

La pandémie de COVID-19 et la fermeture des écoles et des classes entre mars et juin 2020 : quels impacts sur la socialisation des élèves ?

Par Maurice Tardif, Ph. D.

Professeur titulaire

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal

Membre de l'Académie des sciences sociales
de la Société royale du Canada

Table des matières

La pandémie de COVID-19 et la fermeture des écoles et des classes entre mars et juin 2020 : quels impacts sur la socialisation des élèves ?.....	1
Présentation	4
1. Rappel de la situation des écoles et des élèves lors de la première vague de la pandémie au Québec entre le 13 mars et le 11 juillet 2020	7
1.1 Aperçu de l'école québécoise	8
1.2 Récapitulatif des principales mesures qui ont affecté le fonctionnement de l'école durant la première vague de la pandémie	8
2. Qu'est-ce que l'école ? Clarification de ses principales caractéristiques et de ses fonctions	12
2.1 Le modèle organisationnel de l'école et ses principales caractéristiques.....	12
2.2 Les fonctions sociales de l'école	21
2.2.1 Quelques définitions pour comprendre les fonctions de l'école	22
2.2.2 La fonction socialisatrice de l'école	27
2.3 Réponses aux quatre questions à la base de cette expertise.....	35
2.4 La puissance de l'école dans nos sociétés.....	37
3. L'impact de la fermeture des classes et des établissements sur la scolarisation des élèves : ce que nous apprend la recherche québécoise	39
3.1 Limites de la documentation consultée	39
3.2 Enseigner en contexte de pandémie : ce qu'en disent les enseignants	42
3.2 Soutenir la scolarisation de leurs enfants : ce qu'en disent les parents	48
Annexes	59

Présentation

En s'appuyant sur la documentation scientifique, cette expertise entend répondre aux quatre questions suivantes :

1. Étant donné qu'au Québec, selon la *Loi sur l'instruction publique*, l'école obligatoire « a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves »¹, à quoi consistent la socialisation, l'instruction et la qualification des élèves ?
2. Quelle est l'importance de la socialisation au regard de la mission globale de l'école et de deux autres orientations ?
3. Traditionnellement au Québec, dans quelle mesure l'éducation des jeunes au primaire et au secondaire s'est-elle effectuée en personne dans une classe ? La présence des élèves en classe en interaction avec un enseignant est-elle une pratique répandue et uniforme, caractérisant le fonctionnement normal de l'école québécoise ?
4. Le fait que les écoles aient été fermées lors de la première vague de la pandémie entre le 13 mars et juillet 2020 et qu'il n'y ait pas eu, pour les élèves, d'enseignement en classe en interaction avec leurs enseignants a-t-il pu affecter leur socialisation ? Y a-t-il des aspects ou des facettes de la mission de socialisation qui ont invariablement souffert du seul fait que les élèves ne sont pas allés à l'école en personne dans une classe avec leurs enseignants ? Quelle importance ces aspects ou facettes représentent-ils par rapport à l'ensemble des aspects ou facettes formant la mission de socialisation ?

Afin de répondre à ces questions, ce document est organisé en trois parties :

La *première partie*, qui se veut factuelle, constitue une présentation succincte de la trame des événements qui ont marqué l'expansion de la première vague de la pandémie au Québec entre mars et juin 2020. Elle offre un aperçu de l'école québécoise et décrit les mesures dont celle-ci a fait l'objet au cours de cette période à la suite des décrets, arrêtés et consignes du gouvernement. Elle permet donc de broser un portrait général de la situation dans laquelle se sont retrouvés les établissements scolaires, le personnel enseignant, les élèves et leurs parents au cours de la première vague de la pandémie. Ce portrait est utile dans la mesure où cette première vague s'est produite il y a plus de deux ans maintenant. Il convient donc de rappeler sommairement quelle fut la situation à l'époque au sein de l'école obligatoire.

Comprendre les impacts sur les élèves de la fermeture de l'école entre mars et juin 2020 nécessite de clarifier la nature de cette institution et de ce que vivent les élèves et ce qu'ils y font. En d'autres mots, qu'est-ce que cela signifie d'aller et d'être à l'école pour

¹ Loi sur l'instruction publique, RLRQ c I-13.3, art. 36 ; Karounis c. Procureur général du Québec, 2021 QCCS 310, par. 1.

les enfants et les jeunes, et quelles sont les conséquences pour eux quand cette institution ferme pendant plusieurs mois ? Pour répondre à cette question, la *deuxième partie*, qui est principalement conceptuelle, s'attarde donc à décrire et à définir les principales caractéristiques de l'organisation de l'école actuelle et de son fonctionnement, ainsi que ses trois grandes fonctions : la socialisation, l'instruction et la qualification des élèves. Elle précise les significations de ces trois concepts et d'autres notions connexes comme l'éducation, la scolarisation et l'apprentissage.

À la lumière de ces développements, cette deuxième partie apporte plusieurs éléments de réponse aux quatre questions précédentes. Elle montre que la mission de socialisation des élèves constitue, encore de nos jours, la fonction sociale centrale de l'institution scolaire, laquelle vise ultimement, non pas à transmettre des savoirs scolaires au sens étroit (instruction), mais à former des personnes intellectuellement et moralement autonomes, des citoyens actifs et responsables, des travailleurs compétents aptes à assurer leur bien-être et à contribuer au développement de notre société. L'instruction n'est donc qu'un moyen au service de la socialisation. Une telle visée socialisatrice représente la finalité première de l'école et c'est grâce à sa réalisation que notre société peut se perpétuer au fil des générations. Finalement, dans la dernière section de cette deuxième partie, nous décrivons brièvement comment cette fonction de socialisation opère dans l'école actuelle.

La *troisième partie*, qui se veut empirique, recense les principaux résultats des enquêtes portant sur les diverses conséquences qui ont résulté de la fermeture de l'école entre mars et juillet 2020 pour les élèves. Pour ce faire, nous avons privilégié les enquêtes basées sur de larges échantillons, portant spécifiquement sur la situation québécoise et sur la période allant de mars à juin 2020. Ces enquêtes, même si elles sont peu nombreuses, permettent de documenter les nombreuses difficultés vécues par les parents, les enseignants et les élèves lorsque l'école a fermé. D'une part, elles mettent en évidence comment l'enseignement en ligne s'est traduit par une nette perte de la qualité des relations entre les enseignants et leurs élèves. D'autre part, elles exposent comment la vaste majorité des parents ont été incapables de remplacer à la maison l'enseignement en classe prodigué par les enseignants.

Quelques mots pour préciser l'esprit dans lequel cette expertise a été conçue.

L'auteur de ce texte est historien et sociologue de l'école, qu'il étudie depuis 35 ans, plus particulièrement sous l'angle du travail du personnel enseignant avec les élèves. Ses principaux travaux comportent tous une base empirique, découlant des dizaines d'observations menées dans des établissements scolaires et des classes, de centaines d'entrevues avec des enseignants et d'autres agents scolaires, et d'enquêtes statistiques québécoises et pancanadiennes. Il a enseigné au secondaire (comme suppléant), au collégial (comme professeur de philosophie) et il enseigne depuis 32 ans dans diverses universités au Québec, en Europe et en Amérique latine. Il a été recteur d'université en Suisse. À l'Université de Montréal, son enseignement, qui s'adresse à de futurs enseignants, porte sur les principales théories psychologiques servant aujourd'hui d'assises scientifiques à la pédagogie en milieu scolaire. Son expertise est donc celle d'un historien et d'un sociologue de l'école, mais aussi celle d'un psychopédagogue et d'un enseignant de métier qui connaît la vie scolaire de l'intérieur, pour ainsi dire.

La plupart des notions qui sont abordées dans les pages suivantes – en lien avec les quatre questions précédentes – renvoient à des concepts très généraux dont l'origine remonte, dans notre tradition intellectuelle occidentale, à l'époque de Socrate, de Platon et d'Aristote. En effet, des concepts tels que l'éducation, la socialisation, l'instruction et l'art de former des personnes compétentes (la qualification) ne sont pas récents et ils ont donné lieu à une large diversité de conceptions, de définitions, d'interprétations et de débats, y compris au Québec. Il en va de même d'autres concepts abordés dans ces pages, comme ceux d'apprentissage, d'enseignement, d'école, de scolarisation, etc. De plus, chacun de ces concepts a donné lieu au 20^e siècle à des travaux spécialisés. Par exemple, la notion d'éducation est utilisée de nos jours dans un grand nombre de domaines : éducation des adultes, éducation professionnelle, éducation informelle, éducation civique, éducation à la maison, etc.

Comme notre but n'était pas d'écrire un traité sur l'éducation, nous avons donc choisi de nous limiter, dans l'emploi de ces concepts, à leur usage le mieux établi dans la documentation scientifique actuelle et toujours en gardant à l'esprit leurs liens avec l'école contemporaine. Nous nous sommes aussi efforcé d'utiliser un langage le plus simple, le plus clair et le plus objectif possible, tout en essayant de rendre compte de la complexité de cette institution qu'est l'école et en nous référant à des travaux qui en offrent l'image la plus complète et la plus juste possible.

Ajoutons que nous n'avons aucun intérêt dans la cause en débat ni aucune idée préconçue sur le fond du litige.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. Tardif', with a stylized flourish at the end.

Maurice Tardif, 28 juin 2022

1. Rappel de la situation des écoles et des élèves lors de la première vague de la pandémie au Québec entre le 13 mars et le 11 juillet 2020

À partir du début de l'année 2020¹, tous les pays du monde ont été rapidement affectés en profondeur par la première et soudaine vague de la pandémie de COVID-19 causée par le virus SARS-CoV-2 apparu en Chine à l'automne 2019 et dont l'origine exacte est toujours débattue par les scientifiques.

Au Canada, un premier cas d'infection par le SARS-CoV-2 a été identifié le 25 janvier 2020 à Toronto. Au Québec, le premier cas remonte au 27 février². Le 11 mars 2020, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) déclare que l'épidémie de SARS-CoV-2 est désormais une pandémie mondiale.

Le 13 mars marque le début officiel des mesures prises par le gouvernement du Québec pour contrer la pandémie (Décret numéro 177-2020)³. Le gouvernement déclare l'état d'urgence sanitaire. *Selon les données de l'INSPQ, cette première vague aurait débuté le 25 février et s'est poursuivie jusqu'au 11 juillet 2020⁴.*

Cette première vague a entraîné une série de fermetures de durée variable ou des perturbations majeures dans un très grand nombre de commerces, d'industries et d'organismes publics. De vastes parties de la population ont été confinées à plusieurs reprises ou bien ont été soumises à des mesures sanitaires lourdes et complexes : distanciation sociale, port du masque, etc. Bref, à peu près toutes les personnes vivant au Québec ont vu leurs habitudes de vie profondément chamboulées par la COVID-19.

Une crise d'une telle ampleur a inévitablement affecté de plusieurs manières l'école québécoise et ses élèves. En effet, l'école obligatoire est la plus vaste institution du Québec et son fonctionnement quotidien concerne directement plusieurs millions de personnes, enfants comme adultes.

¹ On retrouve sur le site de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) la chronologie de l'expansion de la pandémie à partir du 31 décembre 2019 : <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline#event-0>

² Toutes les mesures liées à la COVID-19 prises par le gouvernement du Québec sont répertoriées en ordre chronologique depuis le 27 février 2020 jusqu'à maintenant sur le site de l'Institut national de la santé publique du Québec (INSPQ) « Ligne du temps COVID-19 au Québec » : <https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>.

³ Tous ces décrets et arrêtés sont tous répertoriés et téléchargeables sur le site gouvernemental « Mesures prises par décrets et arrêtés ministériels en lien avec la pandémie de la COVID-19 » accessible à l'adresse Web suivante : <https://www.quebec.ca/sante/problemes-de-sante/a-z/coronavirus-2019/mesures-prises-decrets-arretes-ministeriels>. C'est donc à ce site que nous nous référons dans les pages suivantes à propos des différents décrets.

⁴ « Ligne du temps COVID-19 au Québec » : <https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>

1.1 Aperçu de l'école québécoise

Selon le dernier *Rapport annuel du ministère de l'Éducation du Québec* (2021), l'école publique comprend 3 097 établissements scolaires regroupant plus de 1,2 million d'élèves, dont un million à la formation générale des jeunes¹. Plus de la moitié de ces élèves sont concentrés dans la région métropolitaine, qui fut la plus touchée par la première vague. Environ 120 000 enseignants travaillent dans les écoles publiques. De plus, autour de 30 000 autres agents scolaires interviennent auprès des élèves et contribuent donc à leur éducation : directions d'établissement, conseillers pédagogiques, orthopédagogues, psychologues scolaires, éducatrices en service de garde, techniciens en éducation spécialisée, techniciens en loisir, etc.² L'ensemble de ces agents forme, avec les enseignants, ce qu'on appelle « l'équipe-école » dans chaque établissement scolaire.

Selon le même *Rapport annuel* (MEQ, 2021), le secteur de l'enseignement privé compte, quant à lui, 349 établissements scolaires regroupant 134 000 élèves, dont 127 000 à la formation générale des jeunes : 68 % de ces élèves sont au secondaire, 28 % au primaire et 4 % au préscolaire. Plus de 13 000 enseignants travaillent dans ce réseau privé, ainsi que 1 100 professionnels offrant des services éducatifs aux élèves. Dans la région de Montréal, 27 % des élèves francophones fréquentent le réseau privé. La proportion est de 25 % à Québec. La grande région de Montréal, incluant les couronnes nord et sud, accueille près de 70 % de tous les élèves du secteur privé.

Bref, si on tient compte des familles des élèves et de l'ensemble du personnel scolaire, l'école publique et privée concerne donc près de 45 % de la population du Québec. En ce sens, tout phénomène susceptible d'affecter globalement la société québécoise se répercute immédiatement sur l'école. Or, tel est le cas de la pandémie de la COVID-19 entre mars et juin 2020.

1.2 Récapitulatif des principales mesures qui ont affecté le fonctionnement de l'école durant la première vague de la pandémie

En effet, à partir de mars 2020, l'école a été affectée par diverses mesures prises par décrets et arrêtés ministériels du gouvernement et destinées à endiguer la première vague de la pandémie. Ces mesures ont été complétées et précisées par de nombreuses lettres et directives émises par le ministre ou le sous-ministre de l'Éducation (ou de l'Enseignement

¹ Au Québec, le système d'éducation comprend trois grands domaines de formation : 1) la formation générale des jeunes qui correspond aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire ; 2) la formation professionnelle au secondaire ; 3) la formation des adultes au secondaire. Ces trois domaines de formation sont dispensés par les 72 centres de services scolaires et par les 349 établissements privés.

² Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Statistiques de l'éducation, Édition 2015. <http://www.education.gouv.qc.ca/referencess/tx-solrtypercherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/statistiques-de-leducation-education-prescolaire-enseignement-primaire-et-secondaire/>

supérieur) et adressées aux dirigeants du réseau de l'éducation et au personnel enseignant et scolaire, ainsi que parfois aux parents d'élèves¹. Rappelons les principales ici :

- Le **13 mars 2020**, le gouvernement décrète (Décret numéro 177-2020) la fermeture jusqu'au 27 mars inclusivement de tous les établissements scolaires, ainsi que des centres de la petite enfance (CPE) et des garderies. L'ensemble des employés du réseau scolaire n'a pas à se présenter au travail. Ni les parents ni les enseignants ne peuvent récupérer du matériel pédagogique ou autre dans les établissements.
- Le **20 mars 2020**, le gouvernement du Québec annonce (Décret 222-2020) le prolongement de la fermeture de tous les établissements scolaires du Québec jusqu'au 1^{er} mai inclusivement.
- Le **26 mars 2020**, le ministre de l'Éducation adresse une lettre officielle aux dirigeants et partenaires du réseau de l'éducation dans laquelle il précise un certain nombre de consignes. Dans cette lettre, il annonce que l'ensemble des examens ministériels pour l'année 2019-2020 sont annulés. Il précise dans le même document que « *les activités qui seront rendues disponibles viseront avant tout la consolidation des apprentissages des élèves pendant la période de fermeture, et qu'elles demeurent optionnelles. Bien qu'importants, ces contenus sont facultatifs et ne peuvent en aucun cas faire l'objet d'une évaluation* ». En d'autres mots, le ministre informe le monde scolaire et le personnel enseignant qu'il n'est plus nécessaire d'assurer la progression des apprentissages chez les élèves : il s'agit de consolider, de manière facultative, les apprentissages déjà réalisés, lesquels ne seront pas évalués à l'aide des standards habituels (les examens du MEQ). Dans la même lettre, le ministère informe que l'accès aux établissements scolaires reste interdit. Le personnel enseignant est invité à réaliser un suivi hebdomadaire personnalisé auprès de ses élèves. Le ministre précise que « *si cela s'avère impossible, un courriel pourrait être adressé aux parents, les incitant à prendre contact avec la personne-ressource* ».
- Dans une lettre datée du **2 avril 2020**, le ministre apporte d'autres précisions. Il demande aux équipes-écoles (c'est-à-dire à l'ensemble du personnel qui, dans les établissements scolaires, intervient auprès des élèves) de faire preuve de souplesse et de flexibilité afin d'assurer un suivi hebdomadaire auprès des élèves. Le ministre précise que ces « *suivis ne feront pas l'objet de redditions de comptes* ». Concernant les écoles secondaires, le ministre constate que le suivi hebdomadaire peut s'avérer difficile pour les enseignants. Il demande donc qu'ils soient assurés par l'ensemble du personnel de chaque établissement, qui doit contacter les élèves une fois par semaine par téléphone ou courriel. Enfin, il annonce le déploiement de deux mesures de soutien pédagogique : une trousse hebdomadaire d'outils pédagogiques à suggérer aux parents et aux élèves et le lancement de la plateforme Web « L'école ouverte », qui seront éventuellement complétés par un partenariat avec Télé-Québec.

¹ Entre le 15 mars et le 18 juin 2020, le personnel scolaire et enseignant a reçu 46 lettres et directives officielles émanant du ministère de l'Éducation (Annexe 1). Ces documents sont répertoriés par ordre chronologique et téléchargeables sur le site « Documents du MEQ pendant la pandémie » accessible à l'adresse WEB suivante : <https://fpss.lacsq.org/fr/documents-du-meqs-pendant-la-pandemie/>. Ce sont à ces lettres et directives que nous référons dans les pages suivantes.

- Dans un autre document daté du **3 avril 2020** (intitulé Questions générales) et adressé aux réseaux scolaire, collégial et universitaire, le gouvernement précise en page 2 certaines directives à l'usage des enseignants des écoles publiques et privées concernant l'enseignement à distance : « *Les initiatives qui pourraient être prises afin d'utiliser d'autres moyens que la formation en présence pour offrir des cours ou du soutien à distance ne sont encouragées que si les solutions technologiques sont disponibles. Ces initiatives peuvent être proposées, mais elles ne peuvent pas être exigées* ». En d'autres termes, le gouvernement laisse aux enseignants la responsabilité de gérer eux-mêmes les technologies de l'enseignement à distance, mais sans préciser d'exigences quant à leur mise en œuvre ou non.
- Le **27 avril 2020**, dans une lettre officielle aux membres du personnel scolaire, le ministre de l'Éducation annonce la réouverture progressive des écoles primaires hors du Grand Montréal à partir du 11 mai et la poursuite des activités à distance dans le reste du réseau scolaire. Dans la région métropolitaine, la fermeture des écoles primaires est maintenue jusqu'au 19 mai 2020, tandis que celle des écoles secondaires se poursuivra jusqu'à la rentrée scolaire de septembre 2020. Cependant, il revient aux parents de décider si leurs enfants retourneront dans les établissements préscolaires et primaires lorsqu'ils rouvriront. Le retour à l'école est donc volontaire. Le ministre de l'Éducation précise que les élèves qui poursuivront leurs apprentissages à distance bénéficieront d'un encadrement pédagogique bonifié, que ce soient les élèves du préscolaire et du primaire ou encore les élèves du secondaire. Un plan de travail et des travaux seront fournis par l'école chaque semaine et des suivis réguliers, quotidiens dans la mesure du possible, seront effectués par les enseignants. Bien que les méthodes, les outils, les activités soient à la discrétion du jugement professionnel de chaque enseignant, des formations seront offertes pour les soutenir.
- Le **6 mai 2020**, dans un document intitulé « 156 questions et réponses sur la réouverture des écoles. QUESTIONS ET RÉPONSES – DÉCONFINEMENT », le gouvernement apporte des précisions sur les objectifs que devront viser les enseignants d'ici la fin de l'année scolaire 2020. Ce document précise, à la page 17, que « *[l]es élèves consolideront leurs apprentissages et leurs acquis, que ce soit à la maison ou dans les services d'encadrement pédagogique, et compléteront les apprentissages essentiels à la passation au prochain niveau scolaire. L'accent sera mis sur les matières de base prévues au Régime pédagogique (langues, mathématiques, histoire et science)* ». Cette déclaration confirme la précédente du 26 mars, à savoir que l'éducation des élèves se limitera à consolider leurs apprentissages antérieurs.
- Le **20 mai 2020**, le ministre de l'Éducation annonce à l'ensemble des partenaires du réseau de l'éducation que les écoles préscolaires et primaires de la Communauté métropolitaine de Montréal (CMM) et celles sur le territoire de la MRC de Joliette demeureront fermées jusqu'à la rentrée scolaire de septembre 2020. Le ministre précise que le personnel scolaire de la CMM et de la MRC de Joliette devra suivre ces lignes directrices : poursuivre l'enseignement à distance ; fournir aux élèves un plan de travail hebdomadaire ; établir trois contacts par semaine avec les élèves du

primaire et un contact par semaine avec les élèves du secondaire, en plus d'affecter à chaque élève du secondaire un enseignant-tuteur.

- Dans une lettre datée du **3 juin 2020** et adressée aux dirigeantes et aux dirigeants des établissements d'enseignement primaire et secondaire, le ministre de l'Éducation précise qu'il n'y aura pas d'activités scolaires estivales prévues ou de prolongation de l'année scolaire durant l'été 2020, sauf des camps de jour facultatifs pour les élèves en difficulté. Cette décision fait en sorte que les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire de la région métropolitaine auront été privés d'école pendant six mois consécutifs, soit du 13 mars 2020 à la fin août 2020. Or, de nombreuses recherches montrent que la fermeture des écoles durant les deux mois des vacances estivales (juillet et août) provoque déjà un certain recul de l'apprentissage chez les élèves¹.
- Enfin, dans un long document de 49 pages daté du 8 juin 2020 et intitulé QUESTIONS ET RÉPONSES – DÉCONFINEMENT, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur rappelle l'annulation des examens ministériels et remet aux enseignants le soin d'évaluer la progression des élèves au cours de l'année scolaire 2019-2020 : « Le passage des élèves au niveau supérieur sera fonction du jugement professionnel porté par les enseignants selon les résultats obtenus au préalable par les élèves », p. 37, directive 164. Concrètement, cela signifie qu'il est impossible de comparer les résultats scolaires de l'année 2019-2020 avec ceux des années précédentes : on ne peut donc pas mesurer l'impact chiffré de la fermeture des écoles sur les notes des élèves. Nous reviendrons sur cette question dans la troisième partie de ce document.

En résumé, les développements précédents montrent que : 1) dans la grande région de Montréal, l'école (publique et privée) a été fermée pendant près de quatre mois ; en tenant compte de la période estivale, c'est donc pendant six mois que les élèves n'ont pas été scolarisés dans le cadre normal, c'est-à-dire en classe avec leurs enseignants ; 2) l'éducation des élèves s'est limitée pour l'essentiel à la consolidation des apprentissages scolaires déjà acquis entre septembre 2019 et le 13 mars 2020 ; 3) le personnel enseignant a été invité à utiliser l'enseignement à distance pour rejoindre les élèves, mais les méthodes, les outils, les activités utilisés ont été laissés à la discrétion du jugement professionnel de chaque enseignant ; 4) le MEES a mis à la disposition du personnel enseignant des technologies et des formations pour le soutenir dans la mise en œuvre de l'enseignement à distance ; 5) finalement, pour soutenir les parents d'élèves lors de la fermeture des écoles, le MEES a créé une trousse hebdomadaire d'outils pédagogiques, il a lancé la plateforme Web « L'école ouverte » et établi une entente avec Télé-Québec pour le développement de nouvelles émissions de télévision éducatives dans le but d'accompagner les enfants dans leurs apprentissages.

¹ Atteberry and McEachin. (2019). School's Out: The Role of Summers in Understanding Achievement Disparities. (EdWorkingPaper: 19-82). Retrieved from Annenberg Institute at Brown University: <https://doi.org/10.26300/2mam-bp02>. OECD (2020) The Economic Impacts of Learning Losses. OCDE, Paris.

2. Qu'est-ce que l'école ? Clarification de ses principales caractéristiques et de ses fonctions

L'objectif de cette deuxième partie est d'apporter des éléments de réponse aux quatre questions qui orientent cette expertise.

Notre argumentation se base sur le fil conducteur suivant : si on veut comprendre les impacts sur les élèves de la fermeture de l'école entre mars et juin 2020, il est nécessaire de préciser ce qu'est l'école et ce que vivent les élèves et ce qu'ils y font. Bref, que veut dire être éduqué dans une école et dans un système scolaire ? Et quelles sont les conséquences pour les enfants et les jeunes lorsqu'ils ferment pendant plusieurs mois ?

Ce fil conducteur nous amène ainsi à clarifier la nature de l'institution scolaire, à préciser ses principales caractéristiques et fonctions, tout en la distinguant d'autres modes d'éducation ou de socialisation.

Comme nous le disions dans la présentation, notre propos n'est pas de proposer un traité d'éducation ; il se limite à présenter dans leurs grandes lignes certaines des principales caractéristiques et fonctions de l'école. Nous nous attarderons dans un premier temps (section 2.1) à rappeler les caractéristiques de l'école et son mode de fonctionnement. Dans un second temps (section 2.2), nous préciserons ces fonctions au sein de notre société.

2.1 Le modèle organisationnel de l'école et ses principales caractéristiques

Qu'est-ce qu'une école, c'est-à-dire un établissement scolaire ? La section 1.1 du présent document a rappelé que Québec compte plus de 3 000 établissements scolaires. Or, ces établissements, qui couvrent l'ensemble du territoire québécois, sont passablement différents les uns des autres. En effet, certains comptent à peine deux dizaines d'élèves, tandis que d'autres en comptent quelques milliers ; certains ne s'adressent qu'à des élèves du préscolaire et du primaire, d'autres à des élèves du secondaire, d'autres enfin aux élèves des deux ordres d'enseignement¹. Certains établissements sont publics et d'autres privés. Des établissements s'adressent à des élèves particuliers (élèves handicapés, en difficulté, autochtones, etc.) et d'autres à tous les élèves sans distinction. Des établissements offrent un seul programme d'études, tandis que d'autres offrent plusieurs programmes particuliers : arts-études, éducation internationale, anglais enrichi, douance, etc.

Cependant, au-delà de leur diversité, ces établissements procèdent tous d'un même modèle organisationnel, qui est un modèle d'éducation spécifique qu'on appelle la scolarisation. C'est donc ce modèle qu'il faut décrire, si on veut comprendre les conséquences de la fermeture des écoles. La définition de ce modèle nécessite un effort

¹ Effectif scolaire de la formation générale des jeunes par école et adresse, selon le réseau d'enseignement, l'organisme responsable et le niveau scolaire, année scolaire 2017-2018. Source : MEES, TSE, GSEG, 015, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 2018-01-25, Gouvernement du Québec.

d'abstraction, car il s'agit non pas de décrire des écoles particulières et diverses, mais d'explicitier leurs traits communs.

Au Québec comme ailleurs, l'école contemporaine est une « institution de masse », c'est-à-dire qu'elle applique à travers le temps un traitement relativement uniforme – une standardisation – à des millions d'individus (les élèves) sous le contrôle d'une autorité centrale, l'État¹.

En même temps, cette vaste institution est divisée en milliers d'unités plus petites qu'on appelle des établissements scolaires, eux-mêmes subdivisés en classes, chacune étant sous la responsabilité d'un enseignant. Ce modèle organisationnel est typique de l'institution scolaire contemporaine : dans tous les pays, il permet d'éduquer simultanément des millions d'enfants, tout en exerçant sur chacun d'eux une action éducative spécifique à travers l'activité de l'enseignant en classe avec ses élèves.

Ce modèle organisationnel d'éducation des enfants est issu de l'histoire des sociétés modernes et il a été mis progressivement en place à partir du 17^e siècle en Europe par des communautés religieuses catholiques et protestantes, qui ont ouvert les premières écoles semblables aux nôtres². C'est ce même modèle qui sera intégralement repris au Québec au milieu du 19^e siècle lorsque seront esquissées les bases de notre système scolaire actuel. Or, en dépit de tous les changements sociaux et éducatifs qu'a connus le Québec depuis lors, ce modèle reste toujours en vigueur. De plus, il s'est également mondialisé, puisqu'au 20^e siècle, toutes les autres sociétés ont largement repris ce même modèle scolaire occidental. En ce sens, la persistance de ce modèle au fil des quatre derniers siècles et sa mondialisation témoignent qu'il répond à de profondes nécessités internes aux sociétés modernes. En d'autres mots, nos sociétés ne pourraient pas exister, se développer et perdurer sans l'école et sans des écoles.

Afin de faciliter la compréhension des caractéristiques générales de ce modèle à des personnes qui ne sont pas forcément des spécialistes de ce sujet, nous les présentons sous la forme de propositions simples, que nous commentons brièvement, en donnant des exemples à partir de l'école québécoise, tout en indiquant, sous la forme d'encadrés, comment la fermeture de l'école affecte justement ces diverses caractéristiques à la base de la scolarisation des élèves.

¹ Bidwell, C. E. (2001). Analyzing Schools as Organizations: Long-Term Permanence and Short-Term Change. *Sociology of Education*, 74, 100–114. <https://doi.org/10.2307/2673256>; Hasenfeld, Y. et Abbott, A. D. (1992). *Human services as complex organizations*. Newbury Park, Calif. : Sage Publications. Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Soysal, Y. N. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128–149. <https://doi.org/10.2307/2112679>

² Chapoulie, J.-M. (2010). *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Presses universitaires de Rennes ; Chartier, R. (1976) *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*. Paris : Société d'édition d'enseignement supérieur ; Vincent, G. (1980). *L'École primaire française*. Paris, Maison des sciences de l'homme ; Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. Pour une brève description des phénomènes sociaux qui ont conduit à la naissance de l'école moderne, voir Gauthier et Tardif (2016). La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité jusqu'à nos jours. Chapitre 4.

Proposition 1 – L'école est obligatoire, en expansion constante et elle agit sur une longue durée

Depuis le 19^e siècle, dans toutes les sociétés occidentales, l'école est devenue progressivement obligatoire¹. Or, ce phénomène est radicalement nouveau dans l'histoire de l'éducation².

Il marque en effet la naissance d'une nouvelle institution qui a pour mission d'accueillir en son sein tous les enfants afin de les scolariser selon des principes communs fixés par l'État. Sans pouvoir nous attarder à cette question, précisons qu'en devenant obligatoire, l'école va exercer à long terme des effets très profonds sur toute la société. Par exemple, cela conduira à l'abolition du travail des enfants pendant les périodes scolaires³ ; les femmes, avec la généralisation et l'allongement de la scolarisation, pourront accéder en plus grand nombre au marché du travail ; la formation d'une main-d'œuvre de plus en plus scolarisée se traduira par des gains de productivité⁴, etc.

Au point de départ, l'obligation de fréquenter l'école se limite aux premières années du cours primaire. Mais ce qu'on observe tout au long du 20^e siècle jusqu'à nos jours, c'est la mise en place de politiques de démocratisation scolaire, ce qui a entraîné l'expansion constante de l'école obligatoire auprès d'enfants de plus en plus jeunes qui sont scolarisés de plus en plus longtemps. Au Québec, en 2022, 98 % des enfants fréquentent la maternelle à l'âge de 5 ans ; en 2025, le gouvernement estime que 70 % des enfants fréquenteront la maternelle dès l'âge de 4 ans. Par la suite, la scolarisation régulière se poursuit pendant 11 ans (six années au primaire et cinq au secondaire)⁵.

Dans une société complexe comme la nôtre, éduquer de jeunes enfants afin qu'ils deviennent des adultes autonomes, des citoyens actifs et des travailleurs compétents prend donc du temps, beaucoup de temps. Cette dimension temporelle de longue durée est au cœur de l'action formatrice de l'école et il est important de bien en saisir le rôle crucial. Quelle est son ampleur pour les élèves du Québec ?

Au Québec, selon le Régime pédagogique actuellement en vigueur⁶, la durée normale de l'année scolaire pour les élèves est de 180 jours d'école. À l'éducation préscolaire, la

¹ Au Québec, ce n'est qu'en 1943 que la fréquentation scolaire devint obligatoire pour les enfants de 7 à 13 ans. En 1961, la fréquentation scolaire obligatoire est haussée à 15 ans et, en 1988, à 16 ans. Le gouvernement actuel souhaite la hausser à 18 ans.

² Même en se limitant à l'histoire occidentale, il a existé par le passé de nombreuses écoles aussi bien en Grèce ancienne qu'à Rome ainsi qu'à l'époque médiévale et à la Renaissance. Toutefois, ces écoles concernaient uniquement les élites sociales ou le clergé, tandis que l'immense majorité de la population n'était pas scolarisée : il n'y avait tout simplement pas d'écoles pour elle.

³ Hamel, T. (1984). Obligation scolaire et travail des enfants au Québec : 1900-1950. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 38(1), 39–58. <https://doi.org/10.7202/304236ar>

⁴ Sur le lien entre productivité, capital humain et scolarisation, voir : Égert, B., C. de la Maisonneuve et D. Turner (2022), « A New Macroeconomic Measure of Human Capital Exploiting PISA and PIAAC: Linking Education Policies to Productivity », OECD Economics Department Working Papers, No. 1709.

⁵ Toutefois, près de 28 % des élèves (34 % pour les garçons) ont besoin de 6 ou 7 ans pour terminer leur cours secondaire et 18 % ne le terminent pas. Source : MEQ, PSP, DGSRG, DIS, Taux de diplomation et de qualification par cohorte au secondaire – Édition 2021.

⁶ Loi sur l'instruction publique, 2021, chapitre I-13.3, a. 447.

semaine comprend un minimum de 23 heures 30 minutes consacrées aux services éducatifs ; à l'enseignement primaire et secondaire, la semaine comprend un minimum de 25 heures. À ces heures il faut ajouter le temps passé à l'école par les élèves en dehors des heures des services éducatifs. Au Québec, étant donné que la plupart des deux parents travaillent, 90 % des enfants entre 4 et 11 ans fréquentent, avant et après les heures de classe (le matin, le midi et la fin d'après-midi), les services de garde scolaire qui sont ouverts de 7 h à 18 h chaque jour. Notons que la garde scolaire poursuit une mission éducative auprès des élèves¹. Au secondaire, il existe également de nombreuses activités parascolaires à finalité éducative. Enfin, il faut ajouter à ces heures le temps passé par les élèves à réaliser à la maison des activités scolaires : devoirs, exercices, études, etc.

Sur la base de ces données, on peut donc estimer que les élèves, qui suivent un parcours scolaire régulier, passent environ 14 000 heures de leur vie dans le monde scolaire entre 5 et 16 ans. L'éducation scolaire – la scolarisation – s'inscrit donc dans un temps long qui conduit les individus de la petite enfance au début de l'âge adulte. Pour les besoins de notre expertise, deux conséquences importantes en découlent.

Premièrement, étant donné que les élèves sont des enfants en développement et donc très sensibles aux influences extérieures, y compris à l'adolescence, on conçoit donc que l'école exerce sur la durée une action profonde sur eux. Avec la famille, elle est aujourd'hui la seule institution qui prend en charge quotidiennement tous les enfants sur une période aussi longue de leur vie.

Ainsi, fermer l'école signifie interrompre cette prise en charge, qui doit alors être confiée à d'autres personnes (notamment les parents, la famille, etc.) ou reposer sur d'autres moyens indirects (enseignement à distance, appel téléphonique, etc.).

Deuxièmement, la scolarisation fonctionne à travers le temps selon le principe de la continuité et du cumul des apprentissages. Ce que les élèves apprennent chaque jour, chaque semaine et chaque année à l'école rend possibles les apprentissages ultérieurs. Autrement dit, les élèves ne peuvent apprendre de connaissances nouvelles qu'à condition de s'appuyer sur des connaissances antérieures déjà maîtrisées. Ce principe découle des recherches contemporaines sur l'apprentissage en sciences cognitives et en neurosciences².

Fermer l'école pendant plusieurs mois, comme ce fut le cas pendant la première vague de la COVID-19, c'est interrompre ce processus continu et cumulatif à la base de la scolarisation. C'est justement ce qui explique les directives du MEQ aux écoles et aux enseignants, qui leur demandaient, entre mars et juin 2020, de mettre l'accent sur les acquis (les apprentissages antérieurs) et non pas sur l'enseignement et l'apprentissage de nouvelles connaissances.

¹ Le Règlement sur les services de garde en milieu scolaire stipule à l'article 2 qu'ils doivent « veiller au bien-être général des élèves et poursuivre, dans le cadre du projet éducatif de l'école, le développement global des élèves par l'élaboration d'activités tenant compte de leurs intérêts et de leurs besoins, en complémentarité aux services éducatifs de l'école ». Loi sur l'instruction publique, chapitre I-13.3, a. 454.1.

² Dehaene, S. (2011). Apprendre à lire - Des sciences cognitives à la salle de classe. Odile Jacob ; Hérold, J.-F. (2020). Enseignement et apprentissage : comprendre l'activité cognitive de l'élève en classe. Éducation. Aix Marseille Université. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03127128>

Proposition 2 – L'école sépare les enfants de leur famille et de leur milieu de vie

La scolarisation des enfants n'est pas seulement un processus de longue durée, elle introduit également une coupure nette entre le monde quotidien des enfants et l'éducation. Les enfants ne sont plus éduqués de manière informelle et spontanée par leurs familles et les autres adultes qui vivent près d'eux¹. Ils sont au contraire retirés de leurs familles et de leur milieu de vie quotidien pour être enfermés dans des établissements et des classes².

Ainsi, dès son origine et sur le plan de son organisation, l'école correspond à un établissement fermé et séparé du milieu social ambiant dans lequel les enfants sont regroupés dans des classes, elles-mêmes fermées et placées sous la responsabilité d'un enseignant. L'établissement scolaire est protégé et seules les personnes autorisées peuvent y entrer. L'école s'efforce donc de supprimer les influences extérieures – y compris, traditionnellement, celle des parents – qui pourraient perturber les élèves, en créant un espace social et physique dans lequel ils se consacrent exclusivement à leur éducation sous la tutelle des autorités scolaires, à commencer par celle des enseignants.

En ce sens, fermer l'école pendant plusieurs mois revient à soumettre les élèves à de multiples influences et contingences externes souvent sans rapport avec leur scolarisation ou qui peuvent la perturber. Sans école, les enfants ne peuvent plus se consacrer entièrement à leur éducation cinq à six heures par jour et cinq jours par semaine.

Proposition 3 – L'école est essentiellement basée sur une culture écrite

L'éducation dispensée par l'école s'oppose aux anciennes formes d'apprentissage basées sur l'oralité, le voir-faire et le ouï-dire qui étaient largement en vigueur avant l'apparition de l'institution scolaire. En effet, celle-ci est au service de la culture écrite, c'est-à-dire que toutes les activités scolaires sont codifiées dans des documents écrits : dans des programmes, des disciplines scolaires, des objectifs, des manuels et divers autres outils scolaires scripturaires (cahiers, cartes, tableaux, tables de multiplication, crayons, etc.) que les enfants doivent apprendre progressivement.

¹ Voir la définition de la notion de socialisation dans la section suivante. Rappelons qu'avant la naissance et l'expansion de l'école actuelle, la très vaste majorité des enfants apprenait tout ce qui leur était nécessaire dans leur milieu de vie quotidien en interaction avec les adultes, à commencer par les parents, la famille élargie et le voisinage. L'éducation se basait donc sur le ouï-dire et le voir-faire, c'est-à-dire sur des apprentissages quotidiens, informels et spontanés entre les adultes et les enfants. Il en allait de même pour le monde du travail : aucune formation n'était nécessaire pour travailler, on apprenait à travailler en travaillant avec les autres et en faisant comme eux. Un fermier ne devenait pas fermier en suivant des cours d'agriculture, il le devenait en travaillant sur une ferme, la ferme familiale ou celle d'une autre. Un forgeron apprenait à forger en travaillant dans une forge.

² Michel Foucault, l'auteur le plus cité dans le monde en sciences sociales, a montré que l'école actuelle naît à la même époque que les prisons, les hôpitaux et les asiles, et que toutes ces institutions ont en commun d'enfermer les gens en fonction de certaines durées. Foucault, M. (1972). Histoire de la folie à l'âge classique. Folie et déraison. Gallimard ; Foucault, M. (1963) Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical. Presses Universitaires de France. Sur l'école, voir : Foucault, M. (1975). Surveiller et Punir. Gallimard.

Dans le même sens, ce qui est enseigné à l'école repose sur la culture écrite. Les matières scolaires (français, mathématique, histoire, arts, etc.) proviennent de traditions culturelles écrites (sciences, mathématiques, littératures, arts, religions, etc.). Ces traditions culturelles sont reconnues socialement, certaines depuis des siècles. Elles sont cependant soumises à un travail de réécriture par les autorités scolaires, qui les transforment en programmes, en matières scolaires, en objectifs, en exercices, en devoirs, etc.

Encore de nos jours, apprendre à lire, à écrire et à compter constitue la base de la scolarisation, et c'est à partir de la maîtrise de cette base que se décide la réussite ou l'échec scolaire sur le long terme¹.

Aller et être à l'école nécessitent donc pour les élèves de s'abstraire du monde quotidien des émotions, des paroles, des histoires racontées, des films, des vidéos, d'Internet, des images, afin qu'ils puissent maîtriser une culture écrite, qui est parfois fort éloignée de la culture de leur famille et de leur milieu social. Cela est d'autant plus vrai pour les élèves allophones qui doivent assimiler la culture scolaire française.

Bref, fermer l'école revient à replonger les enfants dans le monde quotidien des émotions, des paroles, des histoires racontées, des films, des vidéos, d'Internet et donc d'introduire une rupture avec la culture écrite de l'école. Or, c'est justement cela qui s'est produit pendant la pandémie.

Proposition 4 – L'école est une organisation standardisée

De nos jours, il existe bien des types de famille et par conséquent bien des formes d'éducation familiale, qui varient habituellement en fonction de l'origine sociale des parents, de leur culture et scolarité, de leurs occupations, mais aussi de bien d'autres facteurs. De ce point de vue, l'éducation familiale est très diversifiée et tout laisse penser que sa « qualité » est aussi très variable d'une famille à l'autre et d'un milieu social à l'autre, notamment parce qu'elle est parfois très éloignée de la culture scolaire².

Il en va autrement pour l'école, qui est régie par une logique d'ordre valable pour tous les élèves. Tout est contrôlé dans une école sur le plan institutionnel : la composition des groupes d'élèves, les horaires, les déplacements des élèves, leurs habillements, leurs comportements en classe, dans l'établissement et dans la cour de récréation, leurs postures (la manière dont ils s'assoient, la façon de poser une question, etc.). Dans le même sens, les activités scolaires sont minutieusement organisées à la minute près (voir annexe 2 : horaire typique d'un enseignant du primaire organisé par minutes) et les matières enseignées sont elles-mêmes segmentées en fonction du programme, des objectifs, des étapes, des évaluations périodiques, etc. (voir annexe 3 : exemples de gest)

Cette organisation standardisée soumet donc les élèves à une forte discipline comportementale et intellectuelle, et chaque enfant qui amorce sa scolarisation doit apprendre progressivement à respecter tous ces contrôles et règles, sous peine

¹ Fayol, M. (2020). *L'Acquisition de l'écrit*. Paris : Presses Universitaires de France.

² Sur la variété des éducations familiales, voir le numéro thématique de la revue *Sciences humaines, Grandir aujourd'hui*, Mensuel n°329, octobre 2020

d'avertissements, de réprimandes, de sanctions et d'échecs. En fait, une bonne part de la scolarisation au préscolaire et au primaire consiste à socialiser les élèves à l'ordre scolaire afin qu'ils le respectent. De plus, les élèves découvrent qu'ils ne peuvent pas apprendre ce qu'ils veulent, ni quand ni comment ils le veulent : leur esprit doit se plier à la progression des apprentissages fixée par l'institution scolaire. Au Québec, environ 230 000 élèves – classés par le MEQ comme « élèves à risque » et « élèves handicapés et en difficultés d'adaptation et d'apprentissage », soit EHDAA en abrégé – éprouvent des problèmes de diverses natures à suivre cette double discipline comportementale et intellectuelle que leur impose l'école.

Finalement, à l'école, les élèves sont constamment évalués tout au long de leur cheminement en fonction de standards strictement scolaires. Ces évaluations, qui sont réalisées par les enseignants et le ministère, jouent un rôle décisif dans la trajectoire scolaire des élèves. En effet, l'école est une institution qui classe les enfants en fonction de leurs résultats scolaires en principe « objectifs et mesurables ». Elle exerce donc sur eux une série de tris ou de sélections qui se traduisent par l'existence des filières scolaires différenciées en fonction des performances académiques des élèves. Ces filières scolaires tendent ainsi à regrouper les élèves, non seulement selon leurs âges, mais aussi en fonction de leurs résultats scolaires. Or, on sait que ce triage des élèves a des répercussions souvent très importantes sur leur future vie professionnelle.

Tout cela montre en définitive que l'éducation scolaire est fort éloignée de l'éducation familiale, cette dernière étant régie en principe par une logique affective et les conditions variables de vie des parents (ou des adultes qui en tiennent lieu). En ce sens, fermer l'école pendant plusieurs mois revient à demander aux parents de se plier à la logique de l'ordre scolaire face à leurs enfants, à les superviser et à évaluer leurs progrès académiques. Or, la très vaste majorité des parents n'a ni le temps, ni les connaissances, ni les compétences pour réaliser ces tâches qui incombent aux enseignants.

Proposition 5 – L'éducation scolaire repose sur le travail quotidien des enseignants avec les élèves

Les caractéristiques précédentes pourraient laisser croire que l'école et les établissements scolaires ne sont rien d'autre que des institutions bureaucratiques. C'est en partie vrai comme pour la plupart des grandes organisations étatiques. Cependant, ce qui distingue les écoles de la bureaucratie traditionnelle de l'administration publique, c'est que l'essentiel de leurs activités repose sur des relations humaines et professionnelles quotidiennes en classe entre des enseignants et leurs élèves.

En effet, la classe est l'unité de base de l'organisation scolaire, car tout repose sur elle. Le système scolaire a beau grossir sans arrêt depuis plus d'un siècle, sa croissance opère toujours selon la même logique : on crée des classes nouvelles afin que les enseignants puissent travailler en personne avec les élèves. En fait, en Europe et en Amérique du Nord, l'ancêtre du système scolaire actuel (qui se limitait à l'époque aux premières années du cours primaire) était principalement composée de petites écoles à classe unique.

Au Québec, encore au début des années 1950, sur les 8 786 écoles que comptait la province, 6 123 écoles (soit 70 %) ne comportaient qu'une seule classe¹. La même situation se retrouve en France à la fin des années 1940 avec plus de 50 % d'écoles à classe unique². Notons enfin que les premières écoles modernes, apparues au 17^e siècle en Europe, reposaient déjà sur des classes. Depuis lors, diverses alternatives organisationnelles à la classe ont été explorées (école à aires ouvertes, école sans classe, école dans la nature, école à distance, etc.), mais aucune n'a jamais réussi à s'imposer³.

Le travail en présence directe avec les élèves en classe reste donc encore aujourd'hui le cœur du métier d'enseignant. La vaste enquête TALIS de OCDE (2020)⁴ précise que le temps d'enseignement n'a pas vraiment changé depuis 2000. À vingt ans de distance, on constate que le travail des enseignants reste encore et toujours très largement consacré aux élèves. En effet, les enseignants passent l'essentiel de leur temps à travailler avec les élèves en classe (ou ailleurs : gymnases, bibliothèques, etc.). Le travail en classe représente donc en moyenne 60 % à 80 % de l'activité des enseignants selon les pays couverts par TALIS 2018. Aux États-Unis, le temps passé avec les élèves occupe 75 % de la semaine normale de travail⁵. La situation est la même au Québec⁶.

Cependant, hors de la classe, la plupart des autres tâches des enseignants concernent aussi directement les élèves : préparation des leçons et du matériel pédagogique, correction des copies et évaluation des élèves, surveillance des élèves, entretiens avec les élèves, suivi des élèves en difficulté, etc. Tout cela indique que le travail des enseignants n'a pas varié dans sa structure de base, et ce, depuis fort longtemps comme l'ont montré des historiens américains⁷. Encore de nos jours, enseigner, c'est travailler seul face à un groupe d'élèves dans un local fermé.

Pourquoi le travail des enseignants en classe avec leurs élèves reste-t-il toujours aussi central dans l'école actuelle ? Parce que dans nos sociétés, les enfants et les jeunes ont

¹ Tremblay, A. (1955). Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la Province de Québec, Commission Royale d'Enquête sur les Problèmes Constitutionnels, tome 4, p. 184.

² Luc, J. & Verneuil, Y. (2020). Chapitre 3. L'ordre primaire. Dans : , J. Luc, J. Condette & Y. Verneuil (Dir), *Histoire de l'enseignement en France : XIX^e-XXI^e siècle* (pp. 133-149). Paris : Armand Colin.

³ Tardif, M. et Lessard, C. (2000). L'école change, la classe reste. *Revue sciences humaines*, no 111, p. 13-18, Paris. Publié par la suite en volume sous la direction de Fournier, M. (2016). *Éduquer et former*, 4^e édition, suivi d'un entretien avec Maurice Tardif, Paris : Éditions Sciences humaines.

⁴ L'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) est une enquête internationale à grande échelle auprès de 48 pays qui porte sur les enseignants, les chefs d'établissement et l'environnement d'apprentissage dans les établissements d'enseignement. Elle se déroule depuis 2008 au deux ou trois ans. [https://www.oecd-ilibrary.org/sites/55a5a4f7-fr](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/55a5a4f7-fr/index.html?itemId=/content/component/55a5a4f7-fr)

⁵ National Center for Education Statistics, 2021

⁶ Pour une vue d'ensemble du travail des enseignants au Québec, de son évolution et de son organisation actuelle, voir : Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Europe : De Boeck; Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle*. Québec : Presses de l'Université Laval.

⁷ Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms. 1880-1990*. New York : Teachers College Press; Tyack D., Cuban, L. (1995), *Tinkering Toward Utopia, A Century of Public-School Reform*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.

besoin, de la part d'adultes spécialement formés pour cette fonction, d'un soutien personnel direct, quotidien et prolongé pendant plusieurs années pour être éduqués et apprendre à maîtriser la culture et les savoirs scolaires, ainsi que les règles de la vie à l'école, celle-ci n'étant rien d'autre qu'une préparation de la vie en société (voir la partie 2.2 suivante sur la socialisation).

En effet, les enseignants ne se contentent pas, en classe, de « transmettre des informations » aux élèves. Si c'était le cas, on pourrait les remplacer par des ordinateurs ou des livres. Il existe des milliers de travaux qui ont analysé le travail des enseignants en classe. Nous nous bornerons ici à rappeler les principales tâches des enseignants telles que définies par le *Référentiel de compétences de la profession enseignante* du MEQ en 2020¹. Ce *Référentiel* précise ce qu'un enseignant doit, aujourd'hui, savoir et savoir-faire, c'est-à-dire les connaissances et compétences professionnelles qu'il doit absolument maîtriser. Parmi ces connaissances et compétences, les plus importantes sont celles qui concernent le travail des enseignants avec leurs élèves en classe. Voici d'ailleurs ce qu'affirme le *Référentiel* (p. 23) à propos de l'exercice du travail des enseignants :

Or, cet exercice trouve justement son sens dans la responsabilité première que la société lui confie au sein de l'établissement scolaire, soit « de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié ; de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre » (Loi sur l'instruction publique, article 22). En ce sens, on peut affirmer que les relations avec les élèves, considérées dans toutes leurs dimensions (intellectuelle, affective, éthique, sociale, culturelle, etc.), constituent le cœur du travail des enseignantes et des enseignants. Il en résulte qu'une large part des compétences à la base de l'enseignement revêt une forte dimension relationnelle. C'est pourquoi les relations des enseignantes et des enseignants avec leurs élèves en classe – le travail enseignant fait avec et pour les élèves – se situent au centre du référentiel de compétences professionnelles et de la formation à l'enseignement. Ces relations sont d'autant plus importantes que la recherche en éducation établit clairement que les enseignantes et les enseignants sont les professionnels qui exercent l'influence la plus directe et la plus forte sur la qualité des apprentissages des élèves et leur réussite.

Partant de ce constat général, le *Référentiel* (p. 53 à 66) précise par la suite les six compétences que tout enseignant doit de nos jours maîtriser et ces compétences se réfèrent toutes à des tâches réalisées par l'enseignant en classe avec ses élèves :

1. Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
2. Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
3. Évaluer les apprentissages
4. Gérer le fonctionnement du groupe-classe
5. Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves

¹ Le *Référentiel* est téléchargeable sur cette page : https://www.quebec.ca/resultats-de-recherche/?L=0&id=1415&tx_solr%5Bq%5D=r%C3%A9f%C3%A9rentiel

6. Soutenir le plaisir d'apprendre

Il en découle que lorsqu'on ferme les écoles, les enseignants ne peuvent plus effectuer ces tâches centrales à la base de leur travail avec les élèves en classe. De plus, comme nous le disions précédemment, les parents (à moins qu'ils soient eux-mêmes enseignants) ne disposent pas des connaissances et compétences pour réaliser ces mêmes tâches à la maison. Ainsi, en fermant les écoles, c'est le cœur même du travail des enseignants avec leurs élèves en classe qui est atteint. Cela signifie qu'ils ne peuvent plus réaliser la partie la plus essentielle de leur travail. Bref, fermer l'école, c'est donc priver les élèves de relations avec leurs enseignants en classe, ces relations se situant au cœur de leur scolarisation.

Résumons les principales idées à retenir de cette section 2.1 concernant les caractéristiques de l'école et ce qui en résulte pour les élèves lorsqu'on ferme cette institution.

Avec la famille, l'école est la seule institution qui prend en charge, au Québec comme ailleurs, tous les enfants pour les éduquer selon une durée de plus en plus longue. Elle les sépare de leurs familles et de leur milieu vie quotidien, afin qu'ils puissent se consacrer exclusivement à leur scolarisation. Celle-ci repose pour l'essentiel sur l'apprentissage de la culture écrite et de savoirs écrits (programmes, matières scolaires, exercices scolaires, etc.). Au sein de l'école et des établissements scolaires, les élèves sont constamment soumis à une double discipline, à la fois comportementale et intellectuelle : ils doivent apprendre à se plier à des règles standardisées (horaires, déplacements, etc.), tout en assimilant des contenus intellectuels eux-mêmes ordonnés et standardisés dans des programmes, des objectifs, des étapes, des évaluations, etc. Ainsi, l'éducation en milieu scolaire (la scolarisation) est fort différente et bien souvent très éloignée de l'éducation familiale. Enfin, l'école repose à sa base sur le travail des enseignants en classe avec leurs élèves. Les enseignants sont formés par ce travail et disposent donc de connaissances et compétences spécialisées pour soutenir l'éducation des élèves en classe, en relations directes avec eux.

Ainsi, fermer l'école pendant plusieurs mois revient à interrompre le processus de scolarisation en supprimant ses caractéristiques spécifiques. Or, celles-ci ne se retrouvent ni dans l'éducation familiale, ni dans leur milieu de vie quotidien, ni à distance sur Internet.

2.2 Les fonctions sociales de l'école

La section précédente a présenté les principales caractéristiques de l'école et de son organisation. Nous allons aborder maintenant le rôle de l'école, c'est-à-dire ce à quoi elle sert dans notre société, autrement dit, ses grandes fonctions sociales.

De nos jours, il revient à l'État de définir la ou les missions officielles de l'école. Au Québec, c'est en 1997, à la suite de la Commission des États généraux sur l'éducation

(1994-1996) et de divers rapports¹, que le gouvernement a défini la mission de l'école québécoise selon la triple orientation actuelle : socialiser, instruire et qualifier². Mais que signifient ces notions, exactement ? Les définitions qu'en donne le Ministère sont très générales (voir annexe X) et ne font pas appel à la documentation scientifique. En effet, il s'agit de grandes finalités de nature culturelle, sociopolitique, économique et éducative : elles disent ce que la société québécoise, à travers l'État, attend de l'école et des futures générations de citoyens. Elles reposent sur des valeurs, des idéaux, des croyances et des intérêts sociaux présentés par le gouvernement comme relativement consensuels parmi la population. Or, ceux-ci changent à travers le temps comme le montre l'histoire des finalités et programmes scolaires québécois³. En ce sens, elles n'ont aucune valeur scientifique.

C'est pourquoi il est nécessaire d'établir une distinction entre les missions ou finalités de l'école et ses fonctions sociales : les premières sont produites par des autorités politiques, tandis que les secondes sont des phénomènes étudiés par les sciences humaines et sociales. Ce sont maintenant ces dernières que nous allons présenter.

Dans ce qui va suivre et pour éviter de trop longs développements, nous allons nous référer aux définitions proposées par les deux principales encyclopédies scientifiques anglophones et francophones reconnues internationalement, soit principalement les encyclopédies *Britannica Academic* et *Universalis*, ainsi qu'au dictionnaire du Centre national de la recherche scientifique en France et au vocabulaire de l'*American Psychological Association* (APA). Ces documents sont rédigés par des auteurs faisant autorité dans leur discipline respective.

2.2.1 Quelques définitions pour comprendre les fonctions de l'école

Commençons par clarifier la signification des principaux concepts utilisés pour définir les fonctions de l'école.

Par socialisation, il faut entendre « le mouvement par lequel la société façonne les individus vivant en son sein. En partant des individus, la socialisation se définit comme le processus par lequel un être biologique est transformé en un être social propre à une société déterminée »⁴. Selon *Britannica Academic* : « *Socialization is the process whereby an individual learns to adjust to a group (or society) and behave in a manner approved by the group (or society).* »⁵. Dans une perspective psychologique, l'APA définit la socialisation

¹ Conseil supérieur de l'Éducation (1995). Pour la réforme du système éducatif. Dix années de consultation et de réflexion. Québec : CSÉ ; Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Québec : MEQ.

² Ministère de l'Éducation (1997). L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative. Québec : MEQ

³ Gauthier, C., Belzile, C. et Tardif, M. (1993). Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours. Université Laval, Édition du LABRAP.

⁴ Lahire, B., « SOCIALISATION, sociologie », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 26 mai 2022. URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/socialisation-sociologie/>

⁵ *Britannica Academic*, Article Socialization <https://academic.eb.com/levels/collegiate/article/socialization/103216>.

comme « the process by which individuals acquire social skills, beliefs, values, and behaviors necessary to function effectively in society or in a particular group »¹.

Toutes ces définitions signifient que, à la différence de l'animal, l'être humain doit naître deux fois : il doit naître d'abord comme un être biologique et il doit naître une seconde fois comme un être culturel vivant dans une société donnée et à une époque donnée. Cette seconde naissance est le fruit de sa socialisation.

Celle-ci correspond donc au processus à travers lequel les enfants, dès leur naissance et en interaction quotidienne avec des adultes (les parents, la famille, l'entourage, etc.), apprennent et maîtrisent progressivement les règles de la vie en commun, les savoirs à la base de leur culture (notamment la langue parlée) et les savoir-faire requis pour devenir des membres actifs de leur communauté. Ce faisant, les enfants deviennent peu à peu des membres d'une communauté humaine (famille, clan, tribu, société, etc.) à laquelle ils appartiennent, tout en découvrant la place qu'ils y occupent. La socialisation est donc aussi ancienne que l'humanité, car chaque communauté humaine s'assure, peu importe l'époque, de former les enfants afin qu'ils puissent vivre parmi et avec eux. Grâce à la socialisation, qui forme de nouveaux êtres humains socialisés, les sociétés transmettent leur culture à travers le temps aux nouvelles générations.

Dans toutes les sociétés, y compris la nôtre, la socialisation des enfants est en général un processus spontané et quotidien (non planifiée formellement par une autorité) à travers lequel ils apprennent peu à peu, en contact direct et quotidien avec les adultes qui les entourent, les bases de la vie en commun. Ces adultes sont ordinairement les parents, mais à condition de garder à l'esprit que la notion de « parents » ne se réfère pas forcément, dans plusieurs sociétés, aux géniteurs biologiques des enfants.

La socialisation ne se réduit pas à la transmission de connaissances ou d'idées aux enfants. Elle couvre en réalité tout le spectre des conduites et des comportements humains, à commencer par les attitudes et postures corporelles : propreté, façon de marcher, de manger, de parler, de se tenir, d'agir, d'exprimer ses émotions, sa sexualité, etc.² Ces attitudes et postures sont très variables selon les sociétés et les époques : on ne socialise pas un guerrier mongol de l'empire de Gengis Khan (12^e siècle) comme une dame de la cour du Roi Soleil (Louis XIV) ou comme l'enfant d'un fermier québécois né en 1910. Dans le même sens, on ne socialise généralement pas les garçons et les filles de la même manière. Bref, il y a autant de formes de socialisation que de types humains propres aux diverses sociétés.

La socialisation est donc à la base un processus d'inculcation de routines et d'habitus corporels, mais aussi d'imposition de schèmes cognitifs (manières de penser, de percevoir, de sentir, d'éprouver, de juger, etc.). Dans chaque culture, elle permet aux enfants d'apprendre à distinguer progressivement ce qui est bien ou mal, beau ou laid, pur ou

¹ <https://dictionary.apa.org/socialization>

² Darmon, M. (2016). *La Socialisation*, Paris : A. Colin ; Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social : individus, institutions, socialisations*, Paris : La Découverte.

impur, permis ou interdit, possible ou impossible, etc. Tout cela signifie que l'esprit humain, produit d'un cerveau biologique, est profondément façonné par la culture¹.

Enfin, l'empreinte de la socialisation est d'autant plus forte qu'elle agit en profondeur sur des enfants en développement qui sont totalement inconscients de son action, car, pour eux, le monde dans lequel ils naissent et grandissent est le seul qu'ils connaissent et tout ce qu'ils doivent apprendre leur semble aller de soi. Ce n'est que dans des sociétés plurielles et complexes comme les nôtres que les enfants peuvent être confrontés à divers types de socialisation.

L'éducation correspond à une forme spécifique de socialisation placée sous la tutelle d'une autorité quelconque qui en définit les finalités, contenus et modalités. Alors que la socialisation est un processus spontané basé sur des interactions quotidiennes entre des enfants et des adultes (par exemple, dans la famille actuelle), l'éducation fait l'objet d'une planification explicite orientée par des finalités définies par une autorité et, la plupart du temps, s'incarne dans une institution éducative au sein de laquelle interviennent des éducateurs attitrés qui ont justement pour responsabilité officielle d'éduquer les enfants². L'éducation ne s'oppose donc pas à la socialisation, elle ne fait que la soumettre à un contrôle explicite afin de guider la formation d'un type humain particulier.

C'est en ce sens qu'on peut parler de l'éducation des scribes dans l'ancienne Égypte, de l'éducation des mandarins dans la Chine antique, de l'éducation des citoyens à Sparte et à Athènes, de l'éducation chevaleresque au Moyen Âge ou de l'éducation des Jésuites. Toutes ces éducations sont des socialisations, mais des socialisations guidées par une autorité, elle-même souvent investie de pouvoirs sociaux importants. C'est sans doute avec l'émergence des premiers États (qui ont créé et utilisé les premiers documents écrits il y a environ 5000 ans) et l'apparition des premiers corps de spécialistes (castes sacerdotales, groupe de guerriers, scribes, administrateurs, etc.) qu'apparaissent les premières formes d'éducation au sens ici défini.

Par scolarisation, il faut entendre la forme spécifique d'éducation (et donc de socialisation) caractéristique des sociétés modernes et contemporaines qui ont toutes mis en place des systèmes scolaires placés sous l'autorité d'États nationaux. Ces systèmes scolaires, malgré leur diversité, présentent tous les caractéristiques que nous avons décrites dans la section précédente (2.1). Au 20^e siècle, la scolarisation est devenue la conception dominante de l'éducation des nouvelles générations et donc, avec la famille, de leur socialisation.

La scolarisation est si prégnante aujourd'hui qu'elle exerce une influence considérable sur toutes les autres formes d'éducation et de socialisation. Par exemple, les parents de milieux aisés et/ou instruits socialisent leurs enfants dès leur plus jeune âge grâce à des formes d'apprentissage inspirées directement de l'école : jeux pour apprendre, alphabet, contes pour enfants, etc. Ainsi, avant d'aller à l'école, une part des enfants est donc déjà socialisée à la vie scolaire, ce qui leur procure un avantage dès le début de leur scolarisation. Dans le même sens, innombrables sont les manuels écrits par des psychologues scolaires ou de l'enfance qui expliquent aux parents comment élever leurs

¹ Brunner, J. (1993). *Acts of Meaning. Four Lectures on Mind and Culture*. Harvard University Press

² Article éducation : <https://academic.eb.com/levels/collegiate/article/education/105951>

enfants et les préparer à réussir à l'école. Aussi nombreux sont les manuels pour l'éducation des adolescents. Bref, la scolarisation pénètre de plus en plus les autres formes d'éducation et de socialisation.

L'apprentissage désigne « toute modification stable des comportements ou des activités psychologiques attribuable à l'expérience »¹. Autre définition : « *Learning is the alteration of behaviour as a result of individual experience. When an organism can perceive and change its behaviour, it is said to learn* »². Ainsi défini, l'apprentissage n'est pas le propre des êtres humains, car comme le montrent la psychologie animale et l'éthologie, un grand nombre d'animaux apprennent, tout en partageant avec nous plusieurs formes d'apprentissage : imitation, conditionnement, habituation, etc. L'apprentissage est donc à la base une activité naturelle, spontanée et par conséquent innée. Chez l'enfant, il débute à la naissance. Il se poursuit tout au long de la vie.

Dans l'école, l'apprentissage devient une activité guidée par des enseignants. On parle alors d'**instruction** en français³. En effet, l'instruction est une forme d'apprentissage systématiquement guidé et typique de la scolarisation et donc des systèmes scolaires modernes et contemporains.

L'idée que l'école doit assurer l'instruction « des enfants du peuple » émerge au 18^e siècle et se répand progressivement au 19^e et surtout au 20^e siècle. Elle est liée à l'expansion des États-nations, qui cherchent à imposer sur leur territoire une langue nationale, des valeurs partagées (religieuses et morales) et des savoirs basiques (lire, écrire, compter) que tout citoyen et travailleur ne peut ignorer⁴. L'essor de l'instruction découle également des transformations sociotechniques qui accompagnent l'industrialisation (qui demande une main-d'œuvre instruite) et du développement de nouvelles formes de citoyenneté qui exigent de savoir lire et écrire. Des historiens ont montré que l'instruction scolaire se situe à la pointe d'un mouvement social plus vaste et plus ancien qui s'appelle l'alphabétisation des populations⁵.

L'instruction, au sens étroitement scolaire du terme, concerne donc spécifiquement les connaissances, compétences et valeurs que l'école doit transmettre aux élèves. Les contenus et modalités de l'instruction sont précisés dans des programmes et matières scolaires définis par l'État et enseignés par les enseignants. Soulignons que les contenus et modalités de l'instruction changent constamment selon les époques et les sociétés, mais la

¹ Gaonac'h, D. et Le Ny, F. « APPRENTISSAGE, *psychologie* », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 26 mai 2022. URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/apprentissage-psychologie/>

² *Britannica Academic*: Article Learning : <https://academic.eb.com/levels/collegiate/article/learning/47530>

³ Notons que le mot français instruction (au sens scolaire) n'a pas vraiment d'équivalent en anglais, où on utilise plutôt Education ou Training. En Allemand, on utilise également le terme éducation : Ausbildung.

⁴ Par exemple, en France, en 1833, la loi Guizot stipule que l'instruction primaire élémentaire (qui correspond à l'instruction des enfants du peuple) doit comprendre nécessairement « l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures » (Article 1^{er}).

⁵ Furet, F. et Ozouf, J. (1977) Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry. Paris : Les Éditions de Minuit.

fonction socialisatrice de l'école demeure. De ce point de vue, l'instruction scolaire (ou la scolarisation) n'est rien d'autre que la manière dont nos sociétés actuelles conçoivent l'éducation et donc la socialisation des enfants et des jeunes.

Être éduqué aujourd'hui, c'est être instruit et seule une personne instruite pourra devenir un membre à part entière de notre société, c'est-à-dire un individu socialisé. En ce sens, loin de s'opposer à l'éducation et à la socialisation, l'instruction scolaire en est tout simplement l'expression la plus récente. De plus, l'instruction actuelle ne se limite donc pas à la transmission de savoirs, car elle couvre aussi les savoir-faire (ce qu'on appelle aujourd'hui les compétences) et le savoir-être (les valeurs incarnées dans des conduites et attitudes). C'est en ce sens qu'elle est aussi socialisatrice.

Principalement depuis la Seconde Guerre mondiale (mais plus tôt aux États-Unis), on observe dans toutes les sociétés développées un accroissement de la demande d'instruction scolaire. En effet, plus une société est complexe, plus elle nécessite des futurs citoyens et travailleurs la maîtrise de connaissances, de compétences et de valeurs diversifiées et étendues, lesquelles en retour exigent une instruction plus longue et plus étoffée. Par exemple, au Québec, si on compare les programmes scolaires actuels, qui définissent ce que les élèves doivent apprendre, avec les programmes des années 1950, un monde les sépare¹.

Enfin, la **qualification** renvoie à l'idée que l'école doit préparer les élèves à occuper un emploi ou une fonction dans le monde du travail, ce qui contribue à la fois au développement de la société et au bien-être des personnes. Comme le précise le MEQ (Annexe X), l'école doit « faciliter leur intégration sociale et professionnelle, quelle que soit la voie qu'ils choisissent ».

Règle générale, la qualification est attestée par un diplôme résultant de la réussite d'un niveau d'études ou d'une filière scolaire, par exemple la formation professionnelle au secondaire. Ce diplôme assure en principe que l'individu a acquis au terme de sa scolarité des savoirs, des aptitudes et des compétences qui le rendent apte à occuper tel ou tel emploi. Depuis les années 1960, l'école, au Québec comme ailleurs, a vu s'accroître l'importance de sa contribution à l'économie. La formation d'une main-d'œuvre compétente est donc devenue une fonction sociale et, surtout depuis 20 ans, une mission de l'école.

La théorie du capital humain², qui est la principale théorie économique en cette matière, considère que la qualification et le diplôme jouent un rôle majeur dans la constitution de ce capital, qui se définit comme « l'ensemble des connaissances, qualifications, compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien-être personnel, social et économique »³.

¹ Par exemple, l'un des objectifs principaux du programme de l'école secondaire en 1956 est le suivant : « la personnalité que doit contribuer à former l'école secondaire, est donc la personnalité chrétienne ». L'enseignement de la religion, de la morale et de la bienséance occupe près de 25 % du programme de 1956. Gauthier, C., Belzile, C. et Tardif, M. (1993). Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours.

² <https://www.universalis.fr/encyclopedie/le-capital-humain-une-analyse-theorique-et-empirique/>

³ OCDE (2001) Du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social. Paris : OCDE.

Cela dit, si on s'en tient à l'école obligatoire et si on excepte la formation professionnelle au secondaire, la qualification semble principalement un résultat de la scolarisation (le diplôme) plutôt qu'une activité centrale et quotidienne entre les enseignants et les élèves.

En effet, dans le *Référentiel de compétences de la profession enseignante* (MEQ, 2020), l'idée que les enseignants doivent assurer la qualification de leurs élèves n'est mentionnée nulle part. Dans le même sens, le programme de l'école préscolaire et primaire ne fait nulle part mention de la dimension qualifiante de l'école. Enfin, au secondaire, à la formation générale des jeunes, l'idée de qualification se limite au domaine du développement professionnel de l'élève, lequel recouvre trois compétences très générales : réaliser une démarche exploratoire d'orientation ; se situer au regard de son orientation scolaire et professionnelle ; se situer au regard de l'entrepreneuriat et mettre en œuvre un projet entrepreneurial. Toutefois, si on prend en compte la grille-matières du cours secondaire (c'est-à-dire la distribution des matières en fonction du nombre d'heures enseignées), le temps consacré au développement professionnel de l'élève est insignifiant.

Finalement, rappelons que l'obtention du seul diplôme d'études secondaires (DES) représente de nos jours un niveau minimal de qualification pour entrer sur le marché du travail. Dans la structure contemporaine des emplois, les détenteurs du seul DES se trouvent, en règle générale, au plus bas niveau de l'échelle de la rémunération¹.

En ce sens, la fonction sociale de qualification de l'école obligatoire semble nettement périphérique par rapport à la socialisation et l'instruction.

Les développements précédents ont permis de clarifier certains principaux concepts qui servent à définir les fonctions de l'école. Ils montrent pour l'essentiel que l'école actuelle, au Québec comme ailleurs, est une institution qui se consacre à la socialisation des élèves, que cette socialisation est une forme d'éducation, c'est-à-dire une socialisation planifiée par une autorité (l'État) et que cette forme d'éducation s'incarne aujourd'hui dans la scolarisation, dont l'instruction est le modèle institutionnel, lequel a pour ambition de former les élèves aux connaissances, compétences et valeurs qui forment le socle minimal qu'un futur citoyen et travailleur doit maîtriser de nos jours. Il en découle que la fonction socialisatrice, qu'elle prenne la forme de l'éducation, de la scolarisation ou de l'instruction, est bien la fonction centrale de l'école actuelle. Voyons brièvement comment cette fonction opère.

2.2.2 La fonction socialisatrice de l'école

Au Québec, il existe une multitude d'organisations : banques, services publics, hôpitaux, industries diverses, PME, compagnies d'assurances, restaurations, ventes, etc. Cependant, très peu de ces organisations sont des institutions responsables de la

¹ Institut de la statistique du Québec (2018). Niveau de scolarité et revenu d'emploi. Données sociodémographiques en bref, volume 23, no 1.

socialisation des êtres humains à long terme. De nos jours, deux institutions assument principalement cette fonction : la famille et l'école.

Traditionnellement, avant l'essor du système scolaire actuel, la socialisation était surtout, au Québec, l'apanage de la famille et du milieu environnant la famille (avec les personnes vivant à proximité : la parenté, le rang, la paroisse, le village, le quartier, etc.) et de l'Église.

Or, ce n'est plus le cas aujourd'hui. La vie quotidienne des enfants québécois tourne aujourd'hui largement autour de l'école comme l'illustre bien cette image tirée d'un Avis du Conseil supérieur de l'éducation publié en juin 2020 (p. 6)¹



En effet, même si la famille demeure une instance de socialisation importante, c'est l'école qui semble devenue la principale instance de socialisation des enfants et des jeunes. En effet, comme nous l'avons établi dans la section 2.1, l'école contemporaine est obligatoire, en expansion constante et elle agit sur une longue durée. Décrite de manière schématique, la fonction socialisatrice de l'école intervient, pour les élèves, selon cinq dimensions, qui fonctionnent en synergie, tout en se renforçant mutuellement.

¹ Conseil supérieur de l'Éducation (juin 2020). Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs. Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. CSÉ : Gouvernement du Québec.

1) Socialisation institutionnelle

La section 2.1 a mis en évidence que, à la différence de la famille, qui est fondée sur des relations affectives entre les personnes (parents, enfants, sœurs et frères, etc.), l'école impose aux enfants et adolescents un ensemble de règles institutionnelles : obligation d'être présents, respect des horaires scolaires, respect des consignes, surveillance de déplacements dans les classes et les établissements, contrôle des comportements et des expressions verbales, etc. L'existence de ces règles incarne concrètement l'obligation qu'ont les élèves de se plier à la vie de l'institution scolaire et donc de s'y socialiser, c'est-à-dire de les intérioriser dans leur esprit et leurs conduites.

Toutefois, au-delà de ces règles, il faut rappeler que le temps scolaire représente lui-même un temps social et socialisateur. Il s'oppose en effet au temps libre et au temps des loisirs. Il soumet donc les élèves à une discipline temporelle qui prend la forme d'un calendrier scolaire et d'un horaire de leçons, d'études et de devoirs. Aller à l'école, c'est donc apprendre que le temps est compté, calculé, et qu'il doit être nettement séparé du temps passé à ne rien faire et du temps passé à s'amuser ou à faire autre chose. Le temps scolaire est donc une socialisation aux autres temps sociaux, notamment le temps du monde du travail, qui sera lui aussi soumis à une logique quantitative, à des horaires hebdomadaires et à un calendrier annuel. Comme les travailleurs, les soldats ou les prisonniers, les élèves doivent apprendre à faire leur temps. Précisons que cette dimension socialisatrice du temps scolaire n'est pas une directive du MEQ. Il découle tout simplement du modèle de scolarisation en vigueur dans nos sociétés, qui s'impose non seulement aux élèves, mais aussi à leurs parents, aux enseignants et aux autres acteurs scolaires.

Ainsi, chaque établissement scolaire représente à sa façon un modèle réduit de la vie en société. En y pénétrant, l'enfant doit apprendre à se plier à des règles collectives, à une discipline à la fois comportementale et intellectuelle, qu'il doit progressivement assimiler, maîtriser et donc intérioriser, sous peine de sanction, d'échec ou d'exclusion. Il doit se conformer aux calendriers et aux horaires scolaires, qui ne sont rien d'autre qu'une temporalité institutionnelle scandée par des obligations (être présent à telle heure dans tel local). Il doit apprendre à séparer sa vie en temps multiples, mais étanches entre eux : le temps de l'école, le temps avec la famille, le temps avec les copains, le temps des jeux et loisirs, le temps libre pour soi, etc. Or, comme on le verra plus loin, la pandémie au printemps 2020 a complètement rompu avec cette séparation entre ces divers temps.

2) Socialisation intellectuelle

La section 2.2.1 a permis de comprendre que la scolarisation et l'instruction ne s'opposent pas à la socialisation (ou à l'éducation) : elles en sont la forme contemporaine. Même en se limitant strictement aux savoirs scolaires (et donc en laissant de côté les savoir-faire et le savoir-être), ceux-ci possèdent une dimension socialisatrice. En d'autres mots, l'instruction, au sens étroitement scolaire, c'est-à-dire l'apprentissage des matières scolaires, possède elle aussi une forte dimension socialisatrice.

Par exemple, au Québec, apprendre le français à l'école ne se réduit pas à assimiler des connaissances abstraites sur la grammaire, la syntaxe ou l'orthographe. En apprenant le français, l'élève devient aussi un membre actif (un locuteur et interlocuteur) d'une

communauté linguistique, elle-même enracinée dans une histoire culturelle et un territoire. L'apprentissage du français à l'école est donc un vecteur d'appartenance à une communauté et à une culture dont la langue est l'expression la plus manifeste. Comme le montre l'exemple des sociétés totalitaires ou autoritaires, lorsqu'elles veulent détruire une communauté linguistique et sa culture, elles interdisent l'enseignement de sa langue à l'école.

Dans le même sens, l'enseignement de l'histoire à l'école ne se résume pas à faire en sorte que les élèves retiennent des dates et des noms de personnages importants du passé. Il s'agit en réalité de la formation d'une conscience historique servant de socle à l'identité des individus formant une nation. C'est pourquoi l'enseignement de l'histoire à l'école est toujours un lieu de débats : ces débats ne portent pas du tout sur l'exactitude des informations historiques, mais bien sur leur contribution à la conscience historique des futurs citoyens. Par exemple, aux États-Unis, la place et l'importance qu'il faut accorder, à l'école, à l'histoire de l'esclavage dans l'histoire de la société américaine constituent un enjeu constant de l'école américaine. Or, cet enjeu suscite de violentes oppositions. Il en va de même au Québec pour l'enseignement à l'école de la question nationale qui soulève des débats souvent acrimonieux depuis des décennies¹.

Même les matières les plus abstraites ont une forte dimension socialisatrice. Par exemple, l'enseignement de la mathématique à l'école ne vise pas principalement à former des mathématiciens, car vraiment très peu d'élèves embrasseront plus tard cette voie extrêmement spécialisée à l'université. Son objectif est plutôt de préparer les élèves à vivre dans un environnement social fortement marqué par la mathématique, les sciences et les technologies. Comme le stipule le programme de l'école primaire pour la mathématique, « sa maîtrise constitue également un atout significatif pour l'insertion dans une société où ses retombées pratiques sont aussi nombreuses que diversifiées ».

Il en va de même de l'apprentissage de toutes autres matières scolaires, qui permet aux élèves de s'approprier progressivement le capital intellectuel nécessaire à un citoyen d'aujourd'hui. C'est pourquoi les programmes et les matières scolaires ainsi que leur modalité d'enseignement comportent une puissante dimension socialisatrice. En ce sens, l'enseignant joue un rôle proprement culturel lorsqu'il enseigne les matières scolaires. Il ne fait pas que transmettre des savoirs, mais agit bel et bien comme un médiateur entre la société et la culture québécoises et ses élèves. Comme le précise le MEQ :

L'enseignante ou l'enseignant, comme médiatrice ou médiateur d'objet de culture joue donc un rôle de premier plan, car elle ou il permet à des élèves, à travers des œuvres artistiques, littéraires, philosophiques et scientifiques, de trouver des échos à leurs propres interrogations, des sources d'ouverture, de compréhension et d'enrichissement, des points d'appui essentiels pour se

¹ Voir à ce propos ce document du MEQ : Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire, 1993, disponible en ligne : https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2318241?docref=gnG0-H60WpnRJmkW_tRinw&docsearchtext=Pour%20le%20renforcement%20de%20l%E2%80%99enseignement%20de%20l%E2%80%99histoire%20nationale%20au%20primaire%20et%20au%20secondaire

situer dans leur identité humaine et personnelle et devenir à leur tour des actrices et des acteurs capables de comprendre la société dans laquelle ils vivent et sa culture.

C'est pourquoi les savoirs scolaires, qui forment de nos jours les contenus de l'instruction, ne sont pas des ornements de l'esprit ou des informations utiles, mais plutôt ce qui permet aux enfants d'apprendre à vivre dans une société qui ne peut fonctionner qu'en faisant constamment appel à ces savoirs.

La socialisation avec les pairs

Il existe une énorme documentation sur les relations entre élèves (entre pairs) à l'école et leur importance. Nous nous limitons ici à des quelques indications très sommaires.

Hors de la famille et du milieu environnant, l'école est souvent le premier milieu de vie où les enfants découvrent et apprivoisent l'existence de la vie sociale – la vie de groupe – à travers leurs relations avec les autres enfants. À l'école, le jeune n'est pas le centre du monde comme dans sa famille ; il doit apprendre à se décentrer et à interagir avec les autres.

Règle générale, les enfants et les adolescents ont besoin d'un groupe pour apprendre à se distinguer et à se confronter à d'autres enfants. Le groupe qu'ils forment se distingue d'autres groupes en fonction d'indicateurs visibles : sexe, vêtements, origine sociale et ethnique, etc. Appartenir à un groupe ou en être exclu est donc une expérience socialisatrice de base à l'école. Pour bien des élèves, les personnes les plus importantes de la classe sont les autres élèves.

Une bonne part de la socialisation scolaire résulte donc des interactions entre les élèves, entre les pairs. Ces interactions couvrent tout le spectre des relations humaines : elles sont faites d'amitiés, mais aussi de conflits, de soutien ou de harcèlement, de participation ou d'exclusion, de complicité ou d'indifférence, d'entraide et de violence, etc. Elles se déroulent en classe, dans l'établissement, ainsi que dans la cour de récréation et dans l'environnement immédiat de l'école. Or, ces relations entre pairs jouent un rôle clé, dès le préscolaire, dans la participation des élèves à la vie scolaire et dans la réussite de leurs études¹.

Socialisation avec les enseignants

À l'école, les jeunes ne sont jamais laissés à eux-mêmes ; ils sont entourés d'adultes qui les prennent en charge et qui sont spécialement formés pour cela. Parmi ces adultes, les

¹ Pour des travaux récents : Kindermann, T. A. & Vollet, J. W. (2014). Social networks within classroom ecologies: peer effects on students' engagement in the context of relationships with teachers and parents. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 17(5), 135-151. doi:10.1007/s11618-014-0555-9; Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Lucidi, F. *et al.* School Dropout Intention and Self-esteem in Immigrant and Native Students Living in Poverty: The Protective Role of Peer Acceptance at School. *School Mental Health* 13, 266–278 (2021). <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09410-4>; Bianchi, D., Lonigro, A., Baiocco, R., Baumgartner, E., & Laghi, F. (2020). Social anxiety and peer communication quality during adolescence: The interaction of social avoidance, empathic concern and perspective taking. *Child & Youth Care Forum*, 49(6), 853–876; Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. Hoboken: Wiley.

enseignants sont les plus importants pour les élèves, car tout au long de leur scolarité, ils entretiennent des relations stables et quotidiennes avec eux. La documentation scientifique montre d'ailleurs que les enseignants sont, avec les parents, les personnes qui exercent la plus grande influence sur le développement des jeunes.

Encore une fois, il est important de comprendre que l'influence des enseignants ne se résume pas à l'apprentissage des savoirs scolaires ; au contraire, les enseignants entretiennent une relation affective et morale avec leurs élèves : ils les aident, les soutiennent, les motivent et les encouragent, tout en corrigeant ou orientant leurs comportements et en arbitrant leurs relations avec les autres élèves. Les enseignants offrent ainsi aux élèves des modèles adultes de socialisation. En fait, rares sont les personnes qui, au cours de leur vie scolaire, n'ont pas été marquées par un ou plusieurs enseignants.

Le rôle décisif des enseignants auprès des élèves a été documenté par des milliers de recherches empiriques. Nous ne citerons ici que deux études, qu'on appelle des méta-analyses. Issue de la recherche médicale, une méta-analyse est une démarche scientifique systématique qui rassemble les résultats d'un très grand nombre de recherches empiriques (quantitatives) sur un problème donné selon une méthode reproductible. Elle repose sur une revue systématique de la documentation scientifique.

La première étude est celle produite par John Hattie et publiée dans son ouvrage « *Visible Learning* » (2009). Hattie a produit une méta-analyse portant sur plus de 50 000 études portant sur la réussite et l'apprentissage qui ont ciblé 250 millions d'élèves. Depuis lors, Hattie met constamment à jour cette base de données sur son site, disponible en différentes langues¹. Son étude de 2009 s'intéresse aux facteurs qui ont le plus d'impacts sur la réussite des élèves. Elle met en évidence que l'activité de l'enseignant et sa relation aux élèves constituent les facteurs les plus déterminants pour ces derniers². Hattie souligne plus particulièrement que les rétroactions que l'enseignant fournit aux élèves, la relation de confiance qu'il établit avec eux, le fait qu'il leur enseigne des stratégies en résolution de problèmes et qu'il met en place de programmes qui encouragent la lecture ont le plus grand impact sur la réussite de ses élèves. Hattie montre également que l'influence des parents et de la famille est importante, mais de taille nettement moindre que celle des enseignants³.

La seconde étude est consacrée à la motivation des élèves à l'école⁴. Il s'agit d'une méta-analyse qui recense près de 150 études sondant plus de 79 000 élèves de partout dans le monde. Cette méta-analyse porte sur des études comparant le rôle des enseignants et des parents et leurs effets sur la motivation des élèves.

La motivation est en quelque sorte le point de départ émotionnel ou affectif des apprentissages à l'école ou ailleurs. À l'école, on parle de motivation intrinsèque (ou autodéterminée) lorsque l'élève s'engage de façon volontaire et spontanée dans une activité

¹ <https://visible-learning.org/>

² <https://visible-learning.org/fr/john-hattie-classement-facteurs-reussite-apprentissage/>

³ Hattie Ranking: Home Effects

⁴ Bureau JS, Howard JL, Chong JXY, Guay F. Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research*. 2022;92(1):46-72. doi:10.3102/00346543211042426.

d'apprentissage en raison de l'intérêt et du plaisir qu'il trouve à l'effectuer. La motivation extrinsèque correspond, quant à elle, au fait qu'une activité est effectuée pour des motifs externes : note, récompense, pression sociale, approbation des parents, etc. Or, il est évident que la motivation intrinsèque joue un rôle clé dans la réussite des élèves. En effet, tirer du plaisir à apprendre est un prédicteur très fort de l'engagement des élèves dans une activité et de leurs possibilités de la réussir. Mais en même temps, la motivation de l'élève a besoin d'être soutenue par des adultes, notamment les parents et les enseignants.

Il vaut la peine de citer, même si elle est un peu longue, la conclusion principale de cette étude dont une synthèse a été publiée en français sur le site *La Conversation* qui édite des articles grand public écrits par les chercheurs et les universitaires. Cette conclusion permet de mettre en évidence le rôle de l'enseignant auprès des élèves, tout en précisant dans quelle mesure ce rôle ne peut être assumé que très partiellement par les parents¹ :

Elle démontre que l'enseignant prédit plus fortement, et de façon systématique, les motivations autodéterminées des élèves. Concrètement, cela signifie que l'enseignant joue un rôle clé dans le développement de ces motivations, et qu'un parent, aussi bien intentionné soit-il, ne pourrait pas complètement compenser pour un enseignant qui, par ses pratiques, nuirait à la motivation de l'élève. Pourquoi donc ? Il y a deux réponses principales : la formation et le contexte. L'enseignant a le pouvoir de mobiliser davantage la motivation des jeunes, car c'est lui, comme professionnel, qui arrive le mieux à déceler les difficultés de ces élèves, à les aider à reconnaître et identifier ces difficultés et à proposer des stratégies pour y remédier. Alors que les parents connaissent leurs enfants plus que quiconque, ils ne sont pas toujours au fait des stratégies de lecture ou de résolution de problèmes en mathématiques. Pour développer les motivations autodéterminées, l'élève a besoin de se savoir capable de surmonter ses difficultés en mettant en pratique des stratégies d'apprentissages et en constatant leurs effets bénéfiques. Bien que l'accompagnement du parent soit important, le suivi professionnel de l'enseignant est crucial pour que l'élève adopte les bonnes stratégies d'apprentissage qui l'aideront à se sentir plus compétent. De plus, l'enseignant est la figure la plus présente auprès de l'élève lorsqu'il réalise des activités scolaires. Non seulement le parent n'est pas présent dans la classe, où la majorité des apprentissages surviennent, mais une fois son enfant arrivé à la maison après l'école, une multitude de défis et d'activités du quotidien se présente à lui. L'aider dans les activités scolaires ne représente alors qu'une partie des responsabilités du parent envers son enfant. L'enseignant, au contraire, dispose d'un contexte d'apprentissage privilégié, soit un lieu et un moment qui sont réservés à cela. Cette asymétrie se reflète donc dans la capacité de chacun à motiver l'élève.

¹ La citation est disponible sur ce site : <https://theconversation.com/motivations-scolaires-les-enseignants-jouent-un-role-plus-important-que-les-parents-172593>

Socialisation avec le personnel scolaire

Finalement, même si nous avons principalement insisté jusqu'à maintenant sur le rôle central des enseignants auprès des élèves à l'école, il ne faudrait pas perdre de vue que l'école québécoise contemporaine ne se réduit pas au seul personnel enseignant. En effet, outre les enseignants, de nombreux acteurs scolaires encadrent et soutiennent les élèves : directions d'établissement, orthopédagogues, orthophonistes, psychologues scolaires, orienteurs scolaires et professionnels, conseillers en information scolaire, animateur, bibliothécaires, etc., auxquels il faut ajouter de nombreux agents techniques. Des infirmières, des travailleurs sociaux, etc., peuvent aussi intervenir auprès des élèves. Enfin, bien des écoles convient des romanciers, des poètes, des bédéistes à rencontrer leurs élèves. Bref, l'école n'est pas une « boîte à cours », elle est un véritable milieu de vie pour les élèves qui peuvent compter sur le soutien des nombreux adultes. Dans nos travaux antérieurs, nous avons d'ailleurs montré que certains élèves s'identifient fortement à ces autres adultes, parfois encore davantage qu'à leurs enseignants¹.

Pour clore cette section 2.2, soulignons encore une fois que les distinctions établies ici entre la socialisation institutionnelle, la socialisation intellectuelle, la socialisation avec les pairs, celles avec les enseignants et le personnel scolaire forment une seule et même réalité pour les élèves.

En effet, l'expérience scolaire des élèves participe à la fois de toutes ces socialisations, qui, pour eux, se confondent avec leur vie à l'école pendant de nombreuses années. Dans le même sens, du point de vue des élèves, distinguer, comme le fait le MEQ, instruction, socialisation et qualification ne veut pas dire grand-chose. Les enfants et les jeunes qui vont à l'école n'ont pas une partie de leur cerveau qui se consacre à l'instruction, une autre à la qualification et une autre à leur socialisation, car tous ces phénomènes font, pour eux, partie d'une seule et même expérience scolaire : aller et être à l'école.

La même idée vaut également pour les enseignants, qui ne font pas forcément de distinction dans leur travail quotidien entre ce qui relève de la socialisation ou de l'instruction. En classe avec les élèves, l'enseignant assume en réalité ces deux fonctions simultanément : par exemple, il met en place des règles de fonctionnement du groupe-classe afin d'enseigner sa matière, laquelle exige ensuite de mettre les élèves en activité, par exemple de former des équipes, d'effectuer des exercices, de répondre à des questions, etc. Pendant que les élèves s'activent, l'enseignant circule parmi eux, leur donne des rétroactions, il peut réagir à des écarts de conduite, etc. De ce point de vue, ce qu'on appelle la gestion de la classe (l'organisation du groupe d'élèves) et l'enseignement de la matière au programme forment un tout pour les enseignants : un enseignant qui ne peut pas gérer son groupe d'élèves ne peut pas enseigner ; un enseignant qui ne sait pas enseigner sa matière ne peut gérer son groupe d'élèves.

1 Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). La division du travail éducatif. Paris : Les Presses universitaires de France.

2.3 Réponses aux quatre questions à la base de cette expertise

Cette partie 2 de notre expertise a permis de clarifier et de définir les principaux concepts permettant de comprendre la nature, les caractéristiques et les fonctions de l'école. Nous pouvons dès lors apporter des réponses aux quatre questions à la base de cette expertise. Ces réponses découlent des développements précédents et nous les résumons sommairement ici.

Question 1) Étant donné qu'au Québec, selon la Loi sur l'instruction publique, l'école obligatoire « a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves »¹, à quoi consiste la socialisation, l'instruction et la qualification des élèves ?

La fonction sociale principale de l'école est de former des personnes intellectuellement et moralement autonomes, des citoyens actifs et responsables, des travailleurs compétents aptes à assurer leur bien-être et à contribuer au développement de notre société. Cette fonction est donc puissamment socialisatrice et représente la manière dont notre société s'acquitte de la formation des nouvelles générations dans cette institution qu'est l'école.

L'instruction scolaire ne s'oppose pas à la socialisation ou à l'éducation, elle en est l'expression la plus récente. Contrairement à une croyance courante, dans l'école actuelle, l'instruction ne se limite pas à la transmission de savoirs, car elle couvre aussi les savoir-faire et le savoir-être. C'est en ce sens qu'elle contribue à la fonction socialisatrice de l'école. Cependant, l'histoire de l'éducation, même en se limitant au Québec, montre que l'instruction au sens étroit (les matières et programmes scolaires) varie régulièrement à travers le temps, alors que la fonction socialisatrice de l'école reste la même. Dans le même sens, l'éducation comparée nous apprend que les divers pays instruisent les élèves dans différentes matières et en fonction de diverses valeurs, alors que l'école joue partout le même rôle socialisateur.

La qualification semble liée à la fonction économique de l'école, qui doit préparer les nouvelles générations de travailleurs. Cette fonction a pris une importance croissante dans les sociétés actuelles. Cependant, elle semble davantage un résultat de la scolarisation lorsqu'elle est attestée par un diplôme du cours secondaire, ce dernier constituant de nos jours le niveau minimal de scolarisation pour entrer sur le marché de travail.

Question 2) Quelle place la socialisation des élèves occupe-t-elle dans le portrait global de la mission tripartite des écoles ?

L'école actuelle est une institution de socialisation des nouvelles générations. Cette socialisation ne le limite pas à l'instruction, elle intervient sur cinq principaux plans : la socialisation institutionnelle, la socialisation intellectuelle à travers l'enseignement des matières scolaires, la socialisation avec les pairs à l'école, la socialisation à travers les

¹ Loi sur l'instruction publique, RLRQ c I-13.3, art. 36 ; Karounis c. Procureur général du Québec, 2021 QCCS 310, par. 1.

interactions entre les enseignants et leurs élèves et la socialisation avec les autres agents scolaires qui soutiennent les élèves.

Quant au poids respectif de la socialisation, de l'instruction et de la qualification à l'intérieur de l'école, nous sommes d'avis que la socialisation représente au moins 80 % de la formation scolaire, puisque les deux autres fonctions n'ont de sens et ne se réalisent qu'à travers elle.

Question 3) Traditionnellement au Québec, dans quelle mesure l'éducation des jeunes au primaire et au secondaire s'est-elle effectuée en personne dans une classe? La présence des élèves en classe en interaction avec un enseignant est-elle une pratique répandue et uniforme, caractérisant le fonctionnement normal de l'école québécoise?

La présence des élèves en classe en interaction avec un enseignant est une pratique répandue et uniforme depuis plusieurs siècles, caractérisant non seulement le fonctionnement normal de l'école québécoise, mais de toutes les écoles occidentales et, plus généralement, des écoles de toutes les sociétés actuelles, sauf exception (guerre, famine, pandémie, etc.). Si l'école était un organisme vivant, la classe est serait la cellule de base. L'organisation des écoles par classes est typique de l'institution scolaire : dans tous les pays, elle permet depuis le 19^e siècle d'éduquer simultanément des millions d'enfants, tout en exerçant sur chacun d'eux une action éducative spécifique à travers l'activité de l'enseignant en classe.

Question 4) Le fait que les écoles aient été fermées lors de la première vague de la pandémie entre le 13 mars et juillet 2020 et qu'il n'y ait pas eu, pour les élèves, d'enseignement en classe en interaction avec leurs enseignants a-t-il pu affecter leur socialisation? Y a-t-il des aspects ou des facettes de la mission de socialisation qui ont invariablement souffert du seul fait que les élèves ne sont pas allés à l'école en personne dans une classe avec leurs enseignants? Quelle importance ces aspects ou facettes représentent-ils par rapport à l'ensemble des aspects ou facettes formant la mission de socialisation?

La fermeture des écoles a entraîné la fermeture des classes et donc de l'unité de base de l'institution scolaire : c'est donc l'épicentre même du travail des enseignants avec les élèves qui a été directement supprimé. Il est évident que la fermeture des classes et donc la disparition des relations quotidiennes personnelles des enseignants avec les élèves ont eu un impact direct sur leur socialisation scolaire. Les élèves ont tout simplement cessé d'être des élèves au sens strict que revêt ce mot depuis le 19^e siècle, c'est-à-dire des enfants et des jeunes qui vont chaque jour en classe avec leurs enseignants pour apprendre et se développer. Or, le travail des enseignants en classe ne se réduit justement pas à transmettre des informations aux élèves : comme le rappelle le MEQ dans son *Référentiel pour la profession enseignante* (2020), les relations des enseignants aux élèves en classe comportent de multiples dimensions : intellectuelle, affective, éthique, sociale, culturelle, etc.

Ainsi privées du cadre traditionnel d'une classe en personne où les élèves sont enfermés avec leurs professeurs, les écoles n'ont tout simplement pas pu remplir leur rôle socialisateur. Ainsi, en réponse à la question 4, pour la période concernée, à savoir entre le 13 mars et juillet 2020, nous sommes d'avis que les écoles n'ont effectivement fourni aucune socialisation quelconque, puisque nous estimons qu'il n'est pas possible pour une

école de socialiser les élèves en dehors du cadre traditionnel d'une classe en personne dans une école avec leurs enseignants. En fermant les écoles, on peut considérer que c'est toute l'organisation scolaire, que nous avons décrite dans la section 2.1, qui a été profondément perturbée.

2.4 La puissance de l'école dans nos sociétés

Enfin, nous voudrions clore cette deuxième partie par une considération plus générale sur la puissance de l'école dans nos sociétés. Cette puissance découle de sa capacité à façonner en profondeur l'esprit des nouvelles générations. Pour prendre la mesure de cette puissance socialisatrice, il faut ouvrir ses œillères québécoises et regarder ce qui se passe ailleurs.

Que se passe-t-il ? Lorsque l'État islamiste a pris le pouvoir en 2014 sur de vastes régions de la Syrie et de l'Irak, l'une de ses premières actions a été de s'emparer des écoles et des systèmes éducatifs de ces régions. Il en a chassé les enseignants pour les remplacer par des maîtres islamistes et tout le programme scolaire a été consacré à la Charia¹. Les enfants formés dans ces écoles sont devenus en quelques années des « fous de Dieu » prêts à sacrifier leur vie pour la gloire de Daesh. En Afghanistan, les Talibans ont interdit l'école aux jeunes filles de 12 ans et plus, et seuls les enseignants masculins peuvent enseigner.

En Russie, comme à l'époque soviétique, l'école est redevenue ces trois dernières décennies un terrain d'endoctrinement des enfants. Concernant la guerre en Ukraine, le journal *Le Monde*, dans son édition du 11 mai 2022, rapporte les propos de Olga Konkka, chercheuse associée au Centre d'études des mondes moderne et contemporain de l'université Bordeaux-Montaigne, et spécialiste de l'éducation à l'histoire en Russie : « *Ce qui me frappe, c'est que l'État n'a pas perdu une semaine pour agir dans le domaine éducatif. Trois ou quatre jours après le déclenchement de l'opération militaire, le 24 février, des guides ont commencé à être diffusés par les autorités régionales sur la façon de mener des discussions pour les enfants à partir de la sixième classe [12-13 ans]* »²

On retrouve la même situation en Chine où l'une des principales missions de l'école est de former des citoyens obéissants aux directives et décisions du parti communiste. Aux États-Unis, dans plusieurs États, des mouvements néoconservateurs, évangélistes et suprématistes ont interdit l'enseignement de la théorie critique de la race dans les écoles et l'éducation sexuelle, et tentent depuis des années de supprimer l'enseignement de la théorie de l'évolution de Darwin et l'histoire de l'esclavage³. Ils proposent également d'armer les enseignants. En Turquie, l'enseignement de la théorie Darwin est aussi interdit, car le

¹ Arvisais, O. & Guidère, M. (2020) Education in conflict: how Islamic State established its curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, DOI: 10.1080/00220272.2020.1759694

² https://www.lemonde.fr/international/article/2022/05/11/l-ecole-champ-de-bataille-du-kremlin_6125599_3210.html

³ <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/705612/chronique-l-ecole-au-coeur-de-la-bataille-electorale-americaine>

gouvernement juge qu'elle est trop complexe pour être comprise par les élèves, alors qu'est étudiée la notion de *Djihad*¹.

Qu'est-ce que ces phénomènes, dont nous pourrions allonger facilement la liste, nous apprennent sur la nature de l'école ? Ils nous apprennent que l'institution scolaire n'est pas une simple organisation de service qu'on pourrait remplacer du jour au lendemain par l'école à la maison ou l'enseignement en ligne dispensé grâce aux technologies numériques des grandes multinationales comme les GAFAM². L'école suscite la convoitise de tous ces pouvoirs justement parce qu'ils savent qu'en la contrôlant, ils peuvent former en profondeur l'esprit des nouvelles générations et les mettre à leur service une fois qu'elles atteindront l'âge adulte. Qui contrôle l'école contrôle l'avenir de la société.

¹ <https://www.observatoirepharos.com/pays/turquie/lobjectif-de-generation-pieuse-derdogan-et-les-ecoles-imam-hatip-en/>

² Les GAFAM, soit: Google (Alphabet), Apple, Facebook (Meta), Amazon et Microsoft

3. L'impact de la fermeture des classes et des établissements sur la scolarisation des élèves : ce que nous apprend la recherche québécoise

Cette *troisième et dernière partie* entend apporter des informations complémentaires et propose une brève synthèse des principaux résultats des travaux portant sur les impacts résultant de la fermeture de l'école sur la scolarisation et la socialisation des élèves. Or, ces travaux sont extrêmement nombreux, de qualité variable et couvrent des dizaines de pays et des systèmes scolaires très différents. Par exemple, plus d'un million de documents sont recensés par Google Scholar en date du 13 juin 2022¹.

Pour analyser de manière réaliste cette masse de données, nous avons opté pour la démarche suivante, la seule à vrai dire compatible avec les limites et les besoins de cette expertise :

1. *Nous avons privilégié les résultats d'enquêtes et de recherches portant plus particulièrement sur la situation québécoise, tout en tenant compte des apports d'organismes canadiens (Statistique Canada, Société royale du Canada, etc.) dont les travaux incluent le Québec.*
2. *Nous avons également priorisé les travaux portant sur de larges échantillons d'élèves, d'enseignants ou de parents au Québec et non pas sur certains de leurs sous-groupes.*
3. *Enfin, nous avons focalisé notre recension de la documentation scientifique sur la période de la pandémie qui va de mars à juin 2020 au Québec. Or, cette documentation, nettement moins volumineuse, souffre de certaines limites qu'il importe de préciser ici avant de la présenter.*

3.1 Limites de la documentation consultée

Rappelons que lors de la première vague de la pandémie au Québec, les universités ont été elles aussi fermées, mettant fin subitement aux activités de la très vaste majorité des centres, instituts, groupes et autres organisations de recherche. Cela a eu pour effet d'obliger les chercheurs à travailler à distance à la maison et, bien souvent, de les priver de leur accès à leurs bases de données² et aux divers instruments de recherche (ordinateurs performants, programmes d'analyse, modélisation informatique, etc.). De plus, toutes les recherches et enquêtes *in situ* dans les établissements scolaires et les classes auprès des enseignants ou des élèves ont été annulées. Il en va de même des recherches *in situ* auprès des parents et des élèves à la maison.

¹ school+closure+covid+impact+students : https://scholar.google.com/scholar?hl=fr&as_sdt=0%2C5&q=school+closure+covid+impact+students&oq=s

² Les bases de données issues de la recherche financée par les organismes subventionnaires doivent être conservées à l'université dans des disques cryptés et des ordinateurs protégés.

Il en découle que les recherches réalisées au cours de cette période ont été exclusivement des enquêtes en ligne portant sur les perceptions des personnes concernées : enseignants, directions d'établissement, élèves et parents, etc. Règle générale, plus les élèves sont jeunes (préscolaire, primaire, début du secondaire), plus il s'avère compliqué sur les plans éthique et scientifique de recueillir leurs perceptions dans le cadre d'enquêtes en ligne le moins étoffées.

Par ailleurs, étant donné la situation dans laquelle se trouvait la recherche universitaire lors de la première vague, très peu de travaux ont porté directement sur les effets de la fermeture des écoles sur les élèves entre mars et juin 2020. La plupart des recherches ont démarré après la première vague et elles ne couvrent donc pas, sinon de manière rétrospective, la période qui nous intéresse ici, soit de mars à juin 2020.

À ce propos, le gouvernement soulignait à la fin de l'année 2021 qu'« [à] l'heure actuelle, peu de résultats de recherche sont disponibles concernant les effets de la pandémie sur la réussite éducative des élèves au Québec, jeunes et adultes, ainsi que sur leur bien-être en général »¹. En fait, le plus important projet en cours est celui de l'Observatoire pour l'éducation et la santé des enfants, qui a reçu un financement de cinq millions de dollars des trois Fonds scientifiques du Québec. Or, ses travaux ont démarré en 2021 et vont se poursuivre pendant quelques années.

Autre limite notable : sur le plan scientifique, il n'est pas facile de distinguer les effets de la fermeture des établissements sur les élèves lors de la première vague de la pandémie des effets résultant des cinq vagues suivantes. Rappelons que ce n'est que le 1^{er} juin 2022 que le gouvernement a adopté la Loi 28² mettant fin à la situation d'urgence sanitaire déclarée le 13 mars 2020 : la pandémie aura donc duré officiellement 27 mois au Québec. Au fil de ces 27 mois, des centaines d'écoles et les élèves ont connu plusieurs périodes de fermeture touchant plusieurs établissements et plusieurs milliers d'élèves. La scolarisation a été régulièrement perturbée par diverses mesures sanitaires (port du masque, distance de deux mètres, nettoyage des locaux et de tous les objets didactiques comme les livres, jeux, cartes, etc.) et pédagogiques (enseignement bimodal, soit une partie des élèves à la maison, une autre en classe, enseignement en ligne, enseignement hybride, etc.)

Du point de vue des élèves, des parents et des enseignants, la pandémie ne se limite donc pas du tout à la période qui va de mars à juin 2020 : elle a duré pour eux plus de deux ans. On comprend donc que pour beaucoup d'entre eux, par exemple, pour les enfants du primaire ou pour bien des parents, il n'est pas toujours possible de distinguer clairement les effets de la première vague des effets des vagues suivantes. Il est probable d'ailleurs que ces effets ont fini par s'additionner. C'est notamment pour cette raison que la plupart des recherches s'intéressent aux effets à long terme sur les élèves plutôt qu'aux effets spécifiques entre mars et juin 2020. Comme notre expertise se borne à cette période, nous ne les avons pas systématiquement documentées.

¹ Gouvernement du Québec (2021). L'ÉDUCATION AU-DELÀ DE LA PANDÉMIE. Ce que dit la recherche, p. Accessible en ligne : <https://cdn-contenu.quebec.ca>

² Le titre complet du projet de loi est : Loi visant à mettre fin à l'état d'urgence sanitaire tout en prévoyant le maintien de mesures transitoires nécessaires pour protéger la santé de la population.

Enfin, la suppression des examens ministériels de l'année 2019-2020 (et de l'année 2020-2021) et le fait que les évaluations des enseignants n'aient porté que les acquis antérieurs à partir de mars 2020 rendent problématiques les comparaisons avec les années antérieures et suivantes. Bref, nous ne pouvons pas mesurer, à partir de données chiffrées comparables, ce que les élèves ont perdu en termes d'apprentissage des matières et programmes scolaires entre mars et juin 2020¹.

Considérant ces limites de la documentation, notre expertise entend, dans cette troisième partie, offrir un portrait général de la situation documentée par la recherche et non pas étudier toutes les variables² qui ont pu affecter la scolarisation et la socialisation des élèves lors de la première vague de la pandémie ou au cours des autres vagues.

Une fois ces limites précisées, rappelons que la décision de fermer les écoles entre mars et juin 2020 a confronté immédiatement les autorités politiques et scolaires à un enjeu principal : par quels moyens assurer la continuité de la scolarisation des élèves dans un tel contexte vraisemblablement unique dans l'histoire de l'école québécoise³ ? En réalité, dès qu'on ferme les classes et les écoles, et que l'on confine en plus tous les enfants et la plupart des adultes à la maison, il n'existe pas 36 solutions pour assurer la continuité de la scolarisation. Deux solutions semblent applicables dans le contexte d'une pandémie et ce sont elles que le gouvernement a mises en place :

1) Les enseignants, ne pouvant plus travailler en coprésence des élèves, doivent assurer dès lors leur travail à distance, ce qui nécessite des moyens et ressources technologiques, mais aussi des compétences et du soutien technique en ce domaine.

2) Les parents sont inévitablement sollicités pour soutenir les apprentissages scolaires de leurs enfants confinés à la maison. Cependant, les parents, n'étant pas des enseignants et ne pouvant pas non plus consacrer cinq heures par jour à la scolarisation de leurs enfants, doivent aussi pouvoir compter sur des ressources technologiques,

¹ Soulignons toutefois que selon une information parue dans divers médias le 12 juin 2022, des chercheurs de l'Observatoire pour l'éducation et la santé des enfants auraient réussi à simuler la reprise d'un examen ministériel en lecture pour les élèves de 4^e année du primaire. Ils ont utilisé le même examen qu'en 2019 et l'ont fait passer, avec l'aide des écoles et des enseignants, à 7500 élèves de 182 écoles en 2021. Sur cette base, les chercheurs estiment que pandémie a fait baisser de plus de 8 points de pourcentage la moyenne des élèves de 4^e année du primaire à l'épreuve ministérielle de 2021 (de 77,4 % à 68,9 %) par rapport à 2019. Malgré son intérêt, cette recherche n'indique pas quelle part de cette baisse est attribuable à la fermeture des écoles entre mars et juin 2020. De plus, le rapport de cette recherche n'a pas été encore rendu public. Nous ne pouvons donc pas le citer.

² Exemple de variables qui pourraient être considérées dans l'étude de l'impact de la pandémie sur les élèves : sexe des élèves, âge, leur milieu de vie urbain/rural, villes/banlieues, Montréal/régions, leur ordre d'enseignement (préscolaire, primaire ou secondaire), le niveau d'instruction et la profession des parents, la taille des établissements, public/privé, francophone/anglophone/allophone, etc.

³ Nous n'avons trouvé aucune étude historique sur la grippe espagnole en 1918 et ses impacts éducatifs au Québec. Nous savons qu'elle a entraîné la fermeture des écoles au Québec pendant quelques mois. Toutefois, le réseau scolaire était nettement moins développé à l'époque, particulièrement dans les régions rurales, et la fréquentation scolaire était souvent aléatoire en temps normal. Voir : Dubois, F. (2007). La grippe espagnole au Québec, 1918-1920 : essai en géographie de la santé. Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke. <http://hdl.handle.net/1866/18278>

pédagogiques et didactiques accessibles à la maison afin d’assumer cette lourde responsabilité, tout en collaborant avec le personnel enseignant.

Dans quelle mesure ces deux solutions et les moyens qu’elles nécessitent ont-ils été mis en œuvre par les autorités politiques et scolaires lors de la première vague de la pandémie ? Quelles ont été leur pertinence et leur utilisation par les personnes concernées : les enseignants, les parents et les élèves ?

Certaines enquêtes québécoises permettent d’apporter des éléments pertinents de réponse à ces questions. Notons que notre objectif n’est pas ici d’évaluer l’efficacité de l’enseignement à distance ; il s’agit plutôt de voir dans quelle mesure les moyens mis en œuvre pour soutenir les solutions précédentes ont été pertinents et réellement utilisés. Autrement dit, est-ce que le contexte dans lequel ils évoluaient et les ressources dont ils disposaient ont permis aux enseignants et aux parents d’assurer la continuité de la scolarisation des élèves une fois l’école fermée le 13 mars 2020 ? Au fond, cela revient à se demander : peut-on du jour au lendemain poursuivre la scolarisation alors qu’il n’y a plus d’école ?

Nous présentons dans un premier temps (3.2) les enquêtes menées auprès des enseignants et dans un second temps (3.3), celles auprès des parents d’élèves.

3.2 Enseigner en contexte de pandémie : ce qu’en disent les enseignants

La partie 1 a rappelé que le MEQ, entre mars et juin 2020, a demandé aux enseignants de viser la consolidation des apprentissages et des acquis de leurs élèves, que ce soit à la maison ou dans les services d’encadrement pédagogique, les apprentissages essentiels étant repoussés au prochain niveau scolaire.

Pour ce faire, le MEQ a invité les enseignants à mettre en place diverses formules d’enseignement à distance pour assurer la continuité de la scolarisation de leurs élèves, tout en laissant à leur discrétion les méthodes, les outils et les activités utilisés à privilégier. De plus, il a mis à leur disposition des technologies et des formations pour les soutenir dans la mise en œuvre de l’enseignement à distance.

Dans quelles mesures les enseignants ont-ils pu mettre en œuvre ces formules, disposer de ces technologies et profiter de ces formations ? Ont-elles contribué à soutenir les activités des enseignants au profit de leurs élèves ? L’école étant fermée, ont-elles facilité leurs relations avec les élèves et les parents ?

Les points de vue des enseignants sur ces questions semblent cruciaux, car, comme l’a établi la partie 2, ils sont les principaux agents de scolarisation et de socialisation des élèves. Or, une enquête menée auprès de **2 443** enseignants à travers tout le Québec fournit des données précieuses permettant de répondre en partie à ces questions¹.

1 Tardif, M., Cividini, M., Mukamurera, J. et Borges, C. (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. CRIFPE : Université de Montréal. Le rapport de l’enquête est téléchargeable à cette adresse : <https://crifpe.ca/publications/download/26563/document>

L'objet de cette enquête était de documenter la situation du personnel enseignant dans le contexte de la pandémie entre mars 2020 et mai 2021. Cette enquête, l'une des plus vastes réalisées au Québec auprès du personnel enseignant en lien avec la pandémie, a pu compter sur l'appui de nombreux organismes éducatifs qui ont accepté de la diffuser auprès des enseignants : la Fédération des établissements d'enseignement privés, la Fédération des centres de services scolaires du Québec, l'Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire, le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, etc. Elle a été financée et soutenue par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC), qui est le principal organisme qui finance au Québec la recherche en sciences sociales et humaines et en éducation.

Cette enquête a permis notamment d'interroger les enseignants sur la disponibilité et l'utilisation des technologies d'enseignement en ligne et leur compétence en ce domaine, sur les progrès de leurs élèves, sur le suivi du programme scolaire et sur leurs relations aux parents. Voici leurs réponses pour la période ciblée par l'enquête, soit de mars 2020 à juin 2021 :

- Une bonne majorité des enseignants (77 %) estime que les nombreuses directives du MEQ (que nous avons présentées dans la partie 1) n'étaient pas claires.
- La grande majorité des enseignants (79 %) s'est sentie peu ou pas compétente pour enseigner en ligne.
- Seul un tiers des enseignants s'est senti à l'aise de mobiliser des outils numériques dans leur enseignement.
- Sept enseignants sur dix (71 %) ont estimé ne pas avoir reçu toute l'aide dont ils avaient besoin pour mettre leurs enseignements en ligne.
- Seulement 56 % des enseignants ont déclaré avoir reçu de l'aide des conseillers pédagogiques. Les enseignants du secondaire ont reçu significativement moins de soutien de conseillers pédagogiques que les autres enseignants, d'un point de vue statistique.
- Les trois quarts des enseignants (77 %) ont estimé qu'il a été difficile de motiver les élèves à suivre l'enseignement en ligne, et 69 % ont rencontré des difficultés à réaliser le suivi des élèves à distance.
- Six enseignants sur dix (63 %) ont évalué avoir éprouvé des difficultés à réaliser le suivi des apprentissages des élèves à distance.
- Les enseignants ont déclaré qu'il était difficile pour les élèves de s'approprier les outils numériques (53 %) et ils ont éprouvé des difficultés relatives à l'accès aux ressources matérielles pour les élèves (49 %).

Le nombre de répondants à cette enquête est substantiel, ce qui contribue à la représentativité des résultats. De plus, les caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, ancienneté, formation, niveau d'enseignement, etc.) des répondants correspondent aux caractéristiques du personnel enseignant. Les résultats de cette enquête ont été largement diffusés dans les médias québécois et canadiens à l'automne 2021.

- Près de 70 % des enseignants estiment avoir rencontré des difficultés pour suivre le contenu et les compétences des programmes scolaires.
- Une grande majorité d'enseignants (81 %) ont évalué que leurs élèves ont connu des retards dans leurs apprentissages.
- Une majorité d'enseignants (63 %) ont jugé que les parents n'étaient pas vraiment impliqués davantage dans les apprentissages de leurs enfants depuis le début de la pandémie.
- Loin d'avoir favorisé des relations plus nombreuses avec les parents, 74 % des enseignants ont déclaré que le contexte pandémique ne leur a pas permis de se rapprocher des parents de leurs élèves.

À la lumière de ces résultats, les trois constats suivants ressortent très clairement :

Premièrement, la grande majorité des enseignants ont éprouvé des difficultés importantes à mettre en œuvre des formules d'enseignement à distance, ils se sentaient en général peu compétents en ce domaine et ils ne semblent pas avoir reçu l'aide et les formations promises durant les premiers mois de la pandémie concernant l'utilisation des technologies numériques.

Deuxièmement, les relations aux parents de leurs élèves ne sont pas intensifiées lors de la pandémie, tandis que les trois quarts d'entre eux estiment que les parents ne se sont pas engagés davantage en faveur de l'apprentissage scolaire de leurs enfants, comme on aurait pu s'y attendre alors que les enfants étaient confinés avec eux à la maison ;

Enfin, troisièmement, le plus important constat, c'est que les enseignants observent très majoritairement que leurs élèves ont connu des retards dans leurs apprentissages, qu'il était difficile pour eux de les motiver avec les formules en ligne, qu'une bonne moitié des élèves ont éprouvé des problèmes tant du côté de l'utilisation des outils numériques que des ressources matérielles pour y accéder, tandis que les enseignants font état de leurs difficultés à suivre et à respecter le programme scolaire.

Ce dernier constat fait échos aux résultats d'une enquête réalisée en novembre 2020 auprès de 1 057 d'élèves québécois de niveau secondaire, qui ont été interrogés par les chercheurs au sujet de leur vécu pendant la pandémie depuis mars 2020¹. Voici ce qu'ils en disent :

Lorsqu'on leur a demandé comment ils se sentaient en général pendant la pandémie, 59 % des adolescents ont répondu qu'ils étaient tristes, et 82 % qu'ils s'ennuyaient. Près de 57 % ont déclaré que leurs résultats scolaires étaient moins bons et 24 % ont dit ne pas comprendre la matière enseignée. Si l'on examine les éléments qui semblent affecter négativement leur volonté de faire de leur mieux à l'école, 42 % d'entre eux l'attribuent aux

¹ Barma, S., Ste-Marie, N. et Deslandes, R. (2021). Voici comment les élèves du secondaire au Québec ont vécu une année scolaire en pandémie. Publié sur le site La Conversation. <https://theconversation.com/voici-comment-les-eleves-du-secondaire-au-quebec-ont-vecu-une-annee-scolaire-en-pandemie-171906>

changements dans leurs routines et 55 % s'ennuient de l'école. Soixante-cinq pour cent ont déclaré qu'ils manquaient de motivation pour réaliser leurs travaux scolaires.

L'enquête précédente menée auprès des enseignants a couvert la période de mars 2020 à juin 2021. Nous faisons l'hypothèse très plausible que cette situation largement problématique pour les enseignants et les élèves a été vécue avec encore plus d'acuité entre mars et juin 2020. Cette hypothèse est confortée par le Rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) de 2021 portant sur la situation du système éducatif durant la pandémie¹. Le CSÉ (p. 61-62) rappelle la situation qui régnait entre mars et juin 2022 dans les écoles (c'est nous qui soulignons) :

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.

Cette hypothèse est également renforcée par les résultats d'une enquête menée en juin 2020 par la *Quebec Professional Association of Teachers* (2020) auprès de **2 704** enseignants du Québec, ce qui est un nombre de répondants considérables². Près de 30 % des répondants à cette enquête ont indiqué qu'ils n'avaient reçu aucune formation sur l'utilisation des technologies numériques dont ils avaient besoin pour l'enseignement à distance. Près de 60 % ont déclaré n'avoir reçu aucune formation sur la réflexion complexe nécessaire pour planifier et enseigner à l'aide d'outils numériques.

De plus, cette même enquête rapporte qu'une forte proportion d'élèves participait peu ou prou aux activités d'enseignement en ligne mises en œuvre par les enseignants : 17,44 % étaient connectés moins de 20 % du temps, 19 % l'étaient dans une proportion allant de moins de 20 % à 40 % du temps et 21 % entre 40 % et 60 % du temps. Seul un quart des élèves participaient pleinement à ces activités avec leurs enseignants. Bref, il est évident que le temps que les élèves consacraient avec leurs enseignants à apprendre en ligne a non seulement fortement diminué en quantité, mais aussi en qualité par

¹ Conseil supérieur de l'éducation (2021) Revenir à la normale ? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19 : Québec : CSÉ. Ce rapport est basé sur une consultation de 31 organismes directement liés au monde de l'éducation, 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.

² Summary report: QPAT emergency remote learning survey. <https://qpat-apeq.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/QPAT-ERL-Summary-Report-Final-June-2020.pdf>

rapport au temps moyen qu'ils passent ordinairement en classe à apprendre avec leurs enseignants.

Le Rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation (2021, p. 63) consacré à la situation du système d'éducation au Québec pendant la pandémie confirme ces difficultés vécues aussi bien par les enseignants que par les élèves :

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.

Citons maintenant les données d'une enquête menée auprès du personnel enseignant des établissements privés¹. Cette recherche a été dirigée par le professeur Simon Collin, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'équité numérique en éducation à l'UQAM. Son objectif était de documenter la qualité de la relation pédagogique en contexte d'enseignement en ligne, entre mars 2020 et mars 2022. Il s'agit d'une enquête par questionnaire en ligne qui a rejoint **497** répondants, dont **372** enseignants. Des entrevues individuelles et de groupe ont été aussi menées avec des enseignants.

Cette enquête montre que la plupart des établissements privés ont réagi efficacement en offrant du soutien technologique à leurs enseignants : 77,5 % des enseignants jugent qu'ils ont eu rapidement accès à des conditions adéquates pour qu'ils puissent enseigner en ligne ; l'équipement technologique a été également disponible selon 72 % d'entre eux. Enfin, les enseignants considèrent que les 3/4 de leurs élèves ont rapidement disposé de conditions adéquates.

Cependant, la disponibilité des technologies n'assure pas, loin de là, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage lorsque les écoles et les classes sont fermées. En effet, les enseignants des établissements privés constatent que leurs relations pédagogiques avec élèves se sont appauvries, peu importe les formules d'enseignement en ligne utilisées depuis mars 2020 : 93 % du personnel enseignant affirment que la relation pédagogique entre une personne enseignante et ses élèves sera toujours de meilleure qualité en présentiel qu'en ligne. En comparaison avec l'enseignement en présentiel, la relation pédagogique est perçue comme étant de moins bonne qualité pour l'ensemble des types d'enseignement en ligne.

Les enseignants des établissements privés identifient plusieurs problèmes (p. 6 à 8 du rapport) lorsque l'enseignement en classe disparaît au profit de l'enseignement en ligne, les principaux étant : ils considèrent que leur répertoire d'interventions pédagogiques a

¹ Collin, S., Muenier, S. et Hennetier, C. (2022). Radiographie de l'enseignement en ligne : un diagnostic pédagogique significatif. Chaire de recherche du Canada sur l'équité numérique en éducation : UQAM. Le rapport de recherche est téléchargeable à partir de ce lien : <https://fpep.lacsq.org/wp-content/uploads/sites/46/2022/06/FPEP-Radiographie-de-lenseignement-en-ligne-mai-2022.pdf>

diminué, ils constatent un appauvrissement du paraverbal et du non-verbal causé par les caméras et les micros, une perte de la primauté de la relation pédagogique, qui entre en concurrence avec des relations d'affinité entre élèves auxquelles le personnel enseignant n'a pas accès, une perte du contrôle sur la relation avec leurs élèves et de la relation entre les élèves, et enfin, une perte de la motivation et du goût de l'effort chez les élèves, ainsi qu'une dispersion de leur attention à travers des activités non pédagogiques. Bref, selon ces enseignants, la relation pédagogique en ligne serait dépersonnalisée, moins sensorielle et émotionnelle, et plus éclatée.

Les enquêtes citées dans cette section ont rejoint des milliers d'enseignants du Québec, en permettant de documenter leurs perceptions à propos de leur travail pendant la pandémie, de leurs relations aux élèves et aux parents. Il ressort clairement des enquêtes que la fermeture des écoles et des classes à partir de mars 2020 a bouleversé en profondeur les conditions traditionnelles de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu scolaire. Comme leurs élèves, les enseignants ont été confinés à la maison au printemps 2020 et ils ont dû réinventer, bien souvent de manière improvisée et avec peu de soutien, leur pédagogie pour l'adapter à l'absence ou à l'éloignement de leurs élèves. Les outils technologiques, les formations et les diverses formules d'enseignement à distance mis à disposition des enseignants par le MEQ semblent avoir été trop rares, peu pertinents ou peu utilisés, du moins lors de la première vague de la pandémie¹. Du côté de l'enseignement privé, la présence accrue des technologies ne semble pas avoir permis d'instaurer des relations pédagogiques de qualité avec les élèves.

En effet, de manière générale, peu importe le secteur (privé ou public) ou le niveau (préscolaire, primaire et secondaire), les enseignants insistent massivement sur la nette perte de la qualité de leurs relations éducatives, émotionnelles, humaines et sociales avec leurs élèves. Voici d'ailleurs ce qu'en disent des enseignants interrogés dans le cadre d'une recherche menée par la professeure Anne Lessard, directrice de la Chaire de recherche de la CSRS de l'Université de Sherbrooke. Les extraits sont à la page 36 du rapport² :

« Mon choix de carrière est surtout basé sur l'amour que j'ai pour les enfants... maintenant je me sens restreinte dans ma façon de leur démontrer mon affection et eux aussi le ressentent. Je le vois dans leurs yeux et dans leurs hésitations. Ça me brise le cœur. »

« Le fait de voir les petits yeux étincelants, motivés et curieux devant de nouveaux apprentissages m'énergise... maintenant cette étincelle et cette motivation ont été grandement diluées. »

¹ Le MEQ a lancé en juin 2018 son Plan d'action numérique, qui vise à améliorer l'accessibilité et l'utilisation des outils numériques dans le système scolaire et universitaire. Or, les sommes investies pour l'achat de matériel informatiques ne sont arrivées dans les écoles que quelques mois avant la pandémie. Il est donc permis de penser que l'utilisation des tablettes, des ordinateurs portables et des plateformes numériques d'enseignement n'était pas suffisamment intégrée aux pratiques enseignantes pour favoriser pleinement les apprentissages à distance.

² Lessard, A., Fortin, C. et Rémy, V. (2021). Parcours d'apprentissage et bien-être à l'école en contexte de Covid-19. Chaire de recherche de la CSRS : Université de Sherbrooke. Disponible en ligne.

« Mon style d'enseignement, habituellement très dynamique, a dû être modifié complètement : ma spontanéité, ma créativité et mon approche par projet ont souffert grandement à cause de tous les changements. Mon enseignement me semble monotone. »

Terminons cette section sur les enseignants en soulignant que ceux-ci ont été aussi dévoués et résilients que les employés du système de santé lors des deux premières vagues de la pandémie. Ils ont dû travailler dans des conditions très difficiles, réinventer leur pédagogie en quelques semaines, en explorant un domaine largement nouveau pour eux (l'enseignement complètement à distance), tout en étant confinés à la maison avec leurs familles et leurs propres enfants, car près de 75 % des enseignants (et des enseignantes) vivent en couple avec des enfants et des adolescents à maison¹.

Or, en dépit de cette situation difficile et radicalement nouvelle, l'enquête de Tardif et autres révèle que 70 % des enseignants disent avoir découvert de nouvelles modalités intéressantes dans la réalisation de leur travail (73 %) et avoir innové sur le plan pédagogique (77 %). Le contexte de la pandémie a aussi permis à la très grande majorité des enseignants (95 %) de s'approprier de nouveaux outils numériques.

Selon cette même enquête, ces aspects positifs doivent être cependant mis en balance avec l'augmentation de leur charge de travail. En effet, celle-ci, pour plus de 85 % des enseignants, s'est grandement accrue pendant la pandémie, y compris en matière de tâches administratives (88 %). C'est sans doute ce qui explique que seulement le tiers des enseignants interrogés se sont déclarés satisfaits de leur travail durant la fermeture des écoles (32 %), alors que 36 % s'estiment moyennement satisfaits et 33 % insatisfaits.

3.2 Soutenir la scolarisation de leurs enfants : ce qu'en disent les parents

Fermer les écoles pendant plusieurs mois nécessite forcément de faire appel à une certaine mobilisation et implication des parents dans la scolarisation de leurs enfants à la maison. Or, tout laisse penser que la situation des parents n'a pas été du tout facile au printemps 2020 comme le souligne ce rapport de la Société royale du Canada² (2021, p.6) :

Les parents et autres personnes responsables d'enfants, dont beaucoup ne disposaient pas de toutes les ressources nécessaires, ont également dû assumer la charge supplémentaire de soutenir l'apprentissage de leurs enfants pendant la pandémie. Malgré ces vaillants efforts, toutes sortes de variations de modes d'apprentissage, élaborées de toute urgence en temps de crise, ont été vécues par 5,7 millions de jeunes canadiens, qui ont été

¹ Tardif, M., Cividini, M., Mukamurera, J. et Borges, C. (2021). Enseigner en contexte de pandémie, p. 11, Tableau 4.

² Société royale du Canada (2021). Les enfants et les écoles pendant la COVID-19 et au-delà : interactions et connexion en saisissant les opportunités. SRC : Ottawa. Ce rapport a couvert le Québec et plusieurs universitaires québécois y ont contribué.

confrontés à de nombreuses difficultés dont les conséquences seront d'une grande portée et potentiellement durables.

Quoi qu'il en soit, nous n'allons pas entrer ici dans l'analyse de la situation vécue par les parents d'élèves, qui était vraisemblablement très contrastée selon les familles au printemps 2020. De manière générale, rappelons seulement que la vaste majorité des parents qui travaillaient à l'extérieur du foyer à la fin du mois de février 2020 ont été confinés le 13 mars 2020 à la maison avec leurs enfants et ont dû s'adapter au télétravail, parfois avec difficulté étant donné les technologies disponibles à la maison (voir plus loin). Certains parents ont perdu leurs emplois ou leur commerce ; d'autres ont connu une chute drastique de leur rémunération ; d'autres ou leurs proches ont été infectés par la COVID-19. À peu près toutes les activités permettant d'occuper les enfants pendant que les parents télétravaillaient à la maison ont été suspendues : les cinémas, les terrains de jeu, les patinoires, les centres de loisirs, les garderies, les sports, etc. Fréquenter les copains du voisinage ou de l'école a été interdit.

Bref, la première vague de la pandémie a vraisemblablement placé subitement les parents dans une situation critique concernant leurs responsabilités et tâches parentales. Comme le souligne Statistique Canada¹ dans son enquête de juillet 2020 à propos de la situation des parents :

En ce qui a trait aux préoccupations des parents à l'égard de leur famille, la principale préoccupation était la conciliation des soins aux enfants, de l'enseignement et du travail ; 74 % des participants ont déclaré se sentir très ou extrêmement préoccupés par ce facteur. Cela tient probablement du fait que certains parents se sont vus obligés de continuer d'assumer leurs propres responsabilités professionnelles (soit de la maison, soit sur leur lieu de travail habituel), de s'occuper de leurs enfants sans aucun soutien extérieur, comme les services de garde d'enfants ou l'école, et d'aider leurs enfants dans leurs activités scolaires.

Étant donné cette situation dans laquelle se trouvait la plupart des parents d'élèves, le MEQ a mis en place divers outils (voir Partie 1) pour les aider, soit principalement, au printemps 2020, la plateforme Web « L'école ouverte » et un partenariat avec Télé-Québec (enclasse.telequebec.tv), auxquels s'est ajouté par la suite le site bien connu AlloProf (alloprof.qc.ca). Il a également émis des directives à l'endroit des enseignants et des équipes-école, les enjoignant de communiquer avec les parents.

Dans quelle mesure ces outils du MEQ ont-ils été utilisés par les parents et comment ceux-ci ont-ils évalué leur pertinence pour poursuivre à la maison la scolarisation de leurs enfants ? Et comment s'est déroulée à la maison cette scolarisation pendant les premiers mois de la pandémie au printemps 2020 ?

¹ Statistique Canada (2020). Répercussions de la COVID-19 sur les Canadiens – Être parent durant la pandémie : série de collecte de données. Ottawa : Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/200709/dq200709a-fra.pdf>

Une enquête permet de répondre à ces questions¹. Elle a été réalisée en mai 2020 par une équipe de chercheurs de l'Université de Montréal en collaboration avec la *Fédération des comités de parents du Québec*. Elle a rejoint avec un questionnaire en ligne **4 830** parents dans le but de mieux comprendre comment parents et élèves composaient avec l'école à la maison pendant la pandémie.

Parmi ces parents, 84 % étaient des mères ; 88 % de tous les parents occupaient un emploi durant l'enquête en 2020 ; de plus, 80 % vivaient avec leur conjoint ; enfin, 93 % de leurs enfants fréquentaient l'école publique, le reste étant scolarisé dans le secteur privé. L'enquête en ligne a été complétée par des entrevues sur Zoom avec plusieurs groupes de parents aux quatre coins du Québec.

À notre connaissance, il s'agit de la seule enquête de cette importance réalisée directement auprès des parents durant la première vague de la pandémie entre mars et juillet 2020. Commençons par présenter les évaluations des parents concernant les outils que le MEQ a mis à leur disposition au cours de cette période. Nous aborderons ensuite d'autres aspects de la scolarisation à la maison sous la gouverne des parents.

Ce que les parents disent des outils du ministère de l'Éducation entre mars et juin 2020

Lancé officiellement le 30 mars 2020 par le ministre de l'Éducation, le site *EcoleOuverte.ca* a été expressément mis en place pour fournir de façon centralisée des ressources pour les parents et les élèves à la maison. Ce site permet aux élèves de réaliser toutes sortes d'activités pendant la suspension des cours en raison de la COVID-19. Qu'en pensent les parents trois mois plus tard, c'est-à-dire en juin 2020 ?

Les données de l'enquête indiquent que 29 % des parents avec leurs enfants n'ont jamais fréquenté le site *EcoleOuverte.ca*, 36,8 % l'ont fréquenté moins d'une fois par semaine et 16,6 % une seule fois par semaine. Près de 15 % des parents ont jugé ce site inutile, 33 % peu utile et 30 % moyennement utile. Plus de 70 % des parents jugent que ce site contribue moyennement, un peu ou aucunement à l'éducation de leurs enfants. De plus, 36 % des parents n'ont pas l'intention de visiter le site *EcoleOuverte.ca* après la fin de pandémie et 30 % déclarent qu'ils le visiteront à l'occasion (un peu).

Concernant l'utilisation et la pertinence du site *enclasse.telequebec.tv*, près de 55 % des parents ne l'ont jamais visité ou utilisé, tandis que près de 24 % l'ont visité une fois ou moins par semaine. Parmi les parents qui l'ont visité, près de 40 % l'ont jugé grandement ou extrêmement utile pour leurs enfants ; 50 % ont jugé qu'il contribuait à l'éducation de leurs enfants. Bref, bien que peu fréquenté, le site *enclasse.telequebec.tv* semble avoir été apprécié par les parents qui l'ont utilisé. Néanmoins, 35,5 % ne comptent plus en faire

¹ Karsenti, T., Parent, S. et Cuerrier, M. (2020). L'école à la maison. Rapport de l'enquête réalisée en juin 2020 en collaboration avec la Fédération des comités de parents du Québec. Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication en éducation, Université de Montréal. Le rapport de l'enquête est disponible à cette adresse : <https://www.dropbox.com/s/s284r07ffcm0gbd/Karsenti%20Rapport%20parents%20maison.pdf?dl=0>. Une brève synthèse de l'enquête a été publiée dans la revue numérique de la Fédération des comités de parents du Québec, volume 44, numéro 2, novembre 2020, p. 26-32.

usage après la réouverture des écoles et près de 23 % entendent le fréquenter encore un peu.

Finalement, concernant le site alloprof.qc.ca, 34 % des parents ne l'ont jamais visité et 26 % moins d'une fois par semaine. Toutefois, parmi les parents qui l'ont fréquenté, 43 % l'ont jugé grandement et 17 % extrêmement utile pour leurs enfants. En outre, 57 % ont jugé qu'il contribuait à l'éducation de leurs enfants. De plus, trois parents sur cinq pensent continuer d'utiliser ce site après la réouverture des écoles. Mentionnons que les élèves ont une opinion légèrement plus positive que leurs parents à propos des trois sites.

Quatre constats ressortent de ces données. Premier constat : entre 30 % et 55 % des parents n'ont jamais fréquenté l'un ou l'autre de ces trois sites proposés par le MEQ pour soutenir l'éducation de leurs enfants à la maison. Deuxième constat : un autre groupe d'environ 25 % de tous les parents les ont fréquentés moins d'une fois par semaine. Troisième constat : l'utilité des trois sites a été évaluée positivement par un parent sur deux en moyenne. Enfin, quatrième constat, environ un tiers de parents ne comptent pas fréquenter ces sites après la reprise de l'école, tandis que de 20 % à 30 % pensent les fréquenter un peu.

Comment rendre compte de ces constats qui sont pour les moins très mitigés sur les initiatives mises en place par MEQ pour soutenir l'éducation à la maison durant les premiers mois de la pandémie ?

Un premier élément d'explication rejoint ce qui nous disions précédemment, à savoir que de mars à juin 2020, les parents et leurs enfants ont été confrontés à une situation totalement inédite (fermeture des écoles, confinement à la maison, télétravail, etc.) au cours de laquelle ils ont dû totalement modifier leurs habitudes de vie. Bref, les parents ont été mis sur la corde raide. Un tel contexte n'est certainement pas propice à la fréquentation assidue des sites proposés par le MEQ. Voici quelques citations de parents tirées des entretiens issus de la même enquête et qui illustrent les défis et difficultés vécus par les parents en printemps 2020 :

Je suis seule à temps plein du lundi au vendredi avec les enfants et en télétravail, en essayant de gérer tout ça. Je fais ça à temps plein et j'ai de la difficulté à tout faire (parent d'élève).

C'était très difficile d'essayer de les diriger en même temps que de travailler, j'avais l'impression que j'étais incompétente dans tous les domaines (parent d'élève).

Je dirais que le défi, c'est mes compétences pédagogiques... je ne suis vraiment pas un bon pédagogue ! (parent d'élève)

Un second élément d'explication réside dans le fait que ces outils technologiques et numériques ont été eux-mêmes conçus dans un contexte d'urgence et en changement constant, car personne ne savait à l'époque si la pandémie au printemps 2020 allait durer quelques semaines ou quelques mois. Par exemple, rappelons que le site L'École ouverte a fait l'objet de nombreuses critiques dans divers médias dès son lancement à la fin mars

2020¹. Nous pensons donc que ce n'est qu'au bout d'un certain nombre de mois que la qualité et l'utilité de ces sites pour les parents semblent avoir été vraiment au rendez-vous. Cette situation ressemble d'ailleurs passablement à celle vécue par les enseignants au cours du printemps 2020 avec les technologies d'enseignement à distance : les technologies sont là, mais il faut du temps pour les apprivoiser et surtout les maîtriser.

Notre propos n'est pas ici de critiquer les initiatives du MEQ, encore moins les parents. En réalité, à partir du 13 mars 2020, c'est l'ensemble de la société québécoise qui a dû apprendre à improviser tant bien que mal face à la COVID-19. On retrouve le même état d'impréparation dans la plupart des sociétés de l'OCDE où à peu près personne n'a vu venir cette pandémie, à commencer par les gouvernements. Même l'OMS a mis passablement de temps à reconnaître la menace planétaire qu'elle représentait.

Ce que les parents disent des apprentissages de leurs enfants à la maison

L'enquête précédente ne s'est pas limitée à recueillir les perceptions des parents relativement aux outils proposés par le MEQ. Elle les a également interrogés sur différents autres aspects et problèmes découlant, pour les parents, de la nécessité de poursuivre la scolarisation de leurs enfants à la maison lors de la première vague de la pandémie. Voici les principaux constats qui ressortent de l'enquête à ce propos :

- 32 % de parents ont souligné que leur famille ne disposait pas d'un nombre suffisant d'appareils numériques pour répondre aux besoins de tous les adultes et enfants présents à la maison.
- Les communications pédagogiques (courriels, appels téléphoniques, vidéos, etc.) entre les parents, les établissements et les enseignants semblent avoir été fréquemment déficientes : 17 % des 4 830 parents interrogés affirment n'avoir reçu aucune communication, tant de l'école que des enseignants, pendant les 7 premières semaines de la pandémie ; un autre 17 % de parents déclarent n'avoir reçu qu'une seule communication lors de cette période. Enfin, 46 % des parents n'ont reçu en moyenne qu'une seule communication par semaine. Seulement 13 % des parents déclarent avoir reçu entre 2 et 3 communications par semaine, et 7 % plus de trois communications.
- Bref, le moins qu'on puisse dire, c'est que les communications avec les écoles et les enseignants se sont avérées, au printemps 2020, très peu fréquentes pour une large majorité de parents. Elles ont été aussi parfois contradictoires. Par exemple, des parents parlent, lors des entrevues avec les chercheurs, du « chaos des communications, c'est-à-dire des difficultés à communiquer clairement, soit de la part de la direction, soit de la part des enseignants : de l'information manquante, des fichiers manquants, des hyperliens non fonctionnels » ou encore : « Quand la

¹ Voir par exemple : <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-06-15/les-six-lecons-du-printemps>

pandémie a commencé, au début, il n'y avait rien... On ne recevait rien de l'école et j'avais des craintes par rapport à la réussite de mon plus jeune »¹.

- Concernant la motivation à apprendre de leurs enfants, 32 % des parents notent qu'elle a baissé grandement et 36 % qu'elle a baissé entre mars et juin 2020, ce qui confirme ce même constat fait par les enseignants.
- Dans la partie 2 de notre expertise, il a été montré que les élèves passent en moyenne cinq à six heures par jour à l'école, l'essentiel de ce temps étant consacré à l'enseignement en classe avec leurs enseignants. Qu'en est-il en comparaison du temps que les élèves ont consacré à leur scolarisation à la maison au printemps 2020 ? Selon les parents, 7 % de leurs enfants n'ont consacré aucun temps par jour aux activités scolaires ; 21 % leur ont consacré moins de 30 minutes par jour ; 24 % entre 30 et 60 minutes ; 25 % entre une et deux heures ; 15 % entre deux et trois heures. Bref, on observe donc une baisse drastique du temps consacré aux activités et apprentissages scolaires au cours de cette période.
- En revanche, 40 % des parents disent accompagner beaucoup leurs enfants lors de ces moments consacrés aux activités scolaires ; 13 % affirment les accompagner énormément. Mais en tout, 48 % des parents ont peu (27 %), très peu (14 %) ou pas du tout (7 %) accompagné leurs enfants à ces occasions.
- Toutefois, l'accompagnement parental, même lorsqu'il était plus fréquent, se limitait en règle générale à fixer un cadre et un horaire de travail pour les enfants, et à supprimer les distractions (cellulaire, jeux, etc.). Il ne portait donc pas du tout sur les contenus de l'apprentissage scolaire, par exemple, sur les matières enseignées, les exercices, les devoirs, etc.

Pour conclure cette section sur les parents, mentionnons divers rapports de Statistique Canada et de l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ), qui ont abordé la situation des parents pendant la pandémie. Toutefois, très peu de ces rapports ont porté sur la situation qui prévalait entre mars et juin 2020 ou peu de temps après, par exemple, au cours de l'été 2020. Que nous apprennent néanmoins ces quelques enquêtes ?

Dans des enquêtes réalisées entre le 30 avril et le 31 mai 2020 auprès de 1000 répondants chacune, INSPQ a mesuré les préoccupations des parents quant à la réussite scolaire et la santé mentale de leurs enfants de moins de 18 ans. Ces enquêtes établissent que près de sept parents sur dix étaient préoccupés par la réussite scolaire de leurs enfants dans le contexte de la pandémie. De plus, six parents sur dix étaient également inquiets par rapport à la santé mentale de leurs enfants, soit leurs sentiments d'inquiétude ou d'anxiété. Au 31 mai, 68 % des parents étaient aussi préoccupés parce que leurs enfants s'ennuyaient à la maison en raison de la pandémie.

À la fin du mois d'août 2020 (alors que la première vague de la pandémie était terminée), INSPQ a proposé un bloc de questions mesurant les préoccupations des parents

¹ Ces extraits sont tirés de l'article paru dans la revue numérique de la Fédération des comités de parents du Québec, volume 44, numéro 2, novembre 2020, p. 26-32

quant à la réussite scolaire et la santé mentale de leurs enfants de moins de 18 ans¹. Les principales conclusions de ce sondage sont les suivantes : en août 2020, 56 % des parents se disaient encore préoccupés par la santé mentale de leurs enfants ; 44 % des parents se déclarent anxieux que leurs enfants retournent à l'école en septembre 2020 ; de plus, le tiers des parents (34 %) croyaient que leurs enfants étaient anxieux de retourner à l'école.

Au printemps 2020, Statistique Canada a lancé des enquêtes participatives afin d'obtenir des informations des parents canadiens dans le contexte de la COVID-19. Le 9 juillet 2020, il a rendu public un rapport synthèse sur ces enquêtes². Citons ses principales conclusions (p. 1 à 3) :

De nombreux parents ont déclaré être préoccupés par l'engagement social de leurs enfants. Près des trois quarts des participants (71 %) étaient très ou extrêmement inquiets pour leurs enfants en ce qui concerne les occasions de socialiser avec des amis, et plus de la moitié (54 %) étaient très ou extrêmement préoccupés par la solitude ou l'isolement social de leurs enfants. Environ 64 % des participants étaient très ou extrêmement préoccupés par le temps que leurs enfants passaient devant un écran.

Deux tiers des parents étaient très ou extrêmement préoccupés par la gestion des comportements, des niveaux de stress, de l'anxiété et des émotions de leurs enfants, et près de la moitié des parents étaient très ou extrêmement préoccupés par le fait d'avoir moins de patience, d'élever la voix, de réprimander leurs enfants ou de crier après eux.

Outre les responsabilités parentales, les participants étaient aussi très ou extrêmement préoccupés par le maintien des contacts avec la famille ou les amis (43 %), l'entente entre les membres de la famille et l'entraide (37 %) et le sentiment de solitude dans leur propre demeure (30 %).

Les enquêtes citées dans cette section 3.3 peuvent être résumées dans la conclusion suivante : lors de la fermeture des écoles et des classes entre mars et juin 2020, transposer l'école à la maison s'est révélé une entreprise extrêmement difficile pour la très grande majorité des parents, dont la plupart devaient continuer à télétravailler, tout en gérant la maisonnée. Comme le note d'ailleurs le Rapport de la SRC (2021, p. 61) déjà cité : « peu de parents ou de tuteurs peuvent offrir un environnement d'apprentissage comparable à celui des enseignants professionnels. Peut-être un petit nombre de non-enseignants peuvent-ils être des éducateurs efficaces pour leurs enfants si les deux parties sont très motivées, mais ces cas semblent plutôt exceptionnels ».

¹ INSPQ (6 novembre 2020) COVID-19 – Perspectives des parents au moment de la rentrée scolaire (Données des sondages réalisés du 21 août au 2 septembre 2020) Sondages sur les attitudes et comportements de la population québécoise. Téléchargeable sur le site de l'INSPQ

² Statistique Canada (juillet 2020) Les répercussions de la COVID-19 sur les familles et les enfants canadiens. Publié dans Le quotidien. StatCan : Ottawa.

En effet, la partie 2 de notre expertise a mis en évidence que l'école introduit une coupure nette avec l'univers familial, qu'elle soumet les enfants à une discipline corporelle et intellectuelle très étroite, tout en organisant et en planifiant les apprentissages selon une temporalité fortement institutionnalisée s'incarnant dans des horaires fixes et des programmes et matières scolaires fortement structurés. Rien de tout cela n'existe dans les familles, qui sont par définition soumises aux aléas des occupations et tâches de chacun de leurs membres, eux-mêmes liés par des relations affectives et non pas pédagogiques. Les inquiétudes des parents rapportées par l'INSPQ et Statistique Canada témoignent justement de leurs perceptions des impacts négatifs de la fermeture des écoles et des classes sur leurs enfants. Elles corroborent aussi directement les perceptions des enseignants.

Quelles sont les principales idées à retenir de cette partie 3 ? Elle a rappelé que la fermeture des écoles pendant plusieurs mois au printemps 2020 a conduit les autorités politiques et éducatives à transférer aux enseignants à distance et aux parents d'élèves la responsabilité d'assurer la poursuite de la scolarisation. Les résultats d'enquêtes citées dans les pages précédentes convergent tous vers la même conclusion : une fois l'école complètement fermée, il devient extrêmement difficile pour les enseignants d'offrir à leurs élèves un encadrement pédagogique de qualité et, pour les parents, de substituer aux enseignants.

Dans une telle situation, les élèves ont perdu tout ce qui faisait la richesse de leur socialisation et de leur vie à l'école à travers leurs relations avec leurs pairs, avec leurs enseignants et autres acteurs éducatifs, mais aussi grâce à l'organisation même de la vie à l'école où ils se consacrent exclusivement à leur développement et apprentissage tous les jours de la semaine et 180 jours par année.

Devant cette perte de socialisation, la seule chose qu'ils ont obtenue en retour se limite à l'enseignement en ligne dont la qualité, selon une bonne majorité d'enseignants et de parents, n'a pas été du tout au rendez-vous au printemps 2020. Du côté des élèves, on sait qu'ils ont perdu une bonne part de leur motivation, qu'ils ont consacré quotidiennement nettement moins de temps à apprendre et que leur participation aux activités avec les enseignants a clairement chuté. Or, selon la Chaire UNESCO de développement curriculaire de l'UQAM, « [l]a réduction du temps d'instruction est intimement liée à une perte d'apprentissage. Un arrêt d'environ cinq mois peut provoquer une perte de plus d'une demi-année scolaire pour l'élève moyen »¹.

Par ailleurs, au-delà de cette perte d'apprentissage, les jeunes d'âge scolaire semblent avoir vécu de nombreuses difficultés découlant de la fermeture des écoles, mais aussi de leur confinement et du fait qu'ils étaient séparés de leurs camarades et privés de toutes leurs activités sociales. Une importante enquête en ligne supervisée par une professeure de la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke met en lumière certaines de ces

¹ Chaire UNESCO de développement curriculaire (2021) L'impact de la COVID-19 sur le milieu scolaire québécois. Accessible à : <https://rire.ctreq.qc.ca/impact-covid-19-milieu-scolaire-quebecois/>

difficultés¹. Elle a été réalisée dans quatre régions du Québec (l'Estrie, les Laurentides, la Mauricie–Centre-du-Québec et la Montérégie) auprès de 32 992 jeunes âgés de 12 à 25 ans, dont 89 % (29 491) provenaient de 46 écoles secondaires publiques et de 26 écoles secondaires privées. Les données de cette enquête ont été recueillies en trois phases : en janvier 2020, donc juste avant le début de la pandémie ; en janvier 2021 et en janvier 2022. Voici les principaux faits saillants qui ressortent de cette enquête :

- Trois fois plus de jeunes du secondaire rapportent actuellement une santé mentale passable ou mauvaise, comparativement à ce qui a été observé en janvier 2020 (30 % contre 11 %), alors que près de 6000 jeunes du secondaire de la région de l'Estrie avaient été sondés sur le sujet. Cette hausse est d'ailleurs observée à tous les niveaux (du secondaire 1 au secondaire 5), et ce, autant chez les garçons que chez les filles.
- Seulement un tiers des jeunes ont un niveau modéré à élevé d'optimisme par rapport à leur vie en général. Ce phénomène est relativement stable au travers des âges et niveaux scolaires.
- Les jeunes considèrent que la pandémie a surtout nui à leur santé physique et mentale, de même qu'à leur motivation et à leurs apprentissages scolaires.
- Parmi les principaux facteurs rapportés par les jeunes nuisant de manière importante à leur santé psychologique, on retrouve : 1. La réduction des activités sociales, sportives et culturelles. 2. L'augmentation du temps d'écran (39 % au secondaire et 49 % au cégep/université). 3. Les cours en ligne.
- Parmi les stratégies qui, selon les jeunes, les aideraient le plus à maintenir ou à améliorer leur santé, on identifie le maintien des cours en présentiel, la participation à des activités sportives parascolaires et la création de liens significatifs avec des membres de la communauté scolaire.

Une autre étude effectuée dans le cadre du projet COMPASS-Québec amène des données intéressantes, mais aussi inquiétantes sur le vécu de certains élèves pendant la pandémie. Le projet COMPASS est une étude longitudinale financée par les Instituts de Recherche en Santé du Canada (IRCS) et Santé Canada. Amorcée en 2012-2013, elle se penche sur les comportements de santé des jeunes du secondaire. COMPASS-Québec a réalisé une enquête dans 25 écoles secondaires des régions de la Capitale-Nationale, de Chaudière-Appalaches et du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Elle a joint un total de 10 727 élèves en 2019, 4 695 en 2020 et 8 462 en 2021. Elle s'intéresse notamment aux impacts de la pandémie sur les jeunes du secondaire.

L'étude révèle qu'en 2021, 51 % des filles présentaient des symptômes dépressifs significatifs, contre 25 % des garçons. La hausse observée entre 2019 et 2021 est nettement plus marquée chez les filles que chez les garçons. Ainsi, la proportion de filles présentant des symptômes dépressifs significatifs a bondi de 10 points de pourcentage entre 2019 et

¹ Généreux, M. et als (2022). Enquête sur la santé psychologique des 12 à 25 ans. Faculté de médecine, Université de Sherbrooke. [Enquete_sante_psychologique_12_25_ans_Mars_2022](#)

2021 (de 41 % à 51 %), tandis que les garçons affichaient une augmentation de 4 points de pourcentage (de 21 % à 25 %)¹. Par ailleurs, 67 % des jeunes ayant participé à cette enquête ont déclaré une augmentation de leur niveau d'ennui et 50 % de leur solitude, tandis qu'un quart a dit souffrir davantage de stress et d'anxiété ; 69 % ont peur d'avoir pris du retard dans leurs apprentissages. Enfin, la moitié sont nerveux quand ils pensent à leur situation actuelle.

Finalement, en juillet 2021, l'INSPQ² a proposé une synthèse rapide des connaissances pour apporter un éclairage sur les impacts de la pandémie sur le développement des enfants de 2 à 12 ans, en recensant des enquêtes empiriques dans divers pays dont la grande majorité a été effectuée entre février 2020 et mai 2020. Citons ici les résultats de cette analyse de l'INSPQ (p.4 et 5).

La totalité des études retenues recense des problèmes de comportements internalisés et externalisés. Les premiers réfèrent aux difficultés émotionnelles comme la solitude, la dépression, l'anxiété, etc. Les deuxièmes, aux problèmes de conduite, à l'irritabilité et la mauvaise humeur, à l'hyperactivité/inattention, aux problèmes relationnels avec les pairs et à l'agressivité ou l'opposition.

Chez les enfants d'âge scolaire, augmentation significative des symptômes de dépression (8), ainsi qu'une augmentation de l'ennui (73,8 %), de la solitude (64,5 %) et de la frustration (61,4 %) (13) ;

Chez les enfants d'âge scolaire, augmentation de l'anxiété, de l'agressivité et de l'irritabilité chez plus de 52 % d'entre eux (14) ;

Augmentation, au-delà des seuils cliniques établis, des difficultés émotionnelles chez les enfants de tout âge, entre 18,64 % et 39,9 %, selon les études (12, 16). Augmentation également au-delà des seuils cliniques de l'hyperactivité/inattention (20,36 %) et des problèmes de conduite (35,10 %) chez les enfants de tout âge (16).

On observe une augmentation significative du score de difficulté psychologique global comparativement à la période prépandémie (9), et à celui d'une population de référence hors COVID (15), autant chez les enfants d'âge préscolaire que scolaire.

Bref, la pandémie, la fermeture des écoles et les confinements successifs, loin se réduire à un recul des stricts apprentissages scolaires (l'instruction), ont eu manifestement des impacts émotionnels et existentiels beaucoup plus importants chez les jeunes d'âge scolaire. En réalité, comme nous le disions à la fin de la deuxième partie de notre expertise,

-
- 1 Giroux, M., Bacque-Dion, C., Bélanger, R. et Haddad, S. L'évolution de la santé mentale des adolescents au cours de la pandémie COVID-19. Une analyse des cohortes scolaires. COMPASS-Québec
 - 2 INSPQ (juillet 2021). COVID-19 : Impacts de la pandémie sur le développement des enfants de 2 à 12 ans. <https://www.inspq.qc.ca/publications/3157-impacts-pandemie-developpement-enfants-2-12-ans>

la fermeture des écoles en mars 2020 a supprimé ce qui constitue le cœur de la socialisation, à savoir le réseau des relations sociales, humaines et professionnelles qui lie les jeunes à l'école et aux enseignants et que l'école fournit par son cadre traditionnel des classes en personne, réseau qui en même temps soutient ces jeunes tout au long de leur scolarisation. Les travaux recensés dans cette troisième partie indiquent que l'enseignement à distance par les enseignants et l'école à la maison avec les parents n'ont pas été à même d'offrir une alternative à cette fonction socialisatrice de l'école.

Annexes

Annexe 1 - Directives du gouvernement et du MEQ aux enseignants

Annexe 1 - Documents du MEQ adressés pendant la pandémie aux écoles et au personnel enseignant et scolaire entre le 13 mars et le 18 juin 2020

1. 18 juin [Feuillet plan de la rentrée](#)
2. 18 juin [Aide-mémoire pour le protocole d'urgence](#)
3. 18 juin [Modification du bulletin au préscolaire](#)
4. 17 juin [Feuillet pour le préscolaire, le primaire et le secondaire](#)
5. 17 juin [Feuillet pour le protocole d'urgence en cas de 2^e vague](#)
6. 17 juin [Lettre du ministre de l'Éducation sur la rentrée en septembre](#)
7. 8 juin [210 questions et réponses sur la réouverture](#)
8. 3 juin [Lettre du ministre de l'Éducation concernant les camps pédagogiques optionnels et les cours d'été](#)
9. 1^{er} juin [Lettre du sous-ministre de l'Éducation concernant les camps pédagogiques](#)
10. 1^{er} juin [Lettre du sous-ministre de l'Éducation pour le rassemblement de fin d'année des finissants du primaire et du secondaire](#)
11. 29 mai [205 questions et réponses](#)
12. 27 mai [Arrêté ministériel 2020-566](#)
13. 27 mai [Lettre du sous-ministre de l'Éducation sur l'utilisation des ventilateurs et des climatiseurs à l'école](#)
14. 21 mai [194 questions et réponses sur la réouvertures des écoles](#)
15. 20 mai [Lettre du ministre de l'Éducation concernant la réouverture des établissements scolaires dans la zone chaude \(CMM + MRC Joliette\)](#)
16. 10 mai [175 questions et réponses sur la réouverture des écoles](#)
17. 7 mai [Lettre du ministre de l'Éducation pour les masques disponibles pour tous et des consignes sur la réouverture graduelle \(mise à jour lettre du 4 mai\)](#)
18. 7 mai [Résumé des règles sanitaires sous forme de napperon](#)
19. 7 mai [Encadrement pédagogique pour enfants et parents](#)
20. 6 mai [156 questions et réponses sur la réouverture des écoles](#)
21. 6 mai [Tableau de partage des responsabilités entre le réseau scolaire, la Santé publique et le MÉES](#)
22. 4 mai [Lettre du ministre de l'Éducation pour les masques disponibles pour tous et des consignes sur la réouverture graduelle](#)
23. 4 mai [Guide CNESTT pour le milieu scolaire](#)
24. 1^{er} mai [109 questions et réponses sur la réouverture des écoles](#)
25. 30 avril [80 questions et réponses sur la réouverture des écoles](#)

26. 27 avril [Tableau résumé du retour à l'école](#)
27. 27 avril [Feuillet des mesures en santé publique](#)
28. 27 avril [Lettre du ministre de l'Éducation pour le personnel concernant la réouverture des écoles](#)
29. 27 avril [Lettre du ministre de l'Éducation, pour les gestionnaires, concernant la réouverture des écoles](#)
30. 27 avril [Lettre du ministre de l'Éducation pour les parents, concernant la réouverture des écoles](#)
31. 23 avril [198 questions et réponses](#)
32. 18 avril [183 questions et réponses](#)
33. 17 avril [Lettre du sous-ministre encourageant tous les membres du personnel au volontariat dans le réseau de la Santé et des Services sociaux](#)
34. 14 avril [Questions et réponses sur des conditions de travail durant le redéploiement](#)
35. 11 avril [Arrêté ministériel 2020-019](#)
36. 9 avril [171 questions et réponses](#)
37. 9 avril [Lettre concernant les offres de formation à distance en FGA et en FP](#)
38. 3 avril [147 questions et réponses](#)
39. 2 avril [Lettre du ministre de l'Éducation pour les suivis aux élèves](#)
40. 1 avril [111 questions et réponses](#)
41. 29 mars [Directives pour récupérer le matériel scolaire](#)
42. 27 mars [Ratios dans les services de garde d'urgence \(SDGU\)](#)
43. 26 mars [Directives du ministre de l'Éducation](#)
44. 22 mars [Arrêté ministériel 2020-008](#)
45. 18 mars [Arrêté ministériel 2020-004](#)
46. 15 mars [Directives du sous-ministre lors de la fermeture des établissements](#)

Annexe 2 – Minutage du travail des enseignants

HORAIRE - ENSEIGNANT DU PRIMAIRE

École : _____

Nom de l'enseignant : _____

Pourcentage tâche: **100,00%** Voir «Notes

Horaire de l'école	Heures	(1) Tâche	Jour 1 minutes	Jour 2 minutes	Jour 3 minutes	Jour 4 minutes	Jour 5 minutes	Total minutes	
7,00	30 min. avant amplitude	P	30	30	30	30	30	150	
7,30 <small>voir «Notes 1»</small>	DÉBUT	ÉC	15	15	10	10	10	60	
	AMPLITUDE	C						0	
	<small>voir Notes «3»</small>	P						0	
	REMARQUE								
	DÉPLACEMENT	C	5	5	5	3	5	23	
8h50-9h50	1re PÉRIODE	E	60	60	60	30	60	270	
		ÉC						0	
		C				30		30	
		P						0	
	REMARQUE								
9h50-10h50	2e PÉRIODE	E	60	60	60	60	60	300	
		ÉC						0	
		C	2	2	2	2	2	10	
		P						0	
		REMARQUE							
		RÉCRÉATION	ÉC	15	15	15		15	60
	REMARQUE								
11h10 à 12h10	3e PÉRIODE	E	60		60	60	60	240	
		ÉC						0	
		déplacement	C	2	60	2	2	2	68
		P						0	
		REMARQUE							
		DÎNER	ÉC	20					20
	Inscrire temps total :	C						0	
<small>voir «Notes 1»</small>		1,15	P	5	25	25	25	105	
	REMARQUE								
	DÉPLACEMENT	C	3	3	3	3	3	15	
13h30-14-30	4e PÉRIODE	E		60		60	60	180	
		ÉC						0	
		déplacement	C	49	2		2	2	55
		P			45			45	
		REMARQUE							
		RÉCRÉATION	ÉC			10			10
	REMARQUE								
	DÉPLACEMENT	C	3	3	3	3	3	12	
14h45à15h45	5e PÉRIODE	E	60	60	60	60		240	
		ÉC						0	
		C						0	
		P						0	
	REMARQUE								
	DÉPLACEMENT	C	3	3	3	3	3	12	
16,45	FIN D'AMPLITUDE	ÉC						0	
		C						0	
		P						0	
		REMARQUE							
17,15	30 min. après amplitude	P						0	

Tâche d'enseignement =	E	240	240	240	270	240	1230
Tâche éduc. compl. =	ÉC	50	30	35	10	25	150
Tâche éducative =	E+ÉC	290	270	275	280	265	1380
Tâche complémentaire=	C	70	81	21	51	17	240
Tâche personnelle=	P	35	55	100	55	55	300
TÂCHE GLOBALE =		395	406	396	386	337	1920

_____ , le : _____ (d)

enseignant

Annexe 3 – Exemple de standardisation des programmes, des matières, des domaines, etc.

Exemples d'horaires en 1re secondaire

	Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5	Jour 6	Jour 7	Jour 8	Jour 9
8 h 40 à 9 h 55	Mathématique 063102 Monsieur X 4408	Édu.physique 043102 Monsieur Y 1717	Anglais 136102 Madame T. 4408	Sciences/tech 055102 Monsieur X 4408	Arts plastiques 168102 Madame A. 4327	Géographie 095102 Monsieur P 4408	Histoire 087102 Monsieur 4408	Français 132102 Madame A 4408	Mathématique 063102 Monsieur X 4408
10 :10 À 11 :25	Français 132102 Madame A 4408	Mathématique 063102 Monsieur X 4408	Sciences/tech 055102 Monsieur X 4408	Anglais 136102-2 Madame T. 4408	Anglais 136102 Madame T. 4408	Français 132102-02 Madame A 4408	Éthique/cul 069102 Madame 4408	Géographie 095102 Monsieur P 4408	Édu.physique 043102 Monsieur Y 1717
	Dîner								
12 h 35 À 13 h 50	Anglais 136102 Madame T. 4408	Éthique/cul 069102 Madame 4408	Arts plastiques 168-102 Madame 4327	Français 132102 Madame A 4408	Sciences/tech 055102 Monsieur X 4408	Histoire 087102 Monsieur 4408	Mathématique 063102 Monsieur X 4408	Mathématique 063102 Monsieur X 4408	Français 132102 Madame A 4408
14 h 5 À 15 h 20	Arts plastiques 168102 Madame 4327	Français 132102 Madame A 4408	Histoire 087102 Monsieur P. 4408	Mathématique 063102 Monsieur X 4408	Français 132102 Madame A 4408	Géographie 095102 Monsieur P 4408	Français 132102 Madame A 4408	Arts plastiques 168102 Madame 4327	Sciences/tech 055102 Monsieur X 4408

Domaines généraux de formation

Intentions éducatives

SANTÉ ET BIEN-ÊTRE

Amener l'élève à adopter une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, du bien-être, de la sexualité et de la sécurité.

ORIENTATION ET ENTREPRENEURIAT

Amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société.

ENVIRONNEMENT ET CONSOMMATION

Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement.

MÉDIAS

Amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques respectant les droits individuels et collectifs.

VIVRE-ENSEMBLE ET CITOYENNETÉ

Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité

Compétences transversales

COMPÉTENCES D'ORDRE INTELLECTUEL

Exploiter l'information.
Résoudre des problèmes.
Exercer son jugement critique.
Mettre en oeuvre sa pensée créatrice.

COMPÉTENCES D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE

Se donner des méthodes de travail efficaces.
Exploiter les technologies de l'information et de la communication.

COMPÉTENCES D'ORDRE PERSONNEL ET SOCIAL

Actualiser son potentiel.
Coopérer.

COMPÉTENCE DE L'ORDRE DE LA COMMUNICATION

Communiquer de façon appropriée.

Domaines d'apprentissage

Compétences disciplinaires

Domaine des langues

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Lire et apprécier des textes variés.
Écrire des textes variés.
Communiquer oralement selon des modalités variées.

ENGLISH LANGUAGE ARTS

Uses language/talk to communicate and to learn
Represents her/his literacy in different media
Reads and listens to written, spoken and media texts
Writes a variety of genres for personal and social purposes

INTÉGRATION LINGUISTIQUE, SCOLAIRE ET SOCIALE

Communiquer oralement en français dans des situations variées.
Lire et écrire des textes variés en français.
S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise.

ANGLAIS, LANGUE SECONDE (programme de base et programme enrichi)

Interagir oralement en anglais.
Réinvestir sa compréhension de textes.
Écrire et produire des textes.

FRANÇAIS, LANGUE SECONDE (programme de base et programme enrichi)

Interagir en français.
Lire des textes variés en français (programme de base).
Lire des textes courants et littéraires en français (programme enrichi).
Produire des textes variés en français.



Domaine de l'univers social

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Interroger les réalités sociales dans une perspective historique.
Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique.
Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.

GÉOGRAPHIE

Lire l'organisation d'un territoire.
Interpréter un enjeu territorial.
Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire.

Domaine du développement de la personne

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.
Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.
Adopter un mode de vie sain et actif.

ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

Réfléchir sur des questions éthiques.
Manifester une compréhension du phénomène religieux.
Pratiquer le dialogue.

Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

MATHÉMATIQUE

Résoudre une situation-problème.
Déployer un raisonnement mathématique.
Communiquer à l'aide du langage mathématique.

SCIENCE ET TECHNOLOGIE

Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique.
Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques.
Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie.

Domaine des arts

ART DRAMATIQUE

Créer des oeuvres dramatiques.
Interpréter des oeuvres dramatiques.
Apprécier des oeuvres dramatiques.

DANSE

Créer des danses.
Interpréter des danses.
Apprécier des danses.

ARTS PLASTIQUES

Créer des images personnelles.
Créer des images médiatiques.
Apprécier des oeuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques.

MUSIQUE

Créer des oeuvres musicales.
Interpréter des oeuvres musicales.
Apprécier des oeuvres musicales.

Domaines généraux de formation

Intentions éducatives

SANTÉ ET BIEN-ÊTRE

Amener l'élève à adopter une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, du bien-être, de la sexualité et de la sécurité.

ORIENTATION ET ENTREPRENEURIAT

Amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société.

ENVIRONNEMENT ET CONSOMMATION

Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement.

MÉDIAS

Amener l'élève à faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et à produire des documents médiatiques respectant les droits individuels et collectifs.

VIVRE-ENSEMBLE ET CITOYENNETÉ

Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité.

Compétences transversales

COMPÉTENCES D'ORDRE INTELLECTUEL

Exploiter l'information.
Résoudre des problèmes.
Exercer son jugement critique.
Mettre en oeuvre sa pensée créatrice.

COMPÉTENCES D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE

Se donner des méthodes de travail efficaces.
Exploiter les technologies de l'information et de la communication.

COMPÉTENCES D'ORDRE PERSONNEL ET SOCIAL

Actualiser son potentiel.
Coopérer.
COMPÉTENCE DE L'ORDRE DE LA COMMUNICATION
Communiquer de façon appropriée.

Domaines d'apprentissage

Compétences disciplinaires

Domaine des langues

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Lire et apprécier des textes variés.
Écrire des textes variés.
Communiquer oralement selon des modalités variées.

INTÉGRATION LINGUISTIQUE, SCOLAIRE ET SOCIALE

Communiquer oralement en français dans des situations variées.
Lire et écrire des textes variés en français.
S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise.

ENGLISH LANGUAGE ARTS

Uses language/talk to communicate and to learn.
Reads and listens to written, spoken and media texts.
Produces texts for personal and social purposes.

ANGLAIS, LANGUE SECONDE (programme de base et programme enrichi)

Interagir oralement en anglais.
Réinvestir sa compréhension de textes.
Écrire et produire des textes.

FRANÇAIS, LANGUE SECONDE (programme de base)

Interagir en français.
Lire des textes variés en français.
Produire des textes variés en français.

FRANÇAIS, LANGUE SECONDE (programme enrichi)

Interagir en français.
Lire des textes courants, spécialisés et littéraires en français.
Produire des textes variés en français.

ESPAGNOL, LANGUE TIERCE

Interagir en espagnol.
Comprendre des textes variés en espagnol.
Produire des textes variés en espagnol.

Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

MATHÉMATIQUE

Résoudre une situation-problème.
Déployer un raisonnement mathématique.
Communiquer à l'aide du langage mathématique.

CHIMIE

Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes relevant de la chimie.
Mettre à profit ses connaissances en chimie.
Communiquer sur des questions de chimie à l'aide des langages utilisés en science et technologie.

SCIENCE ET ENVIRONNEMENT

Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique.
Mettre à profit ses connaissances scientifiques.
Communiquer à l'aide du langage scientifique.

PHYSIQUE

Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes relevant de la physique.
Mettre à profit ses connaissances en physique.
Communiquer sur des questions de physique à l'aide des langages utilisés en science et technologie.

SCIENCE ET TECHNOLOGIE

APPLICATIONS TECHNOLOGIQUES ET SCIENTIFIQUES

SCIENCE ET TECHNOLOGIE DE L'ENVIRONNEMENT

Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique.
Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques.
Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie.



Domaine de l'univers social

ÉDUCATION FINANCIÈRE

Prendre position sur un enjeu financier.

GÉOGRAPHIE CULTURELLE

Lire l'organisation d'une aire culturelle.
Interpréter le dynamisme d'une aire culturelle.

HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA

Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada.
Interpréter une réalité sociale.

HISTOIRE DU 20^E SIÈCLE

Caractériser un temps fort historique.
Interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique.

MONDE CONTEMPORAIN

Interpréter un problème du monde contemporain.
Prendre position sur un enjeu du monde contemporain.

Domaine du développement de la personne

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.
Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.
Adopter un mode de vie sain et actif.

ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

Réfléchir sur des questions éthiques.
Manifester une compréhension du phénomène religieux.
Pratiquer le dialogue.

Domaine des arts

ART DRAMATIQUE

Créer des oeuvres dramatiques.
Interpréter des oeuvres dramatiques.
Apprécier des oeuvres dramatiques.

DANSE

Créer des danses.
Interpréter des danses.
Apprécier des danses.

ARTS PLASTIQUES

Créer des images personnelles.
Créer des images médiatiques.
Apprécier des images.

MUSIQUE

Créer des oeuvres musicales.
Interpréter des oeuvres musicales.
Apprécier des oeuvres musicales.

Domaine du développement professionnel

PROJET PERSONNEL D'ORIENTATION

Réaliser une démarche exploratoire d'orientation.
Se situer au regard de son orientation scolaire et professionnelle.

EXPLORATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Explorer la formation professionnelle.
Se situer au regard de la formation professionnelle.

SENSIBILISATION À L'ENTREPRENEURIAT

Se situer au regard de l'entrepreneuriat.
Mettre en oeuvre un projet entrepreneurial.

Projet intégrateur

Réaliser un projet intégrateur.
Établir des liens entre ses apprentissages.

La grille-matières 2021-2022

DOMAINE	PREMIER CYCLE				DEUXIÈME CYCLE								
	1 ^{re} et 2 ^e secondaire				3 ^e secondaire			4 ^e secondaire			5 ^e secondaire		
	DISCIPLINE	P	U		DISCIPLINE	P	U	DISCIPLINE	P	U	DISCIPLINE	P	U
LANGUES	Français	1 6	1 6		Français	1 6	8	Français	1 2	6	Français	1 6	6
	Anglais régulier Anglais enrichi	8	8		Anglais régulier ou Anglais enrichi	8	4	Anglais régulier ou Anglais enrichi	8	4 6	Anglais régulier ou Anglais enrichi	8	4 6
MATHÉMATIQUE, SCIENCE ET TECHNOLOGIE	Mathématique	1 2	6		Mathématique	1 2	6	Mathématique, séquence CST ou séquence SN	1 2 1 2	4 6	Mathématique : séquence CST ou séquence TS-CST ou séquence SN	1 2 1 2	4 6
	Science et technologie	8	8		Science et technologie	1 2	6	Science et technologie	8	4			
UNIVERS SOCIAL	Histoire et éducation à la citoyenneté	6	6		Histoire du Québec et du Canada	8	4	Histoire du Québec et du Canada	8	4	Monde contemporain	4	2
	Géographie	6	6								Éducation financière	4	2
ARTS	Arts plastiques ou Musique	8	8		Arts plastiques et multimédia ou Musique et multimédia	4	2	Arts plastiques ou Musique	4	2	Arts plastiques ou Musique	4	2
DÉVELOPPEMENT PERSONNEL	Éducation physique et à la santé	4	4		Éducation physique et à la santé	4	2	Éducation physique et à la santé	4	2	Éducation physique et à la santé	4	2
	Éthique et culture religieuse	4	4					Éthique et culture religieuse	8	4	Éthique et culture religieuse	4	2
OPTIONS (5 ^e secondaire : choix de deux options 4 ^e secondaire : choix d'une option)				Espagnol	8	4	Science et technologie de l'environnement ou Espagnol	8	4	Chimie Économie et entrepreneuriat Éducation physique Espagnol Histoire du XX ^e siècle Physique	1 6	8	
T.P.	Surveillance Récupération – Enrichissement	2		Surveillance Récupération – Enrichissement	3		Surveillance Récupération – Enrichissement	3		Surveillance Récupération – Enrichissement	3		
ENCADREMENT	Titulariat	1											
TOTAL :		7 5	7 2			7 5	3 6		7 5	36 38		7 5	34 36

1 cycle = 15 jours

P : Nombre de périodes par cycle

U : Nombre d'unités rattachées à la matière

Annexe 4 – La triple mission de l'école selon le MEQ

Programme de l'école québécoise publié en 2000 par le ministère de l'Éducation du Québec :

INSTRUIRE, avec une volonté réaffirmée

L'école ne constitue pas le seul lieu d'apprentissage de l'enfant, mais elle conserve une fonction irremplaçable en ce qui a trait au développement de compétences et de ressources personnelles. Affirmer cette orientation, c'est donner de l'importance au développement des activités cognitives et à la maîtrise des savoirs. Dans le contexte actuel de la société du savoir, tout établissement scolaire a comme première responsabilité la formation de l'esprit de chaque élève.

SOCIALISER, pour apprendre à mieux vivre ensemble

Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Elle remplit cette fonction dans la mesure où elle prête attention au sens que les jeunes donnent à la vie, sur le plan personnel et social. Il lui incombe donc de promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes.

QUALIFIER, selon des voies diverses

L'école a le devoir de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle, quelle que soit la voie qu'ils choisissent. Afin qu'elle dispose des moyens pour assumer ce mandat, le ministère de l'Éducation définit le curriculum national de base. Toutefois, les établissements scolaires détiennent la responsabilité de respecter les intérêts et les aptitudes de chaque élève en offrant différents cheminements scolaires. La formulation du Programme de formation permet notamment le passage harmonieux vers des programmes de formation professionnelle.