de collaboration : « Les enseignantes et les enseignants ont pu compter sur le soutien de collègues, de professionnels des centres de services scolaires et **accéder plus facilement et gratuitement à des offres de services en ligne** transmises par le

Ministère aux centres de services scolaires. Ces collaborations pourront être encouragées et soutenues à l'avenir ». Par ailleurs, « les CSS devront **poursuivre le déploiement de la technopédagogie, la restructuration des services dans une perspective de télétravail et le travail avec les équipes-écoles pour la prise en charge des élèves qui auront accumulé des retards importants** ».

La réalité inévitable des retards d'apprentissage qui varieront d'un élève à l'autre préoccupe les organismes. Des ajustements aux pratiques et aux attentes sont à prévoir. « Les répercussions de la pandémie, notamment les retards des uns et l'abandon des autres, prendront du temps à se résorber. Dans les années à venir, **nous devrons composer avec une acquisition fort variable des connaissances et des compétences par les élèves et les étudiantes et étudiants**. Nous devrons **tempérer les attentes quant à l'atteinte des objectifs** et des cibles inscrits dans les divers outils de gestion, comme les plans stratégiques du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur ou encore les plans d'engagement vers la réussite des centres de services scolaires et des commissions scolaires. Il faut **éviter de faire pression sur le personnel pour que les cibles soient atteintes à tout prix**, ce qui ne nous donnerait pas un portrait juste de la situation. » En d'autres mots, la gestion des retards d'apprentissage a des répercussions sur les pratiques évaluatives. La volonté d'atteindre des objectifs prédéfinis sans tenir suffisamment compte de l'impact de la pandémie risque de conditionner les apprentissages à la passation d'examen.

Un suivi des cohortes affectées sera nécessaire pour avoir un portrait juste des apprentissages et des besoins. « Alors avant de parler de normalité, les directions considèrent qu'il faudra **mesurer, documenter, comptabiliser les retards accumulés depuis le début de la crise sanitaire** en fonction des ordres d'enseignement, des matières, des régions, voire des quartiers à Montréal, et s'entendre sur un plan pour y remédier le plus possible. Il faut éviter que des cohortes complètes soient "moins" formées que les autres. Ainsi **une vaste étude devrait être lancée** pour aborder cette question délicate mais essentielle. » On interpelle également le Conseil pour qu'il « fasse une **recherche sur la situation des retards d'apprentissage dus à la crise** sanitaire et sur les moyens de les rattraper, cet état des lieux sera essentiel pour la suite ».

Parmi les mesures concrètes à prendre pour enrayer les difficultés scolaires exacerbées par la pandémie, un organisme suggère d'« augmenter les ressources pour le dépistage des défis à l'apprentissage » et de « maintenir le service de tutorat mis en place en mars 2021 ».

Le Conseil retient que l'importance accrue du numérique en éducation, notamment pour la formation à distance, réduit l'accès à l'éducation pour les personnes de faible statut socioéconomique. D'une part, étant donné l'importance du numérique dans notre société, assurer l'accès à celui-ci et permettre à tous les citoyens et les citoyennes de développer leurs compétences numériques doit être une priorité pour le système d'éducation et le gouvernement.

D'autre part, les inégalités dans les apprentissages effectués pendant l'année 2020-2021 sont inévitables. Il est très important de faire un suivi de cette cohorte pour décrire et analyser les retards. Différents moyens permettent d'y remédier, mais exercer une pression sur le système éducatif pour les rattraper et atteindre les objectifs habituels n'en fait pas partie.

4.3.2.1 Élèves vulnérables et EHDAA

Pour les organismes concernés, la réussite éducative des élèves vulnérables et des EHDAA concerne toute l'équipe-école et même toute la société, alors que ces élèves, dont les besoins sont très variés, risquent particulièrement de prendre du retard dans leurs apprentissages depuis le début de la pandémie. On suggère une organisation du travail plus favorable à leur soutien. « Si les professionnelles et professionnels de l'éducation sont essentiels pour la détermination des problèmes vécus par les élèves, **leur expertise doit être davantage mise à profit pour la prévention, pour intervenir directement auprès des élèves, pour les accompagner, pour outiller et pour conseiller l'équipe-école**. Intervenir dans le milieu de vie des enfants qu'est l'école a permis de développer des expertises spécifiques au milieu scolaire qui sont désormais indispensables. Malheureusement, **l'organisation du travail favorise de moins en moins le travail en équipe multidisciplinaire et la concertation, ce qui nous apparaît pourtant la clé pour intervenir auprès des élèves ayant des besoins particuliers.** » Dans la même veine, un organisme « appelle une **stratégie globale et concrète et devrait concerter l'ensemble des partenaires des réseaux public et privé**. Cette stratégie serait envisagée sur la durée, et non à court terme, et mobiliser les ressources nécessaires pour permettre l'organisation, la réalisation, le suivi et l'évaluation des services aux jeunes à besoins particuliers. **La formation et le recrutement de professionnels spécialisés (orthopédagogues, orthophonistes, psychoéducateurs, psychologues, etc.) deviennent alors un projet de société** auquel on devrait adhérer collectivement ». Bien que les organismes consultés n'en aient pas fait mention, les enjeux pour les étudiantes et les étudiants vulnérables de même que les EHDAA aux études supérieures sont similaires et demandent une continuité des stratégies de soutien tout au long du parcours scolaire.

Par ailleurs, la sélection et le financement des services seraient, selon les organismes, à revoir. « **Le temps de sélectionner, en début d'année scolaire, les élèves qui pourront bénéficier des mesures d'aide est révolu.** Le gouvernement a le devoir de s'attaquer à cette bombe à retardement », selon un organisme. On demande aussi « des **sommes pérennes pour améliorer concrètement les services** octroyés aux élèves à risque, HDAA et à besoins particuliers en incluant les écoles spécialisées ».

> Le Conseil retient que les élèves les plus vulnérables sont aussi les plus susceptibles d'avoir connu des difficultés d'apprentissage dans les derniers mois. Soutenir leur réussite pendant et après la pandémie demandera la collaboration du Ministère pour une amélioration de l'offre de services et une intégration harmonieuse dans les équipes-écoles.

4.4 Numérique, enseignement et apprentissage à distance

4.4.1 Matériel numérique et soutien technique

Le numérique a pris beaucoup de place dans l'éducation depuis le début de la pandémie et son usage est appelé à se transformer avec le temps et non à revenir au niveau prépandémique. Comme le résume un organisme, « [l]'utilisation des outils technologiques s'est grandement étendue. Ce fut grâce à l'acquisition de nouveaux équipements, au soutien et à la formation du personnel, à l'utilisation accrue des applications pédagogiques accessibles sur Internet et au développement de nouvelles applications. **Maintenir, entretenir, accroître le parc de nos équipements technologiques devra être au cœur de nos priorités lorsque viendra le temps des choix budgétaires sans négliger l'importance stratégique de la**

formation et du soutien du personnel scolaire». Un autre organisme ajoute à ce sujet que «les besoins liés au virage numérique supposent non seulement des **formations, mais aussi un accompagnement soutenu et, de ce fait, davantage de ressources**. De plus, le contexte de crise a également confirmé un autre constat de notre enquête lié au fait que le temps requis pour, d'une part, assister à ces formations et, d'autre part, intégrer efficacement ces contenus dans la pratique enseignante n'est pas toujours au rendez-vous». De plus, «[u]n **soutien technique suffisant** doit aussi être disponible pour les enseignantes et les enseignants lorsqu'ils en ont besoin. **Ce soutien peut être nécessaire aussi pour les parents**».

Bien intégrer le numérique à l'éducation demande une stratégie visant à maximiser ses avantages et à minimiser ses inconvénients. «Si les environnements d'apprentissages numériques comportent plusieurs atouts pour l'analyse, la diffusion et la recherche rapide d'informations, plusieurs études mettent en lumière des effets désormais bien connus de l'usage soutenu des écrans (la surcharge cognitive, la perte d'attention devant le multitâche, le Google effects [*sic*], l'isolement, l'effet de l'information transitoire, etc.) et exposent **qu'il faille, avec prudence, tenir compte de la différenciation des pratiques selon les âges et les contextes.**»

Les avantages du numérique semblent toutefois l'emporter sur les craintes qu'il suscite. Un organisme note que la «création de nouvelles applications pédagogiques et des outils technologiques se sont développés et ont été rendus accessibles rapidement. **Ce déploiement devrait se maintenir et s'accélérer**».

> Le Conseil retient que les organismes consultés souhaitent continuer l'intégration du numérique à l'éducation dans un contexte où cette intégration a connu une forte accélération. Réussir ce virage demandera des ressources, du temps, de la formation, de l'accompagnement et du soutien technique. Cette évolution du système éducatif est nécessaire dans une société de plus en plus numérique.

4.4.2 Enseignement et apprentissage à distance

L'enseignement et l'apprentissage à distance suscitent moins d'adhésion que l'intégration du numérique. Les enseignantes et les enseignants ont d'abord besoin de formation: «[i]l faudra songer à adapter les programmes universitaires d'enseignement, voire les programmes de gestion scolaire, pour s'assurer que les candidats embauchés détiennent des compétences liées à l'école virtuelle, la gestion de classe, etc., à leur entrée en fonction».

C'est le secteur de l'enseignement obligatoire qui montre le plus de réserves: «[d]es balises nationales doivent être réfléchies et mises en place afin de **baliser les raisons justifiant le recours à ces types d'enseignement**. Nous pensons que les journées particulières de tempêtes de neige (comme c'est déjà le cas dans certains établissements), les absences pour maladie ou bien encore les programmes sport-études seront des exemples d'élargissement de ces pratiques. **Nous craignons une réponse clientéliste aux demandes diverses et variées des parents.** On doit clairement baliser cette tendance pour diminuer le plus possible l'accès à l'enseignement à distance. Des études plus approfondies doivent également être menées pour documenter les effets de l'enseignement à distance sur la qualité des apprentissages réalisés». L'enseignement privé ne partage pas ces craintes et souhaiterait le retrait des entraves au développement d'une offre de formation à distance, c'est-à-dire «[l]'enjeu de l'application stricte de la Loi sur l'enseignement privé (LEP) qui exige un permis spécial d'un établissement offrant l'enseignement

à distance (article 11 de la LEP). On comprend que les circonstances exceptionnelles que nous vivons ont conditionné la retenue des fonctionnaires de voir à l'observance de la loi sur cet aspect. Mais **à la lumière de notre expérience collective, il nous semblerait approprié d'envisager la révision de l'article 11** (qui date de 1992) ».

Pour un organisme représentant l'éducation des adultes, « **[u]n modèle d'enseignement à distance doit demeurer, en favorisant des approches hybrides** : à réfléchir et à explorer pour le futur. Cela instaurerait de nouveaux réflexes et une capacité d'organisation accrue en cas de gestion de crise. En formation professionnelle, **on y trouverait des avantages pour l'organisation des stages et des déplacements des élèves** ».

L'enseignement supérieur a plus d'expérience avec la formation à distance et les organismes qui le représentent rappellent l'importance de la socialisation sur les campus. « Le développement de l'enseignement à distance doit être effectué de façon encadrée et en concertation avec tous les acteurs et toutes les actrices concernées. **La pertinence de l'enseignement à distance ne peut se faire sans une réflexion plus large sur le rôle des institutions d'enseignement supérieur dans le développement complet des étudiant es en tant que milieux de vie** : la détresse psychologique vécue par une majorité d'étudiant es depuis mars témoigne à ce titre de l'importance des cours en présence pour le rapport maître-élève et pour la socialisation plus large. De plus, **les institutions d'enseignement jouent un rôle crucial dans toutes les régions du Québec dont ils sont des pôles incontournables du développement** social, culturel et économique concernés. »

> Le Conseil retient que l'enseignement et l'apprentissage à distance vont vraisemblablement poursuivre leur développement à tous les ordres et dans tous les secteurs du système éducatif. Les balises demandées par les organismes quant à leur développement visent à distinguer les avantages de la flexibilité des inconvénients causés par les occasions de socialisation perdues. Les établissements d'enseignement supérieur situés en région jouent par ailleurs un rôle important dans leurs communautés, qui pourrait être menacé par un recours excessif à l'enseignement et à l'apprentissage à distance.

4.4.3 École virtuelle

L'accès à une éducation à distance à tous les niveaux existe dans d'autres systèmes éducatifs, notamment en France. Il n'est pas impensable de l'implanter au Québec. « La création de l'école virtuelle, dans certains centres de services scolaires, a mobilisé la créativité et l'engagement du personnel. Certains CSS ont uni leurs effectifs afin d'offrir des services pédagogiques aux élèves exemptés de l'école pour des raisons médicales. **Les résultats sont très intéressants, même du côté des élèves détenant des plans d'intervention.** » De plus, en situation d'école virtuelle ou d'enseignement bimodal, « [l]'informatisation des pratiques et l'enseignement à distance diminueront le sentiment d'isolement des élèves malades. **L'enseignement à domicile ne sera plus la seule solution puisqu'un élève pourra rester en contact avec ses collègues de classe pendant son absence** (ex. : cancer) ».

Pérenniser une école virtuelle demande toutefois de l'insérer dans le réseau scolaire et un cadre légal approprié, avec un statut clair pour le personnel : « Le cas des enseignantes et des enseignants travaillant dans les écoles virtuelles est particulièrement révélateur à cet égard. Dans les faits, ces personnes se sont

retrouvées avec une double affectation : une affectation temporaire à l'école virtuelle et une affectation officielle dans leur établissement d'origine. **Elles devraient pouvoir être consultées comme il se doit en ce qui concerne autant les sujets relatifs à l'école virtuelle que ceux touchant l'établissement de leur affectation officielle, et cela devrait être pris en compte dans leur tâche.** On comprend toutefois que cette situation particulière peut entraver la pleine participation de ces personnes aux divers processus de consultation. **Notons que cette situation touche également la participation des parents.** Lorsque leur enfant fréquente une école virtuelle qui ne possède pas d'acte d'établissement, ils sont en quelque sorte privés des droits que leur reconnaît la ***Loi sur l'instruction publique***, notamment celui de participer aux travaux du conseil d'établissement. Pour pallier ces difficultés et permettre une pleine participation du personnel et des parents à la vie des établissements, **les écoles virtuelles devraient toujours être associées à un seul établissement scolaire possédant un acte d'établissement** ».

Le Conseil retient qu'une réflexion sur l'opportunité de la création d'une école virtuelle permanente devrait avoir lieu, en tenant compte des risques mais en reconnaissant aussi les bénéfices potentiels pour certains élèves. Les enjeux pédagogiques, légaux et syndicaux ainsi que des droits des parents devraient également faire partie de la réflexion.

4.5 Évaluation des apprentissages

Les organismes qui ont abordé la question de l'évaluation des apprentissages souhaitent poursuivre une réflexion sur les pratiques alors que l'enseignement à distance a poussé à l'expérimentation. « Il serait facile de passer sous silence les questions qui ont été soulevées au sujet de l'évaluation des apprentissages, mais un jour ou l'autre il faudra y trouver des réponses. Sortir des sentiers battus et des pratiques implantées depuis des décennies ne sera pas aisé et ne pourra pas se faire rapidement et sans transition. **S'il est une question qui est probablement mûre à être l'objet d'une réflexion approfondie, ce sont nos pratiques en matière d'évaluation des apprentissages et de sanction des études.** Cette réflexion ne pourra pas faire l'économie de prendre en compte les résultats les plus récents de la recherche ni des pratiques retenues et appliquées par d'autres systèmes éducatifs avec leurs forces et leurs faiblesses. » Un organisme ajoute qu'au « cours des deux dernières décennies, l'évaluation a été l'objet de plusieurs débats publics. **Elle a été un des éléments importants de la réforme lancée au début du millénaire dont les orientations ont été contestées ce qui a mené au bulletin qualifié de "chiffré" actuellement en usage. Aussi, pour assurer le succès d'une réflexion importante pour le futur du système d'éducation, les autorités gouvernementales devront interpeller tous les partenaires de l'éducation, en accordant une attention particulière aux parents** dont les attentes ont des impacts majeurs sur nos manières de faire et de communiquer ». D'autres proposent de « [c]réer un comité de travail qui réfléchira aux épreuves ministérielles, à l'évaluation et au taux de réussite des élèves », parce qu'on « a ici la démonstration que l'évaluation devrait revenir au jugement de l'enseignant comme prévu dans les années 2000 ».

En contexte de crise, les assouplissements décrétés par le MEQ ont été appréciés. « **Le Ministère a facilité la tâche de nos équipes, entre autres en diminuant le nombre de bulletins, en simplifiant la notification des résultats et en annulant les épreuves uniques.** Sur ce dernier point, certains déploreront une interruption de deux ans dans le cours normal des publications officielles des résultats et la production

des fameux palmarès, mais ce n'est pas notre position. **Les établissements d'enseignement supérieur (cégeps) devraient aussi adapter leurs pratiques**, notamment en ce qui a trait à l'admission de nos finissants et aux mesures favorisant la transition entre les ordres secondaire et collégial. »

La crise aura toutefois des effets à long terme qui demanderont des adaptations aux habitudes d'évaluation. « L'évaluation des élèves doit aussi **être adaptée pour tenir compte des apprentissages manqués et de la charge de travail accrue des enseignantes et des enseignants**. Le temps avec les élèves doit être consacré prioritairement à l'enseignement et aux apprentissages. En conséquence, **il faut lever la pression de l'évaluation, et sortir de la logique de la course aux notes et d'un discours axé exclusivement sur la réussite ou l'échec**. À ce chapitre, il faut **faire confiance à l'expertise et au jugement professionnel** des enseignantes et des enseignants, qui connaissent leurs élèves et le contenu des programmes. »

Cette réflexion touche aussi l'éducation des adultes dans un contexte de développement de la formation à distance. Un organisme note qu'il « faut également revoir les moyens d'évaluer les élèves de la FGA à distance. Dans la mesure du possible, **permettre aux enseignants d'utiliser leur jugement professionnel dans l'évaluation des compétences des élèves en proposant diverses formes que celles qui sont habituellement utilisées** : traçabilité des apprentissages dans la durée, portfolio numérique, autres types de travaux. **L'enseignant serait en mesure de déterminer si un élève est apte à poursuivre sa formation** ».

Le Conseil retient que plusieurs organismes estiment que le temps est venu de reprendre la réflexion sur la forme et les finalités de l'évaluation des apprentissages. Les défis que représentent les apprentissages manqués en raison des fermetures scolaires amènent les actrices et les acteurs de l'éducation à se questionner sur la place que prennent les évaluations dans le temps d'enseignement. En s'appuyant davantage sur le jugement professionnel du personnel enseignant, lui-même fondé sur la collecte de multiples traces d'apprentissages, les pratiques d'évaluation pourraient changer durablement. Une évolution semblable des méthodes d'évaluation serait également souhaitable aux cycles supérieurs pour mieux soutenir les apprentissages.

4.6 Bien-être et santé mentale

Le MEQ et le MES ont manifesté leur compréhension de l'importance des enjeux du bien-être et de la santé mentale, surtout avec le stress supplémentaire occasionné par la pandémie. Ils ont accordé des sommes importantes pour l'ajout de ressources. Pour les organismes consultés, l'enjeu est vital. Comme l'un d'entre eux le résume, « **[l]es impacts de la pandémie sur la santé psychologique des enseignantes, des enseignants, des élèves, des étudiantes et des étudiants nous préoccupent grandement**. Les moyens doivent être mis en place afin de les soutenir maintenant et dans les prochaines années ». En conséquence, « [i]l va sans dire que **l'ajout de ressources professionnelles œuvrant dans les services éducatifs complémentaires (SÉC) paraît incontournable compte tenu de ces enjeux majeurs, tant pédagogiques que sociaux**. La réussite éducative et la diplomation en dépendent ». Les circonstances sont particulièrement difficiles depuis les derniers mois : « [p]lusieurs de nos membres se sentent impuissants, débordés et peu outillés pour faire face à cette situation, ce qui peut engendrer du découragement. C'est pourquoi **il est primordial que des ressources de soutien psychosocial soient disponibles en nombre suffisant dans les établissements pour offrir des services directs aux élèves** ».

Des organismes rappellent que les services de soutien doivent s'adresser aussi au personnel. « Un dépistage massif des troubles d'apprentissage et des problèmes de santé mentale a été mis en place. Il permet de mettre en évidence les services qui doivent être offerts ou consolidés en réponse aux constats observés. **Il pourrait être approprié de prévoir un dépistage des troubles pouvant être vécus par le personnel des établissements d'enseignement** », sans oublier les directions. « On documente bien la charge mentale des enseignants, des parents, des élèves. **On pourrait étendre la recherche sur celle des directrices et directeurs d'établissement, dont bien peu décrochent de leurs fonctions malgré la complexité et la lourdeur de la tâche.** »

Des inquiétudes ont été exprimées sur la disponibilité continue des services en situation de pénurie de personnel : « les services professionnels risquent vite d'être mis à mal. Ils étaient déjà sous pression dans plusieurs milieux. **De nouvelles ressources seront nécessaires en travail social, en psychologie, en animation communautaire, en psychoéducation, en orthopédagogie, en toxicomanie et en santé pour répondre aux attentes des élèves et du personnel.** Et compte tenu de certaines pénuries de main-d'œuvre qui seront amplifiées par les pressions sur le système global de santé et des services sociaux, **il sera important de développer de nouvelles collaborations et d'innover dans nos approches** et dans nos manières de faire ».

Un organisme représentant l'enseignement supérieur analyse avec lucidité la difficulté à intervenir pour soutenir le bien-être du personnel des universités tout en proposant quelques pistes à suivre. « Il n'y a pas de solution magique pour soigner la santé mentale de la communauté universitaire. L'enjeu dépasse largement les frontières du bureau. **Les employeurs peuvent toutefois faire leur part en implantant de saines pratiques de gestion des ressources humaines : éviter la surcharge de travail, favoriser une bonne communication entre les gens, intervenir rapidement pour dénouer les conflits, exprimer sa reconnaissance pour ce qui a été accompli.** Un employé heureux est plus susceptible de s'engager en profondeur dans sa carrière et de passer à travers les moments difficiles. »

Le Conseil retient que la pandémie, après avoir affecté la santé mentale de tant de citoyennes et de citoyens, aura au moins mis en lumière l'importance capitale du bien-être dans les milieux éducatifs. Doter les établissements des ressources nécessaires pour le soutien d'une bonne santé mentale est une priorité des ministres concernés. Il pourra toutefois s'avérer difficile de fournir les services nécessaires en contexte de pénurie de personnel. Il sera également important de conserver à long terme, aussi longtemps que nécessaire, les ressources ajoutées depuis le début de la pandémie.

Les vulnérabilités qui ont entravé la réponse du système éducatif à la pandémie étaient bien connues. Toutefois, la crise a permis comme jamais de **prendre la mesure de la capacité d'adaptation des personnes et des organisations qui composent le système éducatif**. Le temps serait maintenant venu de les soutenir, ainsi que leur capacité d'adaptation, jusqu'à la fin de la pandémie et en préparant l'après.

Toutes les propositions émanant des organismes consultés montrent **l'ampleur de la réflexion et des apprentissages organisationnels occasionnés par la pandémie de COVID-19**. Les développer, les partager et soutenir leur implantation dans les milieux concernés demandera une grande concertation entre les organisations et les établissements à travers les ordres d'enseignement. Le pilotage des ministères sera également nécessaire pour assurer la cohérence de l'ensemble du système et la bonne marche des transitions interordres.

5 Orientations et pistes d'action

> **« D'une certaine manière, la crise a révélé l'énorme potentiel d'innovation resté en sommeil dans de nombreux systèmes éducatifs, lesquels restent souvent dominés par des structures hiérarchiques qui n'encouragent pas l'initiative. Il importera de créer des conditions plus équitables à l'appui de l'innovation dans les établissements scolaires. Les pouvoirs publics peuvent contribuer à renforcer l'autonomie professionnelle et à cultiver l'esprit de collaboration nécessaire pour mettre en commun et affiner les idées » (Schleicher, 2021).**

Réduire les vulnérabilités et augmenter la capacité d'adaptation sont deux fondements de la résilience. Les crises peuvent jouer le rôle de catalyseurs de transformations positives, mais les organisations ont besoin de leadership pour que les actions posées en réponse à une perturbation mènent à un renouvellement. Dans le processus de crise décrit par la CUDC, le Québec se trouve dans la phase de développement (Charland et autres, 2021), dont l'objectif est de prendre acte des réflexions et des apprentissages susceptibles de changer le système éducatif pour le mieux : « la créativité et l'innovation que la crise accélère peuvent servir de leviers pour le développement d'une plus grande flexibilité systémique et d'une plus grande résilience » (notre traduction). La dernière phase sera l'institutionnalisation des changements apportés au système éducatif, qui ne sortira pas intact de plusieurs années de pandémie. Les actions et réflexions actuellement en cours vont donc influer sur le devenir à long terme de l'éducation.

La société dans son ensemble a été éprouvée par les conséquences de la pandémie sur la fréquentation des établissements d'enseignement. Du côté de l'école primaire et secondaire, les fermetures prolongées et sporadiques ont causé d'importantes difficultés pour les parents, particulièrement les mères, en plus de demander des adaptations constantes au personnel. La recherche existante sur les interruptions scolaires suggère des conséquences à long terme sur les parcours éducatifs des jeunes, surtout les plus vulnérables. Ces embûches n'ont pas épargné les adultes dans les programmes de FGA ou de FP et les programmes d'enseignement collégial qui leur sont destinés. Les étudiantes et les étudiants de l'enseignement supérieur ont souffert de l'isolement, de la précarité et d'une certaine perte de sens dans la poursuite de leur projet d'études. Même si la formation à distance demeure une option valable lorsqu'elle est choisie, on ne saurait sous-estimer le rôle des écoles, des centres de formation, des collèges et des universités comme milieux de vie. Si des circonstances exceptionnelles justifient la fermeture des établissements, la pandémie amène le Conseil à réaffirmer leur importance comme lieux de socialisation et, dans la même veine, l'importance des relations sociales dans l'éducation à tous les niveaux, quelles que soient les modalités d'enseignement et d'apprentissage.

Cette vision se trouve également dans les mémoires remis au Conseil par plus de 30 organismes du domaine de l'éducation. Ces derniers témoignent également de la créativité ainsi que du sens de l'innovation et de la capacité d'adaptation manifestés par les actrices et les acteurs du système éducatif québécois à travers l'épreuve de la pandémie. Leurs propositions représentent un répertoire d'apprentis-

sages organisationnels réalisés depuis le début de la crise et qui contiennent des germes de solution à plusieurs des vulnérabilités systémiques que le Conseil avait relevées auparavant. Toutefois, la sélection des plus pertinentes, leur perfectionnement et leur mise en œuvre ne sauraient se produire sans le leadership des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et même du gouvernement dans son ensemble. Afin de faciliter l'arrimage nécessaire entre les organisations gouvernementales et les organisations éducatives pour tirer profit des apprentissages issus de la crise, le Conseil articule sa **proposition globale, qui consiste à surmonter les vulnérabilités du système éducatif en se fondant sur les apprentissages réalisés depuis le début de la crise**, en trois orientations correspondant aux trois niveaux de la résilience.

Si les vulnérabilités sont systémiques, les personnes qui composent le système ont montré leur force, mais ont besoin de reconnaissance et de soutien. Au regard de la résilience individuelle, le Conseil rappelle l'importance d'investir dans le soutien du personnel, des élèves et de la population étudiante à travers l'adaptation au changement. Ce dernier peut venir de facteurs externes incontrôlables comme la pandémie, mais aussi d'une volonté interne d'évolution, les deux exigeant de soutenir les personnes concernées. Sur le plan de la résilience organisationnelle, le Conseil encourage le gouvernement à tirer profit des apprentissages organisationnels réalisés. Cela implique de prévoir les conditions nécessaires à l'implantation et au maintien des changements souhaités, pour le présent et pour l'après-pandémie. À l'échelle du réseau, **le leadership du gouvernement est requis pour rejeter la tentation d'un retour à ce qui était considéré comme la normale**, soit le fonctionnement du système éducatif avant mars 2020, et pour assurer la cohérence de même que l'équité du système tout en travaillant à renforcer sa résilience.

5.1 Privilégier les personnes en soutenant le personnel, les élèves et la population étudiante dans l'adaptation au changement

Pour qu'une organisation soit résiliente, les personnes qui la composent doivent d'abord l'être (Siemieniuch et autres, 2016). Le stress prolongé de la pandémie a miné les forces de tous les acteurs et actrices, qu'il s'agisse des parents, des élèves, des étudiantes et des étudiants ou encore du personnel enseignant, de gestion, de soutien ou professionnel. L'année scolaire 2021-2022 a commencé sous la menace des variants hautement contagieux du virus responsable de la COVID-19. L'incertitude face à l'avenir va continuer son travail d'usure sur le bien-être et la santé mentale. Cela s'ajoute à un contexte de pénurie de personnel qui crée déjà son lot de difficultés à tous les ordres d'enseignement. Les ministères sont conscients de l'enjeu et ont déjà annoncé plusieurs mesures pour réduire les risques de crise, notamment en santé mentale.

5.1.1 Assurer, aussi longtemps que nécessaire, les services professionnels requis pour reconnaître et soutenir toutes les personnes affectées par la crise sur les plans psychologique, scolaire et professionnel, le soutien offert devant porter non seulement sur la santé mentale et l'apprentissage, mais aussi sur les compétences numériques et pédagogiques selon les besoins de chaque milieu

Le MEQ et le MES ont tous deux annoncé des mesures pour améliorer les services de soutien à la santé mentale et à la poursuite des études. Le Plan de relance pour la réussite éducative 2020-2021 du MEQ accorde beaucoup d'attention au soutien pédagogique, à la santé et à la motivation. Le MEQ a également annoncé un plan de « raccrochage » scolaire pour ramener à l'école les jeunes ainsi que les adultes de la FGA ou de la FP qui auraient abandonné leurs études depuis le début de la pandémie. Un partenariat avec des organismes communautaires est aussi prévu. Le MES a, pour sa part, prévu des investissements importants dans les cinq prochaines années pour ajouter des services en matière de santé mentale et mettre en place des stratégies de prévention dans le milieu de l'enseignement supérieur (Ministère des Finances, 2021) par l'intermédiaire d'un plan d'action. Ces initiatives doivent être saluées.

Le Conseil souligne l'importance de maintenir ces nouvelles ressources et leur financement aussi longtemps que nécessaire, ce qui implique un suivi des besoins et des services offerts tant que les effets de la pandémie dureront et au-delà. Les problèmes de santé mentale étaient préoccupants dans tout le système éducatif bien avant mars 2020 et **certains services ajoutés dans les conditions de pandémie pourraient être pérennisés, à mesure que les besoins se préciseront**. Les organismes consultés redoutent que les services ne suffisent pas à la demande sans un ajout important de personnel professionnel. Résoudre ce problème demanderait une collaboration accrue entre le ministère de la Santé et des Services sociaux et le ministère de l'Éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 2020b). Ils craignent également que certains groupes soient oubliés, par exemple le personnel de soutien et le personnel de gestion. Enfin, des améliorations au contexte de travail, comme prendre des mesures pour éviter la surcharge de travail et favoriser une bonne communication entre les personnes, s'inscriraient dans une démarche de soutien du bien-être du personnel. Le Conseil a également signalé, dans son avis de 2020 (*Ibid.*), l'importance d'une **approche préventive globale et universelle**, exercée dans la bienveillance, pour favoriser l'épanouissement des élèves du primaire. Avec les adaptations requises, cette approche serait sans doute bénéfique à tous les ordres d'enseignement.

Enfin, les organisations et les établissements devront avoir suffisamment d'autonomie pour adapter les nouveaux services aux besoins de chaque milieu en plus de disposer de ressources en conséquence. Par exemple, au primaire et au secondaire, des ressources pourraient être prévues pour aider les parents à développer leurs compétences numériques afin qu'ils puissent en retour mieux soutenir les apprentissages de leurs enfants.

5.1.2 Réaffirmer l'importance d'établir une sécurité relationnelle comme base nécessaire à l'apprentissage, à tous les ordres et secteurs d'enseignement, en présence et à distance

Le passage forcé à l'enseignement et à l'apprentissage à distance au printemps 2020 et les différentes formes de distanciation nécessaires par la suite ont mis en lumière comme jamais la nature sociale et relationnelle de l'éducation (Organisation de coopération et de développement économiques, 2020). La rapidité de la transformation du mode de diffusion de l'enseignement n'a pas permis une adaptation en profondeur des cours. Certains établissements universitaires ont même refusé de comparer l'enseignement à distance d'urgence avec leur offre habituelle de formation à distance. Aux études supérieures, les étudiantes et les étudiants ont souffert des contacts réduits avec leurs professeures et professeurs, mais aussi de la perte des apprentissages qui viennent des contacts sociaux informels avec leurs collègues. Prenant acte de l'importance de la relation sociale dans l'apprentissage, un organisme universitaire remet en question la pertinence des grands auditoriums traditionnels conçus pour les cours magistraux.

Malgré les efforts consentis pour garder les élèves de l'enseignement obligatoire dans les salles de classe, les jeunes du secondaire qui ont vécu l'éducation en alternance auraient souffert, selon les résultats des consultations du Conseil, d'une certaine perte de motivation. Bien que le ministre de l'Éducation estime les résultats de l'année 2020-2021 encourageants (Chouinard, 2021), un suivi de cette cohorte est de mise. Enfin, les organismes du secteur de l'éducation des adultes ont rappelé l'importance de garder le contact avec les membres souvent fragiles de cette tranche de la population étudiante.

Par ailleurs, le Conseil a déjà discuté de l'importance du développement des compétences sociales et émotionnelles ainsi que de l'établissement d'une relation enseignant-élève positive pour la réussite scolaire au primaire (St-Louis, 2020). Cette relation contribue à un climat scolaire sécurisant qui influe également sur la réussite et la motivation des élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2020b). Les circonstances récentes ayant montré que **le besoin de sécurité dans la relation entre la personne apprenante et la personne enseignante dépasse le contexte de l'enseignement obligatoire**, le Conseil suggère qu'une partie des fonds et des ressources qui seront consacrés au bien-être et à la santé mentale soit destinée à l'établissement d'un climat de sécurité et de bienveillance dans tous les établissements scolaires de manière à ce que le personnel, les élèves et la population étudiante en bénéficient. Les échanges tenus avec les membres du Conseil et de ses instances depuis le début de la pandémie ont montré qu'instaurer un climat de bienveillance faisait partie des visées de certains établissements d'enseignement supérieur dans le contexte pandémique. La recherche portant sur l'instauration d'un climat de travail éthique (Newman et autres, 2017) pourrait sans doute servir d'inspiration.

L'importance des relations sociales dans l'apprentissage ne diminue pas en formation à distance, même lorsque ce mode d'enseignement représente le choix de l'étudiante ou de l'étudiant. Les prochains mois demeurent incertains et un nouveau basculement vers l'enseignement et l'apprentissage à distance ne saurait être exclu. Le personnel enseignant a acquis de nombreuses compétences numériques au cours des derniers mois. **Les compétences relatives au maintien en toutes circonstances de la relation avec les élèves, les étudiantes et les étudiants devraient maintenant avoir la priorité** dans la formation continue du personnel enseignant.

5.1.3 Encourager le développement d'une culture de l'accompagnement de l'apprentissage qui favoriserait un cheminement vers l'autonomie pour les apprenantes et les apprenants

On a longtemps pensé que la formation à distance permettait de développer l'autonomie des apprenantes et des apprenants, mais ce n'est pas le cas; ce sont plutôt les personnes déjà autonomes qui sont attirées par la formation à distance (Forget-Dubois, 2020). **L'autonomie demeure une condition importante pour apprendre tout au long de la vie**, ce qui sera une réalité pour la plupart des travailleuses et des travailleurs du 21e siècle.

Compléter le passage souhaité par le Conseil du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage (Conseil supérieur de l'éducation, 2000, 2020a) pourrait contribuer à créer un environnement scolaire favorable au développement de l'autonomie. Dans cette perspective, l'enseignante ou l'enseignant utilise moins l'enseignement frontal; il s'agit plutôt d'accompagner les apprenantes et les apprenants dans la construction de leurs connaissances, un rôle plus actif qui laisse la place à l'initiative. **Établir un climat dans lequel les apprenantes et les apprenants jouent un rôle actif**, par exemple en leur offrant des outils concrets pour favoriser la prise en charge de leur propre apprentissage, favoriserait le développement de l'autonomie (Smith et Darvas, 2017).

Encourager les élèves à développer leur autonomie passe également par des méthodes d'évaluation qui soutiennent les apprentissages et encouragent l'initiative et l'exploration. Les évaluations notées traditionnelles punissent les erreurs, ce qui tend à décourager la prise de risques. Les élèves peuvent alors développer très tôt un rapport malsain à l'erreur et ressentir de l'anxiété de performance (Conseil supérieur de l'éducation, 2018). Au cours des derniers mois, l'évaluation centrée sur les examens surveillés s'est avérée un obstacle à l'adaptation de l'éducation aux conditions pandémiques et aux circonstances changeantes de l'enseignement à distance ou bimodal. Bien des enseignantes et des enseignants en ont profité pour expérimenter d'autres modes d'évaluation. Plusieurs organismes ayant participé à la consultation estiment qu'avec ces expériences, le temps est venu de **repenser en profondeur l'évaluation** afin que celle-ci joue son rôle de soutien aux apprentissages. Des pratiques d'enseignement et d'évaluation qui soutiennent la construction d'un rapport sain à l'erreur et qui permettent la prise de risques pourraient aussi contribuer au développement de la confiance en soi et en ses capacités, des étapes nécessaires d'un cheminement vers l'autonomie.

5.1.4 Financer des projets de recherche sur le devenir à long terme des cohortes touchées par la crise et du personnel de l'éducation et encourager à cette fin l'analyse des données recueillies par les établissements et les ministères

Plusieurs projets de recherche sont déjà en cours pour évaluer les impacts de la pandémie sur différents aspects du cheminement scolaire. **Il serait également important d'étudier l'adaptation à long terme du personnel de gestion et d'enseignement** ainsi que l'évolution de son bien-être et de ses conditions de travail. De plus, un **suivi des transformations organisationnelles** permettrait de mesurer l'impact à long terme de la pandémie, qu'il soit positif ou négatif, sur l'organisation du travail, les infrastructures, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, l'intégration du numérique, la place de la formation à distance, etc. Ces transformations auront inévitablement des répercussions, positives ou négatives, sur le bien-être des actrices et des acteurs du système éducatif. Enfin, un suivi à long terme de la cohorte

exposée à la pandémie permettrait d'évaluer les **conséquences personnelles et économiques** que subiront les personnes dont la scolarité sera moindre ou retardée en raison de la crise. De même, des conséquences sur le développement pourraient affecter les bébés nés durant la pandémie et les très jeunes enfants. Un suivi de leur développement permettra donc de déterminer les services dont ils auront besoin pour s'épanouir.

Les ministères pourraient participer à l'effort de recherche en facilitant l'accès à leurs données pour les chercheuses et les chercheurs. Ils pourraient développer eux-mêmes ou en partenariat des projets de recherche dont les résultats aideraient à baliser leur rôle de pilotage du système éducatif. Avec les précautions nécessaires, **une stratégie ministérielle, voire gouvernementale, de collecte, de gestion, d'analyse et de partage de données aux fins de recherche et de rétroaction serait profitable** et permettrait de suivre la cohorte exposée aux conséquences de la COVID-19 et, de manière générale, veiller au bon fonctionnement du système éducatif. Le suivi de cette cohorte devrait inclure les bébés nés pendant la pandémie, exposés au stress prénatal.

5.2 Tirer profit des apprentissages organisationnels réalisés

La création de nouvelles structures et de nouvelles façons de faire est un mécanisme de résilience qui se développe au cœur d'un système ou d'une organisation (Bhamra, Burnard et Dani, 2016). Bien des modifications au fonctionnement des organisations scolaires sont venues des recommandations des autorités de la santé publique et des ministères, mais les personnes sur le terrain les ont rendues opérationnelles. Les apprentissages réalisés dans ce contexte leur ont permis de formuler des propositions susceptibles de réduire les vulnérabilités du système éducatif lors de la consultation menée par le Conseil. Ce dernier estime qu'il serait profitable de prendre les moyens nécessaires pour partager ces propositions et pérenniser celles qui bénéficieraient aux organisations scolaires, collégiales et universitaires ainsi qu'à l'ensemble du système.

5.2.1 Éviter l'attentisme : définir les domaines de préoccupation de chacune des organisations faisant partie du système d'éducation afin de les rendre opérationnels à l'intérieur d'une vision commune

Chaque palier du système éducatif, de la classe au Ministère, a ses propres domaines de préoccupation. En temps de crise, les gestionnaires doivent savoir précisément dans lesquels de ces domaines leur action s'exerce. La pandémie est survenue alors que l'enseignement obligatoire francophone traversait le passage des commissions scolaires aux centres de services scolaires. **En conséquence, alors que le besoin d'une répartition claire des responsabilités attribuées à chacune et à chacun était plus grand qu'à l'habitude, les zones de responsabilités se trouvaient en pleine redéfinition.** Les consultations ont révélé que, dans l'incertitude, les organisations scolaires ont été placées dans une attitude attentiste envers le Ministère, ce qui leur a fait perdre de l'initiative et du leadership. De plus, comme le rappelle un organisme, il est difficile pour les responsables de la nouvelle gouvernance des CSS de créer des liens et de développer un sentiment d'appartenance lorsque les rencontres ont lieu uniquement par visioconférence.

La transformation des commissions scolaires en CSS doit rapprocher la prise de décisions des élèves et de leurs besoins. Pendant la crise et après, clarifier les responsabilités de chaque niveau de gestion sera certainement une priorité pour le MEQ. Cette définition des tâches s'inscrit dans la dynamique plus large qui se joue entre le besoin de recevoir des orientations de la part du Ministère et le besoin d'autonomie des organisations et des établissements. Tenir compte de ce besoin d'autonomie, à l'intérieur d'une vision commune élaborée par le Ministère en collaboration avec les milieux éducatifs, aidera à éviter l'attentisme tout au long de la crise et à réaliser les visées des CSS qui consistent à mieux servir les intérêts des élèves de chaque milieu.

Par ailleurs, les collèges et les universités ont également vécu de l'attentisme par rapport aux directives ministérielles et une réflexion sur la définition des rôles de gestion et de la marge de manœuvre des gestionnaires de ces établissements devrait aussi être entreprise.

5.2.2 Poursuivre le développement et l'amélioration des dispositifs de communication mis en place depuis le début de la crise

Si les organismes consultés ont été presque unanimes à dénoncer les difficultés majeures dans la communication avec le MEES en début de crise, ils manifestent leur appréciation des mécanismes de communication mis en place depuis avec les ministères actuels. Certaines de ces pratiques devraient être conservées. D'abord, l'**instauration rapide d'une cellule de crise incluant des représentantes et des représentants des milieux éducatifs et du ministère principalement concerné** (MEQ ou MES, quelle que soit la forme de gestion gouvernementale de l'éducation dans l'avenir) ainsi que du ministère de la Santé et des Services sociaux, s'il y a lieu, devrait faire partie des protocoles d'urgence. Les comités consultatifs créés durant l'année 2020-2021 pourraient prendre une forme permanente de lieux d'échange pour la bonne gouvernance du système éducatif après la crise. Par ailleurs, l'**importance de représenter tous les secteurs de l'éducation dans les comités de réflexion et de gestion est une des grandes leçons de la pandémie**. Le besoin d'établir les structures qui permettent d'entendre les points de vue du personnel technique, de celui des services de garde, des chargées et des chargés de cours, etc., existe autant dans les établissements que dans les ministères. Les initiatives qui ont été développées en ce sens au cours des derniers mois devraient être maintenues et généralisées. Dans la même veine, l'**instauration de communautés de praticiennes et de praticiens** permettrait aux établissements de partager de bonnes idées et un registre pourrait servir à les conserver et de à les diffuser. L'ensemble des mécanismes de communication entre les ministères et le terrain devraient refléter un esprit de transparence, d'ouverture et d'inclusion.

Par ailleurs, la communication électronique par la visioconférence et le partage de documents électroniques s'est imposée et a rapidement été appréciée pour sa rapidité. Un organisme consulté prie même les ministères de renoncer à la communication sur papier dans un souci de rapidité et d'efficacité. **Les moyens de communication numériques représentant un atout pour le système éducatif, le Conseil estime que leur usage, lorsqu'il est facilitant, devrait continuer à être encouragé.** Cela implique toutefois de prévoir les budgets nécessaires à long terme pour l'entretien et la mise à jour des appareils et des réseaux.

Enfin, en contexte de crise, il conviendrait de s'assurer de traduire rapidement les documents qui doivent l'être pour les commissions scolaires, les familles anglophones ainsi que les étudiantes et les étudiants des collèges et des universités anglophones. Fournir les ressources éducatives d'urgence pour poursuivre l'éducation à distance à tous les élèves de l'enseignement obligatoire est important, peu importe leur langue.

5.2.3 En conservant un équilibre avec l'importance des établissements d'enseignement comme milieux de vie, baliser la prestation de services ainsi que l'enseignement à distance

Même si l'enseignement à distance d'urgence a ses limites, la presque totalité des actrices et des acteurs du système éducatif ont maintenant eu l'occasion d'expérimenter ce mode d'enseignement et d'apprentissage, ce qui leur a permis de mieux comprendre ses enjeux. Après la pandémie, tous les ordres d'enseignement auront à entamer une réflexion sur la place à lui accorder en maximisant ses avantages et en minimisant ses inconvénients. Il serait toutefois injuste de juger tout le potentiel de l'enseignement et de l'apprentissage à distance à partir des mesures temporaires établies dans l'urgence ces derniers mois. De meilleurs exemples pour fonder la réflexion se trouvent dans les structures qui existaient avant la pandémie.

Le premier avantage des cours à distance reste bien sûr la flexibilité, la plupart étant partiellement ou totalement asynchrones et n'exigeant pas de déplacement. Les adultes en situation de conciliation travail-famille-études en sont donc les premiers bénéficiaires. **Il y aurait toutefois lieu de se pencher sur les avantages de l'apprentissage à distance pour certains segments de la population jeune**: les sportives et les sportifs de haut niveau, les enfants malades, les jeunes scolarisés à la maison ou dont les parents travaillent à l'étranger ainsi que les jeunes de régions éloignées qui n'ont pas accès à certains cours ou programmes. Le CAL du CSS de la Beauce-Etchemin, qui offre avec succès des services d'enseignement et d'apprentissage à distance aux élèves de 4e et de 5e secondaire, pourrait servir de modèle, tout comme le Centre national d'enseignement à distance de France, qui dessert les élèves de tout âge. Toute réflexion sur la possibilité de créer une structure permanente d'école virtuelle publique ou d'étendre les structures existantes devrait également porter sur les balises à lui apporter. Pour les élèves, les critères d'admission devraient prendre en considération l'importance de l'école comme milieu de socialisation et soupeser les risques du fait d'en être privé de même que les avantages de l'enseignement à distance dans chaque cas.

L'importance des établissements d'enseignement comme milieux de vie dépasse les écoles primaires et secondaires. La formation à distance existe depuis longtemps et l'offre augmente sans cesse aux études supérieures, mais les étudiantes et les étudiants continuent à fréquenter les campus en grand nombre. En plus d'assister à leurs cours et de fréquenter la bibliothèque, ils y trouvent des occasions de socialiser, de pratiquer des activités sportives et de recevoir des services de santé et du soutien. L'avenir dira si les préférences en matière de cours présentiels changeront après la pandémie, mais la formation à distance, avec ses exigences en matière d'autonomie et de motivation, ne sera jamais une solution universelle. Le Conseil réaffirme donc sa position (Conseil supérieur de l'éducation, 2020a) voulant que **la formation à distance doit demeurer un choix** pour les étudiantes et les étudiants. Il demeure favorable à l'étendue de l'offre de formation à distance aux cycles supérieurs, à condition que ce développement ne contribue pas à l'installation d'un climat de compétition entre les établissements, mais plutôt de collaboration (Conseil supérieur de l'éducation, 2015). Il s'agit, pour le Conseil, d'une condition nécessaire pour que la formation à distance contribue à la viabilité de l'enseignement supérieur au Québec.

Le recours massif à l'enseignement à distance dans le contexte de la pandémie a également montré que les préoccupations du Conseil concernant le **statut d'emploi des enseignantes et des enseignants** dans ce contexte étaient toujours d'actualité (Conseil supérieur de l'éducation, 2020a). La formation à distance fait maintenant partie du système éducatif. La *Loi sur l'instruction publique*, les établissements et les conventions collectives auront à reconnaître les statuts égaux du personnel à distance

et du personnel en présence pour les mêmes tâches d'enseignement. De même, une école virtuelle permanente pour l'enseignement obligatoire devrait avoir le même statut que les autres écoles, disposer d'un acte d'établissement et s'insérer dans les mêmes structures de gouvernance existantes. Les parents des élèves d'une éventuelle école virtuelle devraient aussi avoir le droit de participer aux travaux du conseil d'établissement. **Les enjeux de gestion spécifiques à la formation à distance sont nombreux et complexes, mais ils sont maintenant inévitables et doivent être résolus, en concertation avec les parties prenantes éducatives, gouvernementales et syndicales.**

Finalement, les enjeux de la formation à distance dépassent l'enseignement. Une grande partie du personnel de gestion et du personnel professionnel a expérimenté le télétravail. **La poursuite ou non de ce mode de travail doit également être balisée en tenant compte de ses avantages et de ses inconvénients pour les personnes, mais aussi pour le bien de l'établissement comme communauté de vie.** Enfin, la prestation de services complémentaires (psychologie, orthothérapie, etc.) à distance devrait être le plus souvent possible laissée au jugement de la professionnelle ou du professionnel en dehors des situations de crise.

Tous ces questionnements sur la présence, la distance et la socialisation sont inévitables. Ils s'inscrivent dans la phase de développement du processus de crise et le système d'éducation dans son ensemble doit participer à la réflexion visant à y apporter des réponses. Celles-ci façonneront profondément le système éducatif postcrise, particulièrement la manière de mener la mission de socialisation de l'école québécoise.

Ajoutons enfin que l'utilité des outils numériques en éducation s'étend bien au-delà de l'enseignement et de l'apprentissage à distance. Avec leurs nouvelles compétences numériques, les enseignantes et les enseignants sont mieux préparés que jamais à les intégrer dans leurs pratiques pédagogiques et à éduquer les jeunes *au* numérique, c'est-à-dire veiller à les guider vers un usage sain et enrichissant des ressources numériques pour apprendre dans la vie quotidienne.

5.2.4 Miser sur la collaboration à l'intérieur des organisations et favoriser l'autonomie

Plusieurs des organismes consultés ont souligné un renforcement de la solidarité entre les membres du personnel depuis le début de la crise. Des directions générales sont citées comme exemples pour leur travail de communication et de transparence, qui a inspiré leurs équipes. Des organismes notent qu'une certaine décentralisation de la prise de décisions et des assouplissements ont permis aux directions de mieux accompagner leur personnel, en fonction des besoins locaux. Les milieux de l'enseignement obligatoire et de l'éducation des adultes, en particulier, estiment avoir fait la preuve de leur capacité à gérer leurs ressources matérielles, financières et humaines avec plus d'autonomie; ils verraient comme une reconnaissance et une marque de confiance de la part du Ministère l'abandon de la gestion « mur à mur ».

Le désir d'autonomie des organisations et des établissements va dans le sens de la pensée historique du Conseil. Celui-ci prône un rôle de pilotage de système pour les ministères et une décentralisation de la prise de décisions pour mieux adapter la distribution des ressources aux besoins de chaque milieu (Conseil supérieur de l'éducation, 2001, 2016a, 2019). Le Conseil demeure d'avis que, si la centralisation

de la gestion a joué un rôle dans la démocratisation de l'éducation, le temps est venu de réduire le recours aux directives et de privilégier une approche qui respecte l'autonomie, fondée sur les intérêts et les buts partagés, dans le cadre de visées communes (Conseil supérieur de l'éducation, 2001).

Cela ne remet pas en cause l'importance du pilotage que doivent exercer les ministères, puisque l'**autonomie des organisations ne doit pas s'exercer au détriment d'un traitement équitable des élèves et d'une qualité égale d'enseignement pour toutes et tous**, peu importe l'établissement fréquenté. Par exemple, la qualité de l'éducation au numérique que reçoivent les jeunes devrait être la même dans tous les établissements et non dépendre d'initiatives locales, encore moins du statut public ou privé des écoles. Le MEQ a un rôle de leadership à jouer, en plus de définir les orientations et de clarifier la place de la compétence numérique dans les programmes (Conseil supérieur de l'éducation, 2020a). Cet aspect touche un autre point cher aux organismes consultés comme au Conseil : la réduction des inégalités socioéconomiques et de leurs effets sur le cheminement éducatif. Les mesures incluses dans les plans de soutien à la réussite éducative et de lutte contre le décrochage annoncés en mai et en août 2021 par le MEQ vont dans la bonne direction : tutorat, agentes et agents de liaison permettant de suivre les élèves à risque et de reprendre contact avec celles et ceux qui ont abandonné l'école. Le Conseil estime que les difficultés visées par ces mesures dépassent le contexte de la pandémie et qu'il serait dans l'intérêt des élèves et de toute la société québécoise de les maintenir à long terme. Les organisations et les établissements auront besoin à la fois de paramètres clairs de la part des ministères pour appliquer les mesures visant à réduire les inégalités et d'autonomie pour répondre aux besoins qui caractérisent chaque milieu.

La question de l'autonomie se pose différemment pour l'enseignement supérieur, qui doit rester indépendant et conserver sa liberté académique pour exercer sa mission. Ici encore, le MES a un rôle à jouer pour assurer un traitement équitable des étudiantes et des étudiants des différents établissements, particulièrement pendant la pandémie. La qualité de l'enseignement et celle de l'évaluation en vue des transitions scolaires, de même que l'offre de services de soutien aux étudiantes et aux étudiants, ne devraient pas dépendre de l'établissement fréquenté. De concert avec les établissements et les organismes qui les représentent, le Ministère peut définir les règles d'utilisation des fonds consentis pour la lutte contre la pandémie de manière à assurer des services suffisants et équitables.

5.3 Leadership du gouvernement : résister à la tentation du retour à la « normale » prépandémique

Toute tentative de retour à la normale après la pandémie risque d'être illusoire. D'emblée, les recherches sur les effets du stress pendant la grossesse laissent supposer que les enfants nés pendant la crise, ou du moins une proportion indéterminée d'entre eux, auront besoin de plus de services pour connaître un développement optimal. Le bien-être des familles éprouvées prendra du temps à se rétablir. Les enfants, les jeunes et les adultes qui auront perdu une année de scolarité, voire plus, ou qui auront retardé ou même abandonné leurs projets d'études subiront des conséquences économiques, avec des répercussions sur leur qualité de vie. Sans doute, certaines personnes auront profité de la situation pour retourner aux études et améliorer leur situation; il n'en demeure pas moins que leur vie ne sera plus la même. Les catastrophes du passé nous apprennent à prévoir des effets négatifs étalés sur des décennies et touchant plusieurs générations, particulièrement pour les groupes vulnérables. Le Conseil espère que le gouvernement en prendra acte et exercera son leadership en éducation pour créer un système éducatif plus résilient,

outillé pour faire face aux difficultés actuelles et à celles qui ne manqueront pas de suivre. **La dernière phase à traverser pour surmonter la présente crise, l'institutionnalisation des changements apportés au système (Charland et autres, 2021), lui appartient.**

5.3.1 Soutenir et généraliser les apprentissages individuels et organisationnels positifs tout en assurant l'équité, l'accessibilité et la cohérence de l'ensemble du système d'éducation

Comme plusieurs organismes l'ont noté, diverses initiatives ont surgi pour répondre à des besoins, ce qui s'est avéré fort utile, mais a aussi entraîné des pratiques discordantes. Les organismes consultés souhaitent malgré tout avoir l'occasion de partager leurs idées et, à terme, de pérenniser les meilleures. Le Conseil espère que les ministères vont accueillir ces initiatives, mais aussi **s'assurer qu'elles sont appliquées partout où elles seront pertinentes, en évaluant leur impact possible sur l'ensemble du système.** Chaque organisation donne la priorité à son domaine de préoccupation, mais le gouvernement est responsable de la cohérence de l'ensemble, de l'équité des services offerts à chaque apprenante ou apprenant ainsi que des transitions harmonieuses entre les ordres d'enseignement. Le gouvernement a également le pouvoir d'inclure la résilience dans les processus de gestion de l'ensemble du système éducatif.

En particulier, les ministères devraient porter attention aux propositions susceptibles de contribuer au développement des deux formes de résilience. **Comme la résilience passive permet d'affronter une crise à partir des forces déjà présentes dans l'organisation, il est primordial de combler les vulnérabilités du système éducatif.** Avec une infrastructure numérique suffisante et du personnel bien formé au regard de son utilisation, passer, au besoin, à l'enseignement à distance devient un défi surmontable. Avec un répertoire plus diversifié de pratiques évaluatives faisant appel au jugement professionnel, les enseignantes et les enseignants sont mieux outillés pour faire le suivi des apprentissages en toutes circonstances. Dans un climat bienveillant de promotion du bien-être de chacune et de chacun, les personnes disposent de plus de résistance personnelle pour faire face à l'imprévisible. **Les propositions des organismes concernant les besoins de souplesse et d'autonomie dans la gestion des ressources contribuent, pour leur part, à un processus de renforcement de la résilience active**, de la capacité de s'adapter, d'apprendre et de changer.

Enfin, étant donné les différences entre les besoins de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement supérieur, notamment en ce qui a trait à la manière pour les organisations d'exercer leur autonomie, la création du ministère de l'Enseignement supérieur apparaît comme un atout à préserver.

5.3.2 Consulter l'ensemble du milieu de l'éducation pour déterminer les actions à poser dans le but de réduire les conséquences négatives de la pandémie et de renforcer la capacité de résilience à long terme du système éducatif

Les organismes consultés, à tous les ordres d'enseignement, souhaitent conserver et améliorer les comités et autres canaux de communication avec le gouvernement mis en place au fil de la crise. **Le Conseil estime que le MEQ et le MES auraient intérêt à formaliser ces moyens de communication et à en faire de véritables forums d'échange.** Ils bénéficieraient ainsi de l'expertise de leurs partenaires de terrain et disposeraient d'un accès direct aux apprentissages organisationnels réalisés par ces derniers.

D'une brève rencontre avec le représentant d'un organisme à la convocation d'états généraux, la consultation du terrain peut prendre bien des formes. Le MEQ a mené une consultation officielle au printemps 2021 avec les Rendez-vous pour la réussite éducative, qui ont donné lieu à un plan d'action. Cependant, se satisfaire de la production d'un plan de rétablissement valable pour quelques années, sans s'attaquer aux vulnérabilités systémiques qui ont contribué à rendre ce plan nécessaire, représente le piège à éviter. Un plan ne suffit pas à renforcer la résilience d'un système, nous rappellent les experts en matière de résilience organisationnelle. Il peut même donner un faux sentiment de sécurité. **Le Conseil invite donc le MEQ et le MES à poursuivre dans la voie des consultations des milieux**, en prêtant attention au désir de ceux-ci de disposer du temps nécessaire pour exposer leurs réflexions et propositions. Au cours des prochaines années, ces consultations enrichiront la phase de développement de la crise dans laquelle nous nous trouvons et détermineront en temps voulu le succès de la phase d'institutionnalisation (Charland et autres, 2021).

5.3.3 Inscrire le système éducatif dans la stratégie de maintien des infrastructures essentielles de l'État

Au Québec, comme dans bien d'autres États, l'éducation est considérée comme un service essentiel dans les faits, mais sans être reconnue comme telle par la loi. L'éducation primaire et secondaire gratuite jusqu'à l'âge de 18 ans (21 ans pour les personnes en situation de handicap) est enchâssée dans la *Loi sur l'instruction publique* et la *Charte des droits et libertés de la personne*. Il appartient au gouvernement de garantir l'exercice de ce droit. L'éducation est de plus obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Malgré ce droit et cette obligation, les établissements qui offrent les services éducatifs ne sont pas considérés comme des infrastructures essentielles. Ils peuvent même être réquisitionnés en cas de catastrophe pour servir d'abris. Il en a résulté qu'au début de la pandémie, le système éducatif s'est vu confronté à l'obligation de poursuivre sa mission sans pouvoir recourir à ses infrastructures. La solution a été de mettre en place en un temps très court une infrastructure numérique, mais celle-ci n'a pas été accessible universellement malgré les efforts déployés et les sommes investies. De plus, la rendre opérationnelle a demandé beaucoup d'apprentissages de la part du personnel enseignant, des élèves, des étudiantes et des étudiants et même des parents.

Est-il encore pertinent d'exclure les établissements d'enseignement des infrastructures essentielles étant donné les bouleversements sociaux entraînés par leur fermeture, sans parler des conséquences à long terme de l'interruption de l'éducation et de la réduction des services psychosociaux? Alors que les autorités scientifiques avertissent des effets que les changements climatiques auront sur la fréquence des catastrophes, pouvons-nous continuer à opérer dans l'hypothèse que les établissements d'enseignement seront toujours sécuritaires et accessibles? Quels moyens pourraient alors être mis en place pour assurer le droit à l'éducation? Le Conseil ne détient pas les réponses à ces questions. **Il invite le MEQ et le MES à prendre l'initiative d'ouvrir le dialogue avec le ministère de la Sécurité publique sur le caractère essentiel des infrastructures éducatives en soutien au service essentiel que l'éducation représente.** Cette concertation devrait inclure toutes les instances gouvernementales concernées de même que les représentantes et les représentants des milieux éducatifs. Elle devrait porter sur le maintien de l'accès à des établissements sains et sécuritaires, certes, mais aussi sur les autres moyens de continuer d'offrir les services éducatifs, quelles que soient les circonstances, notamment l'infrastructure numérique.

En résumé, le Conseil souhaite voir le système éducatif réduire ses vulnérabilités en s'inspirant des apprentissages organisationnels, durement gagnés dans une période de crise. Un système plus résistant et plus souple, en un mot plus résilient, verrait à court terme une amélioration de ses services ainsi que du bien-être de ses membres et à long terme une plus grande capacité de poursuivre sa mission en toutes circonstances.

5.4 Pistes d'action

Les orientations détaillées précédemment se veulent des guides pour l'action. Le tableau 3 résume les propositions dérivées de ces orientations qui pourraient immédiatement donner lieu à des actions concrètes.

Tableau 3
Pistes d'action

Privilégier les personnes
Pérenniser les priorités du Plan de relance pour la réussite éducative 2021-2022 du MEQ.
Pérenniser les priorités du Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur.
Bonifier l'offre de formation continue ainsi que d'accompagnement pédagogique et pédagonumérique au personnel enseignant, à tous les ordres et dans tous les secteurs du système éducatif, et prévoir le temps nécessaire pour la formation dans les tâches. Les parents pourraient bénéficier d'une formation au numérique pour soutenir leurs enfants.
Collecter et rendre disponibles pour la recherche les données nécessaires au suivi des cohortes touchées par la pandémie de COVID-19, du préscolaire aux études supérieures.
Promouvoir l'utilisation de méthodes d'évaluation en soutien aux apprentissages, qui permettent l'intégration et la mise en pratique des connaissances et des compétences acquises.
Assurer l'équité de l'éducation au numérique pour tous les apprenants et apprenantes inscrits dans les établissements privés et publics.
Tirer profit des apprentissages organisationnels réalisés
Développer et pérenniser le dispositif mis en place depuis le début de la pandémie pour favoriser la communication entre les ministères et les organisations ou les établissements.
Assurer la représentation de toutes les professions éducatives dans les processus de prise de décisions concernant l'organisation des services.
Établir un répertoire des « bonnes idées » qui ont émergé de la pandémie ainsi qu'un forum permettant de les partager.
Conserver des services d'école virtuelle après la pandémie pour les élèves susceptibles d'en bénéficier.
Normaliser et baliser la prestation de services éducatifs à distance : en collaboration avec les organisations syndicales, définir les tâches et s'assurer de statuts égaux pour les prestataires de services à distance et ceux en présence dans le cas d'une tâche équivalente.
Baliser le télétravail dans le système éducatif en tenant compte de ses effets sur le fonctionnement des organisations et de la pénurie de personnel.
Renforcer la subsidiarité : donner une marge de manœuvre suffisante aux établissements scolaires, aux CSS et aux commissions scolaires pour moduler l'utilisation des fonds en fonction des besoins locaux.
Définir les zones de responsabilités et les marges d'autonomie à chaque niveau de gestion du système éducatif et inclure la résilience dans les processus de gestion.

Résister à la tentation du retour à la « normale » prépandémique
Continuer à consulter l'ensemble du milieu éducatif pour recueillir et partager les apprentissages organisationnels réalisés et généraliser ceux qui pourraient améliorer la résilience du système éducatif.
À l'échelle du gouvernement, clarifier le statut de l'éducation au regard des services essentiels à la population ainsi que des infrastructures nécessaires à la prestation de services éducatifs.

Conclusion

Le Conseil s'est donné comme mandat d'étudier l'**état** de l'éducation dans les circonstances inusitées occasionnées par la pandémie de COVID-19 et les **besoins** qui ont été mis en lumière par ces événements. Si cette crise a donné lieu à des difficultés inhabituelles pour les parents, le personnel, les directions, les décideurs politiques de même que les apprenantes et les apprenants, elle n'a pas créé d'importantes nouvelles vulnérabilités dans le système éducatif. Elle a plutôt exacerbé celles qui existaient déjà et qui étaient bien décrites dans la recherche scientifique ainsi que par des organismes comme le Conseil, qui les avait portées à l'attention des gouvernements successifs en plus de proposer des pistes de remédiation.

Malgré les efforts déployés, le système éducatif n'a pas montré toute la résilience qu'on aurait pu espérer face à la crise. Sous une forme ou une autre, les activités éducatives se sont maintenues la plupart du temps, mais le prix en termes de bien-être, de santé physique et mentale, d'abandon scolaire ou professionnel et de qualité de vie (présente et future) est énorme. Viser un retour à la normale prépandémique, même avec quelques années de ressources supplémentaires pour pallier les pertes éducatives, n'effacera pas les cicatrices et ne préparera pas le système éducatif à subir un nouveau stress dans le futur. Le meilleur moyen d'honorer les sacrifices consentis – et ceux qui sont encore à venir – n'est pas de viser une sortie de crise, mais un système éducatif grandi dans l'épreuve.

Créer une nouvelle, une meilleure normalité à la lumière des événements apparaît donc comme la voie à suivre. S'attaquer aux vulnérabilités du système éducatif représenterait un chantier imposant qui réclamerait la collaboration de toutes les parties prenantes. Toutefois, la pandémie a amené les organisations et les établissements à mettre en œuvre des adaptations inédites dont le système en entier peut apprendre. En d'autres mots, les personnes qui composent le système éducatif ont **démontré leur capacité à s'adapter, à changer et à apprendre**. Avec le soutien des ministères concernés, cette aptitude au changement pourrait se transformer en volonté d'amélioration continue et systémique. Établir un consensus sur les apprentissages organisationnels bénéfiques réalisés pendant la crise, les généraliser en définissant les priorités et, enfin, les pérenniser représenterait un pas dans cette direction. Les circonstances extraordinaires que nous vivons appellent une volonté politique affirmée qui fait de l'éducation sa priorité. Renforcer la résilience du système éducatif pour faire face aux défis du 21e siècle représente un projet de société plus riche et plus stimulant qu'un retour à la « normale » prépandémique.

Annexe 1
Ligne du temps des mesures sanitaires concernant le système éducatif

Phases 1 et 2 : Urgence et relèvement

Printemps 2020

Le vendredi 13 mars 2020, le gouvernement décrète que « les établissements d'enseignement doivent suspendre leurs services éducatifs et d'enseignement » dès le lundi 16 mars, et ce, jusqu'au 27 mars. Le décret précise que des services de garde doivent être organisés pour les parents qui occupent un emploi lié à des services essentiels. Ces services de garde d'urgence, qui ne fonctionneront pas selon les modalités habituelles, doivent être mis sur pied rapidement.

À ce moment, rien n'est officiellement prévu ou mis en place pour maintenir des services éducatifs. Sur le terrain, les conseillères pédagogiques et les conseillers pédagogiques se préparent toutefois déjà à outiller le personnel enseignant pour la formation à distance. Compte tenu de l'évolution du portrait épidémiologique, la fermeture des établissements est ensuite prolongée jusqu'au 1er mai. Le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur annonce alors que des contenus pédagogiques sont en préparation pour les élèves de l'enseignement obligatoire.

Aux études supérieures, certains établissements sont en mesure de poursuivre leurs activités à distance dès le début de la pandémie. Les autres doivent concevoir rapidement des façons de continuer également leurs activités à distance, puisqu'il leur est demandé de reprendre leur enseignement dès le 30 mars. La population étudiante des programmes liés à la santé est invitée à prêter main-forte au réseau de la santé, ce qui crée une pression et désorganise les programmes en question.

La première édition du document *Questions et réponses* paraît le 25 mars. Ce document sera mis à jour périodiquement.

Ces deux premières semaines ont été une période de flottement durant laquelle les services éducatifs aux élèves ont été suspendus, sauf pour les services de garde d'urgence. Cependant, le personnel scolaire se préparait déjà pour la suite des choses (retour en classe ou enseignement à distance). Aux études supérieures, la situation variait selon les établissements.

Phases 3 et 4 : Reconstruction et développement

À la fin de mars 2020 et au cours des semaines suivantes, selon la CUDC, le système éducatif québécois est entré dans une phase dite de reconstruction. Cette phase donnera lieu à des ajustements législatifs, à des directives, à des activités et à des initiatives diverses visant à rétablir, à moyen et à long terme, les composantes et les structures qui ont été affectées au début de la crise.

Les premières modifications temporaires au *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* sont proposées par le Ministère afin de valider l'année scolaire en cours. Au collégial, le Ministère introduit des « assouplissements » dans l'application du *Règlement sur le régime des études collégiales*, notamment quant à la cote de rendement au collégial :

les résultats de la session d'hiver 2020 ne seront pas comptabilisés. Cette décision ne fait pas l'unanimité dans la population étudiante et compliquera l'entrée dans les programmes universitaires dont l'admission est contingentée.

À l'enseignement obligatoire, les épreuves officielles sont annulées et le personnel enseignant est invité à privilégier une évaluation fondée sur le jugement professionnel. Dans l'attente des activités pédagogiques et des contenus éducatifs annoncés plus tôt, les équipes-écoles sont invitées à faire un suivi hebdomadaire personnalisé auprès des élèves les plus vulnérables. Cette demande sera ensuite généralisée pour l'ensemble des élèves.

La plateforme Web *L'École ouverte* est mise en ligne le 31 mars 2020. Elle dirige vers des ressources pédagogiques en ligne classées en fonction de l'année d'études. Des trousses pédagogiques hebdomadaires facultatives à l'intention des parents sont diffusées par le MEES à partir du 6 avril. Le Ministère souhaite que ces trousses soient personnalisées en fonction des besoins des élèves par le personnel enseignant ou un membre de l'équipe-école. L'application de cette mesure est toutefois très variable d'un centre de services scolaire à l'autre. Télé-Québec diffuse, pour sa part, des émissions éducatives destinées aux élèves de toutes les classes. Dans une lettre du ministre, les parents sont informés de ces initiatives destinées à favoriser la continuité scolaire des élèves.

Par ailleurs, la formation générale des adultes et la formation professionnelle se poursuivent à distance avec le soutien du RÉCIT et l'expérimentation de nouvelles modalités quant aux évaluations et aux suivis des élèves. On demande aux centres de formation de mettre sur pied des activités d'enseignement à distance et de favoriser la reconnaissance des acquis pour décerner les diplômes, les attestations et les certifications. Contrairement à ce qui a été décidé pour la formation générale des jeunes, les épreuves officielles sont maintenues et doivent avoir lieu en présence. Un suivi pédagogique doit être assuré afin de consolider les acquis des élèves en formation professionnelle, mais ce suivi est très variable sur le terrain. Une attention particulière (soutien par téléphone ou vidéoconférence) doit être portée aux élèves en difficulté ou ayant des besoins particuliers, dont les personnes immigrantes. Toutefois, la formation en francisation offerte par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration est interrompue.

À la fin d'avril 2020, on annonce le plan de réouverture « progressive et prudente » des écoles offrant l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, et situées hors de la Communauté métropolitaine de Montréal. Ce retour en classe se fera à partir du 11 mai sur une base volontaire. En principe, les parents qui choisissent de poursuivre la consolidation des acquis et de compléter les apprentissages de leur enfant à domicile pourront bénéficier d'un encadrement pédagogique de la part de l'école.

Le ministre en profite pour rappeler, lors d'une conférence de presse, que « la fréquentation scolaire est obligatoire. Et fréquentation, ça ne veut pas nécessairement dire aller sur le lieu ». Ainsi, bien que les écoles secondaires demeurent fermées, les élèves doivent poursuivre leurs apprentissages. À cette fin, un encadrement pédagogique doit être offert, un plan de travail hebdomadaire doit être fourni et des contacts fréquents, sinon quotidiens, doivent avoir lieu entre les élèves et le personnel enseignant, à qui on demande de faire un suivi téléphonique individualisé. Le Ministère procède également à des prêts de matériel informatique et invite les membres du personnel enseignant à suivre l'un des microprogrammes gratuits élaborés par l'Université TÉLUQ à sa demande, qui visent à développer leurs compétences relatives à la formation à distance.

À la fin de mai, la CUDC est d'avis que le Québec est entré dans la phase de développement (étape 4), et ce, en raison des contenus éducatifs qui ont été diffusés sur différentes plateformes, des priorités curriculaires établies, des ajustements à l'évaluation des apprentissages, des pratiques enseignantes adaptées, des consignes sanitaires mises en place et des modifications réglementaires apportées.

Les modifications temporaires au *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* visent notamment à rendre valide l'année scolaire en cours par des ajustements au calendrier, au dernier bulletin et à la sanction des études. Concernant les évaluations, le personnel enseignant doit exprimer les résultats par des mentions qualitatives plutôt que par des notes chiffrées. Pour la diplomation au secondaire, les résultats sont exprimés en pourcentages selon les résultats des évaluations effectuées avant la fermeture des écoles. Ces résultats chiffrés sont toutefois transformés en cotes (réussite ou échec) dans les relevés ministériels, ce qui compliquera l'entrée dans les programmes d'études collégiales dont l'admission est contingentée.

Pour l'éducation des adultes et la formation professionnelle, les conditions permettant à l'élève de bénéficier de la gratuité des services éducatifs ont aussi été revues ainsi que les conditions à remplir pour obtenir un diplôme, un certificat ou une attestation officielle et poursuivre son cheminement scolaire ou accéder au marché du travail.

Aux études supérieures, de nouveaux mécanismes sont mis en place pour permettre l'attribution d'une mention d'équivalence lorsque le personnel enseignant juge que les apprentissages réalisés par une étudiante ou un étudiant sont suffisants. L'abandon de cours sans pénalité ou mention d'échec est également possible. Le personnel enseignant est appelé à faciliter la reconnaissance des acquis, à favoriser d'autres modes d'acquisition des compétences et à éviter les reprises de sessions ou de stages.

En prévision de la prochaine rentrée scolaire, le gouvernement investit dans l'achat d'équipements informatiques destinés au réseau scolaire.

Été 2020

Plusieurs établissements postsecondaires ont annulé leur session d'été. Dans les établissements qui ont maintenu leur offre de cours estivaux, le personnel enseignant a eu très peu de temps pour se préparer. Par ailleurs, la population étudiante ne bénéficie plus des assouplissements consentis pour la session d'hiver 2020.

Au début de juin, le Ministère précise une intention annoncée à la fin de mai : faire en sorte que, pour le reste de l'année scolaire, des services d'encadrement pédagogique (sous forme de camps de rattrapage en présence) soient offerts aux élèves de l'enseignement obligatoire qui présentent des difficultés d'apprentissage. Cette annonce est d'abord mal reçue et est perçue comme une injonction dans le milieu, mais ces services d'encadrement ne seront finalement pas obligatoires. Le 1er juin, on annonce aussi la réouverture des services de garde dans la Communauté métropolitaine de Montréal, mais on doit attendre le 13 juillet pour un retour à la capacité maximale dans l'entièreté du réseau. Enfin, le gouvernement annonce la mise sur pied d'un nouveau programme accéléré de soutien aux soins d'assistance en établissement de santé. Les centres de FP n'auront que quelques jours pour organiser cette formation.

Le 16 juin, le gouvernement précise les modalités concernant l'évaluation des apprentissages et le bulletin, à réaliser pour la mi-juillet. Il annonce également ses orientations en vue de la rentrée 2020 à tous les ordres d'enseignement. Les établissements d'enseignement devront établir un protocole en cas de deuxième vague de COVID-19. Les plans initiaux, qui prévoyaient notamment le maintien de groupes

restreints d'élèves, seront revus au cours de l'été. À l'enseignement supérieur, la formation hybride est suggérée pour assurer la continuité des apprentissages. On demande aux établissements de maximiser la présence sur le campus tout en privilégiant les étudiantes et les étudiants amorçant leur parcours ou éprouvant des difficultés d'apprentissage pour les activités d'enseignement et les services de soutien offerts en présence.

Le 22 juin, le MEES est scindé. Le ministre en titre devient ministre de l'Éducation et un ministère de l'Enseignement supérieur est créé.

Le 10 août, le plan de la rentrée est révisé. Les élèves d'un même groupe sont dorénavant considérés comme une unité (bulle-classe). Le port du couvre-visage devient également obligatoire pour tous les élèves à partir de la 5e année du primaire, et ce, lors de leurs déplacements à l'intérieur de l'école (même dans les groupes-classes stables) et dans les transports scolaires ou publics. Si une nouvelle fermeture des établissements était nécessaire, tous les élèves devraient avoir accès à un outil permettant de poursuivre les services éducatifs à distance[20]. Différentes mesures de soutien sont annoncées[21] pour la rentrée. Le Ministère distribue des aide-mémoire à l'intention du personnel enseignant ainsi que des conseillères pédagogiques et des conseillers pédagogiques pour les aider à déterminer les apprentissages essentiels en fonction des programmes d'études. Une formation est aussi diffusée pour les soutenir dans la mise en œuvre des programmes d'études et la reprise des apprentissages scolaires.

Automne 2020

À la veille de la rentrée scolaire, le Ministère procède à des clarifications par rapport aux conséquences du maintien des bulles-classes, met à jour sa foire aux questions et transmet différents outils destinés aux établissements et aux parents[22].

Les établissements d'enseignement supérieur doivent planifier une offre de formation hybride et assurer une circulation sécuritaire et modérée dans leurs locaux. Le port du masque est généralisé. Plusieurs étudiantes et étudiants internationaux ne peuvent poursuivre leur formation au Canada, ce qui représente une perte de revenus importante pour certains établissements.

Le 4 septembre, une liste des établissements touchés par une éclosion de COVID-19[23] est mise en ligne par le gouvernement du Québec pour assurer un suivi des cas dans les écoles et permettre aux parents d'obtenir un portrait de la situation.

20 Une réserve de 30 000 tablettes et ordinateurs est mise à la disposition des établissements.

21 Injection de nouvelles sommes pour le soutien à l'apprentissage, à l'engagement scolaire et au raccrochage scolaire chez les jeunes; achat de matériel de protection et rénovation des écoles (ventilation, fenêtres, salles de bain, etc.); reconduction sans condition (sans évaluation administrative) des budgets associés aux élèves en difficulté.

22 Mise en ligne du site web *L'ABC d'une rentrée sécuritaire*, publication du document *Marche à suivre en cas de de COVID-19 en milieu scolaire*, lettres types visant à informer les parents en cas de COVID-19 en milieu scolaire, différents formulaires, feuillets pense-bête et autres aide-mémoire.

23 Cette liste a été retirée le 10 septembre pour être retravaillée, car elle présentait des disparités par rapport à l'information véhiculée sur le terrain. Elle a été réintroduite le 29 septembre.

À partir du 11 septembre, des assouplissements permettent de déployer l'offre de services pédagogiques particuliers, les cours à option et les activités parascolaires. Le 14 septembre, les activités parascolaires et les programmes spécialisés arts-études et sport-études reprennent. Le 17 septembre, une première école ferme ses portes en raison d'une éclosion. Le 18 septembre, les centres de services scolaires doivent s'être dotés d'un protocole d'urgence en lien avec la pandémie.

Le Québec entre dans la deuxième vague d'infections à la fin du mois et l'aide du gouvernement fédéral en soutien aux établissements d'enseignement est distribuée dans les réseaux. En date du 28 septembre[24], 512 des 2 997 établissements publics et privés de la province comptent au moins un cas positif actif parmi les élèves ou les membres du personnel scolaire[25]. Le 30 septembre, le Ministère annonce la diffusion en ligne de 192 capsules pédagogiques respectant le Programme de formation de l'école québécoise et s'adressant aux élèves de la 1re année du primaire à la 5e année du secondaire.

Le 26 septembre, le ministère de l'Éducation annonce, par un communiqué de presse, un financement de 85 millions de dollars dans le milieu éducatif pour contrer la propagation de la COVID-19 et adapter l'enseignement (25 millions pour le recrutement de personnel, 25 millions pour l'amélioration de la formation à distance, 20 millions pour l'amélioration de la ventilation dans les écoles et 15 millions pour le transport scolaire).

Le 1er octobre, plusieurs régions du Québec passent au niveau d'état d'alerte maximale (palier 4 – zone rouge). Les restrictions annoncées à ce moment ne concernent pas les établissements d'enseignement ni ne limitent leurs activités. La semaine suivante, les activités parascolaires et les sorties scolaires sont cependant suspendues. Les projets pédagogiques particuliers sont maintenus à condition de respecter le principe du groupe-classe stable. Les matchs et les compétitions ne sont pas permis; les mesures liées à l'obligation du port du couvre-visage au secondaire s'élargissent.

Le ministre invite la population à venir prêter main-forte au réseau scolaire. Il annonce un investissement en matière de promotion de la santé et de prévention de la santé mentale en milieu scolaire ainsi que de prévention des dépendances dans les écoles secondaires. Les modalités quant aux évaluations pour l'année scolaire 2020-2021 sont revues le 7 octobre par une modification réglementaire. Deux bulletins devront être transmis aux parents au lieu de trois et le poids des épreuves obligatoires dans le résultat final sera diminué. Elles compteront pour 10 % au lieu de 20 % dans le résultat final de l'élève.

Le 8 octobre, les mesures sanitaires des réseaux de l'éducation et de l'enseignement supérieur sont renforcées en zone rouge. Le port du masque devient obligatoire partout dans les écoles secondaires, que ce soit dans les salles de classe ou à l'extérieur, sur le terrain de l'école.

Le 9 octobre, à cause de la pénurie d'infirmières et d'infirmiers, les autorités de la santé publique de Montréal remettent la campagne de vaccination (hépatite A, hépatite B, virus du papillome humain, tétanos) en milieu scolaire de l'année 2021.

24 Le 17 novembre, ce chiffre était passé à 1 544. COVID Écoles Québec fait des mises à jour hebdomadaires.

25 Les réseaux scolaires public et privé comptent un peu plus de 1 300 000 élèves et plus de 226 000 membres du personnel.

En novembre, le MEQ annonce des mesures pour alléger les examens obligatoires du primaire et du 1er cycle du secondaire. La pondération des épreuves uniques pour les matières à sanction est revue à la baisse. Au collégial, l'épreuve uniforme de langue, prévue pour décembre, est annulée. On annonce l'intention de tenir cette épreuve en ligne au printemps prochain.

Le 15 décembre, le gouvernement annonce que les écoles devront fermer à partir du jeudi 17 décembre, mais qu'elles devront offrir de l'enseignement à distance les quatre jours suivants, c'est-à-dire jusqu'au 22 décembre inclusivement. Il annonce également que l'école primaire reprendra le 4 janvier, tandis que l'école secondaire recommencera la semaine suivante, c'est-à-dire le 11 janvier, et que cette semaine ne sera pas un congé, car l'enseignement se fera à distance. Ces dates de retour seront ensuite modifiées.

Hiver 2021

Le 11 janvier, les élèves du primaire reviennent en classe après le congé des fêtes. Le port du couvre-visage est obligatoire pour les élèves de 5e et de 6e année en classe de même que pour tous les élèves dans les corridors et les aires communes. Enfin, le masque de procédure est obligatoire pour le personnel des écoles primaires.

Le 18 janvier, les élèves du secondaire reprennent la classe. Le port du masque de procédure est obligatoire en tout temps pour les élèves non seulement à l'intérieur de l'école, mais aussi sur le terrain extérieur. Deux masques de procédure sont distribués tous les jours aux élèves et aux membres du personnel enseignant. Ces derniers peuvent retirer leur masque en classe si la distance de deux mètres avec les élèves est maintenue.

Le 8 février, les étudiantes et les étudiants du collégial et de l'université font un retour partiel dans les établissements d'enseignement selon la couleur des zones. Ainsi, en zone orange, toutes les activités d'enseignement (même les cours théoriques) peuvent être offertes en présence, mais le taux d'occupation des salles ne peut pas dépasser 50 % en zone rouge.

Le 26 février, les parents reçoivent de nouvelles consignes quant à la façon d'intervenir quand leur enfant éprouve des symptômes de la COVID-19. L'enfant doit, bien entendu, passer un test de dépistage de la maladie et s'isoler. Toutes les personnes vivant sous le même toit que l'enfant doivent également s'isoler jusqu'à l'obtention du résultat du test, et ce, même si elles n'éprouvent pas de symptômes. Elles et ils doivent ensuite suivre les consignes qui leur sont données avec le résultat du test.

Le 15 mars, les activités parascolaires en présentiel et les sorties scolaires reprennent dans les établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire situés dans une zone orange.

Le 29 mars, même en zone rouge, les élèves de 3e, de 4e et de 5e secondaire sont revenus en classe à temps plein. Cette date a aussi marqué le début de la troisième vague.

Printemps 2021

Du 1er avril au 24 mai, des mesures spéciales d'urgence (couvre-feu, fermeture des cinémas, fermeture des restaurants, etc.) sont instaurées dans différentes régions selon le palier de couleur et sont parfois prolongées. Ces mesures incluent la fermeture des écoles primaires et secondaires ainsi que le passage à l'enseignement à distance pour les zones les plus affectées. Les dates de retour en classe varient selon l'amélioration de la situation sanitaire de chaque région.

Le 8 avril, les activités parascolaires en groupe-classe seulement reprennent pour les écoles ouvertes.

Le 12 avril, le port du masque d'intervention devient obligatoire en classe dans une zone orange pour tous les élèves du primaire et du secondaire. En zone rouge, l'école a lieu en alternance pour les élèves de 3e, de 4e et de 5e secondaire, c'est-à-dire que les élèves alternent les jours de présence et les jours d'enseignement à distance. Les activités parascolaires et les sorties scolaires sont interdites et, au collégial et à l'université, l'enseignement redevient à distance (sauf pour les activités obligatoirement en présence).

Le 20 mai, le ministre de la Santé et des Services sociaux annonce le début de la vaccination des jeunes âgés de 12 à 17 ans.

Le 31 mai, des activités visant à souligner la fin des études des élèves sont permises dans le respect du plan de déconfinement (pendant les heures de classe, sur le terrain de l'école, avec des élèves regroupés par bulle-classe, etc.).

Le 18 mai, un plan de déconfinement est annoncé. Il prévoit que, si 75 % des personnes âgées de 12 ans et plus sont vaccinées, le port du masque ne sera pas obligatoire dans la plupart des lieux publics. Les étudiantes et les étudiants du collégial et de l'université pourront retourner sur les campus à la fin d'août.

Été 2021

Le 7 juin, la vaccination dans le milieu scolaire des jeunes de 12 à 17 ans débute partout au Québec.

Le 8 juillet, les bals et les cérémonies de reconnaissance ou de remise des diplômes sont permis dans les régions où le palier est vert ou jaune, dans le respect de certaines règles : maximum de 250 personnes qui demeurent assises, événements extérieurs, etc.

Le 6 août, la ministre de l'Enseignement supérieur annonce un retour en présence dans les établissements. La distanciation de deux mètres ne s'appliquera pas en classe. Il ne sera pas demandé de porter le couvre-visage en classe. L'application de ce plan dépend de la situation sanitaire.

Le 11 août, le ministre de l'Éducation annonce, pour la rentrée scolaire, un plan prévoyant un retour en classe en présence, sans distanciation sociale ni bulles-classes. Les masques ne seront portés que dans les aires communes, durant les déplacements et dans les transports scolaires. Les activités parascolaires auront lieu, mais certaines d'entre elles pourraient être conditionnelles à un passeport vaccinal pour les élèves du secondaire. Ces mesures pourront évoluer selon la situation sanitaire.

Le 18 août, la ministre de l'Enseignement supérieur annonce un resserrement des mesures sanitaires prévues. Le port du couvre-visage sera obligatoire durant les cours.

Annexe 2
Consultation d'organismes

Déroulement de la consultation d'organismes

Le Conseil mène diverses consultations auprès de ses instances et des parties prenantes pour recueillir leur avis sur les défis et enjeux liés à la COVID-19 ainsi que sur des réussites et des pistes de solution. C'est dans ce cadre et dans le but de dresser un portrait complet de la situation que, lors de leur réunion des 10 et 11 novembre 2020, les membres du Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (CREBE) ont convenu de la nécessité de lancer une consultation du Conseil supérieur de l'éducation et d'acteurs clés du réseau de l'éducation. Ces membres se sont entendus sur la forme et le contenu provisoire de cette consultation ainsi que sur les organisations à cibler.

Tableau 4
Liste des organismes sollicités pour la consultation

Organismes sollicités	Formulaire reçu
Alphabétisation Québec — Literacy Québec	X
Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF)	
Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec (AAESQ)	
Association des administratrices et des administrateurs de recherche universitaire du Québec (ADARUQ)	
Association des cadres des collèges du Québec (ACCQ)	X
Association des collèges privés du Québec (ACPQ)	X
Association des comités de parents anglophones (ACPA)	X
Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ)	
Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec (ADGCSAQ)	
Association des directions générales des centres de services scolaires (ADIGECSS)	
Association des directrices et directeurs généraux des établissements scolaires de l'enseignement privé (ADIGESEP)	X
Association des doyens des études supérieures au Québec (ADÉSAQ)	
Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ)	
Association des écoles privées du Québec – Quebec Association of Independent Schools (QAIS)	
Association des enseignantes et des enseignants en techniques d'éducation à l'enfance (AEETÉE)	
Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES)	X
Association of Complementary Educational Services (ACES)	
Association pour la recherche au collégial (ARC)	

Organismes sollicités	Formulaire reçu
Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ)	
Association québécoise de la garde scolaire (AQGS)	X
Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)	
Association québécoise des cadres scolaires (AQCS)	X
Association québécoise des CPE (AQCPE)	
Association québécoise des intervenantes et des intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA)	X
Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE)	X
Bureau de coopération interuniversitaire (BCI)*	X
Centrale des syndicats démocratiques (CSD)	
Centrale des syndicats du Québec (CSQ)	X
Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine	
Centre de services scolaire des Hautes-Rivières	X
Citoyenneté Jeunesse	
Coalition des organismes communautaires autonomes de formation (COCAF)	
Collège Kiuna	
Comité en éducation Naskapi	
Commission scolaire crie	
Commission scolaire Kativik	
Confédération des associations d'étudiants et d'étudiantes de l'Université Laval (CADEUL)	
Confédération des organismes familiaux du Québec (COFAQ)	
Confédération des syndicats nationaux (CSN)	X
Conseil du patronat du Québec (CPQ)	
Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN)	
Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ)	
Conseil provincial du secteur universitaire (CPSU)	
Conseil québécois des syndicats universitaires (CQSU)	X
Conseil scolaire des Premières Nations en éducation des adultes (CSPNEA)	
Directors of English Education Network (DEEN)	
Fédération autonome de l'enseignement (FAE)	X
Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (FAEUQEP)	
Fédération des cégeps	
Fédération des centres de services scolaires du Québec (FCSSQ)	X
Fédération des chambres de commerce du Québec (FCCQ)	
Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ)	
Fédération des enseignantes et enseignants de Cégep (FEC-CSQ)	
Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP)	X

Organismes sollicités	Formulaire reçu
Fédération des professionnèles (FP-CSN)	X
Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE-CSQ)	
Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ)	X
Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ)	X
Fédération du personnel de l'enseignement privé (FPEP-CSQ)	X
Fédération du personnel de soutien de l'enseignement supérieur (FPSES-CSQ)	
Fédération du personnel de soutien scolaire (FPSS-CSQ)	
Fédération du personnel professionnel des collèges (FPPC-CSQ)	
Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche (FPPU)	X
Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ)	X
Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ)	X
Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE)	X
Fédération québécoise des municipalités (FQM)	
Fédération québécoise des organismes communautaires Famille (FQOCF)	X
Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU)	
Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA)	
Institut national de la recherche scientifique (INRS)	X
Institut Tshakapesh	
Provincial Association of Continuing Education Directors (PROCEDE)	
Regroupement des centres d'amitiés autochtones du Québec (RCAAQ)	
Regroupement des comités de parents autonomes du Québec (RCPAQ)	X
Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ)	
Regroupement des organismes communautaires Famille de Montréal (ROCFM)	
Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCLD)	
Réseau des carrefours jeunesse-emploi du Québec (RCJEQ)	X
Réseau jeunesse des Premières Nations Québec-Labrador (RJPNQL)	
Réseau pour un Québec Famille	
Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec (TRÉAQ)	X
Table nationale des corporations de développement communautaire (TNCDC)	
Union étudiante du Québec (UEQ)	

* Consultation orale intégrée au formulaire par le personnel de la permanence du Conseil.

Total : 84 organisations et 31 mémoires reçus

Modalités de la consultation

L'outil de collecte utilisé pour conduire la consultation auprès des organismes est un formulaire en format PDF dynamique. Les participantes et les participants pouvaient insérer du texte par la fonction copier-coller, à partir d'un traitement de texte, ou écrire à même le formulaire. Les responsables des

organismes inscrits dans la liste de diffusion utilisée lors des appels de candidatures pour la table du Conseil (liste du tableau 4), ses comités et ses commissions ont été sollicités au moyen d'une lettre signée par la présidente du Conseil et envoyée par courriel le 10 décembre 2020. (D'autres organisations du milieu communautaire dont la mission principale se situe dans les secteurs d'intervention relevant de l'éducation ou des regroupements nationaux ont été ajoutées à partir des listes du ministère de l'Éducation et du ministère de la Famille. Les membres du CREBE ont eu l'occasion de suggérer des organisations qu'ils souhaitaient ajouter à la liste d'envoi.) Cette lettre contenait le formulaire en pièce jointe ainsi que des informations sur la manière de joindre la personne responsable de la consultation. Le formulaire était aussi accessible sur demande et devait être retourné à l'adresse mentionnée avant la fin du mois de février 2021. Un rappel a été effectué auprès des responsables à mi-parcours. De plus, une traduction anglaise des documents de consultation pouvait être fournie sur demande.

Considérations éthiques liées aux consultations du Conseil

Même si les consultations menées dans le cadre des travaux préparatoires aux avis du Conseil n'exigent pas d'évaluation par un comité d'éthique de la recherche, le Conseil prend les mesures nécessaires pour obtenir le consentement éclairé des participantes et des participants aux sondages ou aux groupes de discussion de même que pour garantir la protection des renseignements personnels.

Mode de protection des renseignements personnels

Aucune donnée autre que les noms de la personne à contacter au besoin, de l'organisation participante ou des personnes signataires n'a été colligée aux fins de cette consultation. La liste des organisations participantes figure au tableau 4, mais la source de chacune des citations intégrées au texte demeure confidentielle. Les données recueillies seront conservées dans des répertoires électroniques dont l'accès sera limité à l'équipe associée à ces travaux au Conseil. Elles pourraient être utilisées pour des travaux ultérieurs si elles s'avéraient pertinentes.

Cette procédure garantit que les organisations participantes ne puissent être identifiées, que ce soit directement ou par combinaison de données. En aucun temps, les résultats ne pourront être associés à une organisation répondante.

Enfin, les organisations participantes sont invitées à confirmer leur consentement à une participation avisée et volontaire à cette consultation en fonction des informations qui leur sont fournies dans l'introduction du formulaire.

Analyse du corpus

Bien qu'elles adoptent généralement des méthodes et des techniques semblables à celles utilisées dans le domaine de la recherche, les activités de consultation du Conseil n'ont pas les mêmes visées que celles de la recherche scientifique. Selon le Cadre de référence de la participation publique du Conseil de la santé et du bien-être (Thibault, Lequin et Tremblay, 2000), on distingue trois catégories de consultations publiques en fonction du niveau de pouvoir accordé aux citoyennes et aux citoyens. La première catégorie (communication) comprend les sondages, les appels de mémoires ou des événements médiatiques. La deuxième catégorie (consultation) confère davantage de pouvoir d'influence aux citoyennes et aux citoyens et consiste à proposer des activités de consultation publique telles que des comités parlemen-

taires, des rencontres bilatérales ou des groupes de concertation. La troisième catégorie (engagements) se veut davantage engageante et permet un certain partage de pouvoir. Les conférences consensuelles et les assemblées constituantes ou les jurys de citoyennes et de citoyens en sont des exemples. En fonction de ce cadre, la démarche du Conseil est un exercice de consultation fermé, non destiné au grand public, qui se situe à mi-chemin entre la catégorie de la *communication* et celle de la *consultation*. L'ensemble visait à obtenir des points de vue réfléchis de la part d'organisations ciblées. Cette démarche venait aussi compléter les autres techniques de consultation moins officielles du Conseil.

Ce type de consultation comporte toutefois quelques pièges et limites dont la possibilité de recevoir peu de propositions. Le nombre de mémoires reçus s'est toutefois avéré satisfaisant dans la mesure où une saturation des données a été atteinte pour la majorité des questions à l'étude. Il importe de noter que le corpus n'est pas représentatif de la diversité des points de vue des différents acteurs et actrices des milieux de l'éducation. Des catégories de répondantes et de répondants apparaissent surreprésentées, notamment les organisations syndicales, alors que d'autres sont moins présentes, comme les organisations des milieux de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, certaines sous-dimensions n'ont pas été abordées par les répondantes et les répondants, tandis que d'autres aspects très pointus et propres à des clientèles et à des secteurs particuliers du système ont fait l'objet de commentaires inattendus.

Parmi les autres limites de ce type de démarche, les propos recueillis peuvent ne pas se rapporter directement au sujet ou aux questions posées. Il peut aussi devenir complexe de traiter des questions de façon horizontale étant donné que ce sont majoritairement des groupes d'intérêt qui déposent des mémoires. Au demeurant et à notre avantage, les répondantes et les répondants partagent un langage propre au milieu de l'éducation et ont un encadrement législatif commun. Ce système clos a rendu possible une analyse thématique des expériences vécues tout en simplifiant les opérations de décontextualisation et de précodage des mémoires.

Le progiciel d'analyse qualitative NVivo 11 a été utilisé pour faciliter la segmentation des extraits (nodes ou segments), la définition des catégories descriptives et la schématisation de ces catégories en vue d'une analyse thématique de type pragmatique. Le corpus a donc été codé manuellement, analysé pour son contenu informatif et rapporté tel quel sans objectif d'interprétation du sens des discours sociaux qu'il pouvait contenir.

Sans égard aux questions d'origines, les propositions reçues ont été découpées par thèmes et codées à leur lecture ou relecture en fonction des différents ordres d'enseignement et de leurs sous-secteurs. L'analyse s'est déroulée pendant les travaux du comité. Les membres de ce dernier ont orienté le sens de l'opération en fonction de leur délibération et des éléments qu'elles et ils souhaitaient aborder dans le rapport final. Par exemple, le comité et le Conseil ont démontré un intérêt particulier pour les recommandations émergentes des mémoires. Cette demande a entraîné une relecture et un recodage des mémoires en cours de route. La rédaction des chapitres 3 et 4 du rapport a aussi nécessité une relecture des propositions et des thèmes en fonction de la liste des vulnérabilités colligée à partir des avis, des rapports et des mémoires du Conseil.

La liste des thèmes finaux est présentée dans les tableaux 5 à 8. Les mêmes segments peuvent être rattachés à plusieurs thèmes suivant leurs caractères transversaux. Le tableau 5 présente les recommandations tirées des mémoires, codées par thème et par secteur du milieu éducatif étant donné leur nombre et leur spécificité. Le nombre de mémoires qui ont traité de chaque secteur et de chaque thème est indiqué ainsi que le nombre total de segments qui s'y rapportent dans ces mémoires.

Tableau 5

Recommandations par secteurs du système éducatif

Secteur	Thème	Nombre de mémoires	Nombre de segments
Recommandations générales		17	156
Enseignement obligatoire	Communication	14	34
	Concertation, collaboration et gouvernance	11	32
	Élèves vulnérables	1	2
	Évaluation	6	11
	Financement	7	16
	Formation à distance	7	12
	Gestion de crise et bilan de pandémie	10	24
	EHDAA	4	4
	Mission de l'école	1	1
	Numérique	8	13
	Pénurie de personnel	5	8
	Pratiques pédagogiques	3	4
	Retard dans les apprentissages	8	10
	Santé mentale	4	6
	Secteur anglophone	1	7
	Secteur privé	3	7
	Services éducatifs	5	9
	École virtuelle	3	5
	Garde scolaire	2	7
	Télétravail	7	12
Enseignement supérieur	Général	11	84
	Collèges privés	1	4
Éducation des adultes		7	46
Milieu syndical		5	24
Milieu communautaire		4	16

Le tableau 6 présente les thèmes reliés aux innovations et aux effets positifs indiqués dans les propositions.

Tableau 6 Innovations et effets positifs

Thème	Nombre de mémoires	Nombre de segments
Innovations et effets positifs généraux	22	69
Collaboration et participation	16	30
Communication avec le Ministère	3	3
Communication avec les parents	2	3
Conditions de travail du personnel	5	6
Développement professionnel	3	3
École virtuelle	5	8
Éducation des adultes	3	7
Enseignement supérieur	3	18
Mesures sanitaires à maintenir	2	2
Milieu autochtone	1	1
Pédagogie	5	8
Santé et bien-être au travail	9	17
Secteur anglophone	1	1
Secteur privé	1	1
Services de garde	1	1
Utilisation des technologies	8	11

Le tableau 7 regroupe les thèmes traités par les répondantes et les répondants en lien avec l'enseignement et l'apprentissage à distance.

Tableau 7 Enseignement à distance

Thème	Nombre de mémoires	Nombre de segments
Général	20	45
Différence avec la formation à distance	1	4
Éducation des adultes	1	4
Effets sur les élèves	1	9
Effets sur les étudiantes et les étudiants (enseignement supérieur)	1	3
Enseignement supérieur	1	5
Milieu	1	1
Pédagogie	1	13
Postpandémie	1	19
Résistance	1	1
Secteur anglophone	1	1

Le tableau 8 regroupe les autres thèmes indiqués dans les mémoires.

Tableau 8 Autres thèmes

Thème	Nombre de mémoires	Nombre de segments
Collèges privés	2	5
Communications d'instances gouvernementales et de réseaux	25	62
Communications d'instances gouvernementales et de réseaux (éducation des adultes)	3	5
Communications d'instances gouvernementales et de réseaux (milieux anglophones)	2	5
Conditions d'exercice et d'apprentissage	5	5
Convention collective	2	2
Cote R	1	1
Désengagement des étudiantes et des étudiants	2	2
Direction d'école	3	4
Écoles spécialisées	4	8
Élèves vulnérables	11	21
Enjeu de la mission de l'école	6	7
Équité et inégalité	7	11
Évaluation	14	24
Financement	14	30
Gestion du personnel	6	12
Gouvernance en contexte de crise (communications d'instances)	1	1
Gouvernance en contexte de crise (général)	20	45
Inégalités	3	4
Inquiétudes causées par la COVID-19	1	1
Intelligence organisationnelle	3	3
Loi sur l'instruction publique	3	4
Mesures de mitigation	10	23
Mesures sanitaires et éclosions	14	22
Milieu anglophone	1	3
Numérique en éducation	19	48
Parents et familles	7	9
Pénurie	7	9
Personnel professionnel et de soutien	3	5
Pratiques et changements organisationnels	9	12
Programme de formation et contenu prioritaire	1	2
Reddition de compte	1	1

Thème	Nombre de mémoires	Nombre de segments
Reprise postpandémie	1	1
Retards d'apprentissage	7	8
Réussite scolaire	5	5
Santé mentale	18	26
Secteur collégial	6	19
Secteur communautaire	4	16
Secteur de la santé	4	9
Secteur de l'éducation des adultes	12	72
Secteur de l'éducation des adultes (autochtones)	1	1
Secteur de l'éducation des adultes (insertion socioprofessionnelle)	1	2
Secteur de l'enseignement obligatoire	11	33
Secteur des services de garde	3	3
Secteur universitaire	7	45
Secteur universitaire (alourdissement de la tâche)	6	10
Secteur universitaire (enseignement non présentiel)	1	1
Secteur universitaire (volet de la recherche)	3	4
Services complémentaires	2	2
Services de garde d'urgence	2	2
Subsidiarité	1	1
Suivi à distance des élèves	4	10
Suivi de cohorte	1	1
Suivi ultérieur	3	4
Télépratique	2	4
Télétravail	11	30
Télétravail (conciliation travail-famille)	9	11
Transport scolaire	3	6
Vulnérabilités	1	1

Document de consultation sur l'éducation en contexte de pandémie de COVID-19

(projet de formulaire)

Première page du formulaire

Le Conseil supérieur de l'éducation est un lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale et prospective de l'éducation. Il a pour mission de collaborer avec le ministre de l'Éducation et la ministre de l'Enseignement supérieur et de les conseiller sur toute question relative à l'éducation. Pour guider la prise de décisions, il propose une réflexion critique alimentée par la recherche, la consultation d'experts et d'acteurs de l'éducation de même que par la délibération au sein de ses instances. Il conseille également les ministres sur les changements à apporter dans le système d'éducation à long terme. À cet effet, le Conseil doit, au moins tous les deux ans, produire un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (REBE), lequel est transmis aux ministres qui le déposent à l'Assemblée nationale.

La préparation du REBE 2020-2022 a été confiée à un comité de 15 personnes engagées à divers titres dans le système scolaire québécois. Ce comité a pour mandat de **documenter les effets de la pandémie de COVID-19 sur le système éducatif québécois**.

- Le caractère sans précédent de la crise sanitaire que nous vivons depuis mars 2020 et ses effets sur le système éducatif rendent nécessaire un tel bilan. Les objectifs visent globalement à circonscrire les besoins auxquels il faut répondre et à proposer des pistes de sortie de crise. Le rapport proposera des orientations pour que tous les ordres et secteurs d'enseignement soient mieux préparés dans le cas d'une nouvelle situation forçant des mesures extraordinaires et des adaptations systémiques.

Diverses consultations sont actuellement menées par le Conseil et ses instances auprès des parties prenantes pour recueillir leur avis sur les **défis** et **enjeux**, mais aussi sur les **réussites** et les **pistes de solution**. C'est dans ce cadre et dans le but de dresser un portrait plus complet de la situation que le Conseil supérieur de l'éducation sollicite la participation d'organismes et de regroupements liés au monde de l'éducation qui souhaiteraient contribuer à cette activité de consultation.

À cet effet, le Conseil souhaite vous entendre sur les **principaux effets de la crise sanitaire**, les **pratiques et les changements organisationnels**, la **gouvernance en contexte de crise**, les **enjeux spécifiques à votre organisation ainsi qu'une dernière section vous permettant de résumer l'essentiel de vos interventions en lien avec la situation sanitaire**. Le formulaire est divisé en fonction de ces cinq sections. Nous vous suggérons d'utiliser un logiciel de traitement de texte pour la rédaction de vos réponses pour ensuite copier-coller le contenu dans le formulaire. Le nombre de mots n'est pas limité. À la fin du document, un bouton d'envoi préprogrammé vous permettra d'acheminer le formulaire complété par courriel.

Organisation participante :----------

Personne(s) à contacter :----------

Consentement, protection des données et considérations éthiques

Dans la préparation de ses avis, le Conseil recourt aux savoirs savants, c'est-à-dire qu'il utilise la recherche en sciences sociales et en éducation afin de dresser l'état des lieux et de documenter la problématique à l'étude. Il ancre également sa réflexion dans les savoirs expérientiels que ce soit par les délibérations des membres de ses instances ou la consultation des différents acteurs de l'éducation. Les consultations peuvent prendre la forme de sondages, de groupes de discussion ou d'appels de mémoires. Bien qu'elles adoptent généralement des méthodes et des techniques semblables à celles utilisées dans le domaine de la recherche, ces activités n'ont pas les mêmes visées que la recherche scientifique et, par conséquent, ne nécessitent pas d'évaluation par un comité d'éthique de la recherche (CER), comme le stipule l'article 2.5 de l'Énoncé de politique des trois conseils fédéraux de recherche[26].

Aucune donnée autre que le nom de la personne à contacter au besoin, le nom de l'organisation participante ou des personnes signataires ne sera colligée aux fins de cette consultation. La liste des organisations participantes paraîtra en annexe du rapport final. En aucun temps, les citations ou extraits reproduits ne pourront être associés à une organisation répondante. Les données recueillies seront conservées dans des répertoires électroniques dont l'accès sera limité à l'équipe du Conseil associée à ces travaux.

Signataire(s) :

Nous confirmons par la présente notre participation avisée et volontaire à cette consultation et confirmons notre consentement aux modalités présentées.

26 Les études consacrées à l'assurance de la qualité et à l'amélioration de la qualité, les activités d'évaluation de programmes et les évaluations de rendement, ou encore les examens habituellement administrés à des personnes dans le contexte de programmes d'enseignement, s'ils servent exclusivement à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration, ne constituent pas de la recherche au sens de la Politique et ne relèvent donc pas de la compétence des CER.

Sections sur cinq pages blanches du formulaire

1- Les principaux effets de la crise sanitaire

Cette première section permet aux organisations consultées de préciser les enjeux soulevés par la crise, les obstacles rencontrés ainsi que les occasions de progresser qui se sont présentées depuis le début de la pandémie. Les participants sont invités à nous faire part des conditions et des facteurs qui ont facilité l'adaptation (ou nui à l'adaptation) des acteurs, des membres et des personnes qu'elles représentent. Nous vous invitons également à mentionner les forces que la pandémie a mises en valeur dans votre organisation ainsi que les faiblesses qu'elle a exacerbées.

2- Les pratiques et les changements organisationnels

Le Conseil souhaite connaître les moyens mis en œuvre par votre organisation pour faire face aux contraintes imposées par les mesures sanitaires et les directives gouvernementales. Par exemple, quels sont les pratiques innovantes et les bons coups mis de l'avant par les personnes qui travaillent au sein de votre organisation? Dans quelle mesure ces pratiques ont-elles permis de répondre aux besoins exprimés par vos membres et vos clientèles en lien avec votre mission? Quels modifications ou changements dans vos activités sont susceptibles de pérennisation? En quoi le contexte représente-t-il une occasion de bonifier les pratiques et activités de votre organisation?

3- La gouvernance en contexte de crise

Cette section vous permet de suggérer des pistes de solutions découlant de votre expérience des derniers mois par rapport aux rôles et au partage des responsabilités entre les différents acteurs du système éducatif en contexte de gestion crise. Quel mode de gouvernance serait envisageable pour l'avenir ou pourrait être plus efficace dans une telle situation? En termes de communication, de collaboration et de concertation entre les différentes instances décisionnelles gouvernementales, les différentes associations et organisations syndicales, les gestionnaires du milieu de l'éducation, les équipes-école le personnel éducatif, les familles, les apprenantes et les apprenants et la collectivité, qu'est-ce qui aurait pu être fait autrement, de quelle façon?

4- Enjeux spécifiques

Cette section vise à recueillir vous préoccupations sur les autres réalités, situations particulières, appréhensions, problèmes, réussites, et enjeux spécifiques à votre organisation, vos membres et vos clientèles dont vous voudriez nous faire part. Ces éléments peuvent être liés aux environnements d'apprentissage, aux services éducatifs et complémentaires, à des défis d'ordre logistique, à des réflexions, des questions fondamentales, des propositions ou encore à des enjeux sociaux ainsi qu'à tout autre aspect que vous jugez significatif. Par exemple, quelles sont les demandes de vos membres et de vos clientèles, quels sont les besoins, les doléances et les satisfactions qu'ils expriment par rapport aux événements vécus et pour la suite des choses? À l'égard des enjeux que vous avez déterminés, qu'auriez-vous à suggérer afin que le système éducatif soit mieux préparé dans le cas d'autres situations d'urgence?

5- Synthèse

En dernier lieu, nous vous invitons à rédiger un court résumé de votre participation à la consultation en indiquant, le cas échéant, les éléments clés ou les messages principaux à retenir.

Dernière page

Merci de nous retourner le formulaire complété d'ici le **3 février 2021 en cliquant sur le bouton suivant** (BOUTON : ENVOYER LE FORMULAIRE @cse.gouv.qc.ca).

Annexe 3
Consultation des instances du Conseil

La consultation a été menée par les employées et les employés de la permanence du Conseil. Elle a pris la forme d'une entrevue semi-dirigée avec les membres de chacune des instances du Conseil lors d'une réunion régulière. Les membres de ces instances avaient reçu, quelques jours auparavant, le document présenté à la page suivante.

Tableau 9

Instances du Conseil supérieur de l'éducation consultées

Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire
Commission de l'enseignement secondaire
Commission de l'enseignement et de la recherche au collégial
Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires
Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue
Comité interordres de la relève étudiante

L'éducation en contexte de pandémie de COVID-19

En vertu de sa loi constitutive, le Conseil doit, au moins tous les deux ans, produire un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (REBE), lequel est transmis aux ministres qui le déposent à l'Assemblée nationale.

La préparation du REBE 2020-2022 a été confiée à un comité de 15 personnes ayant pour mandat de **documenter les effets de la pandémie de COVID-19 sur le système éducatif québécois**. Le caractère sans précédent de la crise sanitaire que nous vivons depuis mars 2020 et ses effets sur le système éducatif rendent nécessaire une réflexion globale dont les objectifs visent à circonscrire les besoins auxquels il faut répondre. Le rapport proposera des orientations ainsi que des pistes d'améliorations pour que tous les ordres et secteurs d'enseignement soient mieux adaptés à la nouvelle réalité et préparés dans le cas d'une nouvelle situation forçant des mesures extraordinaires et des adaptations systémiques.

Diverses consultations sont actuellement menées auprès des parties prenantes pour recueillir leur avis sur les **défis** et **enjeux**, mais aussi sur les **réussites** et les **pistes de solution**. C'est dans ce cadre et dans le but de dresser un portrait plus complet de la situation que le Conseil a sollicité la participation d'organismes et de regroupements liés au monde de l'éducation dans une consultation en ligne lancée en décembre dernier.

- En parallèle de la consultation externe, le CREBE souhaite recueillir les réflexions générales des différentes instances du Conseil sur les **principaux effets de la crise sanitaire**, les **pratiques et les changements organisationnels**, la **gouvernance en contexte de crise** et les **enjeux spécifiques** (*à personnaliser pour l'instance consultée*).

Plus spécifiquement, les membres de la permanence affectés aux travaux du CREBE vous invitent à échanger sur les questions suivantes :

1. Depuis mars 2020, qu'est-ce qui a facilité, ou perturbé, l'adaptation du personnel éducatif et des élèves/étudiants aux changements dans l'environnement d'apprentissage?

2. Quelles pratiques mises de l'avant par le personnel du réseau éducatif ont contribué à résoudre des difficultés et sont susceptibles d'être adoptées à long terme?
3. Qu'est-ce qui aurait dû être fait autrement et comment? Nommez les éléments que vous trouvez les plus importants.
4. En fonction de votre ordre d'enseignement, quels sont les principaux enjeux, réalités et situations particulières ou autres éléments que vous jugez importants d'aborder dans le cadre des travaux du comité?
5. À l'égard des enjeux que vous avez constatés, qu'auriez-vous à suggérer afin que votre ordre d'enseignement (à personnaliser pour la CIRÉ) soit mieux adapté à la nouvelle réalité ou qu'il soit mieux préparé dans le cas d'autres situations de crise?
6. Existe-t-il des enjeux plus spécifiques (ou angles morts) propres à votre ordre d'enseignement (à personnaliser pour la CIRÉ) et en lien avec la situation que vous voudriez porter à l'attention des membres du comité?

Enfin, si vous le souhaitez, nous vous invitons à nous faire connaître par courriel les initiatives, adaptations locales, innovations ou pratiques inédites observées dans vos milieux en réponse aux effets de la crise, et qui méritent d'être portées à l'attention des membres du CREBE. L'objectif est de documenter les « bons coups » des organisations et de leurs acteurs.

Dans la même veine, la permanence serait intéressée à s'entretenir avec les personnes ou organisations dont vous estimez que la contribution serait utile aux travaux du CREBE. Vous pouvez transmettre ces informations à __@cse.gouv.qc.ca.

Annexe 4
Lexique

Apprenant[27]

Le terme *apprenant* est un terme générique qui fait référence à la fois aux élèves, aux étudiantes et aux étudiants. Il renvoie à toute personne engagée dans un processus d'apprentissage. Il reflète également une vision selon laquelle l'apprenante ou l'apprenant exerce un rôle actif dans son processus d'apprentissage dont elle ou il est le premier responsable.

Élève

Le terme général *élève* désigne tout enfant, toute adolescente ou tout adolescent ou encore tout adulte qui poursuit des études à temps plein ou à temps partiel. Au sens du *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, les élèves reçoivent des services d'éducation préscolaire, des services d'enseignement primaire et secondaire, des services complémentaires ou des services particuliers. Une ou un élève adulte est une personne qui n'est plus assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire prévue dans la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) (RLRQ, chapitre I-13.3), c'est-à-dire qui a atteint 16 ans au cours de la dernière année scolaire ou qui a obtenu un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité (art. 149). Les services éducatifs offerts aux adultes de la formation générale comprennent des services de formation, des services d'éducation populaire et des services complémentaires (LIP, art. 448; *Régime pédagogique de la formation générale des adultes*, art. 1).

Étudiante ou étudiant

Au Québec, l'appellation *étudiante* ou *étudiant* désigne une personne qui poursuit des études à l'enseignement supérieur, que ce soit au collégial ou à l'université.

Enseignement et apprentissage

L'*enseignement* implique la transmission de connaissances. Plus précisément, il s'agit de « [c]ommuniquer un ensemble organisé d'objectifs, de savoirs, d'habiletés et/ou de moyens, et prendre les décisions qui favorisent au mieux l'apprentissage d'un sujet dans une situation pédagogique » (Legendre, 2005).

Le terme *apprentissage*[28] englobe les activités d'apprentissage et les études. Il implique l'acquisition de connaissances du point de vue de la personne qui apprend et développe ses compétences, ses habiletés, ses attitudes et ses valeurs à l'intérieur d'un cours ou d'un programme de formation.

27 Pour en savoir plus sur les définitions des catégories de personnes apprenantes, voir les fiches terminologiques du *Grand dictionnaire terminologique* de l'Office québécois de langue française.

28 Pour plus de précisions, voir la *fiche terminologique* rédigée par le ministère de l'Éducation et l'Office québécois de la langue française (2004) ainsi que le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005).

L'*enseignement frontal* est une méthode pédagogique axée sur la transmission du savoir de l'enseignante ou de l'enseignant aux élèves.

Modalités de la formation à distance[29]

Cours asynchrone : Cours à distance dans lequel les échanges entre l'enseignante ou l'enseignant et le groupe sont partiellement ou entièrement en différé.

Enseignement bimodal : Mode d'enseignement aussi appelé « enseignement comodal ». Les apprenantes et les apprenants ont le choix de se présenter en classe ou de suivre le cours à distance, en mode synchrone, par l'intermédiaire de moyens de communication technologiques.

Enseignement en alternance : Stratégie mise en œuvre durant l'année scolaire 2020-2021 dans les écoles secondaires situées dans des régions gravement touchées par la pandémie de COVID-19. Les élèves alternaient les jours de temps en classe et à distance.

Cours synchrone : Cours à distance dans lequel les échanges entre l'enseignante ou l'enseignant et le groupe se produisent partiellement ou entièrement en temps réel par l'intermédiaire de moyens de communication technologiques.

Système d'alertes régionales et d'intervention graduelle (COVID-19)

Système mis en place par le gouvernement du Québec pour moduler les mesures de contrôle sanitaire à mettre en place selon la virulence de la transmission de la COVID-19 dans une région donnée. Il correspond à quatre paliers d'alerte représentés par des couleurs.

- Rouge : alerte maximale
- Orange : alerte
- Jaune : préalerte
- Vert : vigilance

Par exemple, une zone rouge est une région du Québec placée en état d'alerte maximale en raison du taux élevé de cas de COVID-19.

29 Des définitions plus complètes des modes de formation à distance se trouvent dans un document publié par le Conseil et intitulé *Définitions et modalités de la formation à distance* (Forget-Dubois, 2020).

Bibliographie

Abel, Jaison R. et Richard Deitz (2020). « Delaying College During the Pandemic Can Be Costly », *Liberty Street Economics*, 13 juillet, réf. du 29 septembre 2021.

Académie de la transformation numérique (2021). *Portrait des usages du numérique dans les écoles québécoises – édition 2021*, Une enquête sur l'évolution de l'utilisation du numérique dans les écoles québécoises, éd. 2021, Québec, L'Académie, réf. du 29 septembre 2021.

Almond, Douglas (2006). « Is the 1918 Influenza Pandemic Over?: Long-Term Effects of In Utero Influenza Exposure in the Post-1940 U.S. Population », *Journal of Political Economy*, vol. 114, n° 4, p. 672-712, réf. du 29 septembre 2021.

Altintas, Gulsun et Isabelle Royer (2009). « Renforcement de la résilience par un apprentissage post-crise : une étude longitudinale sur deux périodes de turbulence », *M@n@gement*, vol. 12, n° 4, p. 266-293, réf. du 29 septembre 2021.

Andresen, Martin E., Simon S. Bensnes et Sturla A. Løkken (2020). *Hva Koster Det å Stenge Utdanningssektoren?: Beregning av Kostnader av Smittevernstiltak Mot COVID-19 for Humankapital, Studieprogresjon og Produktivitet" = What Does It Cost to Close the Education Sector?: Calculation of Costs of Infection Prevention Measures Against COVID-19 for Human Capital, Study Progression and Productivity*, Oslo (Norvège), Statistisk Sentralbyra = Statistics Norway, 23 p., réf. du 29 septembre 2021.

Antonacopoulou, Elena P. et Zachary Sheaffer (2014). « Learning in Crisis: Rethinking the Relationship Between Organizational Learning and Crisis Management », *Journal of Management Inquiry*, vol. 23, n° 1, p. 5-21, réf. du 29 septembre 2021.

Armitage, Richard et Laura B. Nellums (2020). « Considering Inequalities in the School Closure Response to COVID-19 », *The Lancet Global Health*, vol. 8, n° 5, p. E644, réf. du 29 septembre 2021.

Asonye, Chime (2020). « There's Nothing New About the "New Normal": Here's Why », *World Economic Forum*, 5 juin, réf. du 29 septembre 2021, .

Association canadienne pour la santé mentale (2020). *Santé mentale : les conséquences de la COVID-19 sur les populations vulnérables : vague 1*, Toronto, L'association, réf. du 29 septembre 2021.

Azevedo, João Pedro, Amer Hasan, Diana Goldemberg et autres (2021). « Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: a Set of Global Estimates », *World Bank Research Observer*, vol. 36, n° 1, p. 1-40, réf. du 29 septembre 2021.

Baker, Michael (2013). « Industrial Actions in Schools: Strikes and Student Achievement », *Canadian Journal of Economics = Revue canadienne d'économique*, vol. 46, n° 3, p. 1014-1036, réf. du 29 septembre 2021.

Baliyan, Shishir, José Manuel Cimadevilla, Silvia de Vidania et autres (2021). « Differential Susceptibility to the Impact of the COVID-19 Pandemic on Working Memory, Empathy, and Perceived Stress: the Role of Cortisol and Resilience », *Brain Sciences*, vol. 11, n° 3, mars, p. 1-21, réf. du 30 septembre 2021.

Banque mondiale (2020a). *Interactive: World Bank Education and COVID-19 School Closures Map*, réf. du 30 septembre 2021.

Banque mondiale (2020b). *Pandémie de COVID-19 : chocs pour l'éducation et réponses stratégiques*, Washington (D.C.), La Banque, 54 p., réf. du 30 septembre 2021.

Barma, Sylvie (à paraître). « Repenser l'espace public pour contrer les inégalités et les iniquités face au numérique », dans *L'état du Québec 2022*, Montréal, Institut du Nouveau Monde.

Bastien, Thomas, Anne-Marie Morel et Sandy Torres (2020). *Inégalités de genre : impact de la pandémie de COVID-19 sur la santé et la qualité de vie des femmes au Québec*, Montréal, Association pour la santé publique du Québec, 39 p., réf. du 30 septembre 2021.

Becker, Gary S. (1993). *Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*, 3e éd., Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 390 p.

Belot, Michèle et Dinand Webbink (2010). « Do Teacher Strikes Harm Educational Attainment of Students? », *Labour*, vol. 24, nº 4, p. 391-406, réf. du 30 septembre 2021.

Belsky, Jay (2016). « The Differential Susceptibility Hypothesis: Sensitivity to the Environment for Better and for Worse [Editorial] », *JAMA pediatrics*, vol. 170, nº 4, p. 321-322, réf. du 30 septembre 2021.

Berthelot, Nicolas (2020). « Covid-19 : hausse des problèmes de santé mentale chez les femmes enceintes », *The Conversation*, 1er juin, réf. du 30 septembre 2021.

Berthelot, Nicolas, Roxanne Lemieux, Julia Garon-Bissonnette et autres (2020). « *Uptrend in Distress and Psychiatric Symptomatology in Pregnant Women During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic* », Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica, vol. 99, nº 7, p. 848-855, réf. du 30 septembre 2021.

Bhamra, Ran, Kevin Burnard et Samir S. Dani (2016). « Resilience: the Concept, a Literature Review and Future », dans Ran Bhamra (dir.), *Organisational Resilience: Concepts, Integration and Practice*, Boca Raton (Fla.), CRC Press, p. 3-29.

Bignami-van Assche, Simona, Yacine Boujija, David Fisman et autres (2021). « In-Person Schooling and COVID-19 Transmission in Canada's Three Largest Cities », *medRxiv*, nº 23 mars, réf. du 30 septembre 2021.

Blum, Sonja et Ivana Dobrotic (2021). « Childcare-Policy Responses in the COVID-19 Pandemic: Unpacking Cross-Country Variation », *European Societies*, vol. 23, nº 1, p. S545-S563, réf. du 30 septembre 2021.

Bocchini, Paolo, Dan M. Frangopol, Thomas Ummenhofer et autres (2014). « Resilience and Sustainability of Civil Infrastructure: Toward a Unified Approach », *Journal of Infrastructure Systems*, vol. 20, nº 2, réf. du 30 septembre 2021.

Boumrar, Julie (2010). « La crise : levier stratégique d'apprentissage organisationnel », *Vie & sciences de l'entreprise*, vol. 3-4, nº 185-186, p. 13-26, réf. du 30 septembre 2021.

Brassard, Nancy (2020). « COVID-19 et les retombées positives : l'autre côté de la médaille! », *Ad Machina*, nº 4, p. 25-38, réf. du 30 septembre 2021.

Bratina, Bob (2021). *La COVID-19 et les peuples autochtones : de la crise à un véritable changement : rapport du Comité permanent des affaires autochtones et du Nord*, 43e législature, 2e session, Ottawa, Chambre des communes Canada, 106 p., réf. du 30 septembre 2021.

Burnard, Kevin John et Ran Bhamra (2019). « Challenges for Organisational Resilience », *Continuity & Resilience Review*, vol. 1, nº 1, p. 17-25, réf. du 30 septembre 2021.

Burns, Andrew, Dominique van der Mensbrugghe et Hans Timmer (2006). *Evaluating the Economic Consequences of Avian Influenza*, Washington (D.C.), World Bank, 6 p., réf. du 30 septembre 2021.

Bussières, Eve-Line, George M. Tarabulsy, Jessica Pearson et autres (2015). « Maternal Prenatal Stress and Infant Birth Weight and Gestational Age: A Meta-Analysis of Prospective Studies », *Developmental Review*, vol. 36, p. 179-199, réf. du 30 septembre 2021.

Cabinet de la ministre de l'Enseignement supérieur (2021). « Enseignement supérieur : la ministre Danielle McCann demande aux établissements du réseau de se mobiliser en vue d'une rentrée en présence », *CNW Telbec*, 31 mai, réf. du 1er octobre 2021.

Cabinet de la ministre déléguée à l'Éducation et ministre responsable de la Condition féminine (2021). « Impact de la COVID-19 sur la réussite éducative : plan de relance pour la réussite scolaire : 110 M$ », *CNW Telbec*, 6 mai, réf. du 1er octobre 2021.

Cahapay, Michael, B. (2020). « Rethinking Education in the New Normal Post-COVID-19 Era: a Curriculum Studies Perspective », *Aquademia*, vol. 4, nº 2, p. 1-5, réf. du 1er octobre 2021.

Catalan, Caroline (2011). *Approche méthodologique de l'évaluation de la résilience des systèmes essentiels du Québec*, mémoire, Montréal, École Polytechnique de Montréal, Département de mathématiques et génie industriel, 99 p., réf. du 1er octobre 2021.

Cauchemez, Simon, Neil M. Ferguson, Claude Wachtel et autres (2009). « Closure of Schools During an Influenza Pandemic », *The Lancet Infectious Diseases*, vol. 9, nº 8, p. 473-481, réf. du 1er octobre 2021.

Cauchemez, Simon, Maria D. Van Kerkhove, Brett N. Archer et autres (2014). « School Closures During the 2009 Influenza Pandemic: National and Local Experiences », *BMC Infectious Diseases*, vol. 14, nº 207, p. 1-11, réf. du 1er octobre 2021.

CEFRIO (2019). *Portrait numérique des foyers québécois*, NETendances 2018, éd. 2018, Québec, CEFRIO, 20 p., réf. du 1er octobre 2021.

Center for Infectious Disease Research and Policy (2010). *H1N1 and Higher Ed: Lessons Learned: Pandemic Influenza Tools, Tips, and Takeaways from the Big 10+2 Universities*, Minneapolis (Minn.), The Center, 60 p., réf. du 1er octobre 2021.

Centers for Disease Control and Prevention (2021a). *Guidance for Institutions of Higher Educations (IHEs)*, réf. du 26 octobre 2021.

Centers for Disease Control and Prevention (2021b). *Science Brief: Transmission of SARS-CoV-2 in K-12 Schools and Early Care and Education Programs: Updated*, réf. du 1er octobre 2021.

Charland, Patrick (2020). « Covid-19 : pourquoi il faut rouvrir les écoles maintenant », *The Conversation*, 28 avril, réf. du 1er octobre 2021.

Charland, Patrick, Olivier Arvisais et Tegwen Gadais (2020). « Les systèmes éducatifs sont en crise partout sur la planète : voici comment ils se relèveront », *The Conversation*, 13 avril, réf. du 23 mars 2021.

Charland, Patrick, Marion Deslandes Martineau, Tegwen Gadais et autres (2021). « Curriculum Response to the Crisis », *PROSPECTS*, n° 13 janvier, réf. du 1er octobre 2021.

Cherubini, Lorenzo (2020). « Education in the Post-Pandemic Era: Indigenous Children and Youth », *International Indigenous Policy Journal*, vol. 11, n° 3, p. 1-11, réf. du 1er octobre 2021.

Chouinard, Tommy (2021). « Vers une rentrée scolaire avec le masque », *La Presse*, 11 août, réf. du 1er octobre 2021.

Coalition pour la conciliation famille-travail-études (2021). *Étude sur la conciliation famille-travail-études des québécois-e-s en contexte de pandémie*, Montréal, Dubois-Tétu consultant-e-s, 104 p., réf. du 1er ocotbre 2021.

Comité en prévention et promotion - thématique santé mentale (2020). *Transition à la parentalité en situation d'adversité : le cas de la COVID-19*, Québec, Institut national de santé publique du Québec, 9 p., réf. du 6 octobre 2021.

Commission scolaire crie (2020). « Looking Back on 2020, Cree School Board Hits New Record of High School Graduates », *Eeyou Education Blog*, 16 décembre, réf. du 1er octobre 2021.

Conseil de l'Europe (2005). *Rapport de la Conférence mondiale sur la prévention des catastrophes, Kobe (Hyogo, Japon), 18-22 janvier 2005*, Accord partiel ouvert en matière de prévention, de protection et d'organisation des secours contre les risques naturels et technologiques majeurs, Strasbourg (France), Le Conseil, 46 p., réf. du 7 octobre 2021.

Conseil en Éducation des Premières Nations (2021). *Rapport annuel 2020-2021*, Wendake (Québec), Le Conseil, 42 p., réf. du 1er octobre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2021a). *Mémoire dans le cadre du Rendez-vous pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie*, Québec, Le Conseil, 15 p., réf. du 1er octobre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2021b). *Mémoire sur la liberté académique en enseignement supérieur*, Québec, Le Conseil, 49 p., réf. du 1er octobre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2021c). *Modification temporaire envisagée au Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire sur la date de tombée du premier bulletin*, 7 janvier 2021, Québec, Le Conseil, 2 p., réf. du 1er octobre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2020a). *Éduquer au numérique*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020, Québec, Le Conseil, 96 p., réf. du 1er octobre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2020b). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*, Québec, Le Conseil, 176 p., réf. du 1er octobre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2020c). « Le retour en classe dans le contexte de la COVID-19 : le rôle clé des compétences sociales et émotionnelles », *Le CONSEIL de la semaine...* 12 mai, réf. du 1er octobre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2020d). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le document « L'université québécoise du futur : tendances, enjeux et pistes d'action et de recommandations »*, Québec, Le Conseil, 35 p., réf. du 19 janvier 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2020e). *Modifications temporaires apportées au Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire sur l'évaluation des apprentissages et le calendrier scolaire*, 30 avril 2020, Québec, Le Conseil, 3 p., réf. du 1er octobre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2020f). *Modifications temporaires proposées pour le Régime pédagogique de la formation générale des adultes et le Régime pédagogique de la formation professionnelle*, 20 mai 2020, Québec, Le Conseil, 5 p., réf. du 1er octobre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2019). *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives*, Québec, Le Conseil, 115 p., réf. du 1er octobre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018, Québec, Le Conseil, 95 p., réf. du 1er octobre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*, Québec, Le Conseil, 155 p., réf. du 1er octobre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2016a). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi no 86 visant à modifier l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires*, Québec, Le Conseil, 22 p., réf. du 1er octobre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2016b). *Remettre le cap sur l'équité*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Québec, Le Conseil, 100 p., réf. du 1er octobre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*, Québec, Le Conseil, 162 p., réf. du 1er octobre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014, Québec, Le Conseil, 121 p., réf. du 1er octobre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010, Québec, Le Conseil, 164 p., réf. du 1er octobre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2002). *La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002, Sainte-Foy, Le Conseil, 123 p., réf. du 1er octobre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2001). *La gouverne de l'éducation, logique marchande ou processus politique?*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2000-2001, Sainte-Foy, Le Conseil, 97 p., réf. du 1er octobre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Éducation et nouvelles technologies : pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*, Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, Le Conseil, 181 p., réf. du 1er octobre 2021.

Cooper, Harris, Barbara Nye, Kelly Charlton et autres (1996).« The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review », *Review of Educational research*, vol. 66, nº 3, p. 227-268, réf. du 1er octobre 2021.

Correia, Sergio, Stephan Luck et Emil Verner (2020). « Pandemics Depress the Economy, Public Health Interventions Do Not: Evidence from the 1918 Flu [Preliminary - Comments Welcome] », *SSRN*, p. 1-44, réf. du 1er octobre 2021.

Couture, Hugo (2019). *La santé mentale des enfants et des adolescents : données statistiques et enquêtes recensées*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 24 p., réf. du 1er octobre 2021.

Cyrulnik, Boris (2018). « Traumatisme et résilience », *Rhizome*, vol. 3-4, nº 69-70, p. 28-29, réf. du 1er octobre 2021.

de Oliveira Araújo, Francisco Jonathan, Ligia Samara Abrantes de Lima, Pedro Ivo Martins Cidade et autres (2020). « Impact of Sars-Cov-2 and its Reverberation In Global Higher Education and Mental Health [Letter to the Editor] », *Psychiatry Research*, nº 288, p. 1-2, réf. du 1er octobre 2021.

Dorn, Emma, Bryan Hancock, Jimmy Sarakatsannis et autres (2020). *Public Sector Practice: COVID-19 and Student Learning in the United States: The Hurt Could Last a Lifetime: New Evidence Shows that the Shutdowns Caused By COVID-19 Could Exacerbate Existing Achievement Gaps*, New York (N.Y.), McKinsey & Company, 9 p., réf. du 1er octobre 2021.

Douville-Fradet, Monique, Nicholas Brousseau, Denis Hamel et autres (2011). *Bilan épidémiologique de la pandémie d'influenza A(H1N1)*, Québec, Institut national de santé publique, 103 p., réf. du 1er octobre 2021.

Faucher, Bruno (2009). *Guide de planification des services essentiels dans les établissements d'enseignement et les organismes scolaires en cas de pandémie de grippe*, Version 2.0, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 35 p., réf. du 6 octobre 2021.

Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge (2020). *Contre marées et chaleurs : s'attaquer ensemble aux conséquences humanitaires de la crise climatique*, Rapport sur les catastrophes dans le monde 2020 : résumé, Genève (Suisse), La Fédération, 17 p., réf. du 5 octobre 2021.

Forget-Dubois, Nadine (2020). *Définitions et modalités de la formation à distance*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 46 p., réf. du 5 octobre 2021.

Fox, Robert (2004). « SARS Epidemic: Teachers' Experiences Using ICTs » dans *Beyond the Comfort Zone*, Proceeding of the 21st ASCILITE Conference (5-8 décembre 2004, Perth (Australie)), réf. du 5 octobre 2021.

Frenette, Marc, Derek Messacar et Tomasz Handler (2020). *To what Extent Might COVID-19 Affect the Earnings of the Class of 2020?*, Ottawa, Statistique Canada, 5 p., réf. du 5 octobre 2021.

Fuchs-Schündeln, Nicola, Dirk Krueger, Alexander Ludwig et autres (2020). *The Long-Term Distributional and Welfare Effects of Covid-19 School Closures*, Cambridge (Mass.), National Bureau of Economic Research, 53 p., réf. du 5 octobre 2021.

Fuller, Richard, Viktoria Joynes, Jon Cooper et autres (2020). « Could COVID-19 Be Our "There is No Alternative" (TINA) Opportunity to Enhance Assessment? », *Medical Teacher*, vol. 42, nº 7, p. 781-786, réf. du 5 octobre 2021.

Global Alliance for Disaster Risk Reduction & Resilience in the Education Sector et Worldwide Initiative for Safe Schools (2017). *Comprehensive School Safety*, A Global Framework, 8 p., réf. du 5 octobre 2021.

Goodman, Joshua (2014). *Flaking Out: Student Absences and Snow Days as Disruptions of Instructional Time*, Cambridge (Mass.), National Bureau of Economic Research, 39 p., réf. du 5 octobre 2021.

Gouvernement du Québec (2021). *Plan d'action pour contrer les impacts sur les femmes en contexte de pandémie*, réf. du 5 octobre 2021.

Hale, Thomas, Noam Angrist, Emily Cameron-Blake et autres (2020). *Variation in Government Responses to COVID-19*, Version 7.0, Oxford (U.K.), Blavatnik School of Government, University of Oxford, 51 p., réf. du 5 octobre 2021.

Hanushek, Eric A. et Ludger Woessmann (2020). *The Economic Impacts of Learning Losses*, Paris, Éditions OCDE, 23 p., réf. du 5 octobre 2021.

Hanushek, Eric A. et Ludger Woessmann (2015). *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*, Cambridge (Mass.), MIT Press, 262 p.

Hanushek, Eric A. et Ludger Woessmann (2012). « Do Better Schools Lead to More Growth?: Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation », *Journal of economic growth*, nº 17, p. 267-321, réf. du 5 octobre 2021.

Ichino, Andrea et Rudolf Winter-Ebmer (2004). « The Long-Run Educational Cost of World War II », *Journal of Labor Economics*, vol. 22, nº 1, p. 57-87, réf. du 5 octobre 2021.

Indspire (2021). *Les apprenants autochtones du postsecondaire et la pandémie de COVID-19*, Ohsweken (Ont.), Indspire, 9 p., réf. du 5 octobre 2021.

Institut national de santé publique du Québec (2021). *Ligne du temps COVID-19 au Québec*, réf. du 6 octobre 2021.

Jaume, David et Alexander Willén (2019). « The Long-Run Effects of Teacher Strikes: Evidence From Argentina », *Journal of Labor Economics*, vol. 37, nº 4, p. 1097-1139, réf. du 6 octobre 2021.

Jin, Lixian (2003). « Facing Uncertainty: SARS and an Innovation in Coursework Assessment », *Educational Research Journal*, vol. 18, nº 2, Winter, p. 83-91, réf. du 6 octobre 2021.

Kasai, Takeshi (2020). « From the "New Normal" to a "New Future": a Sustainable Response to COVID-19 », *The Lancet Regional Health - Western Pacific*, vol. 4, réf. du 6 octobre 2021.

Ke, Janice et Elizabeth Lee Ford-Jones (2015). « Food Insecurity and Hunger: a Review of the Effects on Children's Health and Behaviour », *Paediatrics & Child Health*, vol. 20, nº 2, p. 89-91, réf. du 6 octobre 2021.

Keogh-Brown, Marcus Richard, Richard D. Smith, John W. Edmunds et autres (2010). « The Macroeconomic Impact of Pandemic Influenza: Estimates From Models of the United Kingdom, France, Belgium and The Netherlands », *European Journal of Health Economics*, vol. 11, nº 6, p. 543-554, réf. du 6 octobre 2021.

Labra, Oscar, Augustin Ependa, Carol Castro et autres (2021). « La détresse psychologique chez les étudiants universitaires en contexte de pandémie de COVID-19 », dans Maia Morel, Réal Bergeron et Louis-Paul Willis (dir.), *Penser la COVID-19, et penser le monde : réflexion critique sur les effets de la pandémie du printemps 2020*, Montréal, Éditions JFD, p. 243-258.

Labrecque, Annie (2021). « Après les bébés du verglas, les bébés de la pandémie », *Québec Science*, 1er mars 2021, réf. du 6 octobre 2021.

Laplante, David P., Ronald G. Barr, Alain Brunet et autres (2004). « Stress During Pregnancy Affects General Intellectual and Language Functioning in Human Toddlers », *Pediatric Research*, vol. 56, nº 3, p. 400-410, réf. du 6 octobre 2021.

Larose, Simon, Julien S. Bureau, Caroline Cellard et autres (2021). *Comment la population étudiante du collégial avec et sans handicap a-t-elle réagi à la première vague de la COVID-19? : une analyse en fonction du stress perçu et des stratégies d'adaptation*, Québec, Université Laval, 29 p., réf. du 6 octobre 2021.

Laurier, Catherine et Katherine Pascuzzo (2021). *Rapport de recherche, temps 1, volet adolescent.es : étude sur l'adaptation des jeunes et des familles dans le contexte de la Covid-19*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 28 p., réf. du 6 octobre 2021.

Lee, Joyce (2020). « Mental Health Effects of School Closures During COVID-19 », *The Lancet Child & Adolescent Health*, vol. 4, nº 6, réf. du 6 octobre 2021.

Legendre, Rénald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e éd., Montréal, Guérin, 1554 p.

Léger (2020). *Besoin des familles en conciliation famille-travail post-crise COVID-19*, Brossard (Québec), Réseau pour un Québec famille, 89 p., réf. du 6 octobre 2021.

Lewis, Dyani (2021). « Long COVID and Kids: Scientists Race to Find Answers », *Nature*, vol. 595, nº 7868, p. 482-483, réf. du 6 octobre 2021.

Ludvigsson, Jonas, F. (2020). « The First Eight Months of Sweden's COVID-19 Strategy and the Key Actions and Actors that Were Involved », *Acta Paediatrica*, vol. 109, p. 2459-2471, réf. du 6 octobre 2021.

Madewell, Zachary J., Yang Yang, Ira M. Longini Jr. et autres (2020). « Household Transmission of SARS-CoV-2: A Systematic Review and Meta-Analysis », *JAMA Network Open*, vol. 3, nº 12, réf. du 26 octobre 2021.

Madigan, Sheri, Hannah Oatley, Nicole Racine et autres (2018). « A Meta-Analysis of Maternal Prenatal Depression and Anxiety on Child Socioemotional Development », *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 57, nº 9, p. 645-657.E8, réf. du 6 octobre 2021.

Marcotte, Dave E. et Steven W. Hemelt (2007). *Unscheduled School Closings and Student Performance*, Bonn (Allemagne), Institute for the Study of Labor (IZA), 22 p., réf. du 6 octobre 2021.

McKibbin, Warwick J. et Alexandra A. Sidorenko (2006). *Global Macroeconomic Consequences of Pandemic Influenza*, Sydney (N.S.W.), Lowy Institute for International Policy, 38 p., réf. du 6 octobre 2021.

Melançon, Andréane (2021). *COVID-19 : impacts de la pandémie sur le développement des enfants de 2 à 12 ans*, Version 1.0, Québec, Institut nationale de santé publique du Québec, 21 p., réf. du 6 octobre 2021.

Merckx, Joanna-Trees, Catherine Haeck, Dimitri Van der Linden et autres (2021). « COVID-19 Back to School Q&A: is it Safe for Unvaccinated Children to Go to School in Person? is the Harm of School Closures Greater than the Risk of the Virus? », *The Conversation*, 31 août 2021, réf. du 26 octobre 2021.

Merckx, Joanna, Jeremy A. Labrecque et Jay S. Kaufman (2020). « Transmission of SARS-CoV-2 by Children », *Deutsches Arzteblatt International*, vol. 117, nº 33-34, p. 553-560, réf. du 26 octobre 2021.

Middleton, Kyndra V. (2020). « The Longer-Term Impact of COVID-19 on K–12 Student Learning and Assessment », *Educational Measurement: Issues and Practice*, vol. 39, nº 3, p. 41-44, réf. du 6 octobre 2021.

Ministère de la Sécurité publique (2010). *Sûreté des infrastructures stratégiques*, réf. du 6 octobre 2021.

Ministère des Finances (2021). *Un Québec résilient et confiant : plan budgétaire : budget 2021-2022*, Québec, Le Ministère, réf. du 6 octobre 2021.

Ministère des Finances (2020). *Le point sur la situation économique et financière du Québec*, Québec, Le Ministère, réf. du 6 octobre 2021.

Molteni, Erika, Carole H. Sudre, Liane S. Canas et autres (2021). « Illness Duration and Symptom Profile in Symptomatic UK School-Aged Children Tested for SARS-CoV-2 », *The Lancet Child & Adolescent Health*, vol. 5, nº 10, p. 708-718, réf. du 26 octobre 2021.

Morasse, Marie-Éve (2020). « Le plagiat, au coeur de la question des examens », *La Presse*, 9 décembre, réf. du 6 octobre 2021.

Müller, Lisa-Maria et Gemma Goldenberg (2020). *Education in Times of Crisis: the Potential Implications of School Closures for Teachers and Students: a Review of Research Evidence on School Closures and International Approaches to Education During the COVID-19 Pandemic*, Londres (Angleterre), Chartered College Teaching, 61 p., réf. du 6 octobre 2021.

National Collaborating Centre for Methods and Tools (2021). *Living Rapid Review Update 17: what is the Specific Role of Daycares and Schools in COVID-19 Transmission?*, Hamilton (Ontario), The Centre, 41 p., réf. du 26 octobre 2021.

Newman, Alexander, Heather Round, Sukanto Bhattacharya et autres (2017). « Ethical Climates in Organizations: a Review and Research Agenda », *Business Ethics Quarterly*, vol. 27, n° 4, p. 475-512.

Observatoire des tout-petits (2020). *Sondage : comment se portent les tout-petits et leurs parents en ces temps de pandémie?*, réf. du 7 octobre 2021.

Organisation de coopération et de développement économiques (2020). *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, Paris, OCDE, 104 p., réf. du 7 octobre 2021.

Organisation des Nations Unies (2020). *Note de synthèse : l'éducation en temps de COVID-19 et après*, New York (N.Y.), ONU, 28 p., réf. du 7 octobre 2021.

Ouellette-Vézina, Henri et Fanny Lévesque (2021). « La vaccination obligatoire à l'Université d'Ottawa, le masque restera à l'UdeM », *La Presse*, 10 août, réf. du 6 octobre 2021.

Pacheco, José Augusto (2020). « The "New Normal" in Education », *PROSPECTS*, n° 24 novembre, p. 1-12, réf. du 7 octobre 2021.

Pan, Shan Ling, Gary Pan et Paul R. Devadoss (2005). « E-Government Capabilities and Crisis Management: Lessons from Combating SARS in Singapore », *MIS Quarterly Executive*, vol. 4, n° 4, p. 385-397, réf. du 7 octobre 2021.

Perry, Brea L., Brian Aronson et Bernice A. Pescosolido (2021). « *Pandemic Precarity: COVID-19 is Exposing and Exacerbating Inequalities in the American Heartland* », *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 118, n° 8, p. 1-6, réf. du 7 octobre 2021.

Picou, J. Steven et Brent K. Marshall (2007). « Social Impacts of Hurricane Katrina on Displaced K-12 Students and Educational Institutions in Coastal Alabama Counties: Some Preliminary Observations », *Sociological Spectrum*, vol. 27, n° 6, p. 767-780, réf. du 7 octobre 2021.

Pinel, William (2009). *La résilience organisationnelle : concepts et activités de formation*, mémoire, Montréal, École Polytechnique de Montréal, Département de mathématiques et de génie industriel, 145 p., réf. du 7 octobre 2021.

Poiré, Anne-Sophie (2020). « Hausse préoccupante du plagiat », *Le Journal de Montréal*, 15 novembre, réf. du 7 octobre 2021.

Psacharopoulos, George (2006). « The Value of Investment in Education: Theory, Evidence, and Policy », *Journal of Education Finance*, vol. 32, n° 2, p. 113-136, réf. du 7 octobre 2021.

Psacharopoulos, George, Victoria Collis, Harry Anthony Patrinos et autres (2021). « The COVID-19 Cost of School Closures in Earnings and Income Across the World », *Comparative Education Review*, vol. 65, n° 2, réf. du 7 octobre 2021.

Psacharopoulos, George et Harry Anthony Patrinos (2018). « Returns to Investment in Education: a Decennial Review of the Global Literature », *Education Economics*, vol. 26, n° 5, p. 445-458, réf. du 7 octobre 2021.

Québec (2021a). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, 84 p., réf. du 6 octobre 2021.

Québec (2021b). *Plan d'action pour contrer les impacts sur les femmes en contexte de pandémie*, Québec, Secrétariat à la condition féminine, 33 p., réf. du 7 octobre 2021.

Québec (2021c). *Plan de relance pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie 2021-2022 : un plan pour tous les élèves du Québec*, Québec, Ministère de l'Éducation, 24 p., réf. du 6 octobre 2021.

Radtke, Thomas, Agne Ulyte, Milo A. Puhan et autres (2021). « Long-Term Symptoms After SARS-CoV-2 Infection in Children and Adolescents », *JAMA*, vol. 326, n° 9, p. 869-871, réf. du 26 octobre 2021.

Rao, Nirmala (2006). « SARS, Preschool Routines and Children's Behaviour: Observations From Preschools in Hong Kong », *International Journal of Early Childhood*, vol. 38, n° 2, p. 11-22, réf. du 7 octobre 2021.

Regroupement des comités de parents autonomes du Québec (2021). *L'éducation après un an de pandémie : Covid-19 : attentes et préoccupations des parents pendant une crise sanitaire*, Rapport sur la cueillette d'information, par formulaire en ligne, du lundi 15 au jeudi 25 mars 2021, auprès des parents durant cette période d'urgence sanitaire de coronavirus, 15 p.

Réseau Inter-agences pour l'Education en Situations d'Urgence (2020). *Note technique : de l'INEE sur l'éducation pendant la pandémie de Covid-19*, 1ère version, New York (N.Y.), Le Réseau, 27 p., réf. du 7 octobre 2021.

Revenu Québec (s. d.). *Services essentiels*, réf. du 4 octobre.

Robert, Benoît, Matthieu Marty, Yannick Hémond et autres (2015). « Analyses-diagnostics d'un potentiel de résilience d'une organisation », *Sécurité et stratégie*, n° 18, p. 54-60, réf. du 7 octobre 2021.

Robillard, Jean-Philippe et Daniel Boily (2020). « Plus de tricherie à l'université avec la pandémie », *ICI Grand Montréal*, 17 novembre, réf. du 7 octobre 2021.

Rouleau, Isabelle (2021). *Portrait de la COVID-19 parmi les enfants du Québec du 23 août 2020 au 20 mars 2021*, Québec, Institut national de santé publique du Québec, 17 p., réf. du 7 octobre 2021.

Rousseau, Nadia (2021). « Optimiser l'engagement des élèves de 15 à 18 ans en temps de pandémie : leurs solutions » dans *Les webinaires de la persévérance scolaire* (15-19 février 2021).

Roux-Dufort, Christophe (2010). « La vulnérabilité organisationnelle à la loupe : entre fragilité et ignorance », *Telescope*, vol. 16, n° 2, p. 1-21, réf. du 7 octobre 2021.

Roux-Dufort, Christophe (2003). *Gérer et décider en situation de crise : outils de diagnostic, de prévention et de décision*, 2e éd., Paris, Dunod, 243 p.

Rutter, Michael (2012). « Resilience as a Dynamic Concept », *Development and Psychopathology*, vol. 24, n° 2, p. 335-44, réf. du 7 octobre 2021.

Sacerdote, Bruce (2012). « When the Saints Go Marching Out: Long-Term Outcomes for Student Evacuees from Hurricanes Katrina and Rita », *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 4, n° 1, p. 109-135, réf. du 7 octobre 2021.

Schleicher, Andreas (2021). *La situation de l'enseignement scolaire un an après le début de la pandémie de COVID : résultats préliminaires : mars 2021 [éditorial]*, Paris, OCDE, 5 p., réf. du 7 octobre 2021.

Siemieniuch, Carys E., Murray A. Sinclair, Michael J. de C. Henshaw et autres (2016). « Designing Both Systems and Systems of Systems to Exhibit Resilience », dans Ran Bhamra (dir.), *Organisational Resilience: Concepts, Integration and Practice*, Boca Raton (Fla.), CRC, Taylor & Francis Group.

Smith, Victoria D. et Janet W. Darvas (2017). « Encouraging Student Autonomy Through Higher Order Thinking Skills », *Journal of Instructional Research*, vol. 6, p. 29-34, réf. du 7 octobre 2021.

Spinks, Nora, Sara MacNaull et Jennifer Kaddatz (2020). *Familles "en sécurité à la maison" : la pandémie de COVID-19 et la parentalité au Canada*, Ottawa, Institut Vanier de la famille, 12 p., réf. du 7 octobre 2021.

St-Louis, Marina (2020). *Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 44 p., réf. du 7 octobre 2021.

Statistique Canada (2021). *Fermetures d'écoles et COVID-19 : outil interactif*, Ottawa, Statistique Canada, réf. du 7 octobre 2021.

Statistique Canada (2020). « Les répercussions de la COVID-19 sur les familles et les enfants canadiens », *Le Quotidien*, 9 juillet, réf. du 7 octobre 2021.

Tardif, Maurice, Monica Cividi, Joséphine Mukamurera et autres (2021). *Enseigner en contexte de pandémie : résultats d'une enquête menée auprès des enseignantes et enseignants du primaire, du secondaire et de la formation générale aux adultes du Québec*, Montréal, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, 51 p.

Théorêt, Manon (2005). « La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 3, p. 633-658, réf. du 7 octobre 2021.

Therrien, Marie-Christine (2012). « Gestion de crise », dans Louis Côté et Jean-François Savard (dir.), *Le dictionnaire encyclopédique de l'administration publique*, Québec, École nationale d'administration publique, réf. du 7 octobre 2021.

Thibault, André, Marie Lequin et Mireille Tremblay (2000). *Cadre de référence de la participation publique (démocratique, utile et crédible)*, Proposé pour avis aux citoyens actifs du Québec, Québec, Conseil de la santé et du bien-être, 23 p., réf. du 7 octobre 2021.

Thomas, Deborah S.K., Sojin Jang et Jean Scandlyn (2020). « The CHASMS Conceptual Model of Cascading Disasters and Social Vulnerability: the COVID-19 Case Example », *International Journal of Disaster Risk Reduction*, vol. 51, réf. du 7 octobre 2021.

Touhami, Souad (2020). « Quelle approche managériale pour la gestion de la crise de Covid-19 au Maroc », *REFSICOM*, n° 9, réf. du 7 octobre 2021.

Trahan, Brigitte (2021). « Les enfants vont relativement bien et s'adaptent en temps de pandémie », *Le Nouvelliste numérique*, 27 mai, réf. du 7 octobre 2021.

Tribunal administratif du travail (2017). *La notion de services essentiels*, réf. du 7 octobre 2021.

Trousselle, Yves (2014). *Les mécanismes de la résilience organisationnelle : volume 1*, thèse, Tours (France), Université François-Rabelais de Tours, Sciences de gestion, 465 p., réf. du 7 octobre 2021.

Tse, Pak Hoi Isaac (2003). « The Unprecedented SARS Crisis: Peeking the Complexity of Decision-making in School Administration », *New Horizon in Education*, vol. 48, p. 28-35, réf. du 7 octobre 2021.

Twining, Peter, Deirdre Butler, Petra Fisser et autres (2021). « Developing a Quality Curriculum in a Technological Era », *Educational Technology Research and Development*, n° 69, p. 2285-2308, réf. du 7 octobre 2021.

UNESCO (2021). *Education: From Disruption to Recovery*, réf. du 7 octobre 2021.

UNESCO (2020). *Les pandémies vont augmenter en fréquence et en gravité si l'on ne s'attaque pas à l'érosion de biodiversité*, réf. du 7 octobre 2021.

UNICEF (2019). *Les programmes d'éducation sensibles aux risques pour la résilience : note d'orientation*, New York (N.Y.), UNICEF, 105 p., réf. du 7 octobre 2021.

Veilleux, Noémie, Rafaël Leblanc-Pageau et Claudie Lévesque (2021). *Rapport de l'enquête nationale Derrière ton écran*, Une enquête de la FECQ sur les impacts de la Covid-19 sur la condition étudiante au collégial, VIlle Saint-Laurent (Québec), Fédération étudiante collégiale du Québec, 158 p., réf. du 7 octobre 2021.

Viner, Russell M., Simon J. Russell, Helen Croker et autres (2020). « School Closure and Management Practices During Coronavirus Outbreaks Including COVID-19: a Rapid Systematic Review », *The Lancet Child & Adolescent Health*, vol. 4, n° 5, p. 397-404, réf. du 7 octobre 2021.

Vlasie, Diana (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solutions*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, réf. du 7 octobre 2021.

Wong, Mee Lian, David Koh, Prasad Iyer et autres (2005). « Online Health Education on SARS to University Students During de SARS Outbreak », *International Electronic Journal of Health Education*, vol. 8, p. 205-217, réf. du 7 octobre 2021.

Yong Ping, Erin, David P. Laplante, Guillaume Elgbeili et autres (2020). « Disaster-Related Prenatal Maternal Stress Predicts HPA Reactivity and Psychopathology in Adolescent Offspring: Project Ice Storm », *Psychoneuroendocrinology*, vol. 117, réf. du 7 octobre 2021.

Zimmerman, Kanecia O., M. Alan Brookhart, Ibukunoluwa C. Kalu et autres (2021). « Community SARS-CoV-2 Surge and Within-School Transmission », *Pediatrics*, vol. 148, n° 4, réf. du 26 octobre 2021.

Zinszer, Kate, Britt McKinnon, Noémie Bourque et autres (2021). « Seroprevalence of Anti-SARS-CoV-2 Antibodies Among School and Daycare Children: Baseline Results From a Cohort Study in Montreal, Canada », *SSRN*, n° 28 mai, réf. du 26 octobre 2021.

Remerciements

Le Conseil tient à remercier les personnes suivantes, consultées ou entendues dans le cadre de la production de ce rapport.

Stéphane Allaire, professeur en pratiques éducatives au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi

Olivier Arvisais, professeur au Département de didactique et coprésident du comité scientifique de la Chaire UNESCO de développement curriculaire de l'Université du Québec à Montréal

François Audet, directeur de l'Institut d'études internationales de Montréal, professeur à l'École des Sciences de la Gestion de l'Université du Québec à Montréal, directeur scientifique de l'Observatoire canadien sur les crises et l'aide humanitaire

Claire Baudry, professeure au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières

Pierre-Olivier Boivin, conseiller pédagogique au Centre d'apprentissage en ligne (CAL) du CSS de la Beauce-Etchemin

Louise Briand, vice-présidente du secteur universitaire, Fédération des professionnèles CSN

Yannick Hémond, professeur au Département de géographie de l'Université du Québec à Montréal, chercheur associé et co-responsable de l'axe Résilience aux catastrophes de l'Observatoire canadien sur les crises et l'action humanitaire

Benoit Lacoursière, secrétariat général et trésorerie, Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN)

Léandre Lapointe, vice-présidence, regroupement privé, Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN)

Simon Larose, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, directeur du Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP) à Québec et chercheur au groupe de recherche sur la motivation et la réussite scolaire

Catherine Laurier, professeure au Département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke et chercheure au Groupe de recherche et d'intervention sur les adaptations sociales de l'enfance (GRISE)

Alain Marois, vice-président à la vie politique, Fédération autonome de l'enseignement (FAE)

Joanna Merckx, pédiatre spécialisée en maladies infectieuses pédiatriques, membre associée du Département d'épidémiologie et de biostatistique de l'Université McGill

Nathalie Morel, vice-présidente à la vie professionnelle, Fédération autonome de l'enseignement (FAE)

Katherine Pascuzzo, professeure au Département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke chercheure au Groupe de recherche et d'intervention sur les adaptations sociales de l'enfance (GRISE)

Chantal Poulin, conseillère pédagogique au Centre d'apprentissage en ligne (CAL) du CSS de la Beauce-Etchemin

Marie Rhéaume, directrice du Réseau pour un Québec famille

Nadia Rousseau, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières

Maurice Tardif, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

Christina Vigna, secrétaire générale du Conseil supérieur de l'éducation jusqu'en août 2021.

Membres du Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation

Nom	Fonction
Président	
Sébastien Piché	Président du Comité et membre du Conseil
Membres	
Matias Alarcon-Buron	Étudiant au programme Sciences, lettres et arts, Collège de Maisonneuve
Josée Beaudoin	Conseillère pédagogique, Services éducatifs des jeunes, Centre de services scolaire de la Capitale
Gordon Brown	Directeur des études, Cégep John Abbott
Julie Brunelle	Directrice, Service du secrétariat général, des affaires corporatives et des communications, Centre de services scolaire Marie-Victorin
Patrick Charland	Professeur titulaire et cotitulaire de la Chaire UNESCO de développement curriculaire, Université du Québec à Montréal
Lyne Deschamps (jusqu'en avril 2021)	Directrice générale (retraitée), Fédération des comités de parents du Québec
Verlane Julien Thouin	Aide pédagogique individuelle, Cégep de Sherbrooke
Mario Lambert	Chargé de cours agrégé, Département de mathématiques, Université de Sherbrooke
Marie-Josée Michel	Orthopédagogue, Collège Marie-de-l'Incarnation
Sophie Nadeau-Tremblay	Enseignante au primaire, Centre de services scolaire De La Jonquière
Cathia Papi	Professeure, Département d'éducation, Université TÉLUQ
Jean-Michel Petit	Enseignant, École secondaire Sainte-Gertrude, Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île
Jessica Saada (jusqu'en août 2021)	Directrice des services éducatifs, Commission scolaire Riverside
Hélène St-Laurent	Conseillère pédagogique en formation générale des adultes, Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries
Coordonnatrice	
Nadine Forget-Dubois	
Hélène Gaudreau (jusqu'en février 2021)	

Membres du Conseil supérieur de l'éducation*

Nom	Fonction
Présidente	
Maryse Lassonde	
Membres	
Josée Bonneau	Directrice adjointe, École des sciences infirmières Ingram, Programmes d'études de premier cycle, Université McGill
Danielle Boucher	Présidente et consultante en gestion de l'éducation et en organisation apprenante, Éducatis conseils
Valérie Boudreau	Directrice d'établissements d'enseignement primaires, Écoles primaires Notre-Dame-de-Bonsecours et Saint-Laurent, Centre de services scolaire des Sommets
Sylvain Bourdon	Professeur titulaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Scheila Brice	Conseillère pédagogique, Centre de services scolaire de Laval
Gordon Brown	Directeur des études, Cégep John Abbott
Claude Corbo	Ancien recteur, Université du Québec à Montréal
Julie Drapeau	Enseignante au primaire, École Notre-Dame-de-l'Assomption, Centre de services scolaire de la Jonquière
Michelle Fournier	Directrice générale (retraitée), Centre de services scolaire des Grandes-Seigneuries
Malika Habel	Directrice générale, Cégep de Maisonneuve
Michaël Hétu	Enseignant de français, Cégep André-Laurendeau
Amélie Lainé	Directrice des programmes et partenariats, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec
Vincent Larivière	Professeur agrégé et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les transformations de la communication savante, Université de Montréal
Fred-William Mireault	Étudiant au baccalauréat en science politique, Université de Montréal
Elsa Mondésir Villefort	Directrice générale, Citoyenneté jeunesse
David Montpetit	Directeur des services éducatifs, Collège Charles-Lemoyne
Benoit Petit	Conseiller pédagogique, Service national du RÉCIT pour les gestionnaires scolaires, Centre de services scolaire de Saint-Hyacinthe
Sébastien Piché	Directeur adjoint des études, Service du registrariat et de l'organisation scolaire, Collège de Bois-de-Boulogne
Eduardo Schiehll	Professeur titulaire, Département des sciences comptables, HEC Montréal
Marie-Hélène Talon	Coordonnatrice du service aux parents, Fédération des comités de parents du Québec
Yves-Michel Volcy	Directeur général, Centre de services scolaire de Laval
Membres adjoints d'office	
Simon Bergeron	Sous-ministre adjoint au développement et au soutien des réseaux, Ministère de l'Enseignement supérieur
Anne-Marie Lepage	Sous-ministre adjointe au soutien aux élèves, à la pédagogie et aux services à l'enseignement, Ministère de l'Éducation
Secrétaire générale	
Marie-Josée Larocque	

* Au moment de l'adoption de l'avis.

Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation

Avis et mémoires

Avis sur le projet de règlement modifiant le *Règlement sur les autorisations d'enseigner* (octobre 2021)

Mémoire sur la liberté académique en enseignement supérieur (juin 2021)

L'inclusion des familles immigrantes : pour une synergie accrue en éducation des adultes (mai 2021)

Mémoire dans le cadre du *Rendez-vous pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie* (mars 2021)

La révision du programme *Éthique et culture religieuse : vers une transition réussie* (janvier 2021)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le document *L'université québécoise du futur : tendances, enjeux, pistes d'action et de recommandations* (octobre 2020)

Projet de règlement visant à modifier le *Règlement sur le Régime des études collégiales* (octobre 2020)

Cheminements rapides dans les études universitaires au Québec (juillet 2020)

Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs (juin 2020)

Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec (décembre 2019)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 40 : Huit recommandations pour une gouvernance scolaire au service de la réussite éducative (novembre 2019)

Projet de règlement modifiant le *Règlement sur les autorisations d'enseigner* (août 2019)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 5 : Projet de loi modifiant la *Loi sur l'instruction publique* et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans (mai 2019)

Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives (mai 2019)

Les périodes de détente ou les récréations au primaire : Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (avril 2019)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 12 : Projet de loi visant à préciser la portée du droit à la gratuité scolaire et à permettre l'encadrement de certaines contributions financières pouvant être exigées (mars 2019)

Mémoire dans le cadre des consultations sur la création de l'institut national d'excellence en éducation (novembre 2017)

Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire (octobre 2017)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi n° 144 : Projet de loi visant à modifier la *Loi sur l'instruction publique* et d'autres dispositions législatives concernant principalement la gratuité des services éducatifs et l'obligation de fréquentation scolaire (septembre 2017)

Mieux soutenir la diversité des parcours et des étudiantes et étudiants à l'enseignement collégial : Projet de règlement visant à modifier le *Règlement sur le régime des études collégiales* (août 2017)

L'éducation financière obligatoire en 5e secondaire : enjeux et recommandations : Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (mars 2017)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative : Cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes (novembre 2016)

L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie (novembre 2016)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques sur l'enseignement supérieur : Projet de création du Conseil des collèges du Québec et d'une Commission mixte de l'enseignement supérieur ainsi que sur le *Règlement sur le régime des études collégiales* (novembre 2016)

Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques sur l'enseignement supérieur : Projet de création du Conseil des universités du Québec et d'une Commission mixte de l'enseignement supérieur (novembre 2016)

Études et recherches

Formation ordinaire : portrait de la formation collégiale (février 2021)

Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solution (janvier 2021)

L'intelligence artificielle en éducation : un aperçu des possibilités et des enjeux (novembre 2020)

État des connaissances sur l'apprentissage et la pratique de la programmation informatique en contexte scolaire (novembre 2020)

Le numérique : une culture genrée (octobre 2020)

Les discours sur le temps d'écran : valeurs sociales et études scientifiques (septembre 2020)

Le bien-être de l'enfant à l'école primaire Un regard sur certains facteurs de risque et de protection (juin 2020)

Discours, imaginaires et représentations sociales du numérique en éducation (mai 2020)

Définitions et modalités de la formation à distance (avril 2020)

Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire (mars 2020)

Qui sont les nouveaux arrivants? Portrait d'une diversité à prendre en compte en éducation des adultes (octobre 2019)

Historique de l'offre de service en matière d'alphabétisation et de francisation des personnes immigrantes et réfugiées du Québec (septembre 2019)

La santé mentale des enfants et des adolescents : données statistiques et enquêtes recensées (mars 2019)

La mixité de genre en éducation : quelques implications des contextes éducatifs non mixtes pour la réussite scolaire et sociale des élèves (septembre 2018)

Étude de cas - Des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves (novembre 2017)

Rapports sur l'état et les besoins de l'éducation

2018-2020
Éduquer au numérique (novembre 2020)

2016-2018
Évaluer pour que ça compte vraiment (février 2019)

2014-2016
Remettre le cap sur l'équité (octobre 2016)

50-0803-RF

Conseil supérieur de l'éducation
Québec

@csequebec
cse.gouv.qc.ca