



# Écoles, austérité et privatisation en contexte de pandémie

Paul Bocking, PhD

# Table des matières

<b>Sommaire</b> .....	1
<b>Introduction</b> .....	4
Contexte .....	4
Aperçu .....	5
Methodology .....	6
<b>Financement, santé et sécurité durant la pandémie</b> .....	8
Vue d'ensemble des points clés : .....	8
Les pistes non empruntées : plans de réouverture des écoles, taille des classes et financement de l'éducation .....	9
La sphère politique : le contrôle des messages .....	12
Le débat sur la transmission dans les écoles .....	13
Ventilation des écoles .....	15
Augmentation du nombre de cas et fortes tensions politiques .....	17
Le droit de refuser un travail dangereux .....	18
Analyse .....	21
<b>Restructuration du travail des enseignants</b> .....	23
Vue d'ensemble des points clés : .....	23
Se remémorer la vie d'avant .....	24
Phase d'apprentissage à distance en situation d'urgence (de mars à juin 2020) .....	24
La restructuration de l'école et la transformation du travail des enseignants : années scolaires 2020-2021 et 2022-2022 .....	27
Modèle d'enseignement hybride .....	36
Exacerbation du stress et du surmenage pour les nouveaux enseignants et les enseignants précaires .....	41
Analyse .....	47
<b>Privatisation et pandémie</b> .....	49
Vue d'ensemble des points clés : .....	50
L'apprentissage en ligne : un vecteur de la privatisation .....	42
Bons d'études? .....	55
L'ascendance des grandes entreprises technologiques et la « plateformisation » de l'éducation .....	58
Analyse .....	62
Orientations futures .....	64
<b>Conclusion</b> .....	67
<b>Références</b> .....	70
<b>Annexe : Liste des entrevues</b> .....	80

# Écoles, austérité et privatisation en contexte de pandémie

Paul Bocking, PhD

## Sommaire

Lorsque la COVID-19 est apparue en Ontario à l'hiver 2020, le système d'éducation de la maternelle à la 12e année de la province était déjà dans un état de profonds bouleversements. Peu après son élection en juin 2018, le Parti progressiste conservateur (PC), dirigé par le premier ministre Doug Ford, a fait connaître son intention d'imposer des formes radicales d'austérité budgétaire dans tout le secteur public et de saisir des occasions de privatisation. Ces priorités ont été mises en œuvre dans le secteur de l'éducation de la maternelle à la 12e année dans le cadre du budget provincial qui a suivi, avec des mesures publiées en mars 2019, notamment l'augmentation de la taille des classes de la 4e à la 12e année, l'élimination d'un fonds pour l'éducation de l'enfance en difficulté de 235 millions de dollars et l'apprentissage en ligne obligatoire pour les élèves du secondaire. Le gouvernement a ensuite indiqué que la maternelle à temps plein était susceptible d'être supprimée. À elle seule, l'augmentation de l'effectif des classes, qui devait s'échelonner sur trois ans, devait entraîner la suppression de 10 000 postes d'enseignants, tout en réduisant considérablement le nombre de cours offerts par les écoles. Bien que le gouvernement conservateur ait insisté sur le fait que la taille des classes n'avait pas véritablement d'importance, les écoles privées ont lancé des campagnes publicitaires mettant en lumière leur faible ratio élèves/enseignant.

L'annonce des coupures a coïncidé avec le début des négociations collectives pour les plus de 200 000 enseignants et membres du personnel de soutien en Ontario, affiliés à cinq syndicats et à l'emploi dans les quelque 5 000 écoles primaires et secondaires de la province au sein des conseils scolaires public de langue anglaise, catholique de langue anglaise, public de langue française et catholique. Au cours de campagnes qui ont réussi à fusionner le soutien public et les négociations collectives, et qui ont abouti à des grèves tournantes de décembre 2019 à mars 2020, le fonds pour l'éducation de l'enfance en difficulté et le programme de la maternelle à temps plein ont été protégés, l'augmentation de la taille des classes

a été en grande partie supprimée, et l'apprentissage en ligne a été réduit de quatre à deux cours, avec des dispositions de retrait ajoutées. Et c'est alors que la pandémie s'est déclarée, et que les coalitions qui avaient réussi à résister aux coupures du gouvernement Ford dans le secteur de l'éducation se sont largement multipliées, outre l'état d'urgence et les perturbations en matière de santé publique. À la lumière des changements radicaux qui se sont imposés de mars 2020 jusqu'à la fin de l'année scolaire, les enseignants et les familles se sont efforcés de faire de leur mieux afin de poursuivre l'apprentissage à distance en contexte d'urgence à un moment où toute la société était profondément perturbée.

Ce rapport a pour objet d'examiner ce qui s'est passé dans le système d'éducation de l'Ontario au cours des deux années scolaires et demie qui ont suivi, pendant lesquelles la pandémie a fait rage dans le monde entier. Le rapport est divisé en trois sections principales. La section 1 porte sur l'évaluation du financement par le gouvernement des mesures de santé et de sécurité dans les écoles durant la pandémie, et sert à démêler les ambiguïtés qui ont surgi au cours des années scolaires 2019-2020, 2020-2021 et 2021-2022 concernant les contributions financières respectives des gouvernements fédéral et provincial. Dans l'ensemble, la plus importante contribution a été apportée par le gouvernement fédéral, bien que l'éducation de la maternelle à la 12e année soit du ressort des provinces. Le financement a été utilisé pour apporter des améliorations structurelles à la ventilation de certaines écoles, mais pas à l'échelle ou au degré souvent revendiqué par le gouvernement provincial, en particulier dans le contexte d'un arriéré de réparations à long terme qui a atteint 16,8 milliards de dollars au cours de l'année scolaire 2021-2021. On a eu recours à des filtres HEPA portatifs dans les salles de classe et à des couvre-visages, et le gouvernement provincial a refusé de reconnaître que le coronavirus (surtout les variants ultérieurs) était transmissible par voie aérienne. Pendant ce temps, les dépenses plus coûteuses en matière de dotation en personnel, notamment pour réduire la taille des classes afin de favoriser l'éloignement sanitaire et d'exploiter des écoles virtuelles en parallèle, sont



restées insuffisantes, inégales dans la province et éphémères, étant en grande partie réduites au début de l'année scolaire 2021-2022. Dans ce contexte, les enseignants, les fédérations d'enseignants et le public, tous préoccupés, ont réagi par une série d'approches, notamment des contestations judiciaires, des protestations et, dans certains cas, des refus de travailler. Le gouvernement Ford a répondu en attaquant publiquement les personnes qui le critiquaient, qu'il s'agissait de médecins, de scientifiques, de dirigeants syndicaux ou d'enseignants.

**La section 2** de ce rapport porte sur la profonde restructuration du travail des enseignants qui a eu lieu pendant la pandémie. Au cours de la phase initiale « d'apprentissage à distance en situation d'urgence, » qui s'est étendue de mars à juin 2020, de nombreux élèves ont dû faire face aux perturbations causées par le passage au virtuel et à l'absence de nombreuses mesures de soutien à l'école. L'apprentissage scolaire a été mis à rude épreuve, mais la santé mentale des élèves, et souvent, par extension, celle de leurs parents, a été plus profondément touchée. Dans ce contexte, les enseignants ont dû s'efforcer d'adapter leur pédagogie de manière globale pour pouvoir travailler dans un format d'apprentissage à distance, et de fournir le soutien dont les élèves avaient besoin, dans un contexte où les directives descendantes du gouvernement provincial ont été établies sans consultation, sur des questions comme le nombre de minutes hebdomadaires d'enseignement en mode synchrone et les notes finales, et où les multiples nouvelles questions n'ont fait l'objet d'aucune orientation et où les enseignants ont dû se tourner vers leurs collègues pour improviser.

La nature du travail des enseignants a continué à subir des transformations au cours des années scolaires 2020-2021 et 2021-2022, du fait de la mise en œuvre de mesures visant à réduire le risque de contagion, notamment la création de cohortes, l'application de diverses mesures sanitaires et la mise en place de quadrimestres et d'octomestres. Ces mesures ont nécessité un remaniement majeur des pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'allongement des classes, du report du temps de préparation pendant des mois, et de la nécessité

impérative d'enseigner tout le contenu destiné à préparer les élèves aux tests normalisés de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) tout en consacrant plus de temps aux mesures de santé et de sécurité. L'apprentissage hybride ou fracturé, dans lequel un enseignant est chargé d'instruire les élèves en personne et en ligne en même temps, est devenu omniprésent dans les classes intermédiaires et secondaires de la province, et dans certains conseils scolaires même aux cycles primaire et moyen, avec la suppression du financement temporaire pour les enseignants supplémentaires en 2021-2022. L'approche hybride a profondément intensifié le travail et le stress des enseignants en général, tout en pénalisant les deux groupes d'élèves en raison de l'attention divisée des enseignants. Les fédérations d'enseignants s'y opposent largement, estimant qu'il s'agit d'un modèle irréalisable, non viable et peu solide sur le plan pédagogique. De même, les parents ont été témoins de la façon dont ce modèle compromet l'enseignement et l'apprentissage. Néanmoins, de nombreux enseignants craignent que les économies qu'il permet de réaliser dans le contexte de la généralisation de l'apprentissage en ligne ne lui permettent de résister à la pandémie. Parmi les enseignants, bon nombre des mesures abordées ici ont eu des incidences particulièrement lourdes sur les nouveaux pédagogues. Ces mesures comprennent l'interruption de l'accès ordinaire à des possibilités de perfectionnement professionnel et au mentorat informel par des collègues plus aguerris, ainsi que le rôle des nouveaux enseignants et des enseignants occasionnels qui doivent s'adapter aux expansions et aux contractions rapides des effectifs des conseils scolaires en fonction des changements de financement, ce qui se traduit par des emplois précaires. La situation coïncide également avec des politiques concomitantes du gouvernement Ford qui ne sont pas directement liées à la pandémie, notamment le remplacement du Règlement 274, qui prévoyait un système d'embauche transparent fondé sur les qualifications et l'ancienneté, par un système où les administrateurs disposent à nouveau de plus de pouvoir et de discrétion.

**La section 3** porte sur la manière dont les politiques du gouvernement Ford pendant la pandémie ont accéléré le



programme de privatisation de l'éducation. L'expansion de l'apprentissage en ligne, à la suite de la pandémie, ainsi que la directive du gouvernement selon laquelle les élèves du secondaire doivent suivre certains cours en ligne pour obtenir leur diplôme, et une tendance à l'élaboration de trousseaux de cours en ligne complètes pour tous les paliers scolaires, ont coïncidé avec la directive provinciale selon laquelle la responsabilité administrative de l'apprentissage en ligne devait être centralisée des districts scolaires aux radiodiffuseurs publics TVO et son homologue de langue française, TFO. Cette mesure a ouvert un large champ à la privatisation potentielle, y compris la sous-traitance de la conception et de la prestation de certains cours, et le mandat confié par le gouvernement Ford à TVO/TFO de commercialiser et de mettre en marché ces cours en dehors de l'Ontario. Les paiements en espèces de centaines de dollars effectués par le gouvernement provincial aux parents d'élèves de la maternelle à la 12e année pendant les périodes d'apprentissage à distance au cours de l'année scolaire 2020-2021, sous le prétexte de subventionner les dépenses familiales pour l'achat d'ordinateurs, ont eu pour effet immédiat de détourner 1,8 milliard de dollars du financement des écoles. Cette mesure a peut-être aussi contribué à subventionner les options de scolarisation privée, qui ont proliférée pendant la pandémie parmi les familles qui pouvaient se le permettre. À long terme, ces paiements peuvent servir à préparer le consentement du public pour une future formule plus directe de bons d'études. Enfin, si la numérisation de l'éducation, y compris la structuration de l'expérience scolaire au moyen d'ordinateurs et la « plateformisation » par des plateformes d'apprentissage en ligne, comme Google Classroom et Brightspace, se développe depuis plusieurs années, cette tendance s'est inexorablement accélérée pendant les périodes d'apprentissage à distance au cours de la pandémie. Elle semble être bien ancrée même depuis le retour à l'apprentissage en présentiel. Comme ce matériel et ces logiciels sont presque exclusivement fournis par des entreprises de technologie éducative à but lucratif, y compris certaines des sociétés les plus puissantes du monde, le résultat a été une avancée profonde dans la tendance de l'enseignement à fonctionner comme une entreprise. Cependant, comme pour bon nombre des politiques et des pratiques abordées dans ce

rapport, cette trajectoire n'est ni naturelle ni inévitable, mais le résultat de décisions et de priorités politiques particulières. Il est possible d'imaginer et de créer des politiques alternatives qui donnent la priorité au bien public plutôt qu'au profit privé, et qui, au lieu de miner le professionnalisme des enseignants et d'intensifier leur travail, peuvent redynamiser la profession et l'éducation publique dans son ensemble, face aux défis de la troisième décennie du 21e siècle.

# Introduction

Ce rapport vise à nous aider à comprendre comment l'éducation de la maternelle à la 12e année en Ontario a subi une profonde transformation pendant la pandémie de COVID 19, et en raison des politiques et des priorités du gouvernement progressiste-conservateur du premier ministre Doug Ford au cours de cette même période. Nous présentons ci-après les événements clés qui ont perturbé l'enseignement de la maternelle à la 12e année, de la fermeture d'urgence des écoles en mars 2020 à la baisse du nombre d'élèves, jusqu'au déclin de la quatrième vague alimentée par le variant Omicron en mars 2022, date à laquelle ce rapport a été finalisé. L'auteur a tenté de dégager une analyse de l'importance de ces événements, y compris les raisons pour lesquelles ils se sont produits dans le contexte social, politique et économique particulier de l'Ontario au début des années 2020, leurs conséquences potentielles à long terme pour l'éducation, leur comparaison avec des événements survenus ailleurs et la manière dont les choses auraient pu être gérées différemment. Pour comprendre comment l'éducation de la maternelle à la 12e année en Ontario a été touchée par la pandémie de COVID-19 pendant le mandat du gouvernement Ford, ce rapport est axé sur les répercussions sur l'enseignement et les activités des enseignants. En saisissant l'impact de la pandémie sur l'expérience quotidienne des enseignants des paliers élémentaire et secondaire au sein des conseils scolaires publics de langue anglaise, catholiques de langue anglaise, publics et catholiques de langue française de la province, nous pouvons également constater ses répercussions sur les élèves qu'ils desservent, leurs parents et le grand public.

Ces expériences en Ontario doivent être comprises dans un contexte plus vaste. Bien que les incidences de la pandémie aient évolué au fil du temps dans l'ensemble du Canada, tout comme les réponses politiques des gouvernements provinciaux et territoriaux — qui allaient d'une attitude consultative à une attitude ouvertement antagoniste à l'égard des enseignants et de leurs organisations — les enseignants de partout ont connu des perturbations soutenues dans leur façon de travailler. Les conséquences ont été l'intensification de leur charge de travail et un lourd fardeau pour leur santé mentale et leur bien être (FCE, 2022). Dans presque toutes les provinces et tous les

territoires, y compris l'Ontario, ces défis s'entrecroisent avec des tendances politiques précédant la pandémie qui ont miné l'éducation publique, y compris l'imposition de l'austérité fiscale et des formes de privatisation — souvent appelées ensemble la néolibéralisation de l'éducation, en raison de la diminution de la sphère publique et du bien commun qu'elle entraîne, et l'élévation du profit et de la concurrence à tout prix. Au-delà du Canada, nous pouvons observer des variations dans le monde entier de ces mêmes dynamiques qui touchent les enseignants, les écoles dans lesquelles ils travaillent et la profession enseignante dans son ensemble (Thompson, 2021).

## Contexte

Lorsque la COVID-19 est apparue en Ontario à l'hiver 2020, le système d'éducation de la province était déjà plongé dans une période d'agitation et de bouleversements. Dès leur élection en tant que gouvernement majoritaire en juin 2018, les membres du Parti conservateur dirigés par le premier ministre Ford ont rapidement transformé les vagues promesses de campagne d'épargner quatre cents sur chaque dollar en un programme clair d'austérité du secteur public dans la province, jumelé à la recherche d'opportunités de privatisation. Le gouvernement Ford a commandé à la société de conseil en gestion Ernst et Young un « audit ligne par ligne » des finances de la province sous les libéraux sortants afin de justifier les coupures sombres dans les services publics et l'externalisation de certains programmes. Le grand public n'a pas été convaincu, surtout en période de croissance économique globale. Néanmoins, le Parti conservateur a annoncé une série de coupures importantes dans l'éducation de la maternelle à la 12e année en mars 2019 dans le cadre du budget provincial. Celles-ci comprenaient l'augmentation de la taille moyenne des classes de la 4e à la 12e année au cours des trois années subséquentes, la suppression prévue de 1 000 de postes d'enseignants au primaire et de 9 000 au secondaire (Bureau de la responsabilité financière [BRF] de l'Ontario, 2019), l'élimination d'un fonds de 235 millions de dollars pour l'embauche d'enseignants et de personnel de soutien en éducation spécialisée, et l'instauration d'une exigence pour l'obtention du diplôme selon laquelle les élèves



du secondaire doivent suivre au moins quatre cours en ligne. De plus, les membres du Parti conservateur ont signalé par la suite que le système de la maternelle à temps plein récemment mis en place dans la province pourrait être considérablement réduit, et l'annulation de la taxe sur le carbone de la province a éliminé une source de revenus de 500 millions de dollars destinée à un arriéré de réparations scolaires à long terme qui atteignait 16,8 milliards de dollars pour l'année scolaire 2020-2021 (Tranjan et al., 2022).

L'annonce de ces coupures a coïncidé avec le début des négociations pour la reconduction des conventions collectives des plus de 200 000 enseignants de la maternelle à la 12e année et du personnel de soutien de l'Ontario affiliés à l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO), à la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario (FEEO), à l'Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), à la Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles secondaires de l'Ontario (OSSTF/FEESO) et au Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP). Au cours des négociations collectives qui ont suivi, dans un contexte d'activisme populaire généralisé contre les coupures par les enseignants, les parents et les élèves, et des grèves de décembre 2019 à début mars 2020, dans un contexte de lutte acharnée contre l'opinion publique, les augmentations prévues de la taille des classes ont été en grande partie, mais pas entièrement, annulées, et le fonds pour l'éducation de l'enfance en difficulté et la maternelle à temps plein ont été protégés. L'apprentissage électronique obligatoire a également été ramené de quatre à deux crédits, et des dispositions de retrait ont été introduites, mais le gouvernement Ford a ensuite annoncé la centralisation de l'enseignement des conseils scolaires locaux aux diffuseurs publics TVO et TFO, ce qui a suscité de nombreuses inquiétudes quant au projet de privatisation. Cependant, le mouvement provincial des enseignants et des parents qui s'était formé au cours de l'année précédente parallèlement à la dynamique des négociations collectives, unis sous les bannières « aucune coupure en éducation », « la taille des classes fait une différence » et « les coupures font mal aux enfants, » a été désorganisé par l'arrivée de la COVID-19 et

l'état d'urgence en matière de santé publique qui s'en est suivie, qui a entraîné la fermeture des écoles et qui a perturbé la vie quotidienne en mars 2020. C'est donc dans ce contexte que débute ce rapport.

## Aperçu

**La section 1** de ce rapport porte sur les questions connexes du financement accordé aux conseils scolaires et des mesures de santé et de sécurité pendant la pandémie. Ces deux questions ont fait l'objet d'un examen approfondi, le gouvernement Ford s'efforçant de persuader les citoyens de l'Ontario que toutes les mesures raisonnables ont été prises pour garantir la sécurité des écoles de la province, tout en critiquant publiquement les scientifiques, les médecins, les dirigeants syndicaux et les militants qui ont affirmé le contraire. Cette section a pour but d'illustrer combien d'argent a été réellement dépensé dans les écoles, les sources de financement provenant des gouvernements provincial et fédéral et des réserves des districts scolaires, et comment il a été utilisé pour les mesures de santé et de sécurité. Cette dernière question recoupe les différends relatifs à la ventilation des écoles et à la qualité de l'air – une question cruciale compte tenu de la transmission de la COVID-19 par voie aérienne, et des retombées de l'action directe du personnel scolaire qui a exercé son droit de refuser un travail dangereux.

**La section 2** porte sur la restructuration du travail des enseignants pendant la pandémie et ses implications à long terme. Elle sert à examiner la période marquée par l'improvisation frénétique, les directives descendantes et l'adaptation des enseignants, des parents et des élèves pendant la phase initiale de l'apprentissage à distance en urgence, de mars 2020 à juin 2020, lorsque toutes les écoles de la province ont fermé leurs portes à l'arrivée de la pandémie, en examinant les répercussions sur le bien-être des élèves et ce qu'elles représentaient pour les enseignants. Pour les années scolaires 2020-2021 et 2021-2022, nous examinons les effets des divers changements structurels apportés à l'organisation de la scolarité



afin de réduire les risques de contagion tout en minimisant les dépenses de personnel, notamment les cohortes et les quadrimestres/octomestres, les nouvelles règles en matière de santé et de sécurité et l'apprentissage hybride/fracturé. Les répercussions particulières de ces changements sur les nouveaux enseignants sont prises en compte.

**La section 3** porte sur la manière dont la pandémie a accéléré les tendances préexistantes à la privatisation de l'enseignement de la maternelle à la 12e année en Ontario, qui ressemblent aux tendances plus globales de la néolibéralisation de l'éducation dans le monde. Cela englobe notamment la manière particulière dont l'apprentissage par voie électronique peut servir de « vecteur » de la privatisation de l'éducation, par l'imposition de cours en ligne obligatoires par le gouvernement Ford et leur centralisation sous l'égide de TVO/TFO. Parallèlement, les paiements en espèces versés par le gouvernement provincial aux parents d'élèves de la maternelle à la 12e année dans le but de les aider à payer les frais d'apprentissage à distance représentaient à la fois une diminution du financement du système public et un stimulant potentiel pour les fournisseurs privés de services d'éducation. La montée en puissance des grandes entreprises technologiques dans la restructuration de l'apprentissage à distance et en présentiel, autour du matériel (tablettes informatiques et ordinateurs portables) et des logiciels (plateformes d'apprentissage en ligne, dont Google Classroom et Brightspace), a considérablement fait progresser la tendance de l'enseignement à fonctionner comme une entreprise. Ces produits sont presque exclusivement fournis par des entreprises de technologie éducative à but lucratif, dont certaines des entreprises les plus puissantes du début du 21e siècle. Dans ce contexte, le rôle croissant de la technologie représente un choix politique difficile entre la privatisation, motivée par des opérations de maximisation du profit qui pourraient conduire à « l'ubérisation » de l'enseignement et de l'apprentissage, et la mobilisation de la technologie pour le bien public.

## Méthodologie

Ce projet est le fruit du croisement de plusieurs rôles que l'auteur a assumés. Il permet d'approfondir les questions clés qu'il a étudiées dans sa thèse de doctorat sur les retombées des politiques éducatives modernes sur l'autonomie professionnelle des enseignants, avec des études de cas transfrontalières en Ontario, à New York et au Mexique. Dans l'ouvrage *Public Education, Neoliberalism, and Teachers* (Bocking, 2020a), l'auteur affirme que l'une des principales façons de comprendre les effets de la néolibéralisation actuelle de l'éducation est sa tendance à déprofessionnaliser et à déqualifier les pédagogues dans un contexte d'alignement de l'enseignement public sur les structures concurrentielles du marché. En tant qu'enseignant occasionnel au secondaire pour le Toronto District School Board depuis 2008 et en tant que vice-président et négociateur en chef de l'unité de négociation des enseignants occasionnels de Toronto d'OSSTF/FEESO jusqu'à l'automne 2021, l'auteur a participé activement à la résistance aux coupures imposées par le gouvernement Ford et il est bien au fait des conséquences des politiques menées par les conseils scolaires et de leurs répercussions sur les enseignants eux-mêmes. En tant que personne concernée personnellement par le sort de l'éducation publique, l'auteur ne prétend pas être impartial lorsqu'il évalue les nombreuses politiques typiquement stratégiques qui ont façonné l'enseignement et l'apprentissage en Ontario au cours des deux dernières années. Néanmoins, cette initiative de recherche se veut conforme aux principes d'une recherche rigoureuse, critique et honnête.

Les limites de cette étude tiennent au fait qu'elle se concentre précisément sur le travail des enseignants. Elle ne traite pas directement des implications pour les autres travailleurs, des concierges aux travailleurs auprès des enfants et des jeunes, en passant par le personnel de bureau, et bien d'autres encore dans le système éducatif de la maternelle à la 12e année. Bien que les expériences des élèves et des parents soient abordées, elles le sont principalement dans le contexte de la manière dont les politiques affectent le travail des enseignants et au moyen



de sources secondaires plutôt que des entretiens de l'auteur. L'étendue du rapport et les restrictions de temps en ce sens ont fait en sorte que l'auteur a dû se limiter dans sa compréhension du contexte de districts scolaires particuliers ou de gammes plus vastes d'opinions afin d'examiner sur toute leur largeur les quatre systèmes d'éducation publique de la province : public de langue anglaise, catholique de langue anglaise, public de langue française et catholique de langue française, aux paliers élémentaire et secondaire.

Les recherches effectuées dans le cadre de ce projet comprennent une analyse des documents de politique du gouvernement provincial, de la législation et des déclarations publiques, de la couverture médiatique des questions relatives à l'éducation de la maternelle à la 12e année et des rapports d'organisations comme la Ontario Public School Boards' Association, People for Education, la Table de consultation scientifique sur la COVID-19 de l'Ontario, le Centre canadien de politiques alternatives et les fédérations d'enseignants. L'étude s'appuie également sur la littérature savante en pleine expansion sur l'expérience de l'éducation de la maternelle à la 12e année pendant la pandémie, y compris de nombreuses études menées en Ontario. Enfin, ce rapport est enrichi par des entrevues semi-structurées menées auprès des dirigeants provinciaux et locaux et des enseignants affiliés aux quatre fédérations d'enseignants, ainsi qu'auprès d'anciens conseillers en politiques gouvernementales et d'universitaires. Dans le cadre de ce projet de recherche, financé par une subvention d'accélération Mitacs et par la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (FEO), l'auteur a bénéficié du soutien et des conseils de Lindy Amato de la FEO et de la professeure Sue Winton de la faculté d'éducation de l'Université York. Toutes les erreurs et omissions contenues dans ce rapport sont la responsabilité de l'auteur.

# 1

# Financement, santé et sécurité durant la pandémie

## Vue d'ensemble des points clés :

**1. Finances** : Le gouvernement provincial de l'Ontario a vigoureusement évité de dévier de la trajectoire qu'il avait adoptée avant la pandémie, à savoir imposer une austérité budgétaire à l'enseignement public de la maternelle à la 12e année. Le nouveau financement provincial était modeste. La grande majorité des fonds d'urgence pour faire face à la pandémie provenaient du gouvernement fédéral ou des réserves des districts scolaires. L'effet le plus important de ce nouveau financement limité a été l'incapacité des districts scolaires à réduire la taille de la plupart des classes élémentaires et le recours à la cohorte pour les classes secondaires.

**2. Santé et sécurité** : Si, au départ, les recherches scientifiques n'étaient pas claires et qu'elles se poursuivent, au cours de la pandémie, au fur et à mesure que des recherches étaient menées et que des variants apparaissaient, les preuves de la transmission en milieu scolaire sont devenues de plus en plus solides. Le risque de transmission en milieu scolaire a été constamment minimisé par le gouvernement provincial qui, tout en se défendant contre les critiques concernant l'allocation de ressources insuffisantes, a maintenu l'affirmation de base selon laquelle les écoles étaient sûres. De même, jusqu'en mai 2021, au plus fort de la troisième vague, le gouvernement Ford a refusé de présenter des critères quantitatifs clairs pour la réouverture des écoles. Les déclarations sur les investissements réalisés dans les tests asymptomatiques semblaient également inexacts. Aux prises avec les éclosions dans les écoles, le ministère du Travail n'a pas soutenu le principal outil dont disposent les travailleurs pour assurer la sécurité au travail : le droit de refuser un travail non sécuritaire. Cependant, les refus de travailler ont contribué à sensibiliser le public aux éclosions de cas de la maladie dans les écoles et ont ainsi renforcé les pressions en faveur d'interventions politiques.

**3. Politique** : Le gouvernement provincial, dont le ministre Lecce qui a agi en qualité de principal porte-parole en matière d'éducation, a toujours privilégié la formulation et la diffusion de messages clés au grand public plutôt qu'aux principaux intervenants responsables de la mise en œuvre des politiques dans les écoles, notamment les enseignants et les administrateurs. La pratique du gouvernement consistant à minimiser constamment les occasions de dialogue constructif avec les fédérations et les syndicats, alors qu'il élabore des politiques majeures ayant une incidence sur leurs membres, peut être expliquée comme la perpétuation de l'orientation idéologique antisyndicale du gouvernement, dans un contexte d'hostilité générale envers les critiques et les opposants politiques. L'activisme de base des éducateurs, des parents et des alliés a probablement contribué à obtenir certaines améliorations, à des moments où le gouvernement a perçu une vulnérabilité politique.



## Les pistes non empruntées : plans de réouverture des écoles, taille des classes et financement de l'éducation

Le 21 janvier 2021, le *Toronto Star* a publié un rapport d'enquête, compilé grâce à des demandes d'accès à l'information, dans lequel est présenté en détail le concept initial du ministère de l'Éducation de l'Ontario, à l'été 2020, d'un plan complet et bien financé pour faire face à la pandémie lors de la réouverture des écoles de la province en septembre. Compte tenu du défi particulier que représente le fait que les enfants d'âge scolaire sont moins susceptibles de présenter des symptômes de la COVID-19, le ministère a exigé de fréquents « tests de dépistage » à grande échelle pour les élèves et le personnel asymptomatiques, dans toute la province; ainsi qu'un investissement considérable dans l'expansion de la capacité des laboratoires. Les districts scolaires devaient également recevoir une augmentation considérable du financement afin de garantir que les classes élémentaires et secondaires soient limitées à 15 élèves, nombre recommandé par les épidémiologistes comme étant optimal pour permettre une distance physique adéquate de deux mètres, tout en tenant compte du coût des enseignants et du personnel supplémentaires, et des limites en matière d'espace (Mendleson, 2021). Ce plan n'a pas été mis en œuvre par le gouvernement provincial.

Des scientifiques, des experts en médecine et des présidents de conseils scolaires interrogés par la journaliste Rachel Mendleson en janvier 2021 ont félicité le plan, affirmant qu'il aurait pu prévenir ou réduire les infections qui ont conduit à la fermeture des écoles au cours de l'automne 2020. Bien que la fermeture des écoles à l'échelle de la province pendant des semaines, puis des mois au cours de l'hiver et du printemps 2021 n'aurait probablement pas pu être complètement évitée, vu la manière dont la pandémie s'est propagée dans les collectivités, il aurait peut-être été possible de prendre des mesures de réouverture plus tôt grâce à ces investissements supplémentaires, et un plus grand nombre d'élèves, de membres du personnel et de leurs familles auraient été épargnés des conséquences de l'infection

et de la maladie, si ces mesures plus rigoureuses, mais coûteuses, avaient été mises en œuvre. Selon l'épidémiologiste Ashleigh Tuite de l'Université de Toronto, « c'est comme si nous avions ces points de repère et que nous avions emprunté la mauvaise piste ». Au lieu de cela, l'Ontario a reçu un « plan allégé », selon les termes de la présidente du Halton District School Board, Andrea Grebenc (Mendleson, 2021).

En juillet 2020, la première vague de la pandémie s'était largement apaisée en Ontario. Le premier ministre Doug Ford et son gouvernement étaient bien placés dans les sondages, ayant complètement récupéré de la baisse considérable du soutien du public pendant les grèves tourmentantes des enseignants, de décembre 2019 à mars 2020. Malgré la perte tragique de plus de 2 000 patients et résidents de maisons de soins infirmiers et de centres de soins de longue durée lors de la première vague, le public a majoritairement approuvé la manière dont Ford a géré la pandémie et la position sérieuse qu'il a adoptée, notamment par rapport au président Trump au sud de la frontière, dont Ford, qui avait auparavant exprimé son soutien, se distancie désormais. Un changement positif dans la couverture médiatique de Ford était perceptible à la mi-mai, alors que la première vague commençait à s'estomper. Le 15 mai 2020, Ford a publié une vidéo de lui-même en train de préparer un joyeux gâteau au fromage dans la cuisine de sa maison tout en s'engageant dans un bain de fou rire amical. L'inscription « We are all in this together » (Ça va bien aller) figurait en bonne place sur son t-shirt. La recette du gâteau a été universellement saluée par les journalistes, dans ce qui était sans doute l'un des actes les plus acclamés de sa carrière politique. Dans un article publié à la mi-juillet 2020, l'éminent commentateur politique Steve Paikin a évalué le renouveau de la fortune politique de Ford : « Il est passé d'un novice défaillant, perturbateur pour le plaisir de perturber, à quelqu'un qui s'est montré à la hauteur de la situation... Il suffit de regarder n'importe quel sondage. Le public est impressionné par la volte-face de Ford. » (Paikin et McGrath, 2020)

En arrière-plan, au cours de l'été 2020, alors que le public passait de la première vague aux préparatifs pour le retour à



l'apprentissage en personne en septembre, le gouvernement provincial a abandonné son plan initial, complet et bien financé, pour un plan considérablement réduit, et finalement largement tributaire du gouvernement fédéral et de l'autofinancement des commissions scolaires. Malgré l'insistance répétée de Ford sur le fait que son gouvernement suivait les conseils des « meilleurs médecins », son plan officiel de la rentrée des classes, présenté le 30 juillet 2020, traitait des protocoles de sécurité dans les écoles et de la fourniture d'équipement de protection individuelle (EPI), mais négligeait largement les mesures visant à réduire la taille des classes – les mesures mêmes recommandées par le Toronto Hospital for Sick Children dans son propre rapport consultatif, ainsi que par le service de santé publique de Toronto, comme étant essentielles à la distanciation physique pour réduire le risque d'infection dans la classe (Ogilvie et Mendleson, 2020; Alphonso et Stone, 2020). Un fonds de 30 millions de dollars, suffisant pour embaucher 300 nouveaux enseignants, a été créé pour l'ensemble de la province (Rushowy, 2020d). Cette mesure a suscité la consternation des conseils scolaires, y compris les conseils publics et catholiques de Toronto. En consultation avec les fédérations locales d'enseignants, ils ont prévu d'embaucher un grand nombre de nouveaux enseignants afin de réduire la taille des classes élémentaires à 15 ou 20 élèves, et ont préparé des modèles d'horaires d'école secondaire impliquant une combinaison d'élèves en alternance avec l'apprentissage à la maison, permettant ainsi la création de cohortes d'élèves du secondaire par groupes de 15. Les deux conseils scolaires avaient besoin d'un financement supplémentaire de 20 et de 70 à 90 millions de dollars respectivement de la part du gouvernement provincial pour mettre en œuvre ces plans visant à réduire la taille des classes et à rendre réalisable la directive de santé publique relative à la distance physique de deux mètres (Rushowy, 2020a).<sup>1</sup> Malgré une pétition publique en faveur de la réduction de la taille des classes qui avait recueilli plus de 180 000 signatures et l'appui des trois partis

d'opposition de l'Ontario, ces propositions, et celles d'autres conseils urbains, dont Ottawa-Carleton, ont été rejetées par le gouvernement provincial. Les conseils scolaires ont dû créer une nouvelle structure pour la journée scolaire trois semaines avant le retour des élèves en classe. L'explication publique du ministère de l'Éducation a évité de reconnaître son refus des demandes de financement supplémentaire pour embaucher plus d'enseignants et s'est plutôt concentrée sur le fait que les plans du conseil scolaire visant à réduire considérablement la taille des classes, en particulier de la 4e à la 8e année, feraient en sorte que les élèves auraient un peu moins de 50 % des heures d'école en personne exigées par le gouvernement (Rushowy, 2020a). Le porte-parole du ministre de l'Éducation a accusé les syndicats d'enseignants de ne pas « s'adapter aux nouvelles réalités de nos salles de classe » (Rushowy, 2020a) et a insinué que, contrairement aux conseils scolaires et aux syndicats, le gouvernement Ford se souciait du bien-être des élèves (Rushowy, 2020a).

En réponse aux critiques croissantes du public à l'égard de son plan pour la rentrée des classes, y compris les vastes campagnes de médias sociaux menées par les activistes de l'éducation, le gouvernement de l'Ontario a annoncé, à la mi-août, un nouveau fonds de 50 millions de dollars pour renforcer la ventilation des écoles, et l'a situé dans le contexte d'un recadrage de son financement de la pandémie, en prévoyant un investissement total de 1,3 milliard de dollars au début de l'année scolaire 2020-2021. Cependant, moins d'un tiers de ces fonds ont été effectivement fournis par la province, 381 millions de dollars provenant du gouvernement fédéral et 496 millions de dollars de « fonds non immobilisés » provenant de l'autorisation donnée aux districts scolaires de puiser davantage dans leurs fonds de réserve pour les opérations quotidiennes. Dans l'hypothèse où un conseil scolaire disposait de réserves, celles-ci étaient généralement utilisées pour des projets d'immobilisations, notamment la construction de nouvelles écoles ou la rénovation d'écoles existantes (Wallace, 2021). Bien que cela puisse paraître important en termes absolus, le Centre canadien de politiques alternatives (CCPA) a constaté que les 3 834 enseignants, 1 117 concierges, 286 employés de l'éducation spécialisée,

1 Le TDSB a estimé que les coûts pour réduire la taille de toutes les classes au primaire à 15 élèves, sans pour autant diminuer le temps d'enseignement en classe et en prévoyant que les enseignants effectuent les préparatifs en ce sens à la fin de la journée, seraient d'environ 190 millions de dollars (Rushowy, 2020a).



178 employés de soutien en santé mentale et 1 291 autres administrateurs et employés de soutien supplémentaires qui en ont résulté représentaient une moyenne de 1,5 membre du personnel ou moins d'un enseignant, lorsqu'ils sont répartis dans les 4 444 écoles publiques et catholiques de l'Ontario qui desservent près de deux millions d'élèves (Tranjan, 2021). Sur les 655 millions de dollars dépensés par les conseils scolaires pour embaucher plus de personnel, près de la moitié (304 millions de dollars) provenait de l'utilisation des réserves du Conseil et 119 millions de dollars du gouvernement fédéral (Tranjan, 2021). Ces augmentations de personnel ont fait suite à la réduction des postes d'enseignants en raison de l'augmentation de la taille moyenne des classes du secondaire, qui est passée de 22:1 à 23:1 pour l'année scolaire 2019-2020. Le Halton District School Board a embauché 54 enseignants supplémentaires, soit 0,5 de plus par école, tandis que le Toronto District School Board (TDSB) en a embauché 456 (aux côtés d'autres membres du personnel), soit en moyenne moins d'un nouvel enseignant par école, pour un coût de 48,6 millions de dollars, dont 34,4 millions ont été financés par le conseil scolaire lui-même. Dans le Peel District School Board, qui compte plus de 200 écoles, 147 nouveaux enseignants ont été embauchés (Wallace, 2021). Ce financement supplémentaire n'a pas été reconduit pour l'année scolaire 2021-2022; le ministère de l'Éducation a demandé aux districts locaux de doter leurs écoles en personnel sur une base prépandémique (ministère de l'Éducation, 2021).

L'augmentation du financement au cours de l'année scolaire 2020-2021 n'a pas permis aux districts scolaires d'assurer des limites de 15 élèves par classe. De nombreux districts ont réagi de manière créative, en envoyant des enseignants supplémentaires dans les écoles élémentaires situées dans les quartiers où le taux de propagation est le plus élevé, qui ont tendance à être à faible revenu et dans les grandes zones urbaines, avec une plus grande proportion de nouveaux arrivants et de résidents racialisés (Rushowy, 2020a). Pourtant, à la consternation des parents et des enseignants, de nombreuses classes élémentaires, en particulier de la 4e à la 8e année, sont restées d'une taille comparable à celle d'avant la pandémie (enseignant du primaire du sud-ouest 1). Certaines classes sont

restées inutilisées, leurs enseignants ayant été réaffectés pour enseigner entièrement en ligne (Ireton, 2020). Compte tenu du risque accru de propagation dans les écoles secondaires, la taille des classes a été limitée à 15, mais par le biais de structures quadrimestrielles ou octomestrielles, dans lesquelles les élèves étaient placés dans des cohortes qui, selon des horaires différents, n'avaient pas le même nombre d'élèves, suivaient un nombre réduit de cours, qui étaient achevés plus rapidement, avec un certain temps quotidien prévu pour l'apprentissage asynchrone à la maison. Bien qu'il s'agisse d'une approche créative pour réduire le nombre d'élèves et de personnel dans les écoles face à un financement insuffisant, les nouveaux horaires plus intensifs ont mis à rude épreuve de nombreux élèves, ainsi que leurs enseignants, comme nous le verrons dans la section 2.

Il est devenu complexe de comprendre l'état du financement de l'éducation de la maternelle à la 12e année en Ontario et la part de ce financement qui parvient réellement aux écoles. Le financement de l'éducation est hautement politisé, en raison de la large impopularité des coupures et, à l'inverse, de la considération générale que porte le public aux augmentations de financement vers des services importants et bien utilisés. Au milieu de la pandémie et à la suite des coupures peu populaires annoncées en mars 2019, le gouvernement Ford, avec à la fois un instinct idéologique de réduction du secteur public et un fort désir d'être réélu, s'est efforcé de jouer sur les deux tableaux. En tant que praticien expert en relations publiques, le ministre de l'Éducation Stephen Lecce est particulièrement bien placé dans son rôle. L'augmentation du financement de la maternelle à la 12e année pour 2020-2021 a été discrètement réduite pour l'année scolaire 2021-2022, les dépenses des trois premiers trimestres financiers ayant diminué de 1,088 milliard de dollars (soit 5,6 % de moins) que l'année précédente (BRF, 2022). Cela est dû en partie au fait que les dépenses pour l'éducation de la maternelle à la 12e année ont été inférieures de 212 millions de dollars au budget au cours des trois premiers trimestres de l'exercice 2021-2022, en grande partie en raison de l'utilisation de moins de la moitié des subventions d'investissement accessibles pour les réparations et la construction d'écoles (BRF,



2022). Pourtant, en février 2022, le ministère de l'Éducation a annoncé que « l'Ontario lançait le plus grand programme de soutien au tutorat » pour l'année scolaire 2022-2023, dans le cadre du « plus grand investissement dans l'éducation publique de l'histoire de l'Ontario » (la même affirmation peut être faite presque chaque année en actualisant l'inflation). Le financement de base des Subventions pour les besoins des élèves (SBE) pour les conseils scolaires devait augmenter de 683,9 millions de dollars ou de 2,7 % par rapport à 2021-2022, pour atteindre un total de 26,1 milliards de dollars (Ontario, 2022). Bien que cette somme semble impressionnante, le taux d'inflation au Canada était de 5,1 pour cent au cours des 12 mois se terminant en janvier 2022 (Statistique Canada, 2022). Il faut faire preuve d'un très grand scepticisme lorsqu'on tient pour acquis les annonces de financement du gouvernement Ford. On pourrait pardonner aux enseignants et aux parents d'avoir l'impression d'être victimes d'un gouvernement qui insiste sur le fait que les écoles de l'Ontario n'ont jamais eu autant de ressources, alors que la taille des classes ne s'améliore pas et que l'accès des élèves aux aides-enseignants, aux travailleurs auprès des enfants et des jeunes, aux psychologues, aux travailleurs sociaux et à de nombreux autres professionnels essentiels reste inadéquat.

## La sphère politique : le contrôle des messages

Ces avancées ont coïncidé avec la reprise des affrontements ouverts entre le gouvernement provincial et les fédérations d'enseignants. Les organisations d'enseignants de toutes les provinces et de tous les territoires du Canada ont éprouvé des difficultés, à des degrés divers, à faire entendre la voix de leurs membres auprès de leurs gouvernements respectifs lors de la réouverture des écoles à l'automne 2020. Cependant, la tension était plus aiguë en Ontario et en Alberta en raison de gouvernements conservateurs particulièrement idéologiques, dont les politiques d'éducation avant la pandémie avaient été centrées sur des formules de désengagement du système public et sur l'attaque publique de leurs principaux antagonistes

ce faisant : les syndicats d'enseignants (Osmond-Johnson et Fuhrmann, 2021). À Toronto, les plans conclus en août 2020 entre le conseil scolaire public et les fédérations d'enseignants des paliers primaire et secondaire, qui auraient permis de préserver l'accès quotidien au temps de préparation en fermant les écoles plus tôt, ont fait l'objet d'un veto de la part du ministère de l'Éducation, qui a exigé une réorganisation du personnel et la création de nouveaux horaires scolaires quelques semaines seulement avant la rentrée des classes. Les porte-parole du ministère ont publiquement accusé les fédérations de faire passer les intérêts de leurs membres avant les élèves (Rushowy, 2020a). Ce discours était caractéristique de la réactualisation des tensions entre le gouvernement et les syndicats de l'éducation, après une brève interruption au début de la pandémie et la fin des grèves en mars 2020. Selon les fédérations, il est apparu évident que les processus consultatifs officiels du ministère les empêchaient d'apporter une contribution substantielle aux questions de retour à l'école (responsables des syndicats provinciaux 1, 2 et 3). Les préoccupations des syndicats en matière de santé et de sécurité, notamment la demande de classes plus petites pour assurer une distanciation physique, ainsi que la ventilation des bâtiments et le transport sécuritaire des élèves, ont été soit ignorées, soit sommairement rejetées. Après une rencontre infructueuse avec le ministre du Travail, les fédérations ont déposé des contestations judiciaires officielles auprès de la Commission des relations de travail de l'Ontario (CRTO) une semaine avant le début prévu de l'année scolaire, affirmant que le ministère de l'Éducation, en tant qu'employeur, avait fourni des mesures de sécurité inadéquates. Ford a dénoncé les contestations devant la presse, mettant de l'avant les dépenses de son gouvernement en matière de santé et de sécurité dans les écoles et accusant les fédérations d'obstructionnisme en refusant leur « coopération » quant à une telle générosité. Il a affirmé : « Nous avons travaillé avec toutes les organisations communautaires, toutes les organisations syndicales, tous les groupes du pays, toutes tendances politiques confondues, et 99,9 % d'entre eux s'entendent, sauf ce groupe, les syndicats d'enseignants. Pourquoi? » (Baldwin, 2020). Quelques jours plus tard, lors d'une autre conférence de presse, Ford a rejeté les critiques du



président de la FEESO concernant l'insuffisance des mesures de santé et de sécurité dans le plan de réouverture des écoles du gouvernement, en le décrivant comme étant comme « un type avec un diplôme en littérature anglaise qui se prend pour un médecin » (CityNews, 2020). Un mois plus tard, la contestation a été rejetée par la CRTC, qui était d'accord avec le gouvernement sur le fait que l'affaire ne relevait pas de la compétence de la commission du travail (Rushowy, 2020b, 2020c).

Dans leurs entretiens avec des enseignants du secondaire de l'Ontario, menés de la mi-mars à avril 2020, sur leurs expériences de travail au cours de la phase initiale de la pandémie, Cooper et al. (2021) ont constaté une frustration généralisée à l'égard de la « mauvaise communication sur les politiques » du gouvernement. Au cours de la période initiale, lorsque l'ensemble du système éducatif de l'Ontario est passé au numérique et qu'il y avait une incertitude considérable quant à la durée de la pandémie, les enseignants ont décrit le processus décisionnel du gouvernement comme étant complètement descendant, avec des décisions annoncées sans préavis ou sans consultation, centrées sur des « conférences de presse » orientées vers des mots à la mode (Cooper et al., 2021). Parmi les exemples, il y a l'annonce selon laquelle les notes des élèves pour le reste de l'année scolaire ne baisseraient pas, ce qui a généré de nombreuses questions de la part des parents et des élèves, auxquelles les enseignants, qui l'apprenaient au même moment, ont d'abord eu du mal à répondre; et les changements dans le nombre d'heures de contact hebdomadaire requis et la proportion qui serait synchrone par rapport à asynchrone. Parmi les plus de mille directeurs d'école élémentaire et secondaire qui ont répondu aux enquêtes annuelles menées en 2021 et 2022 par le groupe de recherche People for Education sur les conditions dans les écoles de l'Ontario, la frustration était tout aussi répandue concernant le manque de consultation de la part du ministère de l'Éducation. Comme les enseignants, les directeurs d'école ont été informés des annonces de politiques importantes du gouvernement en même temps que le grand public et, par conséquent, ils ne se sont pas sentis soutenus dans la mise en œuvre efficace de ces politiques (Kotasinska et Liu Hopson, 2021; Hodgson-Bautista, Liu Hopson et Pearson,

2022). Il semble que le contrôle du récit public de la gestion de l'éducation de la maternelle à la 12e année par le gouvernement ait été la priorité absolue.

## Le débat sur la transmission dans les écoles

L'une des questions les plus controversées en matière de politique éducative a été la mesure dans laquelle la transmission de la COVID-19 s'est produite dans les écoles entre les élèves et le personnel, ce qui a été déterminé les enjeux cruciaux sur l'étendue des actions requises pour rendre les écoles plus sûres, et si ou quand les classes individuelles, les écoles, les districts ou le système dans son ensemble devaient passer au virtuel. En plus de vanter constamment les nouveaux investissements dans les écoles pendant la pandémie (sans préciser que ces dépenses provenaient du gouvernement fédéral ou des districts scolaires eux-mêmes), le message clé du ministre de l'Éducation, M. Lecce<sup>2</sup>, était de dire que les écoles étaient des lieux sécuritaires et que la transmission du virus s'effectuait au sein des collectivités. Son message a été appuyé par M. Ford et fréquemment corroboré lors de conférences de presse par le premier médecin en chef de l'Ontario, David Williams, tout au long de la pandémie. M. Lecce a maintenu son discours après le retour à l'école par suite d'une fermeture prolongée suivant le congé d'hiver de 2020-2021, résultant de la recrudescence de la seconde vague, et même dans la montée de la troisième vague au printemps de 2021, alors qu'un nombre croissant d'experts de la santé, d'enseignants et de parents demandaient que les écoles referment leurs portes. On a fréquemment relevé les dommages causés au bien-être mental des élèves et à leurs progrès scolaires par des périodes prolongées d'apprentissage à distance en ligne (sans tenir compte des efforts zélés de

<sup>2</sup> Avant d'être élu député en 2018, M. Lecce a été directeur des relations avec les médias pour l'ancien premier ministre conservateur Stephen Harper et a ensuite dirigé une entreprise de relations publiques.



son propre gouvernement avant la pandémie pour mettre en place l'apprentissage en ligne obligatoire)<sup>3</sup>. Les incidences défavorables de la fermeture des écoles sont examinées plus en détail dans la section suivante du présent rapport.

Une analyse détaillée des documents provinciaux obtenus par une demande d'accès à l'information par les journalistes du *Toronto Star* et publiés le 1er juin 2021, a révélé que le gouvernement ne disposait pas des données nécessaires pour étayer définitivement l'affirmation selon laquelle la COVID-19 ne se propage pas dans les écoles. Dans le document, les responsables politiques ont admis qu'ils n'étaient pas sûrs, même après avoir été informés par des scientifiques. L'une des principales raisons était l'absence de tests systématiques à grande échelle et chez les élèves et le personnel asymptomatiques au sein des écoles. Malgré les affirmations de Lecce à l'automne 2020, puis lors de la deuxième vague de l'hiver 2021, selon lesquelles de tels tests étaient en cours de déploiement, dans la pratique, ils n'ont été mis en place que très lentement en février mars 2021 dans certains districts et pas dans d'autres. Dans ses commentaires pour l'article, le directeur de la Table scientifique sur la pandémie de l'Ontario a fait

<sup>3</sup> Les conséquences économiques plus globales résultant de l'absence d'enseignement en personne sont moins souvent mentionnées publiquement. Une étude menée par des économistes de l'Université de la Colombie-Britannique a estimé que, selon le secteur et l'industrie, entre 6,7 % et 23,1 % des travailleurs canadiens avaient des enfants d'âge scolaire. Tout en notant que certains pouvaient travailler à domicile et s'occuper de leurs enfants (généralement avec moins d'efficacité), ils ont calculé une contribution « étendue » de l'éducation de la maternelle à la 12e année au produit intérieur brut (PIB) du Canada de 11,5 % (bien au-delà de sa contribution directe de 2,5 % sous forme de financement et de salaires gagnés directement dans le secteur de l'éducation), ce qui montre à quel point l'éducation de la maternelle à la 12e année est essentielle pour l'économie dans son ensemble, car elle permet aux parents de travailler. Même si la moitié de tous les parents pouvaient travailler à domicile, la contribution au PIB serait de 7 % (Green et al., 2021 : 268). Les auteurs soulignent qu'il s'agit de facteurs importants, comparables aux fluctuations des niveaux d'emploi et du PIB au Canada pendant les hauts et les bas des vagues de pandémie.

remarquer que, bien que les épidémies dans les écoles soient généralement contenues de manière efficace, elles peuvent parfois être plus « préoccupantes » (Mendleson et al., 2021).

Les éclosions dans les écoles sont définies par le gouvernement de l'Ontario comme deux cas ou plus avec un lien épidémiologique, survenant dans une période de 14 jours sur le même lieu. Une étude réalisée par des universitaires de l'Université Simon Fraser et de l'Imperial College London, à partir de données provenant d'écoles du Québec et de la Colombie-Britannique entre septembre et octobre 2020, au moment où la deuxième vague est apparue, a utilisé une modélisation mathématique pour expliquer une grande variabilité du risque de transmission dans les écoles : la plupart des expositions par aérosol présentent un faible risque, mais certaines ont une transmission à grande échelle. Ils ont conclu que les écoles constituent des lieux de transmission à risque et que la pratique consistant à se fier au dépistage des élèves et du personnel présentant des symptômes est inadéquate pour prévenir les éclosions. Un dépistage chez les personnes asymptomatiques à grande échelle est nécessaire (Tupper et Colijn, 2021). Au fur et à mesure que les recherches s'accumulaient et que de nouveaux variants de la COVID-19 arrivaient au cours de la deuxième et de la troisième vague en Ontario, les experts de la santé se sont inquiétés du risque de transmission en milieu scolaire, en particulier chez les adolescents plus âgés, soulignant une fausse dichotomie entre la reconnaissance de la transmission communautaire et l'absence de reconnaissance de cette transmission en milieu scolaire (Wong, 2021). Comme l'explique Garlen (2021 : 29), « parmi les débats sur la sécurité des écoles, la logique persistante en matière de séparation était illustrée par la différenciation entre la « transmission dans les collectivités » du virus et la « transmission dans les écoles, » comme si ces dernières étaient distinctes des collectivités qu'elles desservent ». Une étude de modélisation des milieux de la petite enfance et de l'école primaire réalisée par des universitaires de l'Université de Waterloo et de l'Université de Guelph, publiée en mars 2021, alors que le variant Alpha, 50 % plus contagieux (Duong, 2021), avait éclipsé le coronavirus d'origine, prévoyait que la



transmission dans les classes pouvait être atténuée en réduisant la taille des classes, en alternant les cohortes et en plaçant les frères et sœurs dans le même groupe (Phillips et al., 2021).

Le risque de transmission en milieu scolaire était mieux compris à l'automne 2021. À ce moment-là, plus de 85 % des personnes âgées de plus de 12 ans en Ontario avaient été entièrement vaccinées, et le variant Delta, qui était 60 % plus transmissible que le variant Alpha (Duong, 2021), avait remplacé ce dernier. Trois semaines après le début de la nouvelle année scolaire, comme les vaccins n'avaient pas encore été approuvés pour les enfants de moins de 12 ans, les enfants de 11 ans et moins représentaient 20 % des cas de COVID-19 (Fox, 2021a). À la mi-octobre, 774 écoles de la province avaient signalé des cas, et 10 écoles avaient été fermées pour faire face aux éclosions. La plupart des transmissions ont eu lieu au sein des collectivités au sens large. Pourtant, avec les plus grandes congrégations de personnes non vaccinées, les écoles primaires étaient devenues le principal lieu d'éclosion, à un taux trois fois plus élevé que les autres lieux de travail (Teotonio et Wallace, 2021). Dans ces circonstances, où les tests chez les personnes asymptomatiques organisés par les provinces dans les écoles restaient très limités, les parents activistes et les enseignants se sont organisés pour se procurer eux-mêmes des milliers de tests pour les écoles locales auprès de fournisseurs à but non lucratif (Mojtehedzadeh, 2021b, 2021c). Quelques jours après que ces efforts aient fait la une des journaux, le gouvernement provincial est intervenu pour les bloquer, et a ensuite annoncé une extension du dépistage rapide dans les écoles des zones à haut risque (Rushowy, 2021c).

## Ventilation des écoles

Outre la réduction de la taille des classes pour augmenter la distanciation physique, la ventilation des bâtiments scolaires est une autre question importante en matière de santé et de sécurité, qui a fait l'objet de nombreuses controverses, notamment lorsque des recherches scientifiques ont montré que la COVID-19 se propageait principalement sous forme d'aérosol

(plutôt qu'en touchant des surfaces). Comme mentionné ci-dessus, en août 2020, le gouvernement Ford a annoncé de nouveaux investissements pour soutenir l'amélioration des systèmes de ventilation des écoles avant la rentrée scolaire. Les engagements financiers, tels ceux visant à améliorer les infrastructures physiques, ont souvent été repris par le gouvernement au cours de l'année scolaire suivante et en 2021-2022. On a moins souvent mentionné le contexte dans lequel, en septembre 2021, les écoles de l'Ontario avaient un arriéré de 16,8 milliards de dollars en réparations, dont 3,7 milliards de dollars dans les écoles de Toronto, où 99 écoles, dont beaucoup ont été construites au début du 20e siècle, n'avaient pas de système de ventilation mécanique (Swyers et King, 2021). C'est également le cas pour les nombreuses classes tenues dans des salles de classe mobiles. Dans de nombreuses autres salles de classe, les fenêtres ne s'ouvrent pas.

En réponse aux affirmations du ministre de l'Éducation, M. Lecce, en septembre 2021, selon lesquelles le gouvernement provincial avait mis en œuvre 2 000 améliorations structurelles de la ventilation (Swyers et King, 2021), un dirigeant enseignant de Toronto a déclaré : « Je pense que le ministère a carrément déformé le travail qu'ils faisaient sur la transmission par aérosols et l'atténuation du risque de transmission de la COVID ainsi que des aérosols dans nos écoles. Et l'employeur [le district scolaire] n'était vraiment en mesure de manœuvrer que dans les paramètres qui lui étaient fournis par le financement ministériel. » (enseignant du secondaire de la région du Grand Toronto 1). Selon les dirigeants enseignants de la région du Grand Toronto, du centre et du sud-ouest de l'Ontario, les dépenses initiales pour l'amélioration de la ventilation dans leurs districts ont été consacrées au remplacement plus fréquent des filtres et à la surveillance accrue de l'ensemble des systèmes du bâtiment. Les tests des taux de renouvellement de l'air dans les salles de classe étaient très limités en raison du temps et de l'équipement spécialisé nécessaires; les responsables des districts scolaires se sont appuyés sur des estimations, que les dirigeants des fédérations locales ont critiquées comme étant trop optimistes. Malgré ce que l'on pourrait entendre par « améliorations structurelles de la ventilation », il y a eu



très peu de changements réels dans la structure physique des systèmes de ventilation. « Il n'y a pas eu d'appareils de traitement de l'air qui ont été mis à niveau pour une plus grande capacité, ni de conduits supplémentaires, aucune des autres choses que quelqu'un pourrait imaginer aller de pair avec une amélioration de la ventilation. Il n'y a pas eu de nouveaux événements installés dans les salles de classe. » (enseignant du secondaire du centre 2). En plus d'un manque de financement, le temps manquait également pour apporter des améliorations plus profondes : « Ce que nous avons immédiatement constaté, conseil par conseil, c'est que l'argent n'était pas là pour effectuer des rénovations importantes des systèmes de ventilation, mais même si l'argent était là, cela ne se fait pas du jour au lendemain... il manque les entrepreneurs et le savoir-faire pour cibler l'argent. » (enseignant du secondaire du centre 2). Un dirigeant local de la Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA) dans l'est de l'Ontario a noté que, selon le surintendant d'un district scolaire, il y avait dans la région trois entreprises capables d'effectuer d'importantes mises à niveau des infrastructures, et que quatre grands districts scolaires se disputaient leurs services (enseignant d'une école catholique de l'est). À l'automne 2021, de nouveaux systèmes CVC étaient en cours d'installation dans les salles de classe mobiles du conseil scolaire :

*C'est donc l'amélioration que nous avions, mais c'est au cours de la troisième année de la pandémie qu'elle a été mise en œuvre et, pour être honnête, elle ne l'était pas encore lorsque nous avons réintégré les classes en septembre. Alors, quand ce n'était pas le cas, ils ont acheté tout un tas de filtres HEPA et les ont installés dans les salles de classe. Et ensuite, le message que nous avons reçu en tant qu'enseignants [était] que ces filtres devaient être allumés, mais nous n'avions aucune idée de la durée pendant laquelle ils devaient l'être, ni du niveau auquel ils devaient fonctionner. Donc, dans de nombreux cas, notre compréhension [était] qu'ils devaient être allumés à fond pour qu'ils aient un impact dans une salle de classe, mais une fois qu'ils sont en marche, ils sont si bruyants qu'il est difficile d'enseigner. En définitive, les enseignants les baissent ou*

*les éteignent, ce qui a pour effet d'éliminer toute couche de protection qui aurait pu être en place ou non, et encore une fois, on a l'impression que c'est trop peu, trop tard, et que les solutions fournies ne sont que des solutions provisoires parce que nous n'avons pas eu le temps de mettre l'infrastructure en place ou, à mon avis, les organisations ne sont pas en mesure de soutenir ce niveau de travail (enseignant du Catholic District School Board of Eastern Ontario).*

À l'automne 2021, le ministère de l'Éducation a annoncé qu'il avait distribué 70 000 dispositifs de ventilation d'air HEPA portables pour que les districts les placent dans les salles de classe. De nombreuses personnes interrogées ont fait part de leur frustration quant au fait que ces améliorations n'étaient pas accessibles plus tôt au cours de l'année scolaire 2020-2021, et qu'elles auraient pu réduire la nécessité de fermer des écoles. Dans l'ensemble, un dirigeant enseignant de la région du Grand Toronto a décrit cette situation comme « un échec absolu et total de la part du gouvernement provincial à s'attaquer aux véritables questions de fond, à savoir comment nous pourrions garantir la meilleure santé publique possible et la meilleure santé et sécurité au travail ».

Au cours de l'automne 2020, le gouvernement provincial est passé quelque peu à l'arrière-plan en ce qui concerne les politiques relatives à l'éducation en contexte de pandémie, surtout à la suite du rejet par la Commission des relations de travail de l'Ontario de la contestation judiciaire de la fédération provinciale concernant la sécurité des conditions de travail. Les débats et les conflits sur la santé et la sécurité se sont de plus en plus déplacés dans les collectivités locales, où la collaboration varie entre les districts scolaires et les fédérations locales d'enseignants. Dans un contexte de transmission croissante, la sécurité des écoles a été remise au centre des nouvelles, tandis que les enseignants et les travailleurs de l'éducation ont mené des actions directes et se sont mobilisés pour refuser de travailler à la Glamorgan Junior Public School de Scarborough pendant deux jours au début de novembre, après que neuf collègues et trois élèves aient reçu un diagnostic positif (Lavery, 2020).



Au cours des dernières semaines qui ont précédé les vacances d'hiver, les écoles ont continué à adopter un modèle d'enseignement en ligne alors que le nombre de cas augmentait. À l'école publique Thorncliffe Park de Toronto, et peut-être ailleurs, cette décision a été prise à la suite d'un refus de travailler du personnel. Au début de la première vague de la pandémie, Santé publique Ontario (2020) a relevé des inégalités spatiales : dans l'ensemble de la province, les éclosions et les décès étaient plus nombreux dans les quartiers plus diversifiés sur le plan racial. Ces quartiers regroupent généralement une grande proportion de nouveaux arrivants au Canada, dont beaucoup occupent des emplois précaires qui les exposent davantage au risque de contracter le virus. Ce n'est pas une coïncidence si les deux écoles mentionnées dans les exemples ci-dessus sont situées dans des quartiers où elles accueillent principalement des enfants issus de familles à faible revenu et récemment arrivées au pays<sup>4</sup>. Pendant les vacances d'hiver, des dizaines d'enseignants activistes et leurs alliés ont organisé une caravane qui a fait le tour de Queen's Park, au centre-ville de Toronto, pour exiger des tests à grande échelle chez les personnes asymptomatiques et un soutien gouvernemental plus important pour les élèves des quartiers racialisés et à faible revenu (Michael, 2021).

## Augmentation du nombre de cas et fortes tensions politiques

Alors que la deuxième vague de la pandémie a déferlé en janvier 2021 et que le gouvernement provincial a mis en place un confinement partiel et une ordonnance de rester à la maison pendant plus de deux semaines, presque toutes les écoles de

la province ont repris l'enseignement à distance après la fin des vacances d'hiver. Les enseignants ont à nouveau fait des pieds et des mains pour adapter leurs classes, en organisant rapidement le partage des ressources et en contactant les parents pendant les vacances. Comme l'a témoigné un enseignant du primaire de Toronto dans le *Toronto Star* : « Nous avons été laissés à nous-mêmes... Si ce n'était de la solidarité, de la camaraderie et de la communauté de mes collègues, je ne sais pas où je serais. » (Yousif et Javed, 2020). Une enquête anonyme de ThoughtExchange, à laquelle ont répondu des milliers de membres du personnel du Toronto District School Board, a révélé que la grande majorité des enseignants ne se sentaient pas informés de l'état de sécurité de leurs écoles et, par conséquent, ne se sentaient pas en sécurité au travail. L'attention est alors revenue au gouvernement provincial, alors que les élèves reprenaient progressivement les cours en présentiel, en commençant par les districts où le nombre de cas était le plus faible, dans l'est et le centre de l'Ontario, à la fin du mois de janvier, les districts de la région du Grand Toronto attendant jusqu'au 16 février. Lors d'une conférence de presse tenue le 1er février, en compagnie du médecin en chef de l'Ontario, David Williams, le ministre de l'Éducation, M. Lecce, a insisté sur l'allocation par son gouvernement de fonds pour la santé, minimisant le fait qu'ils étaient octroyés par le gouvernement fédéral et qu'ils remboursaient principalement les dépenses déjà effectuées par les districts scolaires pour l'équipement de protection individuelle (EPI) et les systèmes de filtration d'air. Un nouveau programme de 50 000 tests rapides asymptomatiques par semaine dans toute la province a également été promis (Ontario, 2021a)<sup>5</sup>. Williams a refusé de fournir un seuil spécifique de cas en dessous duquel les écoles étaient jugées sûres de rouvrir leurs portes ou, inversement, de passer à l'enseignement virtuel. Selon le journaliste Bruce Arthur (2021a), cela a perpétué la réputation d'imprécision de Williams, un attribut qui complétait le penchant du gouvernement Ford pour les changements apparemment ad hoc dans la politique de lutte contre la pandémie. M. Lecce a éludé les questions sur

4 Un troisième refus de travailler dans toute l'école par le personnel de soutien affilié au Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP), les 25 et 26 janvier 2021, s'est produit dans une école primaire de Toronto accueillant des élèves ayant des besoins spéciaux considérables, alors que tous les élèves du district, sauf 500, apprenaient à la maison au plus fort de la deuxième vague de la pandémie (Patton, 2021).

5 Une analyse du *Toronto Star* a ensuite révélé qu'entre février et la réouverture des écoles en avril, un maximum de 8 213 tests ont été effectués par semaine, soit moins de 16 % de l'objectif fixé (*Toronto Star*, 2021).



les raisons pour lesquelles le gouvernement n'avait pas suivi les conseils de santé publique pour réduire la taille des classes primaires à 15 élèves.

Plus troublant encore, alors que la critique publique sur la manière dont le gouvernement Ford a géré la pandémie s'est intensifiée au cours de la deuxième vague, fut une série de représailles contre quatre éminents médecins qui ont exprimé leurs préoccupations. Parmi ces représailles, citons les calomnies d'un chroniqueur de droite du Toronto Sun, dont la rédaction est idéologiquement proche du Parti conservateur, qui ont conduit à des menaces de mort contre au moins un médecin et au licenciement d'un autre par son hôpital, qui craignait que le financement des immobilisations par le gouvernement provincial ne soit menacé (Arthur, 2021b). Le Dr David Fisman, qui siégeait à la Table de consultation scientifique sur la COVID-19 de l'Ontario, a été pointé du doigt pour avoir également effectué un travail de consultant pour la FEEO, par l'entremise de laquelle il a conseillé le syndicat sur les implications de la COVID-19 pour les écoles. Le bureau de M. Ford a accusé M. Fisman de partialité et d'avoir dissimulé cette association. Le syndicat a affirmé que la participation de Fisman avait été indiquée dans ses soumissions publiques au gouvernement sur les questions relatives à la pandémie (Freeman, 2021a)<sup>6</sup>. Bruce Arthur (2021b) s'est demandé si ces événements indiquaient un retour du personnage plus mesquin et plus audacieux pour lequel Doug Ford était connu avant la pandémie, notant également les relations de longue date des anciens dirigeants du Parti conservateur avec le secteur des soins de longue durée à but lucratif de l'Ontario. En Ontario, le soutien du gouvernement conservateur à la vaccination et à l'obligation de porter un couvre-visage a contribué à limiter la polarisation politique des mesures de santé publique, la plupart des oppositions étant repoussées à la marge, contrairement à ce qui se passe aux États-Unis et en Alberta. Cependant, les tendances profondément partisanes du Parti conservateur sont

<sup>6</sup> Fisman a ensuite démissionné de la Table de consultation scientifique sur la COVID-19 de l'Ontario en août 2021, alléguant une ingérence politique du gouvernement (Arthur, 2021d).

restées, et ce dernier a réagi au manque de soutien populaire en s'en prenant aux critiques de la société civile.

## Le droit de refuser un travail dangereux

Dans les semaines qui ont suivi la réouverture des écoles entre la fin janvier et la mi-février 2021, le nombre de cas a recommencé à augmenter en Ontario avec l'arrivée de nouveaux variants préoccupants, marquant ainsi le début de la troisième vague de la pandémie. Les enseignants et le personnel de soutien dans les écoles ont de plus en plus souvent pris l'initiative de refuser de travailler, généralement en tant que personnes ayant pris connaissance d'une éclosion dans leur secteur de l'école, et parfois en se coordonnant entre eux<sup>7</sup>. Les inspecteurs du ministère du Travail chargés d'enquêter n'avaient pas le pouvoir de fermer les écoles; ce pouvoir est détenu par les autorités locales de santé publique. Dans le même ordre d'idées, de mars 2020 à août 2021, aucun des 44 refus de travailler déposés dans le secteur de l'éducation de la maternelle à la 12e année et de l'enseignement postsecondaire en Ontario n'a été confirmé par le ministère du Travail. Ce contexte se reflète dans l'ensemble des travailleurs de la province : seuls 8 des 482 refus ont été confirmés (Mojtehedzadeh, 2021). Une demande d'accès à l'information déposée par la journaliste Sara Mojtehedzadeh a révélé des directives confidentielles fournies aux inspecteurs, qui fixaient un seuil très élevé pour établir que des conditions suffisamment dangereuses existaient sur le lieu de travail en raison de la COVID-19 pour justifier une fermeture ou un arrêt des activités. Ces directives semblaient également fondées sur des hypothèses antérieures selon lesquelles le virus se propageait principalement par voie de gouttelettes, plutôt que sur des recherches scientifiques portant sur des variants plus récents et plus contagieux, qui ont mis en évidence son potentiel de propagation sous forme d'aérosol.

<sup>7</sup> Notes personnelles. En vertu de la *Loi sur la santé et la sécurité au travail de l'Ontario*, les refus de travailler doivent être déposés par des travailleurs individuels, ce qui entrave son utilisation à l'appui des préoccupations collectives, selon les militants syndicaux, mais les travailleurs peuvent coordonner de manière informelle leurs refus individuels.



Le résultat probable de cette approche conservatrice était de décourager les travailleurs d'entreprendre une action directe et d'exercer leur droit de refuser un travail dangereux qui, compte tenu de sa perturbation immédiate des activités ordinaires, pourrait exiger une réponse plus rapide que les plaintes déposées par l'intermédiaire de comités officiels ou de la procédure de règlement des griefs. Cependant, malgré les limites imposées par le ministère du Travail, dans plusieurs cas, les inspections déclenchées par les refus de travail ont permis de résoudre des questions immédiates, comme la ventilation inadéquate des écoles dans le cadre des éclosions. Cela a été particulièrement utile en l'absence apparente de tests asymptomatiques à grande échelle, malgré l'affirmation du ministre Lecce, lors de la réouverture des écoles en février 2021, que ces tests seraient effectués massivement.

De manière plus globale, la vaste couverture médiatique des refus de travailler a sensibilisé le public aux conditions liées à la pandémie dans les écoles, mettant en évidence les lacunes liées à la réponse du gouvernement. Ces refus ont peut-être même contribué à ce que le gouvernement fasse marche arrière et ferme des écoles alors que les cas montaient en flèche dans presque tout l'Ontario face à la troisième vague. À la fin du mois de mars 2021, le nombre de cas dans les écoles a dépassé le pic précédent, avant les vacances d'hiver de décembre 2020, et les retards dans la disponibilité des vaccins pour les travailleurs de l'éducation ont conduit à des appels de plus en plus nombreux de la part des enseignants et des parents pour que les écoles reprennent l'enseignement à distance en urgence, en particulier dans les secteurs à risque, notamment la région de Peel (Newport, 2021). Les syndicats de l'éducation ont d'abord demandé au gouvernement provincial et, lorsqu'il est apparu clairement qu'il avait reporté son autorité, aux unités locales de santé publique, de fermer les écoles pour le reste de la semaine après le week-end de Pâques, début d'avril, puis pour une semaine après les vacances de mars reportées et

reprogrammées, en raison de l'augmentation des cas et de la probabilité d'une plus grande propagation pendant les vacances<sup>8</sup>. Lecce a continué à souligner que les écoles étaient sûres. Toutefois, le district scolaire de Superior-Greenstone, dans le nord de l'Ontario, a été le premier conseil scolaire à annoncer une fermeture imminente (Rushowy, 2021a). Le 5 avril, alors que les cas étaient parmi les plus élevés de la province, les Services de santé publique de Peel ont ordonné la fermeture des écoles du district, suivie par quelques conseils scolaires plus petits. Les Services de santé publique de la région de York et de Toronto ont refusé de suivre l'exemple du district voisin de Peel, ce dernier fermant que 20 écoles primaires et secondaires de Toronto présentant des éclosions importantes, dans l'une desquelles un refus de travailler avait été déposé. Les actions directes des enseignants du secondaire de Toronto le matin du 6 avril ont peut-être contribué à une réévaluation. Une demi-douzaine d'enseignants de la Western Technical and Commercial School, et quelques autres dans d'autres écoles, ont refusé d'entrer dans le bâtiment et sont restés sur le trottoir. Leurs classes ont été renvoyées. Au milieu des éclosions dans leurs écoles, ils ont expliqué à l'agent de santé et de sécurité de la FEESO qui est arrivé, qu'ils avaient des inquiétudes en raison de leurs salles de classe surpeuplées, des fenêtres qui ne s'ouvraient pas et de la ventilation mécanique insuffisante. La *Loi sur la santé et la sécurité au travail* limite le droit des enseignants de refuser un travail dangereux aux situations où la vie, la santé ou la sécurité d'un élève est en danger imminent. Dès qu'un enseignant entre dans l'école, il est considéré comme présent et responsable de la surveillance de ses élèves. Par conséquent, le personnel ne

<sup>8</sup> Notes personnelles. L'analyse juridique présentée à ce stade aux dirigeants locaux de la FEESO a souligné le défi d'un environnement institutionnel dans lequel le ministère de l'Éducation, le ministère du Travail, le ministère de la Santé, l'unité sanitaire locale et le district scolaire ont tous des rôles réglementaires en matière de politique de santé et de sécurité, créant une situation où chaque institution désigne l'autre comme responsable de la prise de décisions.



peut pas simplement s'absenter sans manquer à ses obligations. Bien que ce groupe d'enseignants ne constituait qu'une petite minorité du personnel de leur école ce jour-là, à mesure que la nouvelle se répandait parmi leurs collègues, il est devenu évident que le nombre de refus de travailler serait beaucoup plus important le lendemain, le personnel d'autres écoles jurant sur les médias sociaux de ne pas entrer dans leurs bâtiments en raison de l'augmentation rapide du nombre de cas<sup>9</sup>. En début d'après-midi, les autorités sanitaires de Toronto ont fait volte-face et ordonné la fermeture de toutes les écoles de la ville jusqu'à la fin du congé d'hiver, le 18 avril.

En mai 2021, le gouvernement a adopté un processus de réouverture plus strict et transparent pour la province, avec des critères clairs pour l'assouplissement des restrictions pour la première fois, selon certains commentateurs (Arthur, 2021c). La fermeture des écoles de la troisième vague a été prolongée jusqu'à la fin de l'année scolaire, malgré les rapports indiquant que les cas avaient suffisamment diminué pour permettre une réouverture sans risque au début du mois de juin, ce qui aurait donné aux élèves un mois de plus avant l'été (Rushowy, 2021b). Les parents et les syndicats de l'éducation ont fait valoir que le gouvernement Ford a donné la priorité à l'assouplissement des restrictions sur le commerce de détail et les restaurants plutôt que les écoles. Le titre d'un éditorial du *Toronto Star* exhortait : « Allez, Doug Ford — les écoles devraient ouvrir avant les patios » (*Toronto Star*, 2021). À la mi-juillet 2021, des journalistes d'enquête du *Toronto Star* ont révélé une corrélation entre les lobbyistes les plus actifs à l'Assemblée législative de Queen's Park, dont la grande majorité était affiliée au Parti conservateur ou avait travaillé pour lui, et le fait que le

gouvernement Ford accordait des exemptions aux restrictions en matière de santé publique au profit de leurs grandes entreprises clientes (Warnica et Bailey, 2021).

La politique du gouvernement Ford en matière de santé et de sécurité dans les écoles en cas de pandémie a pris une dernière tournure face à la quatrième vague provoquée par le variant Omicron, avec un nombre de cas sans précédent à ce stade de la pandémie, en raison de ce variant encore plus contagieux, mais heureusement moins nocif. Alors que les écoles se préparaient à rouvrir le 17 janvier 2022, après deux semaines d'apprentissage à distance à la suite des vacances d'hiver, le gouvernement a annoncé que les cas individuels de COVID-19 dans les écoles ne seraient plus signalés aux parents ou au public. Au lieu de cela, les écoles signaleraient les éclosions à leurs unités de santé publique locales après l'absence d'au moins 30 % de l'ensemble du personnel et des élèves. Le médecin en chef, Kieran Moore, a défendu cette politique comme un ajustement nécessaire, le variant Delta, plus dangereux, ayant été éclipsé par le variant Omicron, qui se propage plus rapidement et nécessite une concentration de tests PCR et de recherche des contacts dans les établissements de santé. Le ministre de l'Éducation, M. Lecce, a insisté sur la sécurité des écoles, mais en réponse aux critiques, il a annoncé l'installation de 3 000 filtres HEPA supplémentaires dans les salles de classe et la mise à disposition de masques N95 de meilleure qualité pour le personnel, mais pas pour les élèves. Le personnel des écoles a observé qu'alors que les repas à l'intérieur des restaurants étaient interdits, les élèves se rassemblaient fréquemment pour déjeuner sans masque. La réduction de la notification des éclosions dans les écoles a suscité de nombreuses critiques de la part des parents, des syndicats d'enseignants et des districts scolaires. Nombre de ces derniers ont choisi de continuer à divulguer volontairement tous les cas dans les écoles, notamment quant aux efforts déployés par les parents pour coordonner l'autodéclaration et la recherche des contacts au moyen de groupes WhatsApp locaux comptant des centaines, voire des milliers de membres (Ranger, 2022; Ziafati, 2022; Cohen, 2022).

9 Dans son rôle de dirigeant du syndicat local représentant les enseignants occasionnels du secondaire au Toronto District School Board, l'auteur a parlé ce matin-là avec deux enseignants occasionnels à long terme de cette école qui voulaient se joindre au refus de travailler le lendemain, les mettant en contact avec leurs pairs à l'extérieur, qui les ont rassurés en leur disant qu'ils pouvaient le faire sans crainte de représailles, compte tenu de leur statut d'emploi plus précaire.



Heureusement, la vague initiale d'Omicron a été de courte durée en Ontario, se résorbant à la mi-février 2022, mais sa durée a suffi pour fragiliser davantage un environnement social déjà précaire. En janvier, alors que de nombreux épidémiologistes, parents et enseignants s'inquiétaient d'un retour à l'apprentissage en personne alors que le variant Omicron était ascendant, certains groupes de parents se sont fait remarquer en exigeant que les élèves retournent en classe, quel que soit le nombre de cas, écartant le risque de transmission en milieu scolaire en raison de l'impact négatif de périodes prolongées d'apprentissage à distance pour les élèves. Plus d'un enseignant s'est dit frustré par le silence de ces voix, y compris de certains médecins et dirigeants municipaux très en vue, pendant leurs grèves de fin 2019 et de début 2020, qui étaient en grande partie dirigées contre la politique d'apprentissage électronique obligatoire prévue par le gouvernement Ford. Cependant, d'autres parents ont orienté leur frustration à l'égard de l'apprentissage en ligne à domicile vers la demande de meilleures mesures de santé et de sécurité de la part du gouvernement afin d'éviter de futures fermetures d'écoles (lettre ouverte, 2022; Kwong, 2022)<sup>10</sup>.

## Analyse

Le contexte politique est essentiel pour comprendre l'approche du gouvernement Ford en matière de financement des mesures de santé et de sécurité dans les écoles pendant la pandémie. Comme en Alberta, qui est dirigée par le Parti conservateur uni de Jason Kenney, l'une des principales priorités

10 En février 2022, un soi-disant « Convoi de la liberté », présenté par ses organisateurs comme un mouvement de camionneurs mécontents des exigences de vaccination obligatoire pour traverser la frontière américaine, a bloqué les passages internationaux pendant plusieurs jours et occupé le centre-ville d'Ottawa pendant des semaines tout en vexant les résidents locaux. Alimentés par des millions de dollars de dons provenant de tout le Canada et des États-Unis, où des actions similaires se sont déroulées, les leaders d'extrême droite du mouvement ont exigé l'élimination de toutes les mesures de santé publique anti-pandémie et la chute du gouvernement libéral fédéral.

du gouvernement Ford avant la pandémie était d'imposer l'austérité dans le secteur public. Cela s'est principalement manifesté dans l'enseignement de la maternelle à la 12e année par l'augmentation de la taille des classes et des plans d'apprentissage en ligne obligatoire, qui ont été associés par les critiques à un programme de privatisation. Bien que le gouvernement provincial ait augmenté le financement de l'éducation au cours de la pandémie, cela semblait être une réaction à l'inquiétude générale du public concernant la santé et la sécurité dans les écoles. Le ministère de l'Éducation a mis en place des politiques qui témoignent d'une attention constante aux messages politiques et d'un regard constant sur les prochaines élections.

Les politiques ont été mises en œuvre par le ministère de l'Éducation, en donnant souvent la priorité à la couverture médiatique tout en négligeant la consultation préalable ou le dialogue ultérieur avec les principaux intervenants du secteur de l'éducation, notamment les fédérations d'enseignants et les districts scolaires, qui étaient rapidement diabolisés par les représentants du gouvernement s'ils exprimaient des critiques. Cependant, pendant les périodes où l'opinion publique était de plus en plus attentive et où les sondages d'opinion étaient en baisse, en particulier pendant les deuxième et troisième vagues, l'élaboration des politiques sur des questions clés telles que les mesures de santé et de sécurité dans les écoles et la structure de la journée scolaire (abordées plus en détail dans la section suivante) a souvent été confiée aux districts scolaires, et les décisions concernant la fermeture des écoles aux unités sanitaires locales. Les districts suivaient généralement leurs politiques respectives.

Cette période a également révélé les limites des structures formelles de relations professionnelles pour traiter des questions de santé et de sécurité dans les provinces et les districts, en particulier dans le contexte d'un gouvernement hostile aux syndicats de l'éducation. Les actions de terrain, menées à la fois par des parents activistes au moyen de pétitions en ligne comptant des dizaines de milliers de



signataires, et par des enseignants et des travailleurs de l'éducation refusant de travailler (bien que ces derniers aient été difficiles et relativement rares), ont parfois eu des répercussions importantes en suscitant une vaste couverture médiatique, en réfutant efficacement le message du gouvernement selon lequel tout allait bien, et ont peut-être même contribué à la fermeture d'écoles peu sûres par les services de santé. Les dirigeants et les conseillers des conseils scolaires ont également eu une certaine influence lorsqu'ils ont exprimé publiquement leurs préoccupations à l'égard des politiques du gouvernement provincial.

Enfin, l'inégalité des contextes sanitaires dans la province et même au sein de régions comme la région du Grand Toronto ou le Nord pendant la pandémie, qui s'est également manifestée par un nombre variable de cas dans les écoles, s'est souvent traduite par des inégalités sociales existantes. Ces différences ont été profondément ressenties par les élèves et leurs enseignants qui ont dû faire face à de vastes changements dans les méthodes d'apprentissage et d'éducation pendant la pandémie, comme on le verra dans la prochaine section.

# 2

# Restructuration du travail des enseignants

## Vue d'ensemble des points clés :

- 1. La « phase d'apprentissage/d'enseignement » à distance en situation d'urgence, qui s'est étendue de mars à juin 2020, a été une période de confusion et d'incertitude :** les enseignants se sont efforcés d'adapter la pédagogie aux plateformes en ligne qui sont devenues le vecteur central de leur travail, tandis que les directives de santé publique et la recherche scientifique sur la COVID 19 évoluaient. Les enseignants se sont efforcés d'exercer leur jugement professionnel au mieux de leurs capacités, dans un contexte de changement des politiques provinciales concernant l'enseignement synchrone et asynchrone, et l'évaluation des travaux des élèves. Les enseignants ont rapidement trouvé un centre d'intérêt dans la gestion des conséquences de la pandémie sur la santé mentale des élèves, tant en ce qui concerne les conséquences directes de la cessation de l'enseignement en personne que les implications plus vastes pour la société.
- 2. Le travail des enseignants a été profondément transformé au cours des années scolaires 2020-2021 et 2021-2022.** Au cours de périodes d'apprentissage principalement en personne et entièrement en ligne, les nouveaux horaires quadrimestriels et octomestriels, nécessaires pour former des cohortes afin de réduire les contacts entre les élèves, ont entraîné des conséquences néfastes largement ressenties, parmi lesquelles la perte d'une grande partie du temps de préparation et l'intensification générale du travail. Les enseignants ont dû s'efforcer de combler les lacunes d'apprentissage de nombreux élèves en raison des périodes prolongées passées en ligne. Le stress et la tendance à l'épuisement professionnel, ressentis par de nombreux enseignants, se sont intensifiés à l'automne 2021 dans les districts scolaires qui ont remplacé les écoles virtuelles temporaires par un apprentissage hybride, où un enseignant devenait responsable des élèves en personne et en ligne simultanément. Dans le processus décisionnel du gouvernement provincial et de nombreux districts scolaires, la capacité de jugement professionnel des enseignants a été systématiquement négligée en raison de la mise en œuvre descendante des politiques. De plus, les suggestions des enseignants concernant les solutions pour améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage ont été écartées.
- 3. Exacerbation du stress et de la surcharge de travail pour les enseignants précaires.** Les nouveaux enseignants, en particulier ceux qui travaillent en tant qu'occasionnels à long terme (OLT), étaient encore plus susceptibles de perdre l'accès au temps de préparation en raison de changements dans les horaires des districts scolaires, comme les quadrimestres ou les octomestres. Le nouveau test de compétence en mathématiques du gouvernement provincial a ajouté un fardeau inutile à la certification des enseignants. L'annulation des politiques d'embauche du Règlement 274 pendant la pandémie a accru la précarité des enseignants occasionnels qui cherchent à obtenir des OLT et des postes permanents, tout en laissant aux administrateurs scolaires un plus grand pouvoir discrétionnaire en matière d'embauche. L'introduction en janvier 2021 d'un certificat d'enseignement temporaire pour les candidats à l'enseignement qui n'avaient pas encore terminé leur programme de préparation, tout en tentant de résoudre les problèmes liés aux emplois à court terme non occupés, a entraîné beaucoup de confusion et de stress liés à la certification.



## Se remémorer la vie d'avant

*J'étais debout dans le bureau principal d'une école secondaire de l'est de Toronto le jeudi 12 mars 2020, en fin de journée, alors que les élèves quittaient le bâtiment en masse, lorsque le gouvernement provincial a annoncé à la radio que les écoles primaires et secondaires resteraient fermées pendant deux semaines après les vacances de mars en raison de la pandémie de COVID-19. Quelques instants plus tard, je suis entré dans un bureau bondé et non ventilé, j'ai serré des mains, j'ai fermé la porte et je me suis assis à une table, coude à coude avec quatre directeurs adjoints et des enseignants, tous non masqués, pour discuter de la conséquence la plus immédiate de la nouvelle directive : beaucoup d'élèves allaient sûrement prendre congé le lendemain, un vendredi, et prendre de l'avance sur les vacances. Au départ, il était impossible d'imaginer ce qui allait s'ensuivre, en particulier dans le domaine institutionnel de l'école. Mais, la plupart des gens ont rapidement saisi l'ampleur de la pandémie et de la crise qu'elle a engendrée (notes personnelles).*

## Phase d'apprentissage à distance en situation d'urgence (de mars à juin 2020)

La période qui a suivi, de la mi-mars à juin 2020, pendant laquelle toutes les écoles ont été fermées en Ontario et dans presque toutes les juridictions en Amérique du Nord, a été largement définie par les décideurs politiques et les universitaires comme « l'apprentissage à distance en situation d'urgence » ou « l'enseignement à distance en situation d'urgence » (Cooper et al., 2021; Trust et Whalen, 2021)<sup>11</sup>. Ce terme a servi à le distinguer des formes établies d'apprentissage virtuel et à distance, en mettant l'accent sur le déploiement

ad hoc de systèmes pédagogiques en ligne synchrones et asynchrones, dont peu d'enseignants ou d'élèves avaient une expérience préalable importante. Il évoque également le stress et l'anxiété ressentis par les deux groupes au fur et à mesure que la pandémie évoluait et que de nombreux processus traditionnels de scolarisation se transformaient (Cooper et al., 2021; Gallagher-Mackay et al., 2021; Ontario Public School Boards' Association [OPSBA], 2021).

Des recherches considérables ont été menées sur les conséquences de cette période, tant sur le travail scolaire que sur le bien-être émotionnel des élèves de l'Ontario, d'autres provinces et du monde entier. Certaines des études les plus perspicaces ont évalué les incidences inégales de la fermeture des écoles, en particulier la façon dont ces fermetures ont aggravé les inégalités existantes entre les classes et les groupes raciaux, ainsi que pour les nouveaux arrivants apprenant l'anglais et les élèves ayant des besoins particuliers. Bon nombre de ces rapports se sont appuyés sur des entretiens approfondis avec des enseignants et du personnel de soutien de première ligne, qui sont parmi les mieux placés pour comprendre cette dynamique. Les entretiens menés par Cooper et al. (2021) avec des enseignants du secondaire de l'Ontario de mars à avril 2020, et une enquête en ligne à grande échelle d'avril à mai 2020 auprès d'enseignants de tout le Canada par Trudel et al. (2021), sur les premières expériences de travail dans le cadre de la pandémie, ont mis en évidence des préoccupations majeures en matière d'équité. Il s'agissait notamment d'un manque de technologie nécessaire : à la fois des ordinateurs portables et de l'accès à une connexion Internet haute vitesse fiable et adéquate pour les programmes de vidéoconférence, comme Microsoft Teams, Zoom ou Google Meet, des degrés variables de soutien parental, des élèves plus âgés qui trouvaient des emplois avec de longues heures de travail pour compléter le revenu familial en raison de la mise à pied des parents, des besoins non satisfaits des élèves en difficulté, des défis posés par les frères et sœurs multiples et du manque d'espace pour étudier et d'accès régulier aux ordinateurs, et de la façon dont certains cours étaient plus faciles à adapter à un format en ligne

<sup>11</sup> Le gouvernement de l'Ontario a officiellement appelé cette phase « l'initiative Apprendre à la maison » (Ontario, 2020).



significatif que d'autres, ce qui affectait l'engagement des élèves. Une enquête qualitative menée en Ontario de mars à juin 2020 par Timmons et coll. (2021), dans le cadre de laquelle des enseignants et des parents de la maternelle à la 2e année ont été interrogés, a permis de recenser les problèmes d'équité et les défis liés à l'accès aux appareils, à la disponibilité des parents pour guider les jeunes enfants dans l'utilisation des ordinateurs et la participation aux activités, à l'absence de pairs chez les enfants et aux divergences d'opinions sur l'utilisation optimale des stratégies d'enseignement synchrone et asynchrone. Raby et al. (2021) ont constaté des variations dans les expériences des enfants, certains ayant plus facilement accès à l'aide parentale pour effectuer leurs travaux scolaires que d'autres en raison de la présence de parents en duo ou seuls et de leurs horaires de travail, d'un accès plus ou moins grand à un espace d'apprentissage calme à la maison et de l'absence d'un accès plus grand au soutien de l'enseignant pour les travaux scolaires.

Le besoin de prêter attention à la santé mentale des élèves a été reconnu par tous, Gadermann et al. (2021) et Browne et al. (2021) l'identifiant comme une crise, affectant particulièrement les enfants, ainsi que nombre de leurs parents. Cette situation était aggravée par l'accès limité aux amis et à l'exercice physique, ce dernier point étant à nouveau un exemple d'inégalité entre les élèves ayant accès à une cour arrière et leurs pairs vivant dans des immeubles en hauteur (Mitra et al., 2021). Les symptômes du déclin de la santé mentale des élèves comprenaient une baisse des résultats scolaires et une augmentation des taux d'absence, et étaient plus susceptibles d'être observés chez les élèves victimes d'une marginalisation sociale systémique (Gallagher-Mackay et al., 2021; OPSBA, 2021). La plupart des enseignants ont indiqué que le bien-être des élèves pendant les fermetures était leur principale préoccupation, le faisant passer avant le travail scolaire, selon la formule « Maslow avant Bloom », faisant référence à la hiérarchie des besoins humains de l'anthropologue Maslow et à la taxonomie de la pensée supérieure de l'éducateur Bloom (Trudel et al., 2021 : 10). L'enseignement de la maternelle à la 12e année a longtemps été reconnu comme une profession

ancrée dans le travail de soins et le « travail émotionnel » (Vogt, 2002), avec des connotations fortement genrées, en particulier dans les premières années d'études, comme une profession féminisée (Griffin, 1997). Pendant la pandémie, les enseignants se sont engagés dans des formes nouvelles et plus intensives de travail de soins et de travail émotionnel, avec peu de soutien ou de conseils supplémentaires de la part de leurs supérieurs, afin d'établir un lien avec les élèves à distance en période d'incertitude et de stress, en particulier pour les familles qui étaient à risque pendant la pandémie en tant que personnes occupant des emplois « essentiels » et « de première ligne » (Poncela et al., 2021). À partir d'entretiens intensifs en ligne avec des enseignants de l'Ontario entre mars et juin 2020, Barrett (2021a) a déterminé comment les enseignants se sont efforcés de surmonter les limites du moyen d'apprentissage à distance, que la plupart d'entre eux ne connaissaient pas au départ, ainsi que les obstacles et les freins à l'engagement des élèves, en particulier chez les plus marginalisés. Les enseignants ont utilisé une pédagogie qui donnait la priorité au bien-être des élèves en se concentrant sur la création d'un sentiment d'appartenance, de confiance et d'objectif partagé dans leurs classes grâce à une « interaction de haute qualité » (Barrett, 2021a).

Dans ce contexte, les enseignants se sont efforcés de « faire en sorte que ça fonctionne ». Toutefois, dans le cadre d'une enquête en ligne menée auprès de plus de 800 enseignants des écoles primaires et secondaires de l'Ontario et d'entretiens intensifs de suivi menés auprès de 50 d'entre eux entre mai et juin 2020, Barrett (2021b) a constaté un mécontentement et une frustration généralisés. Le malaise généralisé était associé à la fois aux nouvelles difficultés que le mode en ligne créait pour le travail des enseignants, et à leur perception du fait que beaucoup de leurs élèves éprouvaient des difficultés. De même, une enquête à grande échelle menée auprès de centaines d'enseignants américains entre mars et juin 2020 a révélé que ceux-ci se déclaraient moins efficaces en tant qu'enseignants, indépendamment de leurs années d'expérience ou de l'année d'études, surtout s'ils n'enseignaient que virtuellement (Pressley et Ha, 2021). Pour reprendre les mots d'un enseignant chevronné du primaire qui a donné la priorité à l'apprentissage



par l’expérience, « ce n’est tout simplement pas qui je suis. Ce n’est pas ma façon d’enseigner. Je ne suis pas à l’aise avec une grande partie de ce qui se passe et je n’ai reçu aucune formation en ce sens. Il n’y a personne pour nous aider. Nous sommes assis dans notre propre maison et nous essayons de nous débrouiller » (enseignant du primaire de la région du Grand Toronto 3).

Les enseignants du secondaire en Ontario interrogés par Cooper et al. (2021) en mars et avril 2020 ont constaté que la compétence technologique antérieure autodéclarée constituait un facteur déterminant dans la façon dont les enseignants s’adaptaient à « l’enseignement à distance en situation d’urgence » pendant la pandémie, et qu’il y avait une corrélation étroite avec leur santé mentale. De même, Doligan et Owen (2021), dans le cadre d’une enquête en ligne menée auprès de plus d’un quart de l’ensemble des enseignants employés par un conseil scolaire catholique du sud de l’Ontario, ont constaté que leur perception de l’efficacité de l’enseignement en ligne de mars à juin 2020 était liée à leur engagement antérieur dans l’apprentissage en ligne, par le biais de cours de perfectionnement professionnel ou de qualification supplémentaire ou de l’utilisation d’une plateforme d’enseignement en ligne. Doligan et Owen n’ont pas trouvé de corrélation entre l’efficacité technologique déclarée et les années d’expérience. Les auteurs ont noté un contexte général de degrés de stress plus élevés pour les enseignants dans le cadre de la pandémie. Selon une enquête en ligne à grande échelle menée par l’Alberta Teachers’ Association (ATA) auprès de ses membres (ATA, 2020) et une enquête nationale menée par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE, 2020) auprès de 13 770 pédagogues, dont 5 498 en Ontario, le stress et la frustration des enseignants relativement à l’augmentation de la charge de travail liée aux tâches nouvelles et changeantes, y compris le temps d’adaptation à la technologie et la conversion des leçons existantes à un format en ligne, ont conduit à l’épuisement professionnel et certains ont envisagé de quitter la profession pendant la période « d’enseignement à distance en situation d’urgence ». Des résultats similaires ont été obtenus par

Gallagher-Mackay et al. (2021), l’OPSBA dans une enquête auprès des administrateurs (OPSBA, 2021), et Farhadi et Winton (2021), en interrogeant des enseignants albertain. Une enquête menée en novembre et décembre 2020 par la FEEO sur la santé mentale, à laquelle plus de cinq mille membres ont participé, a révélé que 79 % des femmes et 71 % des hommes avaient un score d’épuisement supérieur à 75 (en référence à une échelle de 0 à 100), en raison « d’exigences professionnelles élevées, d’un rythme de travail rapide, de peu de prévisibilité, de conflits de rôles et de peur » (FEEO, 2021). Le score moyen d’épuisement professionnel dans une enquête similaire menée par des travailleurs de l’éducation en 2019 était de 54 (FEEO, 2021). Les membres engagés dans l’enseignement hybride ont signalé les effets les plus négatifs sur leur santé mentale.

Fait révélateur, compte tenu du contexte tendu des politiques en matière d’éducation en Ontario dont il a été question précédemment, le sondage de la FCE a révélé qu’une majorité des enseignants de l’Ontario éprouvent un degré de frustration élevé en raison des « changements continus dans leur environnement de travail » et des « perceptions publiques de leur travail, » et que 93,5 % d’entre eux ont déclaré ne pas être soutenus ou être à peine soutenus par le ministère de l’Éducation, alors que 70 % ne se sentent pas soutenus par leur conseil scolaire. L’enquête menée par la FEEO auprès de ses membres a révélé que seulement 6 % de ses participants « estimaient que le gouvernement faisait de son mieux pour les protéger, eux et les autres, au travail ». (FEEO, 2021). À l’inverse, l’enquête de la FCE a révélé que 79 % des participants se sentaient soutenus par leurs administrateurs et 93 % par leurs collègues (FCE, 2020).



## La restructuration de l'école et la transformation du travail des enseignants : années scolaires 2020-2021 et 2022-2022

Alors que la plupart des enseignants ont réintégré les salles de classe à l'automne 2020, avec des interruptions correspondant au pic des vagues ultérieures de la pandémie en Ontario, la nature du travail des enseignants s'est profondément transformée au cours des années scolaires 2020-2021 et 2021-2022. Les facteurs clés étaient la restructuration des horaires quotidiens et semestriels avec des implications sur la capacité des enseignants à utiliser efficacement le temps de préparation, de nouvelles tâches de santé et de sécurité dans la salle de classe, une augmentation du travail émotionnel pour répondre aux plus grands défis de santé mentale rencontrés par les élèves, et la mise en œuvre de l'apprentissage hybride (également connu comme fractionné). L'apprentissage hybride, le plus répandu aux cycles intermédiaire et secondaire, mais aussi dans plusieurs conseils scolaires aux cycles primaire et moyen, intensifie considérablement le travail des enseignants en leur demandant de s'engager simultanément avec le groupe d'élèves physiquement présents dans la classe, ainsi qu'avec des élèves individuels qui regardent la classe par vidéo sur un ordinateur. Le double mode d'enseignement limite inévitablement le répertoire pédagogique que les enseignants utilisent habituellement pour faire appel à leur jugement professionnel afin d'éduquer les élèves le plus efficacement possible. Si bon nombre de ces caractéristiques sont propres aux contingences de santé et de sécurité d'une pandémie, d'autres aspects peuvent constituer des changements durables dans les années à venir. Au cours de cette expérience, nous avons constaté des défis considérables pour la capacité des enseignants à exercer leur jugement professionnel et leur autonomie (Bocking, 2020a), ainsi qu'une intensification générale de leur travail. Ces changements peuvent être associés à la tendance de la néolibéralisation de l'éducation à dégrader le travail des enseignants et donc leur pouvoir, à la fois en tant que travailleurs individuels qualifiés et

en tant que collectif. Les enseignants étant les principaux acteurs de l'éducation, l'affaiblissement de leur travail laisse présager l'affaiblissement de l'éducation en tant que bien public.

Alors que les recherches scientifiques indiquaient que les risques de transmission de la COVID-19 augmentaient pour les élèves adolescents, les écoles primaires étaient également aux prises avec des risques particuliers dans les classes plus jeunes, qui avaient un impact sur l'enseignement et l'apprentissage, ainsi que sur le bien-être des élèves et du personnel. Au cours de l'année scolaire 2020-2021, le gouvernement provincial n'a pas initialement appliqué le mandat relatif au port du couvre-visage aux élèves de la maternelle à la troisième année. Les masques ont ensuite été rendus obligatoires à tous les cycles à la suite de la pression des fédérations d'enseignants. Les adolescents sont devenus admissibles à la vaccination au cours de l'été 2021, et la grande majorité d'entre eux ont obtenu leur deuxième injection avant de retourner à l'école en septembre. La vaccination des enfants âgés de cinq à douze ans a commencé quelques mois plus tard et, à l'hiver 2022, moins de la moitié d'entre eux étaient complètement vaccinés, car de nombreux parents restaient circonspects. De nombreux enseignants du primaire ont dû faire face aux contraintes physiques de leurs salles de classe et au nombre d'élèves pour maintenir une distance physique, car les conseils scolaires à court d'argent ont embauché un nombre limité d'enseignants supplémentaires, et ne pouvaient pas recourir à l'alternance du temps d'apprentissage à la maison comme cela se faisait avec les élèves plus âgés. Par conséquent, la pandémie a présenté des menaces particulières pour l'environnement des classes du primaire.

Pour les enseignants du primaire, les perturbations radicales de leur travail, qui ont commencé avec la phase « d'apprentissage à distance en situation d'urgence » qui leur a demandé d'adapter une pédagogie reposant sur l'engagement en personne, se sont poursuivies avec leur retour en classe. Les modes d'enseignement conventionnels, des cercles de lecture aux stations d'activités rotatives, et même l'éducation expérientielle en plein air qui nécessitait un transport intermédiaire, ont été écartés en raison de la nécessité de maintenir une distance



physique et d'éviter de manipuler des objets communs<sup>12</sup>. En conséquence, à bien des égards, des décennies de progrès en matière de pédagogie ont été réduites à néant et le moyen d'enseignement essentiel est revenu à des élèves assis en rangs avec l'enseignant à l'avant de la salle, bien que désormais un projecteur relié à un ordinateur portable remplace souvent le tableau noir et que certains élèves plus âgés disposent de leurs propres appareils numériques. Comme l'a observé un enseignant de troisième année :

*Ils n'étaient pas assis sur le tapis à écouter un enseignant leur lire des histoires. L'environnement était très stérile. Je pense donc que cela a affecté les élèves, ainsi que les enseignants, car même maintenant, le tapis me manque, les groupes d'enfants qui interagissent autour d'une table me manquent, au lieu des rangées d'élèves de la vieille école, séparés par la plus grande distance possible (enseignant du primaire de la région du Grand Toronto 1).*

Si cette forme d'apprentissage a laissé les besoins de nombreux élèves du secondaire insatisfaits, les implications ont été particulièrement difficiles au primaire, et surtout au lendemain de mois d'apprentissage isolé à distance. L'effet exacerbé de la pandémie sur la santé mentale des élèves et de leurs parents (et bien sûr sur le personnel enseignant et de soutien) n'a pas non plus pris fin avec le retour dans les bâtiments scolaires.

Bien que les parents n'aient plus à gérer l'apprentissage de leurs enfants à la maison et que les élèves puissent revoir leurs camarades, l'atmosphère de risque créée par la pandémie a persisté et s'est intensifiée à l'approche de chaque vague successive. Malgré l'importance politique des initiatives nouvelles, mais souvent temporaires, promues par le gouvernement provincial pour s'occuper de la santé mentale des élèves, de nombreux enseignants ont observé le manque de ressources préexistante en matière de personnel spécialisé. Comme l'explique un enseignant d'une école primaire urbaine :

*Il y a huit écoles pour un seul travailleur social. Si ce dernier part en congé, il n'est pas forcément remplacé. Si vous voulez mon avis, il s'agit là d'une question de financement. Et on continue à dire qu'on va soutenir ces professionnels pour veiller à leur santé mentale, qu'on va aider le système, mais vous savez, un travailleur social ne peut pas s'occuper de huit écoles. Il y a presque 700 enfants dans mon école. Il y a, je dirais, entre 100 et 120 enfants qui ont besoin de consulter un travailleur social. Ne serait-ce pas un travail à plein temps pour un travailleur social dans une seule école? Je pense que oui (enseignant du primaire de la région du Grand Toronto 3).*

Comme nous l'avons déjà mentionné à propos des questions relatives au financement de l'éducation et à la santé et la sécurité, les fédérations d'enseignants de l'Ontario ont lutté pour se faire entendre par un gouvernement provincial ouvertement hostile (Osmond-Johnson et Furhrmann, 2021). Dans le contexte de la réouverture des écoles à l'automne 2020, et fréquemment par la suite dans les débats sur les modes d'apprentissage et la structure de la journée et du semestre scolaires, elles ont été fréquemment diabolisées par le premier ministre Ford et le ministre de l'Éducation, M. Lecce, dans les médias. Tout en affirmant que les syndicats étaient déraisonnables et obstructifs, le premier ministre et le ministre de l'Éducation se sont efforcés de construire de fausses dichotomies entre les intérêts des élèves et des enseignants, et entre les enseignants et les dirigeants syndicaux qu'ils ont élus. Les relations entre les syndicats locaux et les districts scolaires variaient considérablement dans la province. Cela a entraîné des divergences dans la mesure où la voix des enseignants a été entendue et prise en compte dans la création de nouveaux horaires scolaires et de nouvelles structures semestrielles (comme les quadrimestres et les octomestres) destinés à répondre aux questions de santé et de sécurité soulevées par la pandémie, et qui ont également eu des répercussions

<sup>12</sup> Cette dernière préoccupation s'est atténuée en 2021-2022 à mesure que les recherches scientifiques sur la transmission de la COVID-19 ont progressé.



considérables sur la façon dont les enseignants effectuaient leur travail<sup>13</sup>. Ces décisions, pour lesquelles l'avis des enseignants a été largement négligé, comprenaient : la création de périodes de temps entre les différents groupes occupant les salles de classe, pendant lesquelles celles-ci pouvaient être nettoyées de manière intensive (surtout au début de la pandémie, avant que l'on comprenne que la COVID-19 tendait davantage à se propager dans l'air plutôt qu'à être transmise par le contact avec des surfaces physiques); la division des classes, surtout au secondaire, en « cohortes » qui alternaient chaque semaine ou toutes les deux semaines entre des formules d'apprentissage en personne et en ligne; et les modes d'enseignement, y compris l'apprentissage entièrement en ligne et hybride.

Ces décisions ont été influencées par des variations dans la mesure où les districts scolaires locaux ont choisi d'utiliser leur nouvelle capacité, accordée par le gouvernement provincial, de puiser dans leurs propres réserves pour financer l'embauche d'enseignants supplémentaires, généralement sur une base temporaire d'un an. Une dirigeante locale de la Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA) travaillant dans un district scolaire de l'est de l'Ontario a fait remarquer qu'il s'agissait d'une « occasion rare où ils ont suivi notre conseil sur

ce point » (enseignante du Catholic District School Board of Eastern Ontario), que son conseil scolaire a embauché un grand nombre de nouveaux enseignants aux paliers élémentaire et secondaire (une décision facilitée par une tendance à long terme d'augmentation des inscriptions), les déployant principalement pour pourvoir en personnel les nouvelles écoles élémentaires et secondaires centrales entièrement virtuelles au cours de l'année scolaire 2020-2021.

La grande majorité des enseignants en place sont restés dans leurs classes en personne, qui comptaient désormais un peu moins d'élèves en raison du départ de certains vers les écoles virtuelles. Les classes virtuelles se sont poursuivies au cours de l'année scolaire 2021-2022, mais à une échelle plus réduite (étant donné que davantage d'élèves sont retournés sur les bancs d'école), avec le conseil scolaire qui assurait pleinement le financement additionnel découlant de la perte du financement supplémentaire accordé par le gouvernement provincial en raison de la pandémie à la fin de l'année scolaire 2020-2021. Cette décision a permis de s'assurer qu'aucune classe hybride ne soit créée. Cette expérience était contraire à l'expérience prédominante rapportée par les enseignants interrogés dans toute la province, où les classes élémentaires en personne ne sont pas devenues plus petites, malgré le transfert de certains élèves vers l'école virtuelle, parce que peu ou pas de nouveaux enseignants ont été embauchés. Au Toronto District School Board, une centaine d'enseignants occasionnels à long terme (OLT) ont été embauchés pour gérer une grande partie de l'école virtuelle secondaire centrale en 2020-2021. Cependant, l'école virtuelle secondaire centrale a été fermée à la fin de l'année scolaire, ce qui a conduit à la mise en œuvre de l'enseignement en mode hybride en 2021-2022, malgré l'opposition de la FEESO de Toronto et les protestations fréquentes des groupes de parents, d'élèves et d'enseignants militants.

Un dirigeant catholique francophone de l'AEFO dans le sud ouest de l'Ontario a décrit l'horaire quotidien des écoles secondaires de son conseil scolaire, dans lequel une cohorte d'élèves est maintenue ensemble dans une pièce toute la journée avec le même enseignant pendant un quadrimestre, comme étant

13 Dans au moins un cas très médiatisé, le gouvernement provincial a annulé les accords conclus entre un district scolaire et les syndicats locaux. Au cours de l'été 2020, le TDSB a conclu un accord avec la FEESO de Toronto pour une journée scolaire quadrimestrielle modifiée qui prévoyait une quantité standard de temps de préparation au quotidien. L'accord a été publiquement critiqué par le ministre Lecce comme un exemple d'intransigeance des enseignants et des syndicats relativement à des circonstances d'urgence et a fait l'objet d'un veto trois semaines avant le début des cours. Alors que le calendrier garantissait le maintien d'un minimum de temps de classe pour les élèves, un montant légèrement supérieur aux directives gouvernementales était alloué aux enseignants pour les activités asynchrones. Le nouvel accord était généralement observé dans toute la province, où le temps de préparation était comprimé en quadrimestres alternés, ce qui le rendait beaucoup moins utile au quotidien, les enseignants alternant désormais des charges de travail très lourdes et légères (notes personnelles; Rushowy, 2020a).



peut-être le pire horaire de la province. Le modèle a été imposé sans aucune consultation avec la Fédération. « Rien concernant la justice ou l'équité n'a été pris en compte en ce qui concerne la dotation en personnel. La réponse du conseil d'administration a été de dire : "c'est comme ça". Mais non, c'est plutôt la façon dont vous avez choisi que ce soit. » (enseignant d'un conseil scolaire francophone) Alors que dans d'autres conseils scolaires, les élèves du secondaire étaient renvoyés à la maison pour le dîner et une période d'apprentissage asynchrone pendant laquelle les enseignants avaient un peu de temps de préparation, suivi d'un cours par vidéo à distance de 75 minutes, les élèves de son conseil scolaire rural étaient gardés dans la même salle de classe toute la journée. Il pense que cela a été fait pour économiser de l'argent sur le transport par autobus. Il se sentait coupable de pouvoir au moins sortir à l'extérieur à l'heure du dîner et manger dans sa voiture, alors que les élèves étaient obligés de rester dans la salle de classe. Du début de l'année scolaire jusqu'à la fin du quadrimestre, à la mi-novembre, il n'a bénéficié d'aucun temps de préparation, effectuant toutes les corrections et la planification des cours le soir et le week-end.

Diverses versions d'horaires quadrimestriels et octomestriels ont été mises en œuvre par les districts scolaires au palier secondaire en 2020-2021, lorsque les élèves ont été assez âgés pour alterner l'enseignement à distance depuis leur domicile et l'enseignement en personne dans des écoles « traditionnelles ». Il s'agissait d'une stratégie visant à la fois à réduire la taille des classes pour une plus grande distance physique, sans avoir besoin d'embaucher un grand nombre de nouveaux enseignants, et à créer des « cohortes » d'élèves, ce qui réduirait le nombre de pairs avec lesquels ils partageraient la même salle de classe et, par conséquent, le potentiel de propagation du virus. Pour ce faire, les élèves du secondaire étaient généralement inscrits à deux cours à la fois, plutôt qu'à quatre dans le cadre du système semestriel normal, apprenant ostensiblement chacun à une vitesse deux fois plus rapide dans le cadre des quadrimestres, ou quatre fois plus rapide dans le cadre des octomestres. Un

dirigeant du personnel enseignant de la FEESO du centre de l'Ontario a expliqué les incidences des octomestres sur le travail des enseignants et l'apprentissage des élèves dans son conseil scolaire :

*On prend donc un cours entier et on le condense en 22 jours... On rentre de l'école, mange une collation, commence à travailler, mange un peu, reprend le boulot et se couche à 22 h, pour se lever et recommencer à nouveau le lendemain. La préparation se faisait à partir de zéro, car presque aucune des leçons ou des documents qui avaient été utilisés précédemment dans les semestres de 97 jours n'étaient ni utiles ni applicables dans les octomestres de 22 jours. La charge de travail a donc été massive, il n'y a pas d'autre façon de le dire... nous avions besoin d'un certain nombre de nuits pour effectuer la correction, et lorsque ce nombre est de 22, et non de 97, on doit examiner le nombre d'évaluations que l'on peut passer à la moulinette. Peu importe le nombre d'évaluations que l'on aimeraient faire, il n'y a qu'un certain nombre de nuits et de week-ends pour faire le travail. Les rapports deviennent absurdes, car alors que l'on pouvait produire un relevé d'apprentissage hâtif au début d'octobre, il faut maintenant le produire quatre jours après le début de l'octomestre. On a donc rencontré les élèves, passer la journée avec eux, eu des contacts importants, mais on n'a pas eu l'occasion d'établir un rapport, de corriger, de définir les attentes, toutes ces choses qui ont été coincées dans un laps de temps de quatre jours. Et maintenant, il y a un relevé d'apprentissage hâtif qui est produit, il y a une note officielle de mi-parcours qui est donnée après s'être côtoyé durant seulement 11 jours, et donc l'évaluation, le relevé et les pratiques pédagogiques sont tous absurdes dans les octomestres. Le conseil scolaire dont je parle est passé à des quadrimestres cette année, ce qui nous amène à des quadrimestres de 45 jours environ au lieu d'octomestres de 22 jours. Un certain degré d'amélioration... J'ai deux enfants à l'école secondaire et l'impact sur les enfants est absolument énorme aussi. Il n'existe aucune donnée scientifique qui suggère d'essayer de tout coincer en 22 jours et 22 nuits — nous en savons tellement à propos de*



*la recherche sur le cerveau et l'impact du sommeil et de la réflexion, de la rumination, du raffinement. Rien de tout cela ne se produit en 22 jours. On ne fait que mémoriser à toute vitesse, en espérant survivre. Cela a un impact sur tous les éléments de l'enseignement, ainsi que sur les élèves (enseignant d'une école secondaire du centre 2).*

Un dirigeant enseignant d'un conseil scolaire du sud-ouest de l'Ontario a corroboré les propos suivants :

*L'année dernière [en 2020-2021], nous nous trouvions dans un système quadrimestriel où l'enseignant donnait un cours toute la journée pendant cinq jours d'affilée, puis la semaine suivante, il donnait un cours différent. C'était donc un changement massif pour les enseignants du secondaire. Les enseignants du primaire côtoyaient les mêmes élèves toute la journée, tous les jours, rien de vraiment étrange à cela. Mais si vous n'avez jamais fait cela auparavant, avoir des élèves de 17 à 18 ans dans un cours de chimie préuniversitaire, les garder engagés pendant une journée entière d'apprentissage où le contenu peut être assez lourd, représente un défi important (enseignant d'une école catholique du sud ouest 2).*

Cet enseignant a estimé que le fait de devoir couvrir une matière du secondaire de façon comprimée avait entraîné une augmentation de 25 % de la charge de travail en raison de l'adaptation des plans de cours et du matériel, ainsi qu'un délai d'exécution beaucoup plus rapide pour les rapports et les évaluations.

La réduction ou la perte du temps de préparation quotidien a peut-être été encore plus difficile pour les enseignants du secondaire de la province. Normalement établis dans le cadre des horaires scolaires où un enseignant est responsable des classes pendant trois des quatre périodes quotidiennes de 75 minutes, les quadrimestres et les octomestres signifiaient que les enseignants alternaient pendant une période allant jusqu'à 10 semaines avec peu ou pas de préparation, passant toute la journée devant les élèves, avec une période subséquente de

durée égale avec seulement la moitié du temps passé avec les élèves. Ces modalités préservait le nombre total de minutes de préparation au cours de l'année scolaire <sup>14</sup>, tout en annulant une grande partie de la fonctionnalité de ce temps. En théorie, un enseignant pourrait utiliser les longs blocs de temps de préparation dans les quadrimestres ou octomestres alternés pour planifier soigneusement chaque classe du quadrimestre ou de l'octomestre qui suit, lorsqu'il n'a pas ou peu de temps de préparation. En réalité, il y a des limites à la mesure dans laquelle un cours peut être planifié minutieusement, des semaines à l'avance; et, bien sûr, il n'y a pas de mécanisme par lequel un enseignant peut, de manière anticipée ou rétroactive, égaliser la correction des devoirs, les communications de suivi avec les parents et les élèves, ou les réunions avec les enseignants spécialisés, les conseillers en orientation ou les travailleurs sociaux, parmi les nombreuses tâches effectuées par les enseignants en dehors du temps de contact direct avec le groupe-classe. En outre, bien que le temps de préparation ne doive pas être confondu avec une pause, il s'agit généralement d'une forme de travail moins intensive, le rythme et les tâches étant davantage sous le contrôle de l'enseignant que lorsque celui-ci est directement en face d'un grand groupe d'élèves et en est immédiatement responsable. De cette façon, le temps de préparation aide à maintenir un équilibre quotidien entre les tâches plus lourdes et plus légères.

Un enseignant en éducation spécialisée qui a travaillé à l'école virtuelle secondaire du TDSB pendant l'année scolaire 2020-2021 a décrit comment la charge de travail déséquilibrée créée par les quadrimestres, dans lesquels la plupart du temps de préparation est concentré dans des périodes alternées de dix semaines, s'est croisée avec les défis d'apprendre la façon d'enseigner aux élèves ayant un degré élevé de besoins spéciaux en ligne :

*Pendant la moitié de l'année, nous faisions ce que j'appelais des quadrimestres d'enfer. Cela signifiait que nous*

<sup>14</sup> Sauf pour certains enseignants occasionnels à long terme qui ont plusieurs contrats au cours d'une année scolaire, comme nous le verrons plus loin dans cette section.



*enseignions deux heures et demie virtuellement, que nous dinions et que nous enseignions ensuite deux heures et demie virtuellement. Après cela, nous devions nous lever et réfléchir à ce que nous allions faire avec tous ces élèves le lendemain pendant cinq heures d'enseignement virtuel. Et le degré de planification requis... où je devais penser à chaque activité que je faisais pour l'élève de ma classe qui ne peut pas utiliser le clavier, pour celui qui ne peut pas parler, pour celui qui ne peut pas lire, pour celui qui ne peut pas écrire, et nous devions comprendre comment nous allions tous faire un voyage qui se termine par la compréhension d'un concept, au moyen de nos ordinateurs. La planification nécessaire pour faire cela et le faire virtuellement, c'est-à-dire s'assurer que tous les liens fonctionnent et que les feuilles de travail sont prêtes, a demandé beaucoup de travail parce que nous avons aussi appris à faire toutes ces choses avec des outils virtuels que nous n'avions pas nécessairement utilisés auparavant. Nous apprenions donc à utiliser Zoom à la volée tout en réfléchissant à la manière pédagogique dont nous allions transmettre le contenu du programme. C'était complètement fou et, dans mon cas, j'ai fait deux quadrimestres d'enfer consécutifs. Ce que cela a vraiment signifié pour moi, c'est que de septembre à la fin de janvier, je n'ai jamais eu un seul jour où je n'ai pas passé au moins 10 heures par jour à travailler. Et je veux dire que s'il y avait un week-end, je passais 12 heures à travailler. Si c'était les vacances de Noël, je m'accordais le jour de Noël et puis je revenais tout de suite et je restais 12 heures par jour à travailler. L'autre chose que cela signifiait, c'est que pendant la moitié de l'année scolaire, j'enseignais deux heures et demie par jour. Et puis ma journée se terminait, et j'avais juste des gouffres béants de temps vide dont je n'avais plus besoin, parce que je n'avais pas besoin de planifier autant. Donc, pour ce qui est d'être en mesure de faire son travail, l'horaire dans son ensemble représentait un obstacle gigantesque (enseignant du secondaire de la région du Grand Toronto 2).*

Dans ce contexte, tout en affirmant l'importance de constituer des classes plus petites en alternant les groupes d'élèves du secondaire en ligne et en personne, les enseignants ont

exprimé des doutes quant à l'efficacité réelle de l'objectif déclaré des districts scolaires, des unités de santé publique et du gouvernement provincial en matière de cohortes, et si les quadrimestres et les octomestres étaient dignes des problèmes qu'ils ont créés. Le président local de la FEESO du Trillium Lakelands District School Board a qualifié les octomestres de « tentative malheureuse de soutenir le récit de la mise en place de cohortes... qui a créé un faux sentiment de sécurité dans des cohortes qui n'existent tout simplement pas » (hiver 2020). Alors que la plupart des districts scolaires structuraient les horaires pour essayer d'empêcher les élèves de se rassembler pendant le dîner, à la fin de la journée, les élèves se retrouvaient; et particulièrement dans les zones rurales, les élèves s'asseyaient les uns à côté des autres dans les autobus pour les longs trajets de retour à la maison comme avant la pandémie<sup>15</sup>.

En réponse aux préoccupations relatives à la façon dont l'horaire quadrimestriel et octomestriel affectait le travail des enseignants et l'apprentissage des élèves, au début de l'année scolaire 2021-2022, de nombreux conseils scolaires de la province ont mis en œuvre un nouvel horaire modifié au secondaire, selon lequel les élèves alternaient toutes les deux semaines dans deux cours, pour suivre un total de quatre cours à la fois, plutôt que de se concentrer sur deux cours seulement dans le cadre des quadrimestres ou des octomestres. Selon le nouvel horaire, les enseignants avaient une semaine d'enseignement très chargée, avec des cours de 2,5 heures le matin et l'après-midi, suivie d'une semaine allégée au cours de laquelle ils recevaient leur temps de préparation et ne donnaient qu'un cours de 2,5 heures. Le temps de préparation demeurait déséquilibré, mais était plus fonctionnel. Le modèle signifiait qu'un cours n'était pas aussi comprimé pour les élèves que dans le cadre des quadrimestres ou des octomestres, bien qu'il ait tout de même suscité des frustrations du fait qu'une semaine de cours suivie d'une semaine de congé pour chaque matière perturbait le flux d'apprentissage, ainsi que des difficultés dans de nombreuses matières pour maintenir la concentration des élèves pendant 2,5 heures (Miller, 2021). L'annonce par le gouvernement provincial

<sup>15</sup> Témoignage d'un enseignant d'une école catholique du sud ouest 1; d'un enseignant d'une école secondaire du centre 2.



à la mi-novembre 2021, soutenue par le médecin en chef, que les écoles secondaires pourraient revenir au régime semestriel conventionnel de quatre périodes par jour a été accueillie avec soulagement par les élèves et les enseignants (Rushowy et Teotonio, 2021). Tout en reconnaissant les problèmes pédagogiques des semestres modifiés et des quadrimestres/octomestres, l'annonce a également eu lieu à un moment où le nombre de cas de COVID-19 avait considérablement diminué. La décision n'a pas été annulée, malgré la montée en flèche des cas associés au variant Omicron de la quatrième vague entre décembre 2021 et février 2022, ce qui suggère une reconnaissance officielle du fait que les tentatives de rassembler les élèves du secondaire au moyen d'horaires modifiés ne valaient pas les problèmes considérables qu'elles créaient.

En plus de la redistribution inégale du temps de préparation dans le cadre des quadrimestres et des octomestres, et du fardeau supplémentaire que représentent la réinterprétation du programme d'études et la réinvention de la pédagogie pour les adapter à des périodes d'apprentissage intensifiées et à l'enseignement en ligne, les enseignants du secondaire, et peut-être surtout du primaire, dans les régions rurales et urbaines de la province, ont indiqué qu'une pénurie d'enseignants suppléants contribuait grandement à la perte de temps de préparation<sup>16</sup>. Les conventions collectives locales prévoient des limites variables quant au nombre de fois qu'un enseignant peut être appelé à faire des gardes. Deux semaines avant la fermeture des écoles de la province au début d'avril 2021 en raison de la troisième vague de la pandémie, le Dufferin-Peel Catholic District School Board a signalé que près de 50 % des absences des enseignants du primaire n'avaient pas été comblées (Loriggio, 2021). Il est rare que les écoles soient autorisées à simplement renvoyer une classe, même au secondaire, où les élèves sont en fin d'adolescence. En dernier recours, au plus fort de la quatrième vague du variant Omicron, fin janvier 2022, les écoles ont été autorisées à mettre en ligne certaines classes sans

enseignant, où les élèves devaient vraisemblablement effectuer des travaux en mode asynchrone. Une dirigeante d'un syndicat provincial du primaire a expliqué l'importance d'un accès régulier à des périodes de préparation pour les membres de son syndicat afin de prévenir l'épuisement professionnel exacerbé par une tendance des enseignants du primaire à s'efforcer d'être un joueur d'équipe coopératif prêt à se sacrifier, au détriment de leur propre santé et bien-être :

*Il faut être reposé et capable de planifier. On subit beaucoup de stress, il est important de prendre ce [temps de préparation] parce que cela ne va pas disparaître. Parce qu'ensuite on le fait pendant son temps libre le soir et le stress continue, donc on a vraiment aidé nos membres à repousser cela parce que les enseignants du primaire, vous savez, ont tendance à, on veut tous s'entendre, on veut travailler ensemble. On veut soutenir nos collègues, alors je vais le faire, et alors il y a le taux d'épuisement professionnel, puis le recours aux prestations d'invalidité de longue durée, aux régimes d'avantages sociaux et voilà l'impact... les taux plus élevés de médication et de dépression. De ces choses aussi, parce que cette sorte de syndrome du sauveur entre en jeu, assez souvent au primaire et pour faire savoir aux gens que cela va être à long terme. Il est important de prendre soin de soi, il s'agit de se soigner et de se préserver. On doit le récupérer, on doit défendre ses intérêts, et c'est quelque chose sur quoi nous avons dû beaucoup travailler (dirigeante syndicale provinciale 5).*

Par conséquent, les enseignants du primaire et leurs syndicats ont fait campagne dans les districts de la province pour faire respecter l'accès régulier au temps de préparation.

Les causes de la pénurie d'enseignants occasionnels comprennent, d'une part, une forte augmentation de la demande pendant la pandémie en raison de l'augmentation des taux d'absence des enseignants, attribuée à la fois à la transmission de la COVID-19 et au stress. D'autre part, un nombre important d'enseignants occasionnels, notamment les plus âgés et les retraités, ont réduit leur travail ou l'ont

<sup>16</sup> Témoignages d'enseignants d'une école primaire de la région du Grand Toronto 2 et 3; d'un enseignant d'une école primaire du sud-ouest 3; d'un enseignant d'une école primaire catholique du sud-ouest 1; d'une dirigeante syndicale provinciale 5.



complètement arrêté, par crainte de travailler quotidiennement dans différentes salles de classe et d'être ainsi exposés à un nombre beaucoup plus important d'élèves potentiellement malades qu'un enseignant moyen. Certaines matières, dont le français, ont également connu des pénuries chroniques d'enseignants qualifiés. Le gouvernement provincial a réagi en proposant une modification visant à augmenter le nombre maximum de jours pendant lesquels les enseignants retraités pourraient travailler au cours des années scolaires 2020-2021 et 2021-2022 sans que cela n'affecte leur retraite, et en délivrant des certificats d'enseignement temporaires aux étudiants-enseignants en dernière année de leur programme de deux ans. Cette dernière mesure a suscité l'inquiétude des fédérations quant à l'entrée de personnel non qualifié dans les salles de classe. Les fédérations d'enseignants ont réclamé des mesures de sécurité plus importantes pour les enseignants occasionnels (Loriggio, 2021). Certains districts scolaires ont conclu des accords en vertu desquels les enseignants occasionnels seraient affectés à des écoles spécifiques, ce qui présentait également l'avantage d'une plus grande stabilité et prévisibilité du travail. Cependant, de telles mesures étaient peu courantes en raison des préoccupations des districts scolaires, qui craignaient que cela n'entraîne une augmentation des dépenses pour les enseignants occasionnels.

Pour les enseignants du primaire, l'impératif de couvrir le contenu des cours, en particulier dans le contexte des tests normalisés de l'OQRE en lecture, en écriture et en mathématiques, a été mis au défi par la nécessité de mettre en œuvre de nouveaux protocoles de santé et de sécurité qui prennent un temps d'enseignement considérable pendant la journée scolaire<sup>17</sup>, ce qui crée de nouvelles pressions pour équilibrer ces priorités :

*Alors qu'avant les élèves pouvaient aller seuls aux toilettes, maintenant il y a des périodes de temps pendant lesquelles*

*ils peuvent y aller en tant que classe. Ce pourrait être à leur tour d'y aller au milieu du cours de mathématiques ou pendant les cours de sciences sociales de sorte que les cohortes d'élèves ne se mélangent pas. On nettoie les pupitres au moins deux fois par jour. Le nettoyage peut être fait par les enseignants, les élèves ou les concierges. Il faut ainsi prévoir un certain temps pour exécuter les protocoles, comme mettre le couvre-visage et l'enlever alors que la moitié de la classe dîne en même temps. Je ne sais pas si vous avez entendu parler de la référence au damier? À l'heure du dîner, la moitié des enfants enlèvent leur masque pour manger, tandis que les autres enfants gardent le leur pendant que leurs voisins mangent, pour essayer de minimiser le temps pendant lequel tous les enfants enlèvent leur masque en même temps, ce qui prend du temps. Dans notre conseil scolaire, certaines classes mangent pendant les heures d'enseignement et... pendant l'heure du dîner, ils font des activités de bureau (enseignant d'une école primaire du sud-ouest 1).*

Pour répondre aux élèves qui ont subi des perturbations attribuables à la fermeture des écoles et à l'apprentissage en ligne pendant la pandémie, les enseignants ont dû adapter leurs attentes quant à ce qu'ils doivent enseigner et à la manière de le faire. Comme l'explique un enseignant du primaire :

*Nous avons l'impression de devoir changer nos attentes en matière de réussite, et de devoir considérer les petites actions comme des victoires. Avant, ce n'était pas grand-chose, mais maintenant, si on arrive à faire en sorte que Johnny s'assoie à sa place pendant toute la période, c'est une victoire. Vous savez, mais je veux dire des actions de base. Les enfants ne peuvent pas résoudre les problèmes, interagir entre eux, avec d'autres personnes. Nous avons des enfants qui intègrent la maternelle à temps plein et qui n'ont aucun concept des lettres, aucune base, alors qu'avant, ils en avaient un peu, mais maintenant ils partent d'absolument zéro, rien, donc ça peut être un peu déprimant pour les enseignants. Nous devons trouver comment évaluer maintenant parce que beaucoup d'évaluations, qu'elles*

17 Témoignages de la part d'enseignants d'une école primaire du sud ouest 1, 2 et 3; d'enseignants d'une école primaire de la région du Grand Toronto 1 et 2; et d'enseignants d'une école catholique du sud ouest 1 et 2.



*soient standardisées ou non, ont des points de référence, mais devons-nous les ajuster nous-mêmes, devons-nous faire preuve de notre propre jugement professionnel et déterminer ce qui constitue un B, maintenant un niveau trois? Il n'y a pas d'orientation. Le ministère [de l'Éducation] est, vous savez, très... le silence est assourdissant, je ne sais pas s'ils ont la moindre idée (enseignant d'une école primaire du sud-ouest 2).*

Les enseignants du primaire et du secondaire ont largement exprimé leurs inquiétudes quant au fait que les longues périodes d'apprentissage en ligne, en particulier de mars à juin 2020 et d'avril à juin 2021, ont laissé des lacunes d'apprentissage considérables pour de nombreux élèves incapables de s'engager pleinement dans le mode d'apprentissage en ligne, mais surtout pour ceux qui sont racialisés, dont les parents ont des emplois précaires ou qui ont des besoins spéciaux. Ces lacunes pourraient influer sur les capacités de ces élèves à poursuivre leur apprentissage au cours des années suivantes<sup>18</sup>.

Les changements dans la structure de la journée scolaire qui ont déséquilibré la charge de travail des enseignants, ainsi que les conséquences négatives plus vastes de la pandémie sur l'apprentissage et le bien-être des élèves, ont contribué à une intensification générale du travail des enseignants. Dans le Rapport mondial sur la condition du personnel enseignant 2021 de l'Internationale de l'éducation, Thompson (2021 : 7-8) observe que si la lourdeur de la charge de travail est depuis longtemps une préoccupation au sein de la profession enseignante, l'intensification doit être comprise comme la difficulté et la complexité croissantes de volumes de travail de plus en plus importants, avec des implications pour le bien-être et l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée. L'intensification est vécue par de nombreux enseignants comme une augmentation des degrés de

stress. Commentant le travail nécessaire pour s'adapter à la période antérieure d'enseignement à distance en situation d'urgence, sur la base d'une enquête en ligne menée auprès de plus de 2 000 enseignants canadiens entre avril et mai 2020, Trudel et al.(2021) ont cité le modèle théorique « Exigences professionnelles – Ressources » des psychologues organisationnels Bakker et Demerouti (2007, 2014). Selon, Bakker et Demerouti, le stress au travail résulte d'une inadéquation entre la hausse des exigences professionnelles définies comme : « les aspects physiques, psychologiques, sociaux ou organisationnels du travail qui exigent des efforts ou des compétences physiques et/ou psychologiques (cognitives et émotionnelles) soutenus » (Bakker et Demerouti, 2007 : 312) et les ressources physiques, sociales, psychologiques à la disposition d'une personne pour l'aider à faire son travail. Le stress élevé non géré pendant la pandémie a eu tendance à conduire à l'épuisement des enseignants. La perturbation de l'accès régulier au temps de préparation et l'accélération du travail d'enseignement ont coïncidé avec une poussée vers la mise au point de nouvelles pédagogies adaptées à la période d'enseignement plus longue, ou vers de nouveaux modes d'enseignement en ligne et hybride (OPSBA, 2021; Barrett, 2021b). Les enseignants interrogés par Trudel et al. (2021) ont exprimé le besoin de gérer le rythme auquel les nouvelles méthodes et technologies sont adoptées par les enseignants. Lorsque cela n'était pas respecté, cela contribuait à l'épuisement professionnel. Les administrateurs des écoles doivent également respecter la capacité de jugement professionnel des enseignants et éviter la microgestion, tout en aidant les enseignants à fixer des limites au travail après les heures de travail pour leur propre bien-être. Thompson (2021) a observé que, trop souvent, le soutien des autorités centrales et locales aux enseignants s'est limité à des messages et à un développement professionnel sporadique orienté vers la « psychologie positive » qui individualise le stress et le sépare d'une analyse de facteurs systémiques plus larges. Comme l'a fait remarquer un enseignant de Toronto :

*Je pense que l'on ne parle pas assez de l'épuisement des enseignants... Je m'inquiète des répercussions. Je pense que*

18 Témoignages de la part d'un enseignant d'une école catholique du sud-ouest 1; d'enseignants d'une école primaire de la région du Grand Toronto 1 et 2; et d'un enseignant d'une école secondaire de la région du Grand Toronto 2.



*la qualité de l'éducation en prend un coup, surtout cette année. Et oui, les conseils [scolaires] essaient d'aider, mais la façon dont ils le font est vraiment digne d'une entreprise. Ils envoient des courriels sur le bien-être et d'autres trucs, et c'est comme si personne, personne ne prête attention à ça. Personne ne s'en sert (enseignant d'une école secondaire de la région du Grand Toronto 3).*

Pour s'attaquer efficacement aux causes profondes de l'augmentation des degrés de stress et d'épuisement professionnel, il faut affronter les diverses façons dont le travail des enseignants a été intensifié pendant la pandémie. Toutefois, pour trouver des solutions significatives, il faut que les enseignants aient davantage voix au chapitre dans le processus décisionnel des districts scolaires, ce qui a varié dans tout l'Ontario en fonction des relations avec les syndicats locaux. Tous ces facteurs ont été exacerbés dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage hybrides.

## Modèle d'enseignement hybride

In Dans les circonstances de pénurie budgétaire des districts scolaires et de faibles taux d'inscription à certains cours, il y a des cours — principalement au secondaire, mais dans certaines régions au primaire — qui ont été enseignés selon un modèle hybride, la plupart des élèves et l'enseignant étant physiquement présents dans une salle de classe, tandis que d'autres élèves rejoignaient la classe à distance par vidéo en ligne. Cette approche a été massivement répandue et sa prévalence a augmenté de façon exponentielle au cours de l'année scolaire 2021-2022, la plupart des districts ayant fermé les écoles virtuelles centrales et régionales qui avaient été mises sur pied au cours de l'année scolaire 2020-2021 avec le soutien de fonds supplémentaires. Selon une enquête menée en 2022 auprès des directeurs d'école par People for Education, la proportion d'écoles primaires proposant un enseignement hybride est passée de 11 % en 2020-2021 à 27 % en 2021-2022, alors que le nombre d'écoles secondaires a légèrement diminué, passant de 50 % à 47 % (le pourcentage d'écoles secondaires entièrement virtuelles est passé de 7 % à

1 %) (Hodgson-Bautista, Liu Hopson et Pearson, 2022 : 9). Ces chiffres n'indiquent pas la prévalence de l'enseignement hybride dans chaque école et minimisent probablement le nombre de cours réellement dispensés selon un modèle hybride. La sous-section qui suit porte sur les conséquences de l'apprentissage hybride sur l'enseignement et l'apprentissage en Ontario. Cette approche a principalement entraîné une intensification aiguë du travail des enseignants, dont un nombre croissant atteint les limites de l'épuisement professionnel. Elle a également exacerbé les diverses caractéristiques de l'apprentissage à distance décrites ci-dessus, qui ont causé des difficultés aux élèves, en particulier ceux qui ont le moins accès aux appuis traditionnellement fournis par les écoles en présentiel. Les demandes visant à éliminer le modèle d'apprentissage hybride se sont multipliées au cours de l'année scolaire 2021-2022, et de nombreux enseignants craignent que le modèle ne dure au-delà de la pandémie.

À l'automne 2020, lorsque les districts scolaires de l'Ontario ont rouvert leurs portes après la première vague de la pandémie, la grande majorité<sup>19</sup> d'entre eux ont créé des écoles virtuelles centrales aux paliers primaire et secondaire, qui ont regroupé les élèves de différentes écoles qui avaient choisi de ne pas assister aux cours en personne pour des raisons de santé. Alors que les élèves inscrits à l'enseignement traditionnel en personne ont fini par passer des périodes en ligne pendant les fermetures de la province, du district ou de l'école, les élèves des écoles virtuelles ont passé toute l'année en ligne. Dans l'ensemble de la province, les élèves à faible revenu et racialisés avaient tendance à opter de manière disproportionnée pour l'enseignement virtuel, tandis que les élèves issus de familles blanches et plus aisées avaient tendance à rester en personne, cette tendance étant particulièrement bien documentée par les données publiées

<sup>19</sup> L'expérience du Simcoe County District School Board, qui, en 2020-2021, a plutôt choisi d'impartir la prestation de cours au secondaire à TVOntario, sera abordée brièvement dans la prochaine section, qui porte sur les vecteurs actuels et futurs de la privatisation de l'éducation de la maternelle à la 12e année.



par le Toronto District School Board<sup>20</sup> (Gallagher Mackay, 2021; Crawley, 2020). Cette tendance a suscité l'inquiétude des enseignants et des chercheurs (Milana et al., 2021; Trudel et al., 2021), qui craignent que la pandémie n'ait servi à exacerber les inégalités existantes, y compris la fracture numérique dans l'éducation, pour les élèves ayant accès à des téléphones intelligents, mais pas aux ordinateurs nécessaires pour participer pleinement à l'apprentissage en ligne. Au premier quadrimestre de l'année 2020-2021, les districts scolaires du Canada ont signalé une diminution de l'accumulation de crédits d'études secondaires par les élèves en raison de l'apprentissage hybride et à distance (Alphonso et Perreaux, 2020).

Pourtant, lorsque la plupart des districts scolaires ont décidé de ne pas continuer à gérer les écoles virtuelles secondaires centrales en 2021-2022 (en l'absence du financement de pandémie qui était offert à ce moment-là) et se sont tournés vers l'enseignement hybride, les conséquences ont été pires. Un dirigeant enseignant local décrit certains des problèmes pédagogiques du modèle d'apprentissage hybride :

*On parle souvent d'apprentissage fragmenté. Un enseignant doit diviser son temps entre les élèves en présentiel et ceux à distance. Il n'est pas rare que les enseignants aient des difficultés avec la connexion Internet, la technologie... donc s'assurer que tous les élèves sont bien branchés au début d'une période ne se fait pas toujours parfaitement et, si c'est le cas, on retarde le début de l'enseignement de cinq minutes.*

*Selon le nombre d'élèves suivant le modèle d'apprentissage hybride et les difficultés à gérer, cela peut être plus que cela. Mais cela change aussi la méthode d'enseignement. En tant qu'enseignant dans une salle de classe, j'aimais vraiment me promener dans la pièce et avoir des conversations en tête-à-tête avec les élèves. Or, si je suis essentiellement cloué à ma caméra pour m'assurer que les élèves à la maison sont également engagés, il est difficile de continuer ce type d'enseignement. Il est difficile de rester essentiellement à un même endroit et de demeurer présent pour les élèves à la maison (enseignant d'une école catholique du sud-ouest 2).*

L'enseignant poursuit en évoquant les défis que représente le fait d'apprendre à improviser avec le modèle hybride et les nouveaux enjeux qu'il crée :

*Nous n'avons tout simplement pas assez d'expérience en matière d'enseignement hybride pour avoir une liste des pratiques exemplaires. Lorsque de nouveaux enseignants intègrent la profession, ils reçoivent de la formation sur la rédaction des relevés d'apprentissage ou ils peuvent contacter un enseignant mentor dans leur section pour savoir comment gérer efficacement un laboratoire. Ou quelles activités fonctionnent bien avec les élèves qui ont ces besoins particuliers, il y a beaucoup de pratiques établies dans l'enseignement en classe. Mais quand il s'agit de l'enseignement hybride... nous menons essentiellement une expérience sur la meilleure façon de mobiliser les élèves à la maison, tout en essayant de maintenir un semblant de normalité dans cette classe. Donc, sans cette liste de pratiques exemplaires, il est vraiment difficile d'aider les enseignants à faire le meilleur travail possible. Ils sont essentiellement dans l'improvisation et cela les met dans une situation très stressante pour essayer d'apprendre ce qui fonctionne le mieux dans un laps de temps très court, sans filet de sécurité. Souvent, les élèves à la maison sont branchés, mais leur caméra est éteinte. Vous savez qu'il y a des problèmes de sûreté et de sécurité, comment puis-je savoir si cet élève est présent? Et si je vois quelque chose à la maison qui n'est pas sûr? Cela ouvre un tout autre élément*

<sup>20</sup> Au TDSB, au cours de l'année scolaire 2020-2021, 31 % des élèves inscrits en présentiel étaient issus de familles au statut socioéconomique faible, contre 46 % dans les écoles virtuelles centrales, tandis que 37 % des élèves inscrits en présentiel étaient issus de familles au statut socioéconomique élevé, mais seulement 15 % des élèves des écoles virtuelles.



*auquel les enseignants ne sont pas habitués, quand vous avez un environnement de classe défini, vous connaissez l'authenticité du travail de l'élève. Quand il est à la maison, cela représente un défi (enseignant d'une école catholique du sud-ouest 2).*

Les effets de la façon dont l'apprentissage hybride « fracture » l'attention des enseignants, ce qui conduit à des options pédagogiques limitées pour les élèves en présentiel et en ligne, deviennent évidents dans des matières précises :

*Imaginez un cours d'éducation physique... même s'il y avait du Wi-Fi à l'extérieur, comment pourrais-je gérer les élèves dans l'appel Zoom sur mon téléphone ou sur un Chromebook pendant que les autres élèves bottent un ballon sur le terrain? La plupart des enseignants, ce qu'ils ont fait, c'est qu'ils ne vont pas du tout dehors par défaut de Wi-Fi et même dans le gymnase, ils ont 30 élèves qui s'entraînent avec des ballons de basket, et pour les enfants sur un Chromebook quoi? La même chose serait vraie pour les zones techniques, les enseignants disaient des choses comme comment diable suis-je censé gérer les enfants dans un atelier en utilisant des outils électriques qui présentent un danger pour la vie et l'intégrité physique quand j'ai des enfants sur un ordinateur portable et que diable les enfants font sur un ordinateur portable de toute façon, en utilisant des outils électriques à la maison? Ce n'est même pas concevable, qu'est-ce qu'ils sont censés faire? La musique, les arts de la scène, les cours de préparation des aliments et ainsi de suite, le théâtre, la danse, tout ce que vous voulez, mais même dans les cours de mathématiques, d'anglais et de sciences sociales, c'est un désastre (enseignant d'une école secondaire de la région du Grand Toronto 1).*

L'enquête menée en 2021 par People for Education auprès des directeurs d'école de l'Ontario a révélé que la plupart d'entre eux étaient préoccupés par le fait que le modèle hybride était moins efficace sur le plan pédagogique; ils ont observé une baisse de l'engagement des élèves et une augmentation du

stress des enseignants et des administrateurs (Kotasinska et Hopson, 2021 : 7, 15). Dans l'enquête de People for Education de 2022, les directeurs d'école décrivaient le modèle hybride comme « un désastre » et « la tâche la plus difficile assignée aux enseignants à ce jour » (Hodgson-Bautista, Liu Hopson et Pearson, 2022 : 15).

Des inquiétudes ont également été soulevées par les enseignants quant à l'intégrité des crédits, car les élèves pourraient être en mesure de tricher plus facilement ou de suivre les cours en ligne pendant que l'attention de leurs enseignants est divisée : « Un enfant se connecte, éteint la caméra de son ordinateur, s'assoit et joue à Minecraft pendant toute la période. Cela ne ferait pas l'affaire dans une salle de classe, mais comment pouvons-nous, en tant qu'enseignant, surveiller cela, comment pouvons-nous faire quelque chose à ce sujet? » (enseignant d'une école catholique du sud-ouest 1).

Une enseignante spécialisée du secondaire a observé que, pour certains élèves souffrant d'anxiété et d'autres problèmes de santé mentale souvent exacerbés par le fait de se trouver dans un bâtiment scolaire avec leurs camarades, l'apprentissage à distance pouvait présenter certains avantages. Réfléchissant à l'enseignement de classes entièrement en ligne en 2020-2021, elle a affirmé qu'elles étaient bien meilleures pour ces élèves que les classes hybrides :

*Les élèves qui s'épanouissent davantage dans un environnement d'apprentissage virtuel auraient bien mieux réussi s'ils avaient eu un enseignant virtuel dédié, comme j'ai pu le faire l'année dernière, lorsque tous mes élèves étaient en ligne. Je pense qu'essayer de mélanger les deux est vraiment problématique. Cela signifie que parfois les élèves de ma classe ne reçoivent pas l'attention dont ils ont besoin et que, la plupart du temps, les élèves sur mon ordinateur portable ne reçoivent pas du tout l'attention qu'ils méritent (enseignant du secondaire dans la région du Grand Toronto 2).*



Elle poursuit en évaluant les distinctions entre l'enseignement d'une classe entièrement virtuelle et l'enseignement hybride :

*Lorsque vous enseignez virtuellement, votre façon de penser est très différente. Votre planification est entièrement fondée sur l'expérience virtuelle, et vous vous concentrez donc toujours sur la prestation virtuelle. Mais lorsque vous mettez le virtuel dans votre salle de classe, c'est comme si vous aviez des activités de groupe, des activités de réflexion en binôme et de partage, et lorsque vous mettez un ordinateur portable devant un enfant et que vous lui dites : « Voici ton partenaire », ce n'est pas la même expérience pour lui s'il ne peut pas avoir un marqueur dans les mains, mettre ses idées sur papier avec ses camarades de classe... Mais si vous êtes dans une classe virtuelle et que nous mettons tous nos idées sur un tableau blanc interactif [un programme collaboratif en ligne] ensemble, vous savez au moins que vous faites partie d'un groupe, nous pouvons en quelque sorte simuler cette expérience. Mais le modèle hybride vous met tout simplement dans une situation où vous échouez dans les deux cas à la fois et où vous êtes divisé en deux (enseignant d'une école secondaire dans la région du Grand Toronto 2).*

Un autre résultat de l'enseignement hybride, et de tout enseignement virtuel, a été un nouveau défi pour le jugement professionnel des enseignants, du fait de l'évolution des relations avec les parents. Cela était particulièrement évident au primaire, où les jeunes enfants sont plus susceptibles d'avoir besoin du soutien de leurs parents pour prendre part à un cours en ligne. Avec des élèves qui suivent des cours depuis leur domicile, les leçons des enseignants sont désormais potentiellement soumises à un examen plus minutieux de la part des parents que ce n'était le cas lorsque l'enseignement avait lieu dans un bâtiment scolaire. Les dirigeants locaux interrogés ici, ainsi que la couverture journalistique, ont décrit une augmentation des confrontations de parents critiquant les cours des enseignants (enseignants d'une école catholique du sud-ouest 1 et 2; Macdonell, 2020). L'équilibre entre l'autonomie professionnelle des enseignants et la responsabilité envers

les collectivités qu'ils desservent, en particulier celles qui sont systématiquement marginalisées, est depuis longtemps une question délicate dans le domaine de l'éducation. Cependant, alors que la pandémie s'éternisait et que les États-Unis étaient plus touchés et politiquement polarisés, Brockes (2021) a observé que l'hostilité des parents envers les enseignants était la manifestation d'une tendance générale à la fatigue et à la frustration de la société. Un autre phénomène attribuable pourrait être décrit comme une « ubérisation » de la relation entre les parents et les enseignants — en tant qu'utilisateurs de services qui considèrent l'évaluation du travail des prestataires de services comme un moyen d'exercer un contrôle dans un contexte où ils se sentent autrement impuissants.

Les parents sont censés avoir un niveau de base de connaissances technologiques pour s'assurer que leurs enfants sont branchés à la plateforme d'apprentissage en ligne de leur classe, comme Brightspace ou Google Classroom, et qu'ils participent à des leçons en temps réel (synchrone) par vidéo. L'enquête menée par People for Education en 2022 auprès de près d'un millier de directeurs d'école de l'Ontario, a attribué ce fait comme une explication (parmi d'autres motifs) des taux élevés d'absence des élèves pendant l'enseignement hybride (et à distance), en particulier au primaire où le soutien parental est le plus important (Hodgson-Bautista, Liu Hopson et Pearson, 2022). Les élèves des familles à faible revenu étaient moins susceptibles d'avoir un ordinateur à la maison et comptaient davantage sur les téléphones intelligents, qui ne sont pas aussi efficaces pour accéder à une plateforme d'apprentissage en ligne, et dépendaient des efforts des conseils scolaires pour distribuer des tablettes. Ils étaient également plus susceptibles d'avoir des connexions Internet plus lentes. Plusieurs enseignants du primaire interrogés par l'auteur ont observé qu'une partie importante du temps de classe devait être consacrée à aider les élèves et les parents.

En plus de conduire à une intensification du travail, l'enseignement hybride a également affecté le bien-être des enseignants en raison de la perception de beaucoup d'entre eux de ne pas être en mesure de répondre pleinement aux



besoins de leurs élèves, comme l'affirme un enseignant du secondaire : « Je quitte chaque classe hybride avec le sentiment d'avoir échoué, parce que je sais que les enfants assis devant un ordinateur portable ne reçoivent pas l'éducation qu'ils méritent. » (enseignant d'une école secondaire de la région du Grand Toronto 2). Un dirigeant d'une fédération provinciale a observé l'impact global de l'apprentissage hybride sur le stress des enseignants et ses effets sur la santé mentale, y compris l'utilisation accrue de médicaments, ainsi que des congés :

*C'est donc extrêmement stressant pour l'enseignant. Je pense qu'une grande partie de la satisfaction de l'enseignement est de voir les enfants réussir et s'épanouir grâce à vos efforts, et quand vous avez l'impression de les faire échouer tout le temps, c'est incroyablement démoralisant et cela affecte votre propre estime. Nous avons constaté une augmentation considérable des congés pour anxiété, dépression et problèmes de santé mentale chez les enseignants. Dans le cadre de notre régime d'avantages sociaux, nous constatons une augmentation de l'utilisation d'antidépresseurs et de services de consultation, et près de 50 % de nos demandes d'invalidité à long terme sont maintenant principalement liées à la santé mentale (dirigeant syndical provincial 3).*

Compte tenu de ces expériences, un dirigeant de syndicat d'enseignants de la région de Toronto est sans équivoque quant au rejet de l'enseignement hybride exprimé par les membres de son district :

*Les réactions des membres ont été très largement uniformes sur ce point. Nous avons mené une enquête auprès de nos propres membres sur le modèle hybride et ce qu'il représente pour eux... près de 2 000 réponses... 99,7 % des membres qui ont répondu à cette enquête ont déclaré que cela ne devait absolument pas continuer, quoi qu'il arrive... Il n'y aurait aucune circonstance dans laquelle ils penseraient qu'il serait pédagogiquement approprié de répéter ou de perpétuer ce modèle, et il y avait littéralement 0,3 % des membres qui pensaient qu'ils pourraient le faire (enseignant d'une école secondaire de la région du Grand Toronto 1).*

Au cours de l'été et de l'automne 2021, des groupes de parents et de pédagogues militants ainsi que des syndicats d'enseignants locaux, en particulier dans la région du Grand Toronto, se sont organisés contre le modèle hybride. Des rassemblements en personne devant les bureaux des districts scolaires ont été organisés, ainsi que des pétitions en ligne, des courriels adressés aux conseillers scolaires et des « journées d'action » au cours desquelles tous les membres portaient des autocollants portant des messages contre l'enseignement hybride.

Plusieurs conseils scolaires, en revanche, ont vanté l'utilisation de l'enseignement et de l'apprentissage hybrides. Selon les représentants du TDSB et du York Region District School Board (ce dernier a également mis en place l'apprentissage hybride au primaire, suscitant une vive opposition de la part de nombreux parents et enseignants), le modèle permet aux élèves de rester en contact avec leur école d'origine et offre aux familles la possibilité de faire passer relativement facilement leur enfant de l'apprentissage en personne à l'apprentissage virtuel en cas de quarantaine (Yousif, Bowden et Javed, 2021). Au moins un enseignant a estimé que cette flexibilité était également utilisée par certaines familles pendant les vacances, malgré l'augmentation de la charge de travail de l'enseignant et la restructuration de l'expérience en classe pour les autres élèves (enseignant d'une école primaire du sud-ouest 2). Les propositions des syndicats locaux visant à inscrire dans la même classe des élèves en ligne suivant le même cours dans la même école ou dans plusieurs écoles ont souvent été rejetées par les districts scolaires en raison de leur complexité administrative, bien que cette mesure réduise le nombre de classes touchées (enseignant d'une école catholique du sud-ouest 1; Fox, 2021b). Selon les enseignants du secondaire du TDSB, les administrateurs supérieurs du conseil ont encouragé les directeurs d'école à créer des « carrefours » avec d'autres écoles pour offrir des cours entièrement en ligne, mais la grande majorité des directeurs d'école ont trouvé cette mesure très difficile à mettre en œuvre sur le plan logistique. Certaines grandes écoles ont réussi à limiter la gamme de cours offerts aux élèves en ligne, en les regroupant dans des classes suffisamment grandes pour leur permettre d'être



entièrement en virtuel, tout en maintenant tous les autres cours de l'école uniquement en personne (notes personnelles). En fin de compte, de nombreux enseignants, permanents syndicaux et parents inquiets ont conclu, en considérant des districts comparables qui ont maintenu leurs écoles virtuelles centrales primaires et secondaires, que la question se résumait au coût et à la réduction du financement supplémentaire fourni par le gouvernement provincial en 2020 2021 (Yousif, Bowden et Javed, 2021; Kalata et Draaisma, 2021)<sup>21</sup>. Face au cri d'alarme du public selon lequel tout avantage supposé du modèle hybride était largement dépassé par ses caractéristiques défavorables et à une enquête journalistique qui a révélé que les hauts administrateurs du York Region District School Board avaient rejeté les recommandations du personnel du conseil scolaire ainsi que d'autres districts scolaires contre l'hybride, en particulier au primaire, un porte parole du York Region District School Board a concédé que le coût constituait un facteur important (Javed et Sarrouh, 2021).

Bien que l'enseignement hybride ait suscité une forte opposition, largement médiatisée, de la part de nombreux parents, enseignants et élèves, en l'absence d'une augmentation du financement provincial ou de la fin de la pandémie de COVID-19, de nombreux districts scolaires de l'Ontario restent prêts à poursuivre ce mode d'enseignement. Lorsqu'on leur a demandé quelles tendances potentielles à long terme en éducation émergeraient de l'ère de la pandémie les inquiétaient le plus, les personnes interrogées ont le plus souvent cité l'enseignement hybride. Elles craignaient que, dans le contexte où quelques parents ou élèves croient que le modèle est pratique, où l'on se désintéresse de son impact négatif sur la charge de travail des enseignants et l'apprentissage des élèves, et où il permet de réaliser des économies en facilitant l'offre

d'un plus large éventail de cours avec moins d'enseignants, le gouvernement provincial et les districts scolaires puissent choisir de maintenir l'enseignement hybride. La question sera certainement cruciale lors de la prochaine ronde de négociations collectives de la maternelle à la 12e année.

## Exacerbation du stress et du surmenage pour les nouveaux enseignants et les enseignants précaires

Plusieurs des enjeux évoqués précédemment à propos du stress provoqué par l'intensification du travail et du fait que le jugement professionnel ait été miné durant la pandémie se sont accentués pour les enseignants nouveaux et précaires. Alors que les nouveaux enseignants déclarent généralement travailler plus longtemps que leurs collègues, notamment parce qu'ils ont besoin de plus de temps pour créer du matériel pédagogique et comprendre comment l'utiliser au mieux, les nouveaux enseignants entrant dans la pandémie ont été plongés dans un contexte que leurs collègues plus expérimentés avaient également du mal à appréhender. Le stress « normal » des enseignants occupant des postes occasionnels à long terme ainsi que des enseignants permanents, mais de faible ancienneté, qui sont régulièrement réaffectés d'une école à l'autre, et qui doivent préparer des plans de cours et rassembler des ressources avec un jour ou deux d'avance sur leurs affectations, a été augmenté par une dépendance encore plus grande à l'improvisation, car ils n'avaient pas le temps de planifier à l'avance. Pendant le trimestre, les enseignants occupant des postes occasionnels à long terme étaient souvent moins susceptibles de bénéficier d'un temps de préparation complet équivalent à celui de leurs pairs (Farhadi et Winton, 2021 : 126).

D'autres caractéristiques de la pandémie, de l'impossibilité de se réunir en grand groupe ou en personne à la réduction des possibilités de perfectionnement professionnel en raison de la pénurie d'enseignants remplaçants, ont fait en sorte que les

<sup>21</sup> Pour les conseils scolaires urbains de grande taille dans la région du Grand Toronto et celle d'Ottawa, les districts sans modèle hybride, ou ceux qui se sont éloignés de ce modèle, comprenaient le Durham District School Board et le Ottawa Catholic District School Board — à savoir deux entités qui ont puisé avec plus de souplesse dans les réserves financières compte tenu des tendances à long terme d'inscriptions à la hausse d'élèves dans les secteurs de banlieue de ces districts.



nouveaux enseignants ont éprouvé encore plus de difficultés que ce qu'ils auraient probablement connu autrement. En outre, alors que l'une des caractéristiques de l'expérience de la pandémie dans le domaine de l'éducation a été l'intensification de la mise en œuvre de la technologie, comme l'ont noté Dolighan et Owen (2021), les compétences déclarées par les enseignants étaient proportionnelles à leur expérience préalable de l'utilisation de la technologie, qui n'était pas nécessairement liée à leur âge. Les nouveaux enseignants ne bénéficient pas nécessairement d'un avantage inhérent du fait qu'ils sont souvent plus jeunes que leurs collègues. En revanche, si c'était le cas, cette compétence était éclipsée par l'apprentissage de la manière d'enseigner efficacement leur matière tout en favorisant le bien-être des élèves – ce qui constitue toujours le défi fondamental du métier d'enseignant, mais un problème que peu de leurs collègues, voire aucun, ne savent comment aborder dans un contexte de pandémie. Un dirigeant syndical local d'un conseil catholique francophone a observé chez les nouveaux enseignants de son école :

*On dirait qu'ils n'aiment pas vraiment ce qu'ils font, principalement en raison des pressions qu'ils ressentent pour mener à bien les deux emplois qu'ils occupent désormais. Le premier, qui consiste à enseigner un programme, à évaluer les élèves et à s'assurer qu'ils réussissent, et l'autre, qui consiste à assurer la sécurité de tous... Garantir la sécurité des élèves pendant la pandémie est un poids supplémentaire qu'ils portent sur leurs épaules et que je n'avais pas lorsque j'ai commencé à enseigner, ce qui les amène, je pense, à se demander s'ils ont fait le bon choix. C'est difficile d'avoir cette conversation parce que j'aimerais leur dire que tout va rentrer dans l'ordre, mais je ne sais pas quand cela va arriver. Je pense que personne ne le sait (enseignant d'un conseil francophone 1).*

Au Mexique, les postes d'enseignants vacants peuvent parfois être pourvus de manière intérimaire pour une durée indéterminée. Aux États-Unis, y compris dans l'État de New York, dans le cadre de systèmes d'évaluation récents, 60 % seulement des nouveaux enseignants en période d'essai obtiennent le

statut « indéterminé ». Dans les deux contextes, de nombreux enseignants du primaire et du secondaire travaillent de manière précaire d'un contrat à l'autre (Bocking, 2020a). La grande majorité des enseignants de la maternelle à la 12e année en Ontario connaissent des conditions relativement stables d'emploi à temps plein et permanent une fois qu'ils ont été embauchés pour pourvoir un poste vacant et qu'ils ont réussi le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNPE). Qu'un poste d'enseignant dit « réellement vacant » (c'est à dire qui n'est pas attribuable à un enseignant temporairement absent ou en attente d'un nouveau calcul de la dotation en personnel entre les écoles) doit être comblé par un enseignant permanent, est stipulé dans la *Loi sur l'éducation de la province*, et celle-ci est mise en application par les syndicats d'enseignants sur le plan local au moyen de processus de dotation en personnel élaborés avec les districts scolaires. Dans le contexte de l'Ontario, les enseignants précaires de la maternelle à la 12e année comprennent les enseignants « occasionnels », c'est-à-dire les enseignants suppléants qui travaillent sur une base quotidienne ou qui couvrent « à long terme », c'est-à-dire un enseignant absent de deux semaines à un an, sans garantie d'emploi. Cependant, malgré des mesures légales et contractuelles garantissant que, par défaut, l'enseignement dans une école publique de la maternelle à la 12e année est assuré par un employé permanent à temps plein, le rôle relatif des enseignants temporaires et occasionnels s'est accentué pendant la pandémie en Ontario, et pas seulement en raison de l'augmentation des congés pour des raisons de santé mentionnés ci-dessus. Thompson, dans l'examen du travail des enseignants réalisé par l'Internationale de l'éducation en 2021, fait état d'un recours accru aux enseignants temporaires pendant la pandémie, avec un salaire inférieur et un accès réduit aux avantages sociaux par rapport aux enseignants réguliers, et sans stabilité d'emploi. Dans le monde entier, l'augmentation de la proportion d'enseignants employés sur une base temporaire est due à la fois aux autorités scolaires qui s'efforcent de répondre rapidement à la nécessité de réduire la taille des classes et de créer des classes virtuelles séparées pendant la pandémie, ainsi qu'aux augmentations



de financement gouvernemental en réponse à la pandémie, lequel est ordinairement limité dans le temps et assujetti à des éventualités. Ces circonstances étaient assurément celles de l'Ontario.

Pour doter en personnel une nouvelle école virtuelle centrale au palier secondaire pendant l'année scolaire 2020-2021, le TDSB a réaffecté des centaines d'enseignants des écoles secondaires existantes, en commençant par ceux qui en avaient fait la demande pour des raisons médicales en raison de leur immunodépression<sup>22</sup>. En outre, le TDSB a embauché une centaine de nouveaux enseignants pour l'école virtuelle centrale au palier secondaire, mais en tant qu'enseignants occasionnels à long terme plutôt qu'enseignants permanents, et ce, même s'ils étaient apparemment placés dans des « postes réellement vacants » et qu'ils ne remplaçaient pas un enseignant absent, conformément aux définitions contractuelles des enseignants permanents et des enseignants occasionnels à long terme dans leurs conventions collectives respectives et aux dispositions de la *Loi sur l'éducation*. Le TDSB a soutenu que la nature temporaire du financement supplémentaire du gouvernement provincial, qui a permis l'embauche de ces enseignants, exigeait que leur statut soit également temporaire. La FEESO a rapidement déposé un grief à l'automne 2020, qui, au début de 2022, était toujours en cours d'arbitrage. Le différend sur le statut d'emploi avait des implications importantes pour les enseignants concernés. La plus évidente est que, par définition, les enseignants temporaires travaillent dans le cadre de contrats à durée déterminée, à l'issue desquels le district scolaire n'est pas tenu de leur assurer un emploi ultérieur, contrairement aux enseignants permanents qui, s'ils sont « déplacés » de leur école en raison de la baisse des effectifs, ont le droit d'être placés ailleurs en fonction de leurs qualifications dans la matière et de leur ancienneté. Les enseignants occasionnels à long terme du secondaire à Toronto, par exemple, sont payés selon la grille salariale des enseignants permanents, ont un accès similaire aux congés de maladie et aux pensions, et sont

censés avoir une charge de travail comparable<sup>23</sup>. Cependant, le principal enjeu qui est apparu pendant la pandémie est que les enseignants occasionnels à long terme ont été embauchés à un poste pendant un quadrimestre/octomestre où l'enseignant absent n'a pas été affecté à une préparation, et le poste a pris fin avant que l'enseignant occasionnel à long terme n'ait reçu son accès proportionnel à une préparation dans un quadrimestre/octomestre suivant. Ensuite, l'enseignant occasionnel postulait généralement un nouvel emploi occasionnel à long terme lors du quadrimestre/octomestre suivant, au cours duquel il enseignait à nouveau sans période de préparation. Les écoles plus petites pouvaient prétendre qu'il n'y avait tout simplement pas de travail supplémentaire pour l'enseignant occasionnel à long terme à la fin du quadrimestre ou de l'octomestre. À l'école secondaire virtuelle centrale du TDSB, qui compte des milliers d'élèves et des dizaines d'enseignants dans le plus petit département, l'argument était moins crédible. De nombreux directeurs d'école (chacun responsable d'une matière au sein de l'école virtuelle) ont utilisé les prévisions d'inscription des élèves dans les quadrimestres à venir pour prolonger le plus longtemps possible l'emploi des enseignants occasionnels à long terme dans leur département. Pourtant, même le scénario courant d'un tel enseignant qui a commencé à enseigner au deuxième quadrimestre (lorsque l'école virtuelle s'est considérablement développée) avec deux cours et aucune préparation, qui a ensuite reçu une préparation au troisième quadrimestre et aucune préparation au quatrième quadrimestre, a terminé l'année en ayant enseigné l'équivalent de cinq périodes sur six, soit une charge de travail plus lourde que les six périodes sur huit habituelles (assurant une période de préparation par semestre) au cours de l'année scolaire.

La section locale des enseignants occasionnels de la FEESO a suivi les membres concernés et a déposé un grief contre cette pratique, demandant une réparation, soit que les enseignants

<sup>22</sup> Cet exemple s'inspire de l'expérience de l'auteur à l'époque où il était vice-président de l'unité de négociation des enseignants occasionnels de la FEESO à Toronto.

<sup>23</sup> Certaines écoles étaient connues pour attribuer un nombre disproportionné de gardes aux enseignants occasionnels à long terme pendant leurs périodes de préparation avant le nouveau libellé contractuel négocié en 2021, liant clairement les conditions de travail (notes personnelles).



occasionnels à long terme reçoivent le temps de préparation qui leur était dû dans un quatrième trimestre ultérieur, soit, si cela n'était pas possible, une compensation supplémentaire proportionnelle à la charge de travail accrue. D'autres conseils scolaires de district dans la province, allant d'Ottawa-Carleton aux banlieues de taille moyenne de Halton et Thames Valley, en passant par la petite région rurale d'Algoma, ont conclu des ententes avec leurs syndicats locaux de la FEESO, en vertu desquelles les enseignants occasionnels à long terme étaient rémunérés à un taux de 1,33 fois leur salaire s'ils enseignaient deux cours pendant un quatrième trimestre et ne bénéficiaient pas d'une période de préparation pendant le quatrième trimestre suivant et, inversement, à un taux de 0,67 fois leur salaire s'ils enseignaient un seul cours et bénéficiaient d'une période de préparation et n'enseignaient pas deux cours pendant le quatrième trimestre suivant (un cas rare). Ces propositions ont été rejetées par le TDSB, car elles étaient trop coûteuses pour être appliquées aux enseignants occasionnels à long terme concernés. Le grief de la FEESO, déposé à l'hiver 2021, est actuellement en cours d'arbitrage. La plupart des enseignants concernés en étaient à leur première ou deuxième année de carrière et ont invoqué l'absence de temps de préparation pendant des mois de plus que ceux des enseignants permanents, comme contribuant grandement à leur stress. Certains ont envisagé de quitter la profession.

À l'échelon provincial, le gouvernement Ford a fait deux interventions très médiatisées en matière de politique d'éducation qui ont eu un impact important et largement négatif sur les nouveaux enseignants. Les deux mesures ont puisé dans les priorités de longue date d'un parti politique qui a été élu au pouvoir avec relativement peu de politiques clairement articulées au public en ce qui concerne l'éducation de la maternelle à la 12e année. La première, annoncée avant la pandémie en août 2019, consistait à exiger qu'à compter du 31 mars 2020, les nouveaux diplômés en enseignement soient tenus de passer un test de compétence en mathématiques normalisé, sans égard au fait qu'ils enseigneront effectivement les mathématiques et qu'ils le feraien t aux paliers primaire, intermédiaire ou secondaire. Au cours des élections ontariennes

de 2018, les conservateurs ont blâmé les libéraux au pouvoir ainsi que les enseignants pour une baisse des résultats des tests normalisés de l'OQRE en mathématiques, dont les conservateurs, entre autres, ont affirmé qu'il s'agissait d'une mesure cruciale pour évaluer non seulement les résultats des élèves en mathématiques, mais aussi la santé économique et la compétitivité à long terme de la province dans son ensemble. La Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (FEO) et, ironiquement, l'OQRE — l'organisme chargé par le gouvernement d'administrer le test — ont publié des rapports dans lesquels ils examinaient la documentation universitaire et concluaient que les expériences vécues ailleurs (ainsi que le bref test de qualification du personnel enseignant de l'Ontario au début des années 2000) ne permettaient pas de prétendre qu'un test normalisé améliorerait réellement l'enseignement des mathématiques (FEO, 2019; OQRE, 2019). Un nouveau conseil, à savoir le Ontario Teacher Candidates' Council (OTCC), a contesté le test devant la cour supérieure provinciale, qui l'a annulé dans une décision rendue en décembre 2021. La cour a déterminé que le fardeau onéreux imposé aux candidats à l'enseignement ne pouvait être justifié sur le plan pédagogique et qu'il entraverait les efforts de diversification de la profession enseignante (Ontario, 2021b).

La deuxième mesure a été la révocation en octobre 2020 du Règlement de l'Ontario 274/12 : Pratiques d'embauche, par le gouvernement Ford<sup>24</sup>. Ce règlement avait été établi par la négociation collective entre l'OECTA et le gouvernement libéral

<sup>24</sup> La FEO a remporté une contestation judiciaire en juin 2021 au nom de 14 sections locales qui n'avaient pas encore conclu de négociations locales avec leurs conseils scolaires, au motif que l'abrogation du Règlement 274 violait le droit statutaire prévu par la *Loi sur les relations de travail de l'Ontario pour que les conditions d'emploi restent « gelées » pendant la durée des négociations collectives* (Ontario, 2021d). Par conséquent, l'abrogation du Règlement 274 a été reportée dans ces conseils scolaires jusqu'à la conclusion des négociations locales.



en 2012 pour réglementer l'embauche des enseignants en fonction des qualifications par matière puis de l'ancienneté<sup>25</sup>, afin de mettre un frein au népotisme et au favoritisme généralisés de la part des directeurs d'école et des districts scolaires. La création de listes d'ancienneté locales, en conjonction avec des informations accessibles au public sur les qualifications par matière des enseignants individuels, visait à rationaliser l'embauche pour les postes permanents et les postes occasionnels à long terme, et a effectivement été mise en œuvre comme telle par de nombreux districts scolaires de la province. Dans d'autres, le Règlement 274 était considéré par de nombreux directeurs d'école comme une atteinte à leurs prérogatives de gestion pour déterminer le meilleur candidat pour le poste et était régulièrement contourné, avec une surveillance minimale du bureau central du district. Parmi les nouveaux enseignants, ce règlement était également controversé. Si beaucoup considéraient que le système d'embauche qu'il créait était transparent et leur offrait donc des chances plus équitables, d'autres considéraient que l'aspect étage du système, dans lequel les nouveaux enseignants doivent d'abord travailler pendant un an comme suppléants avant de pouvoir prétendre à un poste permanent, entravait leur carrière. Ils pensaient qu'ils seraient embauchés par une directrice ou un directeur d'école sans avoir à passer d'entretiens sur la base de l'ancienneté. En général, le soutien à ce règlement augmente avec le nombre d'années dans la profession. Cependant, il varie également en fonction de l'efficacité réelle de sa mise en œuvre, les enseignants des districts où il est régulièrement bafoué étant plus sceptiques quant à sa valeur<sup>26</sup>.

25 Le Règlement 274 ne permettait pas à un candidat d'obtenir un poste en fonction de sa matière et de son ancienneté, mais plutôt de faire partie d'un groupe initial de cinq personnes convoquées à un entretien, parmi lesquelles le candidat retenu serait choisi par le directeur.

26 Ces observations découlent de l'expérience de l'auteur à la direction d'une unité de négociation locale d'enseignants occasionnels depuis la promulgation du Règlement 274, période pendant laquelle la politique d'embauche était un sujet d'intérêt pour les membres, et de discussions avec des dirigeants de syndicats d'enseignants occasionnels d'autres conseils scolaires.

En annulant le Règlement 274, le ministre de l'Éducation Lecce s'est inspiré de tropes antisyndicales bien rodées, couramment utilisées dans de nombreux autres domaines, pour affirmer que l'ancienneté à l'embauche empêchait la reconnaissance du véritable « mérite. » Dans ses déclarations aux médias, il a ignoré et déformé l'importance primordiale des qualifications dans le domaine concerné relativement à l'ancienneté dans le Règlement 274. Un nombre considérable de recherches universitaires ont montré que l'expérience (qui peut être étroitement assimilée à l'ancienneté) est l'une des mesures les plus fiables de l'efficacité des enseignants (Kini et Podolsky, 2016). Lecce a insinué que l'ancienneté favorisait les enseignants occasionnels à long terme, mais médiocres, tout en désavantageant les nouveaux enseignants brillants, et que, ce faisant, elle entravait également l'entrée d'enseignants plus racialisés dans la profession. L'idée implicite était que les administrateurs scolaires et les districts étaient libres de tout préjugé en matière d'embauche et qu'ils agiraient sûrement pour diversifier l'enseignement s'ils avaient les coudées franches pour le faire (Rushowy, 2020e). Cette foi dans la gestion, qui affirmait que le contre-pouvoir d'un syndicat dans le rôle de sauvegarde de l'équité sur le lieu de travail n'était pas pertinent et que les directeurs d'école devraient se voir accorder des pouvoirs étendus pour embaucher et licencier, suivait le concept dans les cercles de politique éducative « d'autonomie des écoles », également connu sous le nom de « gestion basée sur l'école », qui a gagné en importance depuis le début des années 2000 dans le cadre de la poussée néolibérale visant à « gérer les écoles comme une entreprise » (Bocking, 2020a). Une enseignante interrogée s'est décrite comme « un témoignage des pratiques d'embauche équitables et transparentes; j'ai obtenu un emploi vraiment grâce à cela », citant une décennie passée auparavant à enseigner comme suppléante en tant que femme racialisée, tout en observant l'influence des relations familiales dans un district essentiellement rural (enseignante d'une école primaire du sud-ouest 2). Le débat public a également perdu de vue le fait que de nombreux enseignants occasionnels de longue date étaient en fait racialisés; souvent,



ils avaient obtenu leurs titres de compétences à l'étranger et parlaient l'anglais avec un accent (Bocking, 2020b). En raison de leur âge, beaucoup d'entre eux avaient également leurs propres enfants, ce qui les empêchait de s'engager dans la gamme d'activités parascolaires demandées par les directeurs d'école. Beaucoup d'entre elles ne partagent pas l'évaluation optimiste de Lecce sur l'engagement des administrateurs scolaires envers l'équité.

Bien que le test de compétence en mathématiques du gouvernement Ford et sa décision d'abroger le Règlement 274 reflètent une trajectoire clairement définie dans l'élaboration des politiques, indépendamment de la pandémie elle-même, les deux ont été mis en œuvre dans son contexte. Ils ont ajouté aux changements et, sans doute, aux difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants au cours de cette période singulièrement difficile pour commencer sa carrière. Elles s'inscrivent aussi plus largement dans la vision néolibérale du « marché libre » de Lecce et de son gouvernement, dans le contexte des ouvertures à la privatisation. Ce point sera examiné plus en détail dans la section suivante. Bien que moins totalement délétère, une autre politique introduite par le gouvernement Ford au milieu de la pandémie, le certificat temporaire, a également eu un impact particulier sur les nouveaux enseignants.

Un nombre croissant de chercheurs et de défenseurs ont souligné la nécessité de mettre en place des « stratégies de reprise de l'éducation, » correctement financées pour combler les lacunes d'apprentissage des élèves, axées sur les élèves les plus défavorisés pendant la pandémie, et mises en œuvre par les conseils scolaires publics, plutôt que laissées à la charge des parents individuels qui n'ont pas forcément les moyens privés de le faire (ATA, 2020; Gallagher-Mackay et al., 2021; Thompson, 2021; Tranjan et al., 2022). Cela peut inclure un tutorat intensif de haute qualité en petits groupes pendant et après la journée scolaire, ainsi que du temps supplémentaire et des possibilités pour les enseignants de différentes matières et années d'études de comparer leurs notes sur les besoins de certains élèves. Cela signifie certainement plus de soutien en matière de santé

mentale pour les élèves, y compris plus de travailleurs sociaux, d'intervenants auprès des enfants et des jeunes, de conseillers et de psychologues, ainsi que des activités de sensibilisation des écoles aux groupes communautaires dans les circonscriptions marginalisées. Les directeurs d'école ont indiqué dans l'enquête de 2022 menée par People for Education, que si l'accès « sur appel » au personnel de soutien en santé mentale et en bien-être avait augmenté au cours des deux années de la pandémie, de 2019-2020 à 2021-2022, une grande partie de cette augmentation était due à des consultations virtuelles, plutôt qu'à des visites en personne. Bien que permettant probablement de programmer davantage de réunions, celles-ci étaient moins efficaces pour les élèves à risque. Pendant ce temps, la présence régulière des travailleurs sociaux et des infirmières a en fait diminué de 4 % et 3 % respectivement, et n'a augmenté que de 1 % à 3 % pour les spécialistes de la santé mentale et des dépendances, les travailleurs auprès des enfants et des jeunes et les psychologues (Hodgson — Bautista, Liu Hopson et Pearson, 2022 : 9).

Le système d'éducation de l'Ontario a fait face à la pandémie immédiatement après avoir subi d'importantes réductions de financement de la part du gouvernement Ford, notamment l'augmentation de l'effectif des classes de la 4e à la 12e année, que certains districts scolaires ont tenté d'atténuer en réduisant le personnel de soutien essentiel, notamment les aides enseignants, les travailleurs auprès des enfants et des jeunes, les travailleurs sociaux et les éducateurs de la petite enfance. Plus que jamais, la pandémie a démontré la nécessité d'avoir des classes de petite taille, ainsi que la gamme de soutiens offerts par ces professionnels et d'autres professionnels des services sociaux pour répondre à la santé mentale et aux besoins spéciaux des élèves. Une étude menée par le Centre canadien de politiques alternatives a révélé que le renversement des coupes précédentes dans les postes d'enseignants et de personnel de soutien, l'embauche d'un plus grand nombre de professionnels de la santé mentale et la résorption, sur une période de dix ans, du retard de 16,8 milliards de dollars de



l'Ontario en matière de réparation des écoles, pourraient être réalisés pour 4,3 milliards de dollars par an, et que ce montant pourrait être financé en annulant les réductions prévues de l'impôt sur le revenu des sociétés et des particuliers, le projet coûteux de l'autoroute 413, et en augmentant légèrement l'impôt sur le revenu des personnes les mieux rémunérées de la province (Tranjan et al., 2022).

## Analyse

Dans l'ensemble, les conditions de travail des enseignants en Ontario se sont détériorées pendant la pandémie. Il y avait le stress lié à la possibilité de contracter la COVID-19 en travaillant en personne, et les conséquences sur la santé pour ceux qui le faisaient, comme c'était bien sûr le cas à des degrés divers pour tous les travailleurs qui exerçaient leur métier en face à face avec d'autres personnes. En outre, les enseignants devaient s'efforcer d'assurer la sécurité des élèves. Lorsque l'enseignement est devenu virtuel, l'accent est passé du bien-être physique au bien-être mental.

Dans tout cela, de nombreux enseignants ont vu leur travail s'intensifier et, dans divers contextes, leur capacité à exercer leur jugement professionnel s'amoindrir. Ces processus ont particulièrement touché les nouveaux enseignants qui sont entrés dans la profession au cours de la pandémie, notamment ceux employés en tant qu'occasionnels à long terme, dont certains bénéficiaient d'une protection plus faible du temps de préparation. L'intensification s'est manifestée par la perte de temps de préparation en raison de l'augmentation du nombre d'appels, l'incapacité d'utiliser utilement le temps de préparation pour soutenir les tâches quotidiennes en raison des horaires quadrimestriels et octomestriels, ainsi que le travail préparatoire supplémentaire nécessaire pour adapter l'enseignement à un nouveau format de périodes de cours plus longues. L'intensification du travail était particulièrement évidente dans le contexte de l'apprentissage hybride, en raison de la « fracture » littérale de l'attention des enseignants entre

les élèves en personne et les élèves en ligne, chacun d'entre eux exigeant des modes d'enseignement différents qui, à leur tour, ont limité les choix pédagogiques que les enseignants pouvaient faire, les forçant souvent à adopter un format plus par cœur, centré sur l'enseignant, ressemblant à un grand cours magistral dans une université — un modèle mal adapté à la plupart des élèves.

Tout au long de la pandémie, il y a eu une pratique simultanée d'élaboration de politiques du haut vers le bas qui a limité l'exercice du jugement professionnel des enseignants dans certains domaines, et un manque d'orientation claire et cohérente dans d'autres, ce qui a créé du stress pour ces professionnels. Parmi les exemples de la première pratique, mentionnons les directives rigides, pendant la phase d'enseignement à distance en situation d'urgence, d'un nombre obligatoire de minutes d'enseignement en mode synchrone en ligne par semaine, indépendamment des besoins particuliers de certaines classes et de certains élèves, que leur enseignant aurait été le mieux placé pour déterminer, et le mandat de suivre un modèle d'enseignement hybride. Parmi les exemples de l'absence d'orientation descendante là où elle était nécessaire, citons la manière de combler les lacunes d'apprentissage des élèves qui sont devenues de plus en plus évidentes pour de nombreux enseignants, en particulier au primaire, dès la deuxième et la troisième année de la pandémie. Bien qu'apparemment contradictoires, ces deux tendances étaient symptomatiques d'un désintérêt généralisé apparent pour la capacité de professionnalisme des enseignants et leur bien-être de la part du gouvernement Ford, ainsi que d'un sous-investissement dans le soutien des besoins à long terme des élèves qui ont surgi en raison de la pandémie.

Le contexte de la pandémie a confirmé l'importance de l'autonomie professionnelle des enseignants hautement qualifiés et expérimentés pour repousser de manière éthique les politiques du gouvernement et du district scolaire qu'ils jugent



inadaptées à leur classe. Farhadi et Winton (2021) décrivent l'importance cruciale de cette démarche en Alberta, dans le contexte de la pression exercée par le gouvernement provincial en 2020-2021 pour revenir au « statu quo » et même réduire le financement de l'éducation, malgré les menaces constantes qui pèsent sur la santé physique et mentale des élèves et du personnel pendant les taux d'infection par la COVID-19, parfois les plus élevés au Canada. Dans ces circonstances, et dans bien d'autres comme en Ontario, les enseignants ont démontré qu'ils n'étaient pas des « sujets passifs de la politique » (Ball et al., 2012 : 92; Farhadi et Winton, 2021; Bocking, 2020a) et ont relevé le défi des administrateurs scolaires qui ne comprennent pas ou ne font pas confiance au travail des enseignants (Trudel et al., 2021). L'expérience du travail des enseignants pendant la pandémie a fourni un autre exemple de la nécessité plus large et constante de repousser la tendance néolibérale à l'intensification, à la précarisation, à la déqualification ou à la déresponsabilisation du travail. Cette tendance a souvent coexisté avec le phénomène contemporain particulier du ralliement de la préoccupation sociétale répandue au sujet de la santé mentale, en platiitudes sur le « bien-être » et les « soins personnels ». L'individualisation des questions de santé mentale minimise le problème en séparant la compréhension de la société de la question des contextes structurels plus larges qui l'affectent, généralement en l'absence d'améliorations matérielles coûteuses telles que des jours payés pour s'occuper de la santé mentale ou un plus grand contrôle des travailleurs sur le processus de travail.

Pour les périodes nécessitant un apprentissage virtuel en raison de la pandémie, les districts scolaires doivent être davantage soutenus par le gouvernement provincial afin de s'assurer que toutes les familles ont un accès universel à des services Internet haute vitesse et aux appareils nécessaires à leur pleine participation (Cooper et al., 2021 : 94-96). Parallèlement, Williamson et al. (2021) observent d'un œil critique comment l'inquiétude répandue et justifiée concernant les « lacunes d'apprentissage » provoquées par la pandémie a été canalisée par certains gouvernements pour renforcer l'utilisation excessive des tests standardisés, au profit d'entreprises de technologie de

l'information entreprenantes et désireuses de commercialiser de nouvelles « analyses d'apprentissage », et au détriment du temps passé en classe à enseigner. Enfin, Goodson et Schostak (2020) nous rappellent qu'un « retour à la normale » dans le monde de l'éducation après la COVID-19, avec son accent sur la préparation non critique des élèves à un marché du travail inégal et précaire, n'est peut-être pas souhaitable. Ils nous invitent à imaginer le potentiel libérateur d'une éducation orientée vers l'aide aux élèves pour faire face aux multiples crises, dont beaucoup n'ont été qu'accentuées par la pandémie, y compris l'inégalité et le changement climatique, qui façonnent le 21e siècle.

# 3

# Privatisation et pandémie

## Vue d'ensemble des points clés :

- 1. La centralisation de la prestation de cours d'apprentissage en ligne au sein de TVO/TFO et le remplacement des systèmes d'apprentissage en ligne exploités depuis longtemps par les districts scolaires, malgré les critiques généralisées des fournisseurs existants (districts scolaires), des administrateurs et des enseignants, et les preuves d'une fonctionnalité moindre d'un conseil scolaire qui avait auparavant externalisé certains de ses cours en ligne. Cette situation a également alimenté les inquiétudes généralisées concernant un plan du gouvernement Ford visant à permettre l'externalisation et la privatisation de l'apprentissage en ligne, combiné à un mandat de TVO/TFO pour commercialiser ses offres de cours en ligne.**
- 2. Tout en continuant généralement à faire preuve d'austérité budgétaire à l'égard du système scolaire public de la maternelle à la 12e année, le gouvernement Ford a offert des **paiements directs en espèces aux familles individuelles** pendant la pandémie, les fonds provenant du budget provincial de l'éducation de la maternelle à la 12e année. L'objectif déclaré était d'aider les parents à faire des achats supplémentaires, comme des ordinateurs, nécessaires lors des passages à l'apprentissage à distance. Bien que de nombreuses familles à faible revenu aient eu besoin d'un meilleur accès aux ressources, cet objectif aurait été bien plus efficacement abordé au moyen d'achats effectués par les districts scolaires. Au lieu de cela, la mesure sous-finance le système public et subventionne potentiellement des options privées, notamment des entreprises de tutorat et des établissements de crédits en ligne**
- 3. La plateformisation et la numérisation de l'éducation se sont accélérées au cours de la pandémie, augmentant le rôle des entreprises de technologie éducative dans l'enseignement public. Cette situation résulte, en partie, des décisions historiques et actuelles des gouvernements provinciaux et des autorités éducatives d'externaliser le développement des technologies éducatives à des entreprises à but lucratif. Si les nouvelles entreprises de technologies éducatives ont connu un essor considérable pendant la pandémie, les entreprises les plus grandes et les mieux établies, comme Google, en ont particulièrement profité, en partie grâce à un réseau de services et de produits qui se renforcent mutuellement et qui sont populaires auprès des élèves et des enseignants. Le recentrage de l'enseignement autour de plateformes d'apprentissage est à la fois une forme de privatisation et une menace potentielle pour l'autonomie professionnelle des enseignants, et pourrait faciliter une plus grande normalisation de l'éducation, en particulier si le rôle des enseignants dans la définition du programme d'études par l'entremise d'une pédagogie dynamique est supplanté par l'utilisation de moteurs de recherche et la préparation de tests alimentés par l'intelligence artificielle. Les nouvelles entreprises de technologie éducative qui prétendent offrir une alternative en ligne complète et à but lucratif aux écoles publiques de la maternelle à la 12e année, ressemblant à une « ubérisation » de l'éducation, se profilent également à l'horizon.**



## L'apprentissage en ligne : un vecteur de la privatisation

Lorsque le gouvernement Ford a annoncé un ensemble de politiques majeures en matière d'éducation de la maternelle à la 12e année en mars 2019, en même temps que le budget provincial, l'attention s'est naturellement portée sur l'élément principal : la taille moyenne des classes des écoles intermédiaires et secondaires augmenterait au cours des trois prochaines années, ce qui entraînerait la suppression de milliers de postes d'enseignants et, ce faisant, réduirait considérablement la gamme de cours que de nombreuses écoles pourraient offrir. La nouvelle exigence selon laquelle les élèves du secondaire doivent suivre quatre cours en ligne pour obtenir des crédits d'apprentissage en ligne a immédiatement suscité une large opposition. Cette mesure a suscité de nombreuses inquiétudes quant au fait que le moyen d'apprentissage en ligne était pédagogiquement mal adapté à de nombreux élèves (Farhadi, 2019). Ces deux questions (ainsi que d'autres réductions budgétaires) ont galvanisé les enseignants, les travailleurs de l'éducation et de nombreux parents à protester, ce qui a conduit à des grèves tournantes par les quatre fédérations d'enseignants de la province au cours de l'hiver 2019-2020, qui ont recueilli un large soutien du public. Les fédérations ont atténué les mesures du gouvernement à la table centrale de négociation, juste avant l'arrivée de la pandémie de COVID-19, mais le concept d'apprentissage électronique obligatoire a survécu avec le nombre minimum de crédits réduit de moitié, à deux, et l'ajout de dispositions de retrait. Dans ce contexte, les plans vagues du gouvernement visant à centraliser l'offre de cours d'apprentissage électronique ont attiré moins d'attention. Il s'agissait vraisemblablement de soustraire leur fonctionnement aux districts scolaires locaux, ce qui a fait craindre que, compte tenu de la disposition idéologique désormais claire du gouvernement Ford, la cyberformation ne soit externalisée et privatisée.

Par la suite, l'apprentissage électronique est devenu omniprésent à une échelle inimaginable avant la pandémie,

de la maternelle à la 12e année, suscitant de nombreuses inquiétudes quant à ses répercussions sur l'apprentissage et le bien-être des élèves, surtout dans sa forme « hybride », comme nous l'avons vu dans la section précédente. Le gouvernement Ford semble prendre des mesures pour s'assurer que l'apprentissage électronique restera une caractéristique importante du système éducatif après la pandémie. Son administration a régulièrement fait progresser son plan de restructuration à long terme de la cyberformation en Ontario, en transférant sa prestation et son administration des conseils scolaires locaux et de leurs réseaux aux organismes provinciaux de radiodiffusion publique de langue française et de langue anglaise, la Télévision française de l'Ontario (TFO) et Television Ontario (TVO). Les critiques du système d'éducation, dont l'Association des conseils scolaires publics de l'Ontario, la Ontario Student Trustees' Association, la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et People for Education, craignent que cette restructuration ne facilite des formes ultérieures de commercialisation de l'éducation, ce qui confirmerait les craintes que la destination ultime soit l'externalisation et la privatisation.

En juillet 2020, le gouvernement Ford a utilisé sa majorité législative pour présenter, accélérer le débat et adopter une loi en moins de deux semaines, le projet de loi 197, Loi de 2020 visant à favoriser la reprise économique face à la COVID-19<sup>27</sup>. Parmi les lois révisant les codes de construction municipaux et les redevances d'aménagement, les processus d'évaluation environnementale des projets de construction et les règlements sur les prêts sur salaire, parmi de nombreux autres domaines, se trouvaient deux mesures importantes liées à l'éducation de la maternelle à la 12e année. La première a abrogé l'exigence selon laquelle les directeurs des conseils scolaires de l'Ontario doivent détenir des titres de compétence en tant qu'enseignants et agents de supervision des districts scolaires, c'est-à-dire des surintendants. Cette mesure a immédiatement suscité des

<sup>27</sup> Voir <https://www.ola.org/fr/affaires-legislatives/projets-loi/legislature-42/session-1/projet-loi-197> pour le texte du projet de loi 197, Loi de 2020 visant à favoriser la reprise économique face à la COVID-19, qui a reçu la sanction royale le 21 juillet.



craintes chez les enseignants quant à l'intérêt du gouvernement Ford de permettre l'importation d'une tendance venue des États Unis depuis les années 2000, à savoir la nomination de personnalités éminentes, souvent des PDG d'entreprises ou des célébrités, à la tête de conseils scolaires. Nombre de ces personnes, dont les exemples les plus connus sont Joel Klein à New York, Arne Duncan à Chicago, Michelle Rhee à Washington DC et, plus récemment, Austin Beutner à Los Angeles, ont été associées à une poussée vigoureuse vers la néolibéralisation de l'éducation par leur soutien aux écoles à charte financées par l'État et gérées par le secteur privé. Leur soutien à la privatisation s'accompagne d'un antisyndicalisme fervent et d'un mépris pour les enseignants et leur expertise en matière d'enseignement et de direction d'école, comme en témoignent des pratiques comme les mesures de la valeur ajoutée, qui prétendent utiliser des algorithmes pour calculer l'effet d'un enseignant individuel sur les résultats des tests de ses élèves dans le cadre de l'évaluation des enseignants. Une première tentative d'utilisation de la loi 197 par le York Catholic District School Board s'est soldée par un échec. Un homme d'affaires du secteur financier, qui avait enseigné pendant trois ans dans une école privée, a démissionné après seulement un mois en tant que directeur, à la suite des révélations publiques selon lesquelles il avait perturbé à plusieurs reprises un programme de formation sur l'équité pour lui et d'autres hauts dirigeants du district. Auparavant, il avait publié par erreur une déclaration selon laquelle les écoles du district fermaient en raison de la pandémie (elles ont fermé la semaine suivante) (Sarrouh et al., 2021).

La deuxième politique en matière d'éducation du projet de loi 197 a permis de modifier la législation afin d'élargir le mandat de TVO et de TFO pour inclure la conception et la prestation de cours en ligne de la maternelle à la 12e année. Depuis leur création en 1970, les mandats de TVO et de TFO comprenaient la prestation de « programmes d'enseignement à distance » par l'intermédiaire de l'ancien Centre d'études indépendantes, à l'origine sous la forme de « cours par correspondance », qui étaient principalement destinés aux élèves du secondaire des collectivités rurales pour leur permettre d'accéder à des cours

qui n'étaient pas offerts localement. Plus récemment, TVO et TFO ont créé une série de ressources pédagogiques en ligne destinées aux enseignants du primaire, y compris la publication en 2022 de « trousse de cours » complètes alignées sur le curriculum de la maternelle à la 8e année du ministère de l'Éducation (TVO, 2021). Entre-temps, la plupart des districts scolaires de l'Ontario ont exploité leurs propres programmes d'apprentissage en ligne depuis l'apparition généralisée d'Internet à la fin des années 1990. Ces programmes sont gérés par leurs propres enseignants, sous réserve des conditions prévues dans les conventions collectives et du financement obligatoire par élève, comme pour l'enseignement en personne. Les programmes d'apprentissage électronique ont été particulièrement importants pour les districts à prédominance rurale, notamment dans le nord de l'Ontario et les conseils francophones tentaculaires dont les petites écoles peuvent être distantes de centaines de kilomètres. Au début des années 2000, les districts scolaires ont commencé à mettre en commun leurs ressources pour l'élaboration de cours en ligne, ainsi que les fonctions administratives pour l'inscription des élèves, formant ainsi le Consortium d'apprentissage virtuel de l'Ontario, le Consortium d'apprentissage virtuel du Nord, le Consortium d'apprentissage virtuel catholique de l'Ontario et le Consortium d'apprentissage virtuel de langue française de l'Ontario, pour les districts publics anglophones, anglophones du Nord, catholiques anglophones et francophones respectivement (Barbour et LaBonte, 2019; Barbour, 2020). Cette trajectoire institutionnelle ressemble aux processus en vigueur dans d'autres provinces canadiennes à forte population, tandis que les territoires du Nord et certaines provinces de l'Atlantique ont opté pour des systèmes coordonnés centralement par le ministère de l'Éducation (Barbour et al., 2020).

Plusieurs mois après l'adoption du projet de loi 197, le 18 novembre 2020, le ministère de l'Éducation a invité des représentants de l'Association des conseils scolaires des écoles publiques de l'Ontario (ACÉPO) à une présentation confidentielle sur l'élargissement prévu du rôle de TVO. Les diapositives divulguées présentaient un plan maintenant plus articulé pour que TVO (et TFO) supervise la conception d'un ensemble



complet de cours virtuels prêts pour la prochaine année scolaire. La Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (FEO) a répondu dans une déclaration que « là où il y a de la fumée, il y a du feu », compte tenu de la capacité de TVO de sous-traiter la création et la prestation éventuelle de ces cours, tout en réalisant les craintes d'une privatisation imminente (OTF, 2020a). L'ACÉPO a répondu au ministère de l'Éducation en critiquant vivement la proposition du gouvernement de centraliser l'apprentissage virtuel au sein de TVO, invoquant sa crainte que « l'externalisation de l'apprentissage virtuel » pourrait conduire à sa privatisation et à une orientation commerciale plutôt que pédagogique. L'ACÉPO a fait valoir que les consortiums existants garantissaient déjà aux élèves de toute la province l'accès à un apprentissage virtuel de haute qualité. L'efficacité du système était due en grande partie à son intégration complète dans les activités des districts individuels, garantissant que les élèves sont pleinement soutenus par leurs enseignants locaux, qui à leur tour aident à élaborer les ressources en ligne. Par conséquent, il n'y avait aucune raison de confier à TVO/TFO le contrôle de l'apprentissage virtuel (ACÉPO, 2020)<sup>28</sup>.

À la fin de mars 2021, au milieu de la troisième vague de la pandémie et moins de deux semaines avant que les écoles de la province ne soient obligées de passer entièrement au virtuel, le gouvernement provincial a présenté à un cercle plus large de groupes, dont des conseillers scolaires, des syndicats d'enseignants et des administrateurs scolaires, une proposition plus élaborée de restructuration de l'apprentissage en ligne, qui a fait l'objet d'une fuite au public. Le gouvernement a par la suite annoncé un financement de 40 millions de dollars sur deux ans pour rendre opérationnelle sa vision de l'apprentissage en ligne obligatoire, qui avait été initialement annoncée en mars 2019 sous la forme d'un minimum de quatre cours en ligne pour les élèves du secondaire, réduits ensuite à deux après des

négociations collectives avec les fédérations. Bien que promu par le gouvernement, rapporté par les médias et soumis à la critique de nombreux autres groupes comme une mesure visant à « rendre l'apprentissage en ligne permanent » (Alphonso, 2021; Freeman, 2021b; Katawazi, 2021), le concept était dans une certaine mesure mal nommé, car l'apprentissage en ligne existe depuis longtemps au secondaire dans toute la province. En fait, ce qui était nouveau, c'était sa vaste expansion aux classes primaires.

Cependant, ce qui était vraiment significatif et problématique dans cette évolution, c'était la centralisation du contrôle de la cyberformation au sein de TVO/TFO, le mandat clair donné à la commercialisation de ces cours et les possibilités de diverses formes de privatisation. La recommandation de l'ACÉPO visant à préserver les consortiums de cyberapprentissage existants des conseils scolaires a été clairement ignorée, car le système proposé ferait essentiellement double emploi avec leur activité et les rendrait superflus. En s'appuyant sur les changements législatifs précédents visant à élargir les mandats de TVO et de TFO, un système serait établi selon lequel, à partir de l'année scolaire 2022-2023, les élèves de toute la province choisirraient les deux crédits obligatoires d'apprentissage en ligne (un crédit peut être reconnu à partir de cours entièrement ou partiellement à distance pendant l'année scolaire 2020-2021), avec un contenu élaboré et administré de manière centralisée par TVO ou TFO (Alphonso, 2021; People for Education, 2021). Une enseignante d'un district scolaire francophone du Nord a décrit sa confusion et sa frustration face au projet de prise en charge de l'apprentissage en ligne par TVO/TFO :

*Pourquoi ne pas exploiter ce dont nous disposons déjà, qui est créé pour et par les 12 conseils scolaires francophones? ... et le mandat de TFO est tout autre. Comme cette organisation fait un excellent travail, elle est partenaire de l'AEFO dans le cadre de nombreux projets. TFO est formidable pour ajouter des ressources à une classe... mais elle n'emploie pas des enseignants. TFO n'est pas conçue pour offrir des cours comme celui-ci... Alors que nous avons des conseils scolaires, nous avons des enseignants, c'est ce à*

28 L'ACÉPO (2020) a également noté la fermeture imminente prévue des systèmes centralisés d'apprentissage en ligne en Alberta et au Michigan.



*quoi ils sont destinés, c'est ce que nous devrions faire, nous le faisons et en français, nous avons déjà quelque chose en place qui fonctionne (enseignante d'une école francophone du Nord 1).*

The Les cours d'apprentissage en ligne proposés seraient de trois types. Les premiers sont des classes synchrones aux paliers primaire ou secondaire financées au même titre que les classes en présentiel, dirigées par des enseignants employés par un district scolaire local<sup>29</sup>. Le deuxième type de cours est décrit comme étant principalement un cours en ligne asynchrone « soutenu par l'enseignant » pour les élèves du secondaire, avec une taille moyenne des classes de 30:1 avec une limite de 35, dirigé par un enseignant d'un district scolaire. Le troisième type comprend l'apprentissage en ligne totalement indépendant pour les élèves du secondaire, qui serait entièrement asynchrone et ressemblerait davantage à un cours par correspondance à l'ancienne, avec peu ou pas de retour sur les travaux soumis par les élèves. Il n'y aurait pas de limite à la taille des classes (conceptuellement, il n'y aurait peut-être pas de « classes ») dans ce dernier type de cours, géré par le personnel du Centre d'études indépendantes de TFO et TVO — malgré l'insistance du ministre de l'éducation Lecce sur le fait que « le système continuera à être géré par un organisme public, à être géré par un système d'éducation financé par les deniers publics, dirigé uniquement par des enseignants certifiés par l'Ontario » (Freeman, 2021b). Pour le troisième type de cours, TVO et TFO fixeraient des frais par élève et par cours, payés par leur conseil scolaire, initialement estimés à plus de 500 \$ (People for Education, 2021).

En plus des préoccupations concernant la qualité des cours exploités par TFO et TVO et la question de savoir s'ils seront élaborés par des enseignants engagés avec les élèves, People

for Education (2021) a soulevé des inquiétudes quant aux implications pour le bien-être des élèves de la troisième option promue par le gouvernement, en se demandant : « Comment les élèves acquerront-ils des compétences vitales sur le plan social, émotionnel, collaboratif, de la pensée critique et de la créativité, au moyen de modèles de prestation de contenu qui ont peu d'interaction avec les autres élèves ou les enseignants? » People for Education a noté que TVO a fourni des crédits en ligne en 2020-2021 à 19 400 élèves, pour la plupart des adultes, et a demandé comment il sera mis à l'échelle pour répondre à l'estimation du ministère de l'Éducation de 250 000 élèves qui suivront des cours en ligne d'ici à 2023, une fois que ce système proposé sera pleinement opérationnel. Reconnaissant le défi apparent, l'organisation de défense de l'éducation a demandé pourquoi ce projet était précipité et combien il coûterait. Ils ont fait remarquer que, jusqu'à présent, aucune estimation n'avait été présentée publiquement quant à l'augmentation massive du financement qui serait apparemment nécessaire pour que TVO et TFO puissent coordonner l'apprentissage en ligne dans toute la province et offrir directement beaucoup plus de cours asynchrones. De plus, People for Education fait remarquer que les conseils scolaires sont régis par des conseillers élus démocratiquement et sont soumis à un examen public plus minutieux que TVO et TFO, qui sont supervisés par des conseils bénévoles nommés. De plus, alors que les conseils scolaires paieront des frais à TVO et TFO pour les élèves qui suivent des cours asynchrones, le gouvernement n'a pas annoncé si des fonds seront fournis pour le personnel, l'espace physique et l'infrastructure technologique nécessaires pour que les élèves soient présents et supervisés dans les bâtiments scolaires pendant qu'ils suivent ces types de cours. Entre-temps, les problèmes d'équité persistent dans les régions rurales qui n'ont pas accès à une connexion Internet haute vitesse et dans les familles de la province qui n'ont pas d'ordinateur à la maison (ACÉPO, 2021; ACÉPO, 2020).

Le cas du Simcoe District School Board, qui a confié son « école virtuelle » pour les élèves de 11e et 12e année au cours de l'année scolaire 2020-2021 à TVO pour la prestation de cours qui ressemblaient à la troisième catégorie ci-dessus, peut constituer

29 Le gouvernement provincial a explicitement déclaré qu'aucun financement supplémentaire ne serait accordé à l'administration pour le fonctionnement d'une école virtuelle centrale, ce qui rend probable que les conseils scolaires puissent offrir ces cours dans un format hybride — ce qui répond aux craintes que ce modèle puisse survivre à la pandémie et faire partie de la nouvelle « normalité » (People for Education, 2021).



un exemple prudent des perspectives de centralisation à grande échelle de l'apprentissage virtuel. Selon une dirigeante enseignante locale, le conseil scolaire a par la suite reconnu que le système constituait « un désastre », après avoir dépensé près d'un million de dollars en frais pour des cours entièrement asynchrones qui ont laissé les élèves sans engagement, beaucoup d'entre eux devant ensuite reprendre les cours en « récupération de crédits » pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. TVO semblait à peine capable de supporter le fardeau d'un seul conseil scolaire; comment pourrait-il gérer une province entière? Comme elle l'explique :

*Il y a tellement de problèmes. Il n'y a pas seulement la privatisation qui consiste à payer littéralement une tierce partie pour enseigner à nos enfants, mais il n'y a personne dans une école avec qui ils peuvent communiquer lorsqu'ils ont du mal à utiliser la plateforme. TVO a connu une énorme augmentation simplement en raison du nombre d'élèves du Simcoe District School Board qui se sont inscrits à sa plateforme. On ne pouvait pas répondre à toutes les demandes de soutien, à toutes les demandes d'adaptation dans le cadre des plans d'enseignement individualisés... alors notre conseil scolaire a assigné nos enseignants-bibliothécaires, car les bibliothèques étaient fermées, pour qu'ils soient essentiellement des personnes de soutien pour les élèves inscrits. Environ 800 élèves, mais nous parlons de 5 000 crédits au cours de l'année scolaire... Les bibliothécaires agissaient en quelque sorte comme des conseillers en orientation pour s'assurer que ces élèves obtiennent leurs crédits. Mais il y avait un tel décalage parce que la plateforme de TVO n'était pas configurée pour que tant d'élèves soumettent des travaux et qu'ils n'aient pas de retour sur ces travaux pendant deux mois, alors [les élèves] ne faisaient rien pendant ces deux mois, alors qu'ils attendaient la prochaine étape du devoir ou la prochaine étape du cours, puis ils manquaient de temps. Les conseillers en orientation ont, malheureusement, été chargés de retirer les élèves à la dernière minute afin que leurs résultats n'apparaissent pas sur les relevés d'apprentissage. Tout juste avant la date de non divulgation, les conseillers en*

*orientation ont ainsi reçu une liste de tous les élèves qui n'allaient pas réussir les cours de TVO et on nous a demandé de tous les retirer, et il s'agissait de milliers de crédits qui n'étaient même pas atteignables. En tant que conseil d'administration, nous avons investi dans un système qui n'était pas conçu pour prendre en charge autant d'élèves, nous avons littéralement gaspillé des milliers de dollars en inscrivant des élèves à ces cours, sans embaucher d'enseignants pour s'asseoir avec eux en tête-à-tête ou pour leur offrir des sections supplémentaires. Parce qu'il est beaucoup moins cher d'acheter un cours de 800 \$ pour nous que d'embaucher suffisamment d'enseignants pour avoir autant de sections ouvertes (enseignante d'une école secondaire du centre de l'Ontario 1).*

Elle a également observé que le transfert des élèves vers les cours du Centre d'études indépendantes de TVO a entraîné la fusion de nombreuses autres classes en raison de la baisse des inscriptions, et que des dizaines d'enseignants occasionnels à long terme ont perdu des postes d'enseignement d'un an au conseil. Cependant, la responsable des enseignants a fait remarquer que le conseil scolaire ne rendait compte aux conseillers scolaires que des crédits qui étaient accordés après la date de non-divulgation, de sorte qu'en fin de compte, le programme semblait plus réussi aux yeux du public qu'il ne l'était en pratique. Elle suggère que la plupart des élèves de 11e et 12e année de son conseil scolaire n'ont probablement pas compris qu'ils s'inscrivaient à un cours asynchrone avec un soutien minimal :

*Je pensais me voir assigner un cours en ligne, peut-être avec un enseignant de ma propre école, comme on l'a proposé aux élèves de 9e et 10e année, mais ce n'était pas le cas. On m'a envoyé un lien hypertexte. Il s'agissait du cours et pour obtenir de l'aide, il fallait communiquer avec un enseignant bibliothécaire qui pouvait avoir, par exemple, une formation en sciences ou en anglais, alors que le cours était en français. Comment cet enseignant bibliothécaire peut-il aider? Et alors les élèves appellent le centre d'appels du Centre des études indépendantes et les lignes de soutien de TVO sont*



*surchargées parce que nous avons ajouté 800 élèves à leur système (enseignant d'une école secondaire du centre de l'Ontario 1).*

Cette expérience suggère à la fois l'impossibilité pour TVO/TFO d'exploiter le modèle de correspondance asynchrone à une échelle potentiellement massive, en l'absence d'une augmentation parallèle et importante de sa capacité interne, et l'inadaptation de ce modèle pédagogique à de nombreux élèves.

En plus de payer des frais à TVO et TFO pour les élèves inscrits à leurs cours, les conseils scolaires perdront également des revenus en raison de règlements supplémentaires empêchant les conseils scolaires d'inscrire directement des élèves provenant de l'extérieur de la province ou de l'étranger. Entre-temps, à la demande du gouvernement provincial, TVO/TFO a été mandaté dans le cadre d'une « stratégie de développement global » pour servir de moyen d'obtenir des fonds supplémentaires pour le système d'éducation publique. Bien que ces radiodiffuseurs sont financés par l'État depuis leur création – quoique tous deux ont vu leur financement gelé au cours des dernières années – ils semblent vouloir adopter un modèle d'affaires autofinancé, soit à la demande de leur propre direction, soit sous la pression du gouvernement provincial, afin de compenser le coût de la programmation existante sans but lucratif de TVO et TFO liée au journalisme d'intérêt public et à l'éducation (TVO, 2021; TFO, 2021). Annie Kidder, directrice générale de People for Education, fait remarquer qu'en se concentrant sur la génération de revenus par la vente de cours à l'étranger, la mission globale de TVO et TFO risque de passer de l'offre d'un service public à la quête de profits (Press Progress, 2021). La politique du gouvernement Ford depuis 2019, qui consiste à récupérer 1 500 \$ de financement provincial pour chaque élève international inscrit dans un conseil scolaire (leurs frais de scolarité avaient été une source croissante de revenus supplémentaires ces dernières années, en particulier pour les conseils urbains) (TDSB,

2021), suggère que la même approche serait probablement appliquée ici, réduisant ainsi le financement public tout en augmentant la génération de revenus privés<sup>30</sup>.

## Bons d'études?

À deux moments particulièrement difficiles de la pandémie, le 2 janvier 2021, alors qu'on annonçait que les écoles resteraient fermées et que les élèves retourneraient à l'apprentissage en ligne pendant plusieurs semaines après les vacances d'hiver en raison du pic de la deuxième vague, puis à la fin mars, moins de deux semaines avant une autre fermeture d'école à l'échelle de la province au plus fort de la troisième vague, le gouvernement Ford a annoncé des transferts directs en espèces de 200 \$ aux parents d'élèves de la maternelle à la 12e année ou de 250 \$ pour ceux qui ont des enfants ayant des besoins spéciaux<sup>31</sup>. Le raisonnement du gouvernement provincial était que ces paiements, totalisant respectivement 400 \$ et 500 \$, compenseraient les coûts supplémentaires d'éducation encourus par les familles en raison de l'apprentissage en ligne (comme l'achat d'un ordinateur), bien qu'aucune condition n'ait été attachée à leur utilisation (Ontario, 2021c). Pour financer ces paiements, le gouvernement a alloué 1,8 milliard de dollars du budget provincial de l'éducation de la maternelle à la 12e année (Rushowy, 2021d)<sup>32</sup>. Cette politique s'aligne sur une recommandation de la société de conseils en gestion Ernst et

30 Ce modèle a été appliqué au cours des deux dernières décennies dans les universités de l'Ontario, les frais de scolarité augmentant et les collectes de fonds se substituant de plus en plus aux subventions gouvernementales.

31 Le paiement initial a été offert plus tôt aux parents ayant des enfants à l'école primaire.

32 Le gouvernement Ford avait également déjà proposé aux parents un paiement en espèces, décrit comme une forme de subvention pour la garde d'enfants, de 25 \$ à 60 \$ par élève en fonction de leur âge, pendant les grèves centrales complètes de 2019-2020 des fédérations d'enseignants. Le gouvernement n'a pas indiqué publiquement la source de financement de cette somme.



Young, chargée par le gouvernement Ford après son élection en 2018 de mener un « audit ligne par ligne » des dépenses du gouvernement précédent, afin d'augmenter le « financement direct aux personnes » comme substitut à la prestation de services publics (Ernst et Young, 2018 : 24).

Les associations de conseils scolaires, les syndicats et de nombreux enseignants craignent que ce détournement de fonds ne fasse qu'aggraver le manque de fonds pour les écoles. La FTO a répondu au paiement parental de mars 2020 par une déclaration intitulée « Il est temps de faire demi tour », dans laquelle elle a indiqué que les fonds fournis par le gouvernement provincial s'apparentaient à « un essai de bons d'études » plutôt qu'à « un coup de pouce pour les familles » (FTO, 2020b). Pour reprendre les termes d'un enseignant du primaire, « nous travaillons toujours avec le même nombre d'enfants, mais avec moins d'argent. C'est un retour à la ligne "faire plus avec moins" de l'ère [du précédent gouvernement conservateur de] Harris » (enseignant d'une école catholique du sud-ouest 1). Les personnes interrogées ont soulevé des inquiétudes quant à la manière dont le programme était offert à toutes les familles, indépendamment de leurs besoins financiers. De plus, comme il s'agit d'un chèque, l'argent peut être utilisé pour n'importe quoi. Les personnes interrogées admissibles ont déclaré l'avoir dépensé pour des articles allant de l'épicerie aux dons politiques aux candidats de l'opposition. Un moyen bien plus efficace de servir la prétendue raison d'être des paiements aurait été d'allouer ces fonds aux districts scolaires, qui auraient alors pu faire d'autres achats à grande échelle d'appareils numériques à des prix bien plus avantageux que ceux que les familles individuelles peuvent obtenir, tout en améliorant l'accès à Internet haute vitesse dans les zones rurales. Un ancien conseiller provincial en matière de politiques en éducation et actuel universitaire l'a décrit comme suit :

*La privatisation. C'est retirer des fonds du système public. Il y a des parents qui sont absolument dans le besoin. Mais, si cela avait été fait par l'intermédiaire des conseils scolaires, ils ont des accords concernant les remises sur l'éducation et les achats en gros, de sorte qu'ils pourraient*

*obtenir des Chromebooks ou autre, à un prix réduit, au lieu que deux millions de parents d'enfants essaient d'acheter des ordinateurs portables ou autre. C'est ce que je trouve incroyablement inefficace, si l'objectif est de soutenir les enfants qui ont le plus besoin de soutien à la maison (ancien conseiller en matière de politiques en éducation du gouvernement provincial 1).*

Un autre dirigeant enseignant a considéré la politique dans le contexte des mesures préalables à la pandémie prises par le gouvernement Ford pour réduire le budget de l'éducation de la maternelle à la 12e année : « Est-ce une privatisation en soi? Je pense que c'est de la privation. Il s'agit d'un gouvernement qui a l'intention de déstabiliser la forme actuelle de l'éducation, et il s'agit d'une forme d'accélération de cette déstabilisation par la privation de financement. » (enseignant d'une école secondaire du centre 2). Certaines personnes interrogées pensent que les paiements peuvent être expliqués comme un pot-de-vin politique aux parents, « ce gouvernement est très conscient qu'il y a une élection à l'horizon. Ils donnent essentiellement cet argent aux parents, je crois, pour acheter leur vote » (enseignant d'une école primaire du sud ouest 1).

Le fait que le gouvernement transfère de l'argent aux familles, ostensiblement pour le consacrer à l'éducation, pourrait-il ouvrir la porte à des sommes plus importantes à l'avenir sous forme de rabais pour l'achat de services privés comme le soutien scolaire? Cela faciliterait-il l'idée de bons scolaires, où les parents reçoivent une subvention pour envoyer leurs enfants dans une école privée, avec une déduction proportionnelle du financement de leur commission scolaire locale? Dans l'Amérique du président Reagan des années 1980, les partisans de la croyance du « marché libre » en la supériorité inhérente du secteur privé sur le secteur public ont commencé à appliquer ce concept à l'éducation de la maternelle à la 12e année. Ils ont conclu que le problème lié aux défauts de l'éducation publique résidait dans l'absence de régulation d'un système de marché concurrentiel sur l'école de quartier et non dans un financement inadéquat, sa distribution inéquitable et la ségrégation raciale (Erickson, 2015). En conséquence, le « choix de l'école » est



devenu l'une des politiques éducatives dominantes au 21e siècle, avec des implications pour les systèmes éducatifs du monde entier. Alors que les systèmes de bons d'études restent rares, l'autonomisation que le « choix de l'école » est censé apporter aux parents lorsqu'ils sont transformés en consommateurs, est devenu le discours politique officiel rationalisant la prolifération d'écoles à charte financées par des fonds publics et gérées par le secteur privé aux États-Unis (Chen et Moskop, 2020)<sup>33</sup>. Considérant les transferts d'argent du gouvernement Ford aux parents dans ce contexte, un responsable d'enseignants a raisonnablement réagi comme suit :

*Je pense que l'on peut considérer qu'il s'agit d'un test pour un système de bons d'études. Si l'on considère le financement de l'éducation sur un continuum, où aucun argent direct n'est fourni [aux écoles privées] et où l'on fournit la totalité des coûts, comme le font certains États avec un système de bons d'études, on sait que le fait de passer de rien à n'importe quel endroit de ce continuum est un saut extrême; et nous y sommes maintenant... (enseignant d'une école primaire du sud-ouest 3)*

Cette mesure pourrait être un moyen de surmonter l'impopularité historique des subventions publiques à l'éducation privée en Ontario, malgré les efforts des précédents gouvernements et candidats électoraux conservateurs de l'Ontario. En 2001, le gouvernement Harris-Eves a introduit un crédit d'impôt controversé pour les écoles privées pouvant atteindre 1 500 \$, qui a été abrogé par le nouveau

gouvernement libéral deux ans plus tard. Lors de l'élection provinciale suivante, en 2007, les conservateurs ont promis de rétablir le crédit d'impôt spécifiquement pour les écoles privées religieuses; une promesse qui, de l'avis général, a contribué à leur défaite lors de cette élection. Lors des élections fédérales de 2019, le Parti conservateur du Canada a brièvement lancé l'idée d'un crédit d'impôt de 4 000 dollars pour les écoles privées (un thème de campagne inhabituel, puisque l'éducation de la maternelle à la 12e année relève de la compétence des gouvernements provinciaux), qui a été abandonné après avoir suscité de nombreuses critiques (Bocking, 2020c). Cependant, les écoles privées de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Manitoba et du Québec reçoivent des subventions publiques allant de 50 % à 70 % (Institute for Public Education, 2020). Au Québec, plus de 549 millions de dollars ont été alloués à 170 écoles privées au cours de l'année scolaire 2018-2019 (Bradley, 2020).

Bien que ces subventions directes n'existent pas en Ontario, certains enseignants ont signalé qu'un nombre croissant d'élèves du secondaire de leur conseil s'inscrivaient à des « établissements d'enseignement à crédit » en ligne pendant les périodes d'apprentissage à distance lorsque les écoles en personne étaient fermées, une activité potentiellement subventionnée par les paiements aux parents du gouvernement Ford en cas de pandémie. Avant la pandémie, les « établissements d'enseignement à crédit » étaient connus comme des « écoles privées simples », souvent situées dans des locaux anonymes, dans lesquelles les élèves pouvaient suivre des cours individuels tout en restant inscrits dans leur école publique habituelle. Dans l'ensemble, elles ont la réputation de manquer de rigueur et d'intégrité académiques et, dans le pire des cas, d'offrir des « crédits de cours pour de l'argent » — avec des notes gonflées pour faciliter l'inscription à l'université (CBC Radio, 2020). Un enseignant du secondaire du centre de l'Ontario a rapporté des cas d'élèves de son conseil scolaire ayant obtenu des crédits de 11e année d'une entreprise exerçant ses activités au moyen de l'URL [Torontohighschool.com](http://Torontohighschool.com), qui se sont retrouvés sans préparation

<sup>33</sup> Au Canada, les écoles à charte ne se sont pas étendues jusqu'à présent au-delà d'une poignée d'écoles ouvertes en Alberta au milieu des années 1990. Pourtant, le « choix de l'école » se manifeste au sein du système d'enseignement public de l'Ontario de la maternelle à la 12e année, en particulier dans les régions urbaines, sous la forme d'une concurrence pour les inscriptions entre les écoles secondaires, de la contribution des résultats aux tests de l'OQRE aux prix de l'immobilier pour les maisons situées dans la zone de recrutement des écoles élémentaires performantes, et de la concurrence entre les conseils publics, catholiques et francophones pour les inscriptions (Bocking, 2020c).



pour les cours de 12e année offerts dans leur district scolaire. D'autres recherches sont nécessaires pour comprendre la portée et les caractéristiques du monde en pleine expansion des « établissements d'enseignement à crédit » en Ontario, et ses implications pour l'éducation publique. À l'heure actuelle, elles représentent un secteur d'activité peu visible, bien placé pour tirer parti de transferts de fonds « sans conditions » destinés apparemment à favoriser l'accès à l'éducation – une politique qui peut éviter la stigmatisation politique liée aux crédits d'impôt pour la fréquentation d'écoles privées, mais qui constitue néanmoins un pas dans la direction des bons d'études.

## L'ascendance des grandes entreprises technologiques et la « plateformisation » de l'éducation

La pandémie a permis de consolider la montée en puissance d'une autre tendance à la privatisation qui avait débuté à la fin des années 2010. La « plateformisation » de l'éducation est définie comme une restructuration et une réorganisation de la scolarité autour d'applications logicielles en ligne complètes, c'est-à-dire des « plateformes d'apprentissage en ligne » qui sont principalement produites par une poignée d'entreprises technologiques oligopolistiques (Ideland, 2021; Kerssens et van Dijck, 2021; NEPC, 2019). La plateformisation de l'éducation peut être comprise dans le contexte de la « plateformisation » de la location de véhicules par Uber et Lyft, ou de la « plateformisation » du commerce de détail par rapport à Amazon. Les formes les plus puissantes de plateformisation sont dirigées par des « entreprises qui établissent des règles » (Kerssens et van Dijck, 2021 cf. Castells, 2009) qui intègrent du matériel, des logiciels et des services de base de données en nuage dans des systèmes cohésifs et globaux. Les systèmes créés par les plus grandes entreprises technologiques, à savoir Apple, Google, Amazon et Microsoft, sont en mesure de consolider leur position oligopolistique grâce à « l'intraopérabilité », par laquelle une entreprise devient progressivement plus intégrée et donc plus difficile à déloger par une commission scolaire ou un autre organisme public contractant. Souvent

présenté comme créant une intégration transparente « tout compris » et conviviale entre les services élaborés par la même société, l'inconvénient de l'intraopérabilité est la mesure dans laquelle ces services rattachés à la plateforme ne sont compatibles qu'avec les autres services propriétaires de la même société, ce qui tend à renforcer son contrôle sur l'utilisation finale des données. Il en résulte un verrouillage du pouvoir de cette société en tant que fournisseur lorsqu'elle est engagée par des agences gouvernementales, car tous les systèmes doivent passer par elle, ce qui fait qu'il est difficile d'en sortir. Pour éviter ce scénario, Kerssens et van Dijck (2021) ont décrit comment les autorités concernées aux Pays-Bas se sont efforcées de maintenir « l'interopérabilité », en vertu de laquelle les systèmes d'entreprises rivales sont tenus de s'interfacer et d'être compatibles entre eux, au moyen d'une réglementation publique par les districts scolaires ou le ministère de l'Éducation, où le contrôle final des données est également décidé (Chituc et Rittberger, 2019). Cependant, les plus grandes entreprises technologiques mondiales, qui sont de plus en plus oligopolistiques, ont souvent refusé de participer à ces systèmes de réglementation d'intérêt public. Dans le cas des Pays-Bas, elles se sont associées à des entreprises technologiques nationales plus petites qui ont initialement accepté l'interopérabilité en échange de ressources massives en nuage, d'une assistance technique et d'une intégration matérielle. Les grandes entreprises technologiques ont ensuite progressivement subverti le processus et les districts scolaires se sont en pratique abonnés aux produits d'un oligopole, qui contrôle alors leur paysage éducatif en ligne (Kerssens et van Dijck, 2021).

Le financement par capital-risque a déferlé sur les technologies de l'éducation depuis le début de la pandémie, atteignant 16 milliards de dollars américains à la fin de 2020, alors que les investisseurs annonçaient la « transformation numérique » de l'éducation et s'assuraient d'être bien placés pour profiter des mannes qu'ils prévoyaient (Williamson et al., 2021 : 117). De mai 2021 à janvier 2022, le nombre de « licornes » du secteur des technologies de l'éducation – terme désignant les jeunes entreprises dont la valorisation est supérieure à un milliard



de dollars américains et qui ne sont pas cotées en bourse (à l'exclusion des entreprises « matures » comme Microsoft, Amazon ou Google) – est passé de 25 à 32, la plupart étant établies aux États-Unis ou en Chine. Sur ces 32 entreprises, qui vont de la prestation de cours particuliers en ligne à des suites complètes de « cours » interactifs de la maternelle à la 12e année dans le cas d'Outschool, 22 ont atteint le statut de « licorne » depuis 2020. On estime qu'elles sont évaluées ensemble à plus de 100 milliards de dollars américains (HoloniQ, 2022). En s'appuyant sur sa part de marché existante et sur l'omniprésence des versions gratuites de ses produits, Google a réussi à s'imposer comme l'une des plus grandes entreprises mondiales de technologies de l'éducation. Williamson et coll. ont rebaptisé la description bien connue de « l'enseignement/apprentissage à distance en situation d'urgence » pendant la première vague de la pandémie, de mars à juin 2020, en « délégation numérique d'urgence de la responsabilité de l'État ». Les Chromebooks ont fait leur entrée dans les familles et les salles de classe, optimisés pour promouvoir sa plateforme « Google Workspace for Education », qui comprend Google Meet, Google Classroom (qui revendiquait plus de 150 millions d'utilisateurs en 2021), Gmail pour les entreprises, etc. L'ampleur de la domination de cette entreprise dans le cadre de la « plateformisation » de l'éducation a conduit à son influence potentielle sur les systèmes d'éducation publics, désormais dépendants de son matériel et de ses logiciels (Williamson et al., 2021 : 120).

Comment le secteur des technologies éducatives de la maternelle à la 12e année de l'Ontario a-t-il évolué pour se retrouver dominé par des entreprises à but lucratif, souvent oligopolistiques, dont les produits sont devenus si essentiels au fonctionnement des salles de classe pendant la pandémie, et probablement dans un avenir prévisible après la pandémie? Une brève histoire illustre comment les choix politiques faits à Queen's Park et, dans une certaine mesure, par les conseils scolaires, ont façonné notre contexte actuel. L'utilisation des ordinateurs à grande échelle pour soutenir l'éducation de la maternelle à la 12e année a été initialement coordonnée par la formation du Réseau informatique éducatif de l'Ontario

(RÉO) au début des années 1980, une initiative conjointe des districts scolaires et du ministère de l'Éducation. Son rôle initial était de concevoir et de tenir à jour des logiciels, principalement destinés à être utilisés par les districts scolaires à des fins administratives. En 1996, sous le gouvernement conservateur Harris, le soutien du ministère a pris fin et le RÉO est devenu une coopérative sans but lucratif gérée par ses conseils scolaires membres, pour lesquels elle a continué à produire des logiciels sur une base non lucrative. Toutefois, en 2019, son principal produit, la trousse de logiciels administratifs pour les écoles, K212, a été privatisé en étant vendu pour 400 000 \$ à une petite entreprise d'Etobicoke, en Ontario, Edsembli<sup>34</sup> (RÉO, 2022). Ne produisant plus et ne maintenant plus ses propres logiciels en interne, le RÉO a maintenant pour fonction principale de vérifier la confidentialité, la sécurité et les caractéristiques pédagogiques des applications technologiques (développées par le secteur privé) en vue de leur adoption par les districts scolaires de l'Ontario.

Après avoir renoncé à ses ambitions antérieures de créer des technologies internes, le RÉO met en avant son rôle de facilitateur d'un « partenariat dynamique entre les secteurs public et privé » (RÉO, 2022).

Les entreprises Desire to Learn ou D2L sont des sociétés à but lucratif beaucoup plus ambitieuses, basées à Waterloo,

<sup>34</sup> Edsembli prône les vertus de l'apprentissage virtuel sur son site Web, le décrivant comme « le meilleur des deux mondes » quant à l'apprentissage hybride et à ce qu'il appelle l'enseignement « traditionnel », c'est-à-dire en personne (Edsembli, 2022). La page Web reprend une affirmation largement répétée sur les sites Web consacrés aux technologies de l'éducation : « En moyenne, les étudiants se souviennent de 25 % à 60 % de plus de ce qu'ils apprennent en ligne qu'en personne », selon une prétendue étude du Research Institute of America. Cette organisation, qui fait autorité, était une agence de recherche orientée vers les entreprises et axée sur la politique fiscale américaine, qui a disparu en 2000. L'étude citée a probablement été réalisée dans un contexte universitaire à la fin des années 1990, sans examen par les pairs, mais plutôt pour des investisseurs intéressés par la première vague de l'apprentissage en ligne (Snook, 2019).



en Ontario. Depuis sa création par un étudiant de l’Université de Waterloo en 1999, grâce notamment à des contrats avec le gouvernement provincial, D2L est devenue une importante entreprise de technologie éducative, qui s’adresse principalement aux établissements d’enseignement primaire et secondaire en Amérique du Nord, en Europe, en Australie, à Singapour et au Brésil. À partir de 2006, des contrats pour le développement de modules d’apprentissage en ligne pour divers ministères provinciaux ont conduit à l’octroi de licences de logiciels de plateforme d’apprentissage pour les établissements de la maternelle à la 12e année et les établissements postsecondaires de la province, pour une valeur de 3 millions de dollars en 2013. Une controverse est apparue en 2014 lorsque l’ancien premier ministre Dalton McGuinty, sous le mandat duquel les contrats avec D2L avaient commencé, est devenu lobbyiste pour la société, un an et demi après avoir démissionné de la direction du gouvernement de l’Ontario (McGuinty a affirmé qu’il aidait à créer des emplois en Ontario) (Leslie, 2014). Les contrats du gouvernement de l’Ontario avec D2L pour fournir un système de gestion de l’apprentissage « environnement d’apprentissage virtuel », connu sous le nom de Brightspace, pour tous les districts scolaires financés par les fonds publics a été tout récemment prolongé en 2018 sous les anciens libéraux au pouvoir pour quatre ans, avec des options pour une prolongation de six ans, à un coût de 84 millions de dollars. La plateforme LMS Brightspace permet une fonctionnalité avec d’autres plateformes vidéo majeures comme Google Meet, Microsoft Teams et Zoom, ainsi qu’avec son application interne Bongo (Mahoney, 2020).

L’énorme expansion de sa plateforme, qui a atteint 15 millions d’utilisateurs dans le monde entier, sa place centrale dans la scolarité et sa dépendance institutionnelle croissante pendant la pandémie en Ontario, a coïncidé avec la levée de 120 millions de dollars par D2L lors de son introduction à la Bourse de Toronto (TSX), où elle est cotée sous le nom de DTOL. La société espérait une valorisation d’un milliard de dollars. En 2021, D2L a réalisé 20 % de son chiffre d’affaires dans le secteur de l’éducation de la maternelle à la 12e année et 60 % dans les établissements d’enseignement postsecondaire. En 2020, elle a enregistré une

hausse de 15 % de son chiffre d’affaires, qui est passé à 126,4 millions de dollars, puis de 20 % entre le 31 janvier 2021 et le 31 juillet 2021 (Davis, 2021; Rauf, 2021).

L’impressionnante ascension de D2L reste modeste comparativement à celle d’un géant mondial comme Google, d’autant plus que le premier n’est pas en mesure d’exercer les économies d’échelle du second en matière de recherche, de ressources pour les bases de données en nuage ou de gamme de produits afin d’acquérir les services d’un client en établissant l’intraopérabilité. L’expansion rapide des applications technologiques dans les écoles ces dernières années, avant la pandémie, a été considérablement facilitée par leur adoption et leur promotion sur le plan local par des enseignants doués en technologie. On peut dire qu’aucune entreprise n’en a bénéficié plus que Google. Les « adoptions anticipées » de nouvelles technologies sont formalisées lorsque ces enseignants reçoivent une formation et des versions gratuites des produits technologiques. Google propose une hiérarchie de certifications pour les enseignants en tant que « coachs », « formateurs » ou « innovateurs » dans l’utilisation de ses produits parmi leurs pairs (Ideland, 2021). Les enseignants peuvent obtenir ces certifications gratuitement en suivant les cours en ligne proposés par Google, indépendamment de leur employeur du district scolaire (Google, 2022). Outre le fait qu’elles permettent aux enseignants de maîtriser l’utilisation des ressources numériques dans le cadre de leur travail, les certifications peuvent également leur être utiles en tant qu’attestation à ajouter à leur curriculum vitae (suggestion de Google), dans un contexte où l’impératif social de « numérisation » des écoles est considéré comme acquis par de nombreux administrateurs scolaires. Les certifications déterminées et délivrées par Google pourraient être considérées comme faisant autorité au même titre que les qualifications additionnelles des enseignants délivrées par les universités ontariennes. Sous le gouvernement Ford, l’Ordre des enseignantes et des enseignants de l’Ontario (OEEO), un organisme de réglementation apparemment indépendant de la profession enseignante, a perdu son rôle



d'autoréglementation et a largement servi à approuver les directives du gouvernement<sup>35</sup>.

Compte tenu de l'apparente harmonie politique qui s'en est suivie entre le gouvernement Ford, favorable à la privatisation, et l'OEEO, il n'est pas exagéré d'imaginer que celui-ci puisse, à l'avenir, reconnaître officiellement les titres de compétences créés par Google et d'autres grandes entreprises de technologie éducative. Une telle mesure constituerait à la fois une technique novatrice dans la privatisation de l'enseignement postsecondaire et un facteur de légitimité et de popularité supplémentaires considérables à ces titres de compétences, et donnerait une plus grande importance à leurs entreprises au sein du système scolaire de l'Ontario.

L'énorme expansion de Google dans l'enseignement public, grâce à l'adoption naturelle par les enseignants et le personnel, est grandement facilitée par la gratuité de sa suite de produits de base, favorisant les plus grandes entreprises technologiques qui peuvent se permettre de fournir des versions gratuites et largement utilisées de leurs logiciels, tout en tirant des revenus d'abonnements institutionnels plus avancés, de la publicité ou de la collecte de données sur les utilisateurs. Avant la pandémie, alors que de nombreux districts scolaires fonctionnaient officiellement grâce à des abonnements d'entreprise à Microsoft Office et à ses produits connexes, une grande partie des éducateurs utilisaient de leur plein gré la suite Google pour l'éducation, désormais connue sous le nom de Google Workspace for Education Fundamentals, y compris ses applications, Google Classroom et Google Meet, les considérant comme plus conviviales et dynamiques. La

popularité de ces programmes, qui rationalisent également les tâches administratives, notamment en permettant aux élèves de télécharger facilement leurs travaux, en autorisant les élèves absents et leurs parents à accéder au matériel, en envoyant des rappels automatiques par courriel aux élèves qui n'ont pas rendu leurs travaux et en générant des rapports de progression individuels, parmi les fonctionnalités les plus basiques, n'est pas non plus surprenante dans le contexte de l'augmentation de la taille des classes et de l'intensification générale du travail décrites dans les deux sections précédentes de ce rapport. Les produits gratuits, comme Google Docs et Google Slides, ont souvent été plus accessibles pour les élèves utilisant leurs propres appareils que le téléchargement de logiciels sous licence officielle de leur district scolaire. Bien que chacun de ces produits puisse être utilisé séparément, conformément au principe d'intraopérabilité, ils sont conçus pour fonctionner de manière transparente avec Google Classroom et sont préinstallés sur les Chromebooks de Google, achetés en gros par les districts scolaires et distribués aux élèves pendant la pandémie.

Par conséquent, il y a eu une certaine résistance de la part des enseignants et des élèves lorsque, au début de l'apprentissage à distance en situation d'urgence, de nombreux districts scolaires se sont précipités pour normaliser leurs plateformes d'apprentissage en ligne, optant généralement pour Brightspace de D2L, étant donné qu'il était déjà payé par le ministère de l'Éducation. Beyhan Farhadi, chercheur postdoctoral en apprentissage électronique et enseignant au secondaire au TDSB, a posté le 25 mars 2020, dans un gazouillis, les résultats d'un sondage informel sur les médias sociaux auprès de plusieurs centaines d'enseignants du secondaire de l'Ontario concernant leur plateforme d'apprentissage en ligne préférée : 18 % ont choisi Brightspace de D2L, 72 % ont choisi Google Classroom et 10 % ont choisi d'autres plateformes (Farhadi, 2020). Alors que les districts scolaires peuvent imposer la plateforme qu'ils ont choisie (Brightspace) de manière impérative, la grogne d'une grande partie du personnel enseignant qui a préféré Google Classroom, qu'il connaît déjà et qu'il a trouvé plus convivial, agit comme une forme

35 Sous le gouvernement Ford, les changements apportés au conseil d'administration de l'OEEO ont réduit son nombre de 31 à 12 membres, et sont passés d'un modèle dans lequel la majorité, y compris le président, étaient des enseignants de la maternelle à la 12e année élus par leurs collègues, à un modèle entièrement composé de personnes nommées par un superviseur dirigé par le gouvernement. En 2022, la moitié des membres étaient des enseignants, des universitaires ou des responsables de districts scolaires, et l'autre moitié était composée de directeurs d'associations à but non lucratif et de cadres d'entreprises.



influente de lobbying libre et populaire au profit de l'une des entreprises technologiques les plus puissantes du monde, faisant de sa stratégie de fournir des logiciels gratuits d'entrée de gamme un excellent investissement.

## Analyse

Il serait peut-être excessif de prétendre que ce contexte de consolidation des technologies éducatives était un objectif délibéré du gouvernement Ford pendant la pandémie. Cependant, il est évident que l'influence des entreprises de technologie éducative à but lucratif au sein du système d'éducation de la maternelle à la 12e année a énormément augmenté en Ontario, tout comme dans les systèmes scolaires publics du monde entier qui ont les ressources nécessaires pour conclure des contrats d'approvisionnement à grande échelle (Ideland, 2021), et cette évolution a certainement été accueillie et encouragée par le gouvernement Ford. Les périodes d'apprentissage entièrement à distance ont renforcé l'influence déjà croissante des grandes technologies sur le fonctionnement de l'école, de l'omniprésence des plateformes de gestion de cours comme Brightspace et Google Classroom, à la dépendance croissante à l'égard de plateformes comme YouTube de Google comme outils pédagogiques (Coulter, 2021). Même après le retour à l'apprentissage en personne, ces systèmes ont continué à influencer et à encadrer l'enseignement en classe, avec une plus grande confiance dans les ressources en ligne que dans les techniques pédagogiques basées sur des ressources plus traditionnelles comme les documents photocopiés, les cahiers ou les manuels physiques. Alors que ces derniers, imprimés, ont longtemps été des vecteurs de la corporatisation de l'éducation, peut-être sous l'impulsion du conglomérat mondial de l'édition Pearson, basé au Royaume-Uni (Froese-Germain, 2016), la numérisation de l'éducation a créé de nombreuses nouvelles perspectives de commercialisation continue, avec une tendance sans doute plus forte à l'enracinement de puissantes entreprises oligopolistiques comme Google. Williamson et al. (2021 : 118) ont observé que les appels répandus de nombreux décideurs,

universitaires et groupes d'entreprises au début de la pandémie pour « des opportunités à court terme pour l'expérimentation numérique ont évolué vers des demandes de transformation numérique à long terme », alors que la pandémie s'éternisait et que les nouvelles technologies devenaient plus ancrées dans la scolarité au quotidien.

Les implications profondes de la « numérisation » de l'éducation au moyen de plateformes d'apprentissage en ligne, comme Brightspace et Google Classroom, qui sont maintenant utilisées dans la grande majorité des écoles de l'Ontario pour le travail des enseignants et l'apprentissage des élèves, peuvent également être comprises dans la façon dont elle restructure l'enseignement, passant d'un système « traditionnel » défini par une combinaison d'attributs, y compris la spécificité et la différence du lieu (c'est-à-dire en fonction des styles pédagogiques particuliers des enseignants ou des priorités d'une école ou d'une collectivité donnée) à un « réseau » basé sur les « flux » (Ideland, 2021, cf. Castells, 2011). En termes pratiques et fondamentaux, cela se traduit par le passage d'une scolarisation centrée sur des enseignants qui donnent des cours dans un lieu physique spécifique, dans un laps de temps déterminé, à la mise en ligne de cours magistraux et de modules d'activités, en direct ou préenregistrés, que les élèves peuvent consulter ou entreprendre à tout moment, depuis n'importe quel endroit. Le découplage de la scolarité des bâtiments et des cours programmés, au profit d'horaires personnalisés, où et quand « l'utilisateur » le souhaite, conformément aux idéaux culturels de la Silicon Valley en matière de créativité, de flexibilité et de culture de la liberté et du choix individuels (Houlden et Veletsianos, 2021), se reflète dans les arguments avancés par le gouvernement Ford pour l'expansion de l'apprentissage électronique obligatoire. Cependant, dans la réalité, il existe toujours des contraintes de temps et de lieu. Comme l'ont demandé People for Education, l'Association des conseils scolaires publics de l'Ontario et les fédérations d'enseignants, où les élèves suivront-ils les cours en ligne? Qui les supervisera pour s'assurer qu'ils participent à l'heure? Les enseignants des écoles publiques s'en chargeront-ils, ou ces rôles seront-ils confiés aux parents à la maison, à des entités non réglementées ou à du



personnel non certifié? Les enseignants devront-ils « assouplir » leur horaire de travail pour être continuellement en ligne et fournir des commentaires 24 heures sur 24 à la demande des élèves et des parents? Les pronostics optimistes et futuristes ne tiennent pas compte des préoccupations relatives à l'accès inégal aux ressources requises en raison de formes d'inégalité systémique (Houlden et Veletsianos, 2021), ni des conséquences de la déstructuration et de l'ouverture de l'enseignement et du travail des enseignants sur la santé mentale et le stress des élèves et des enseignants. Il y a des implications à la fois pour les élèves et les enseignants, ancrées dans la flexibilisation néolibérale plus large du travail (Houlden et Veletsianos, 2021) relativement au travail des enseignants et aux diplômés idéaux adaptés au « monde du travail » qu'ils intégreront.

La transformation en matière de forme et de soutien observée en Ontario s'accompagne également d'une rationalisation philosophique issue du secteur des technologies de l'information de la Silicon Valley : le rôle distinctif de l'enseignant, qui applique son jugement professionnel pour interpréter le programme d'études et créer une pédagogie, est remplacé par l'enseignant dans un rôle sans doute plus passif de « coach d'apprentissage ». D'après les entretiens menés par Ideland (2021) avec des « édupreneurs » suédois, les partisans de la numérisation et de la plateformisation de l'éducation, en qualité de personnes d'affaires, de personnel d'ONG éducatives et d'enseignants, affirment souvent que ce processus remplace la hiérarchie des connaissances (c'est-à-dire que l'enseignant transmet ses connaissances aux élèves) par un « flux » horizontal et individualisé de connaissances auquel les élèves apprennent à accéder grâce au « coaching » de leur enseignant sur les plateformes numériques. Certains partisans affirment que même ce rôle sera diminué avec l'introduction progressive « d'assistant » d'intelligence artificielle personnalisés pour les besoins de chaque élève, auquel cas le rôle des enseignants sera recentré, selon une personne interrogée, comme « soutien et discours d'encouragement... Peut-être aussi l'encouragement social, qui est plus difficile à résoudre de manière numérique ». (Ideland, 221 : 39)

Les défenseurs de cette vision de l'éducation s'alignent généralement sur la culture idéalisée du secteur technologique de la Silicon Valley, dans laquelle les présumées « hiérarchies horizontales » permettent la créativité, l'innovation et la libération de la passion (Ideland, 2021). Inversement, cette présumée ouverture, personnalisation et liberté permet également la « responsabilisation » (Foucault, 2007), par laquelle les individus sont tenus personnellement responsables et sont entièrement évalués en fonction de leur efficacité au sein de ce système – un mode de gouvernance néolibéral disciplinaire (Houlden et Veletsianos, 2021). Pendant ce temps, les répercussions des iniquités systémiques et structurelles créées par le capitalisme, le racisme et la misogynie, ainsi que les besoins spéciaux individuels, sont ignorés ou négligés<sup>36</sup>. Malgré l'apparence d'autonomisation, cette vision du monde aurait sûrement des conséquences régressives lorsqu'elle est appliquée aux politiques touchant les élèves de l'Ontario.

Alors que l'accès aux sources d'information au moyen de l'apprentissage en ligne rendu possible par les plateformes numériques est potentiellement infini (ce qui crée le défi pédagogique de savoir comment l'interpréter), ce que nous voyons dans la pratique n'est pas un système de laisser-faire, mais la solidification d'une nouvelle hiérarchie plus centralisée, limitée par les plateformes d'apprentissage en ligne, et une standardisation et une homogénéisation de l'enseignement, rendues possibles par le fournisseur de plateforme privé à but lucratif, sur lequel les ressources d'apprentissage en ligne sont conservées. Dans le cas de l'Ontario, cela serait en définitive mis en œuvre par TVO/TFO à la demande du gouvernement Ford. Selon les propositions de TVO analysées par People for Education, les enseignants locaux qui dispensent des cours synchrones et principalement asynchrones au sein de

<sup>36</sup> Toutefois, au sein de Google, les protestations collectives des sous-traitants et des employés contre le harcèlement sexuel et pour la syndicalisation ont fait les gros titres ces dernières années. Les révélations sur la complicité de Facebook dans le maintien d'un environnement en ligne qui nuit à la santé mentale des enfants, et qui mine également la démocratie et donne du pouvoir à l'extrême droite, ont également diminué une grande partie de l'image idéalisée du secteur technologique.



son système centralisé recevront une structure de cours par défaut, comprenant des plans de cours, des ressources et des devoirs, qui pourront être supprimés ou complétés selon les préférences de l'enseignant. Cependant, comme c'est le cas pour d'autres programmes d'études structurés autour de ressources pédagogiques « prêtes à l'emploi », il est facile d'imaginer que le modèle de cours par défaut aura tendance à être moins sujet à modification par l'enseignant individuel, par habitude ou par un mandat officiel pour un processus d'apprentissage standardisé. Le résultat probable de ce scénario est une réduction de l'autonomie professionnelle des enseignants, qui ne peuvent plus mettre en œuvre toute leur expertise pour répondre aux besoins particuliers et uniques de leurs élèves, et une réduction du rôle des « coachs » qui interprètent les données produites par la participation des élèves à ces plateformes d'apprentissage en ligne comme un indicateur de l'évaluation de l'apprentissage (voir Ratner et al., 2019; NEPC, 2019). Il en résulte une déqualification et une déprofessionnalisation des enseignants.

Il est probable que la réalisation de l'idéal de la numérisation véhiculé par les enthousiastes de la technologie de la Silicon Valley, permettant un style d'éducation libre dans lequel les élèves sont largement autodirigés dans leurs recherches en ligne, entre en conflit avec un autre concept contemporain dominant dans les politiques d'éducation, dans lequel les conservateurs au pouvoir en Ontario sont particulièrement investis. Il s'agit de la notion selon laquelle l'école doit donner la priorité à l'acquisition par les élèves des « notions de base/3R » de la numérité/alphabétisation, telles que mesurées par les résultats des tests de l'OQRE, de peur que la concurrence économique de la province ne périsse face au capital mondial. Dans cette optique, on considérera qu'il est préférable d'apprendre un grand nombre de connaissances d'une manière hautement prescrite, peut-être au moyen de modules en ligne assistés par l'intelligence artificielle, comme le font actuellement à grande échelle les entreprises privées de tutorat Squirrel AI et Alo7 en Chine (Hao, 2019). Encore une fois, cela remplace une prétendue « hiérarchie » reposant sur l'expertise des enseignants, par une autre centralisée autour de la plateforme fournissant ce nouveau contenu. Ideland (2021)

observe, en outre, que la numérisation ou la plateformisation de l'éducation équivaut également à sa commercialisation/privatisation de facto, étant donné que, à l'aide de la numérisation/plateformisation, des acteurs du secteur privé pénètrent dans le système éducatif public et assument des rôles essentiels dans la structuration des expériences d'enseignement et d'apprentissage.

Ainsi, nous discutons ici de deux ensembles d'implications provenant de la plateformisation de l'éducation. La première est ce que cela signifie pour les enseignants d'abandonner leur rôle lié à leur expertise dans leur domaine et à leur expertise dans l'enseignement de ces sujets par la pédagogie, pour devenir un « coach d'apprentissage » et un interprète des données générées numériquement, par l'engagement des élèves dans des systèmes plus centralisés. La deuxième, qui n'est généralement reconnue que superficiellement par les enthousiastes de la numérisation, concerne les implications de ces processus pour le bien-être des élèves en général. Les conséquences de ces processus sur le bien-être des élèves en général sont encore moins prises en compte, conformément à la tendance susmentionnée à négliger les inégalités structurelles et systémiques, en particulier pour les élèves ayant des besoins particuliers ou issus de milieux marginalisés.

## Orientations futures

Bien qu'il n'existe actuellement aucune disposition pour la reconnaissance de ses cours en vue de l'obtention d'un diplôme d'études primaires ou secondaires en Ontario, une nouvelle étape dans la trajectoire des technologies éducatives vers la privatisation pourrait être franchie par Outschool, société établie à Silicon Valley, fondée en 2021 et dont l'évaluation au début de 2022 s'élevait à trois milliards de dollars américains. Elle a été décrite comme le « Netflix de l'éducation » – un site Web où les élèves choisissent parmi des milliers de cours dispensés par Zoom, qui durent d'un seul cours à un semestre dans des



groupes allant jusqu'à 18 personnes, pour un prix moyen de 18 dollars américains par cours. Ce site est prétendument populaire auprès des parents qui suivent un enseignement à domicile et a connu une croissance rapide pendant la pandémie. Aucun justificatif n'est exigé des instructeurs acceptés pour afficher leurs cours sur le site Web, si ce n'est une vérification des antécédents criminels et la résidence au Canada, aux États Unis ou au Royaume-Uni, et Outschool déclare dans ses conditions de service « qu'elle ne peut garantir l'authenticité, la qualité, la sécurité, la légalité ou la pertinence des cours » (Outschool, 2022c). Les enseignants reçoivent 70 % des frais payés par leurs élèves, 30 % restant à Outschool (Outschool, 2022a; Randazza, 2022). Comme de nombreuses plateformes d'applications de transport ou de livraison, Outschool se présente comme une source de revenus flexible, selon votre propre calendrier. De même, ses conditions de service précisent que les enseignants ne deviennent pas des employés d'Outschool par ce processus. En tant qu'enseignant, vous avez la possibilité de fixer vos propres prix de cours et de rivaliser ensuite pour l'inscription des élèves sur le marché libre de ses listes de cours, classées par défaut en fonction de leur popularité. L'universitaire britannique Sam Sellars a décrit Outschool comme « l'ubérisation » du travail des enseignants et une nouvelle frontière pour la privatisation de l'éducation<sup>37</sup>.

Les cours divers d'Outschool ne s'alignent actuellement sur le programme officiel d'aucune autorité gouvernementale au Canada ou aux États-Unis, ce qui semble limiter son champ d'action pour supplanter réellement l'enseignement dispensé par l'école publique. Toutefois, dans le contexte de la vague Omicron de janvier-février 2022 et des fermetures d'écoles, Outschool a invité les écoles publiques et privées des États-Unis à demander à bénéficier d'un accès gratuit pour leurs élèves à ses cours en ligne (Outschool, 2022b). Cette « offre à durée limitée » semble être une stratégie astucieuse pour accroître la légitimité et le profil d'Outschool. Compte tenu de l'histoire récente de la néolibéralisation de l'éducation aux États-Unis, y compris la croissance des écoles à charte financées par l'État

et gérées par le secteur privé, la croissance rapide du secteur des technologies de l'information à but lucratif pendant la pandémie, et la précarisation de l'emploi en général, il est facile d'imaginer qu'Outschool est une nouvelle étape dans la privatisation de l'éducation. On pourrait voir Outschool comme une inspiration potentielle pour la liste des cours en ligne du Centre d'études indépendantes de TVO/TFO, avec l'ajout de directives curriculaires et d'un financement public pour couvrir les frais de scolarité. En attendant, Outschool représenterait un produit idéalement adapté pour absorber les allocations en espèces du gouvernement Ford aux parents, ce qui en fait de véritables bons d'études<sup>38</sup>.

Les technologies de l'information et de la communication peuvent-elles faire évoluer l'enseignement primaire et secondaire dans une direction différente qui soutienne les écoles publiques, les enseignants et les élèves au lieu de les affaiblir? Est-ce que la technologie éducative doit être externalisée à des sociétés à but lucratif? Dans son livre *The Sport and Prey of Capitalists* (2019), la journaliste Linda McQuaig présente un compte rendu fascinant de l'importante histoire de l'entreprise publique au Canada, c'est-à-dire des organismes publics qui produisaient des biens et des services pour le bien commun plutôt que pour le profit. Ses exemples opportuns incluent les Laboratoires Connaught, anciennement basés à l'Université de Toronto, qui, avant leur privatisation au début des années 1980,

38 Un autre exemple de la numérisation et de la privatisation de l'éducation, dans ce cas parallèlement à la déprofessionnalisation profonde des enseignants, est l'entreprise à but lucratif Bridge International Academies, basée aux États Unis, qui gère des centaines d'écoles privées en Ouganda, au Kenya et au Nigeria grâce à des frais de scolarité et à des capitaux provenant d'investisseurs de la Silicon Valley. Des enseignants mal rémunérés, sans certification d'enseignement, dirigent des classes en lisant des plans de cours quotidiens sur des tablettes, dans lesquels chaque mot et chaque minute sont scriptés depuis le siège social américain, et les enseignants sont évalués sur la mesure dans laquelle ce plan est suivi à la lettre. En réponse à une campagne menée par les syndicats nationaux d'enseignants et l'Internationale de l'éducation, la Banque mondiale a cessé de financer les écoles privées et les gouvernements ont fermé les écoles peu sûres (Ludwig et Webster, 2022; Anderson, 2018).

37 Remarques lors de la conférence de la Coalition tri-nationale pour défendre l'éducation publique, 21 mai 2021.



ont inventé et produit en masse des vaccins à prix coûtant, contribuant ainsi à l'éradication mondiale de maladies comme la polio et la variole, et la fondation d'Hydro Ontario, qui a permis l'électrification rapide des régions rurales de la province et a stimulé l'industrialisation grâce à une énergie abordable. Et si, plutôt que de devenir un véhicule permettant des partenariats public-privé pour une gamme étroite de logiciels scolaires, le RIEO ou une entité similaire pouvait être soutenu par les ressources et l'échelle combinées des districts scolaires de l'Ontario et du gouvernement provincial, pour devenir un développeur sans but lucratif des principales plateformes technologiques utilisées par les élèves et les enseignants de la province? Plutôt que de chercher à obtenir des parts de marché ou à récolter des données sur les utilisateurs, nous pourrions imaginer que les technologies éducatives soient développées à grande échelle, pour compléter et renforcer – plutôt que de chercher à supplanter – l'expertise et le professionnalisme des enseignants, un mécanisme véritablement créé dans l'intérêt des apprenants.

# Conclusion

Malgré les conséquences historiques, politiques, économiques et sociales sans précédent de la pandémie de COVID-19 et les interventions actives nécessaires pour l'endiguer, il y avait d'importantes continuités avec les politiques d'éducation de la maternelle à la 12e année du gouvernement Ford avant la pandémie, qui imposait l'austérité fiscale et promouvait la privatisation, tout en maintenant une attitude contradictoire et partisane envers les critiques et particulièrement les fédérations d'enseignants. Dans la bataille du gouvernement Ford pour l'opinion publique, menée par le ministre de l'Éducation Lecce, le message constamment présenté était que les écoles étaient sûres et bien financées. Une grande partie du financement supplémentaire fourni pour les mesures de santé et de sécurité liées à la pandémie provenait en fait du gouvernement fédéral, auquel se sont ajoutés les conseils scolaires à partir de leurs propres réserves, et le gouvernement provincial. Bien que des améliorations vitales et attendues de la ventilation aient été apportées dans certaines écoles et que des filtres HEPA portatifs aient été placés dans de nombreuses salles de classe, toutes les écoles qui en avaient besoin n'ont pas bénéficié des rénovations structurelles plus coûteuses. Dans la mesure où il a été reconnu, le risque de transmission par voie aérienne n'a pas fait l'objet d'une attention suffisante, contrairement à la transmission de la COVID-19 par des surfaces physiques ou des gouttelettes, plus facile à contenir dans les écoles. Les fonds supplémentaires alloués aux enseignants pour réduire la taille des classes et au personnel des écoles virtuelles autonomes ont été de courte durée et n'ont pas permis d'améliorer uniformément les conditions dans tous les districts scolaires. Son retrait a entraîné la généralisation de l'apprentissage hybride/fracturé et des classes nombreuses, ce qui a non seulement rendu difficile la distanciation physique, mais a également exacerbé le défi pour les enseignants de diagnostiquer et de combler les lacunes d'apprentissage des élèves pendant les fermetures prolongées des écoles. Alors que les contestations juridiques formelles lancées par les fédérations contre les lieux de travail dangereux ont été rejetées, les refus de travailler du personnel dans les sites présentant des épidémies majeures et les protestations des éducateurs et des parents contre des pratiques comme

l'apprentissage hybride ont attiré l'attention du public et contribué à faire pression sur le gouvernement.

Au cours de la phase initiale d'enseignement à distance en situation d'urgence, de mars à juin 2020, les enseignants se sont adaptés en passant de l'enseignement en classe à l'enseignement à distance. Ils ont dû faire face, d'une part, à des directives descendantes du gouvernement provincial, spécifiant les politiques de notation et le nombre de minutes synchrones par semaine, émises sans aucune consultation préalable. D'autre part, ils ont reçu un minimum de conseils et se sont appuyés sur le soutien de leurs pairs pour s'adapter aux nouvelles réalités de l'apprentissage des élèves en ligne. Au cours des années scolaires suivantes, en 2020-2021 et 2021-2022, les mesures destinées à réduire la propagation du coronavirus, notamment les nouvelles routines en matière de santé et de sécurité, les cohortes et les quadrimestres et les octomestres, ont créé de profonds défis pour l'enseignement, notamment la perte de temps de préparation pendant des périodes prolongées, ce qui a entraîné la négation de son objectif et l'intensification du travail qui s'en est suivie. Il y avait également le défi de disposer d'un temps d'enseignement suffisant pour préparer les classes à réussir les tests standardisés de l'OQRE et aussi à combler les lacunes en matière d'apprentissage antérieur. L'apprentissage hybride/fracturé a été particulièrement perturbateur, et de nombreux enseignants craignent qu'il ne s'installe au-delà de la pandémie par mesure d'économie. Nombre de ces changements ont été particulièrement difficiles pour les nouveaux enseignants, qui n'avaient pas de base d'expériences d'enseignement « normales », ni d'accès à un éventail d'occasions de développement professionnel, et dont le travail est généralement devenu plus précaire.

La pandémie a créé de nouvelles perspectives pour la privatisation de l'éducation. La centralisation au sein de TVO/TFO de l'administration des cours d'apprentissage en ligne, dont le profil a énormément augmenté en raison de l'apprentissage à distance et de l'obligation pour les élèves du secondaire de suivre au moins deux cours pour obtenir leur



diplôme, ouvre la voie à de nombreuses formes potentielles de privatisation. Les transferts d'argent du gouvernement Ford aux parents des élèves pendant la pandémie, tout en prétendant permettre aux familles de payer les dépenses occasionnées par l'apprentissage à distance, ignoraient que ces besoins auraient pu être plus facilement et plus adéquatement satisfaits par les districts scolaires locaux. En privant le système public du financement nécessaire et en subventionnant potentiellement l'enseignement privé, les transferts pourraient être une forme préfigurative de chèque scolaire. La pandémie a rapidement accéléré les tendances existantes à la « numérisation » et à la « plateformisation » de l'éducation, facilitant ainsi la privatisation. Les ordinateurs et les systèmes de gestion de l'apprentissage qui ont été très demandés ont été en grande partie sous-traités par les gouvernements, y compris celui de Ford en Ontario, à des entreprises de technologie éducative à but lucratif qui ont connu une croissance spectaculaire en raison de la demande de matériel et de logiciels pour l'apprentissage à distance.

Parmi les principaux bénéficiaires figurent certaines des entreprises les plus puissantes du monde, comme Google. Il semble que le rôle accru des technologies éducatives survivra à la pandémie; la question politique est de savoir s'il donnera la priorité à l'intérêt public ou au profit privé.

Dans le contexte des vacillations en matière de politique pendant la pandémie, les commentateurs ont périodiquement suggéré que le premier ministre Ford n'est ni motivé par une idéologie ni étroitement aligné sur les partisans traditionnels des grandes entreprises du Parti conservateur<sup>39</sup>. Au contraire, il a simplement besoin de l'approbation du grand public et de sa réélection (Cohn, 2021). On dit que les meilleures preuves des véritables priorités d'un gouvernement sont les mesures qu'il prend au début de son mandat – lorsque les nouveaux

gouvernements bénéficient généralement d'une lune de miel dans l'opinion populaire et d'une opposition moins organisée. Parmi les premières mesures de fond du gouvernement Ford en 2018, il y a eu l'abrogation de la législation progressiste en matière de droit du travail, mise en œuvre par le gouvernement libéral sortant de Wynne, y compris le congé de maladie payé et une augmentation prévue du salaire minimum. Au printemps suivant, le gouvernement Ford a annoncé ses coupures radicales dans l'éducation publique. La résistance a suivi, puis la pandémie est arrivée. Depuis, Ford et ses principaux ministres se sont efforcés de cultiver une image de dirigeants compatissants et équilibrés , ce qui les a bien desservis lors de l'arrivée de la pandémie et lorsque les vagues successives ont décliné. Il est révélateur que Ford ait fermement résisté à deux mesures politiques urgentes qui bénéficiaient d'un large soutien public, y compris parmi les électeurs du Parti conservateur, mais qui allaient clairement à l'encontre de son orientation idéologique : le rétablissement des congés de maladie payés et la prise en charge par le gouvernement des soins de longue durée et des maisons de soins infirmiers où le nombre de décès de résidents est élevé. Il a finalement mis en œuvre des demi-mesures dans les deux cas. Au cours de la deuxième année de la pandémie, l'opinion publique est devenue plus volatile, sous la pression à la fois des nombreuses personnes préoccupées par le fait que le gouvernement n'en fait pas assez, et des activistes d'extrême droite et antivaccins, vocaux, mais marginaux, qui étaient mécontents que le gouvernement fasse quoi que ce soit. Avec les prochaines élections provinciales à l'horizon, en juin 2022, Ford a fait des ouvertures vers des secteurs du bloc politique dont on s'attendrait autrement à ce qu'ils se mobilisent contre lui. Il s'agit notamment de certains syndicats importants du secteur privé et même d'un grand syndicat du secteur public, malgré le maintien du projet de loi 124, qui plafonne les augmentations salariales des employés du secteur public à 1 % dans un contexte d'inflation croissante. Pourtant, l'hostilité de Ford et du ministre Lecce à l'égard des fédérations d'enseignants est restée constante, calculant probablement (à juste titre) qu'il n'y avait aucune perspective de rapprochement préélectoral à la suite des politiques et des événements détaillés dans ce rapport.

39 Cependant, une corrélation claire a été établie entre le lobbying intensif des sociétés les plus puissantes de l'Ontario dans les secteurs du commerce de détail, de la construction, de la logistique et de la fabrication, et les exemptions autrement inexplicables des politiques de santé publique en cas de pandémie pour ces entreprises (Warnica et Bailey, 2021).



Peu après l'élection du gouvernement Ford en 2018, l'auteur a rencontré une députée provinciale conservatrice de la région de Toronto. En réponse à des questions, elle a déclaré avec un sourire que malgré son soutien personnel à la mesure, les chèques scolaires n'étaient pas dans les plans de ce gouvernement, suggérant qu'ils pourraient l'être dans un prochain mandat. En ce qui concerne l'apprentissage électronique obligatoire et sa centralisation dans le cadre de TVO/TFO, ainsi que les paiements en espèces aux parents, apparemment pour les frais d'éducation, il existe des précédents importants sur lesquels un gouvernement conservateur pourrait s'appuyer au cours d'un second mandat pour saper davantage l'éducation publique et développer son offre privée. De même, l'expérience en matière d'apprentissage hybride, la restructuration des horaires d'enseignement et les pénuries de personnel, qui ont entraîné la perte de temps de préparation quotidien, sont également des expériences perturbatrices qu'un gouvernement intéressé par l'austérité et peu soucieux de l'intégrité de la profession d'enseignant pourrait avoir envie de réexaminer et d'ancrer.

Bien qu'il y ait des tendances significatives établies ou renforcées pendant la pandémie vers la privatisation de l'éducation et l'intensification et la précarisation du travail des enseignants, cette trajectoire n'est pas inévitable. À divers moments en Ontario, ailleurs au Canada et dans le monde au cours des dernières décennies, des mouvements d'enseignants, de parents et d'autres personnes préoccupées par l'équité et le bien commun ont émergé pour faire reculer les initiatives qui auraient dégradé et diminué l'éducation publique. La pandémie de COVID-19 a engendré d'énormes souffrances pour de nombreuses personnes et a bouleversé les schémas préexistants de la vie quotidienne. Pourtant, la façon dont les sociétés et les gouvernements réagissent est en fin de compte une décision politique, dans laquelle il existe de nombreuses orientations possibles. Face à tous ces défis et menaces, nous pouvons encore choisir d'œuvrer au renforcement et à la reconstruction de l'éducation publique.

# Références

**Anderson, Jenny (2018).** “The controversial Silicon Valley-funded quest to educate the world’s poorest kids,” *Quartz*. January 31. <https://qz.com/1179738/bridge-school/> [Accessed February 17, 2022].

**ATA (2020).** *Compassion Fatigue, Emotional Labour and Educator Burnout: Research Study*. Alberta Teachers’ Association

**Alphonso, Caroline (2021).** “Ontario considers move to make remote learning permanent for all boards going forward,” *The Globe and Mail*. March 24. <https://www.theglobeandmail.com/canada/article-ontario-considers-move-to-make-remote-learning-permanent-for-all/> [Accessed March 24, 2021].

**Alphonso, Caroline et Les Perreux (2020).** “Students’ grades are dropping with shift to remote education as coronavirus pandemic takes toll: Students’ marks and credit accumulation is an emerging worry among educators and parents,” *The Globe and Mail*. December 11. <https://www.theglobeandmail.com/canada/article-students-grades-are-dropping-with-shift-to-remote-education-as/> [Accessed December 11, 2021].

**Alphonso, Caroline et Laura Stone (2020).** “Toronto Public Health raises concerns about Ontario’s back-to-school plan as Premier Doug Ford defends against growing criticism,” *The Globe and Mail*. August 6. <https://www.theglobeandmail.com/amp/canada/article-best-plan-in-the-country-doug-ford-defends-school-plan-amid-growing/> [Accessed August 6, 2020].

**Arthur, Bruce (2021a).** “Ontario’s talk about school reopening clouded by a lack of numbers behind the decision making,” *Toronto Star*. February 1. <https://www.thestar.com/opinion/star-columnists/2021/02/01/ontarios-talk-about-school-reopening-clouded-by-a-lack-of-numbers-behind-the-decision-making.html> [Accessed February 1, 2021].

**Arthur, Bruce (2021b).** “Doctors critical of the Ford government’s COVID-19 response are under fire. Is there a pattern here?,” *Toronto Star*. January 27. <https://www.thestar.com/opinion/star-columnists/2021/01/27/doctors-critical-of-the-ford-governments-covid-19-response-are-under-fire-is-there-a-pattern-here.html> [Accessed February 1, 2021].

**Arthur, Bruce (2021c).** “Doug Ford government’s COVID-19 reopening plan follows the science —finally,” *Toronto Star*. May 20. <https://www.thestar.com/opinion/star-columnists/2021/05/20/doug-ford-governments-covid-19-reopening-plan-follows-the-science-finally.html> [Accessed May 20, 2021].

**Arthur, Bruce (2021d).** “Dr. David Fisman threw a bomb under the science table as the fourth wave looms. But there are no winners here,” *Toronto Star*. August 24. <https://www.thestar.com/opinion/star-columnists/2021/08/24/dr-david-fisman-threw-a-bomb-under-the-science-table-as-the-fourth-wave-looms-but-there-are-no-winners-here.html> [Accessed August 24, 2021].

**Association des conseils scolaires des écoles publiques de l’Ontario. (2021).** *Transitioning from the COVID-19 School Experience*. Toronto : Association des conseils scolaires des écoles publiques de l’Ontario.

**Association des conseils scolaires des écoles publiques de l’Ontario. (2020).** *Letter to Yael Ginsler, Assistant Deputy Minister and Shannon Fuller, Assistant Deputy Minister*. Toronto : Association des conseils scolaires des écoles publiques de l’Ontario.

**Bakker, A., et Demerouti, E. (2007).** “The job demands-resources model: State of the art,” *Journal of Managerial Psychology*. 22: 309–328.

**Bakker, A., Demerouti, E. et Sanz-Vergel, A. (2014).** “Burnout and work engagement: The JD-R approach,” *Annual Review of Organizational Psychology*. 1: 389–411.

- Baldwin, Derek (2020).** "Teachers' unions file labour board challenges to Ford's school plan," *Sudbury Star*. August 31. <https://www.thesudburystar.com/news/local-news/teachers-unions-file-labour-board-challenges-to-fords-school-plan/> [Accessed August 31, 2020].
- Ball, S., Maguire, M., et Braun, A. (2012).** *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Barbour, Michael (2020).** "Ontario," *State of the Nation: K-12 E-Learning in Canada*. <https://k12sotn.ca/on/> [Accessed January 26, 2022].
- Barbour, Michael et Randy LaBonte (2019).** "Sense of Irony or Perfect Timing: Examining the Research Supporting Proposed e-Learning Changes in Ontario," *International Journal of E-Learning and Distance Education*. 34(2): 1-30.
- Barbour, Michael, Randy LaBonte et Joelle Nagle (2020).** *State of the Nation: K-12 e-Learning in Canada*. Vancouver: OpenSchoolBC.
- Barrett, Sarah (2021a).** "Maintaining Equitable and Inclusive Classroom Communities Online During the COVID-19 Pandemic," *Journal of Teaching and Learning*. 15(2): 102-116.
- Bocking, Paul (2020a).** *Public Education, Neoliberalism, and Teachers*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bocking, Paul (2020b).** "Ford's attack on seniority makes Ontario's occasional teachers more precarious," *Spring Magazine*. October 15. <https://springmag.ca/fords-attack-on-seniority-makes-ontarios-occasional-teachers-more-precarious> [Accessed October 15, 2020].
- Bocking, Paul (2020c).** "Comparisons with the Toronto, Ontario context: a response to 'money and influence: philanthropies, intermediary organisations, and Atlanta's 2017 school board election,'" *Journal of Educational Administration and History*. 52(1): 80-83.
- Bradley, Jon (2020).** "Opinion: Quebec should stop funding private schools," *Montreal Gazette*. August 20. <https://montrealgazette.com/opinion/quebec-should-stop-funding-private-schools-education-covid19> [Accessed January 30, 2022].
- Brockes, Emma (2021).** "Teachers all over the US are burnt out, but parents' compassion has gone," *The Guardian*. December 12. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2021/dec/12/teachers-us-burnt-out-parents-pandemic> [Accessed December 12, 2021].
- Barrett, Sarah (2021b).** *Emergency Distance Learning during the COVID-19 Pandemic: Teachers' Perspectives*. Toronto: York University Faculty of Education.
- Browne, Dillon et al (2021).** "Children's Mental Health Problems During the Initial Emergence of COVID-19," *Canadian Psychology*. 62(1): 65-72.
- Bureau de la responsabilité financière de l'Ontario. (2019).** *Expenditure Estimates 2019-20 Ministry of Education*. Toronto: Bureau de la responsabilité financière de l'Ontario.
- Bureau de la responsabilité financière de l'Ontario. (2022).** *Expenditure Monitor 2021-22: Q3*. Toronto : Bureau de la responsabilité financière de l'Ontario.
- Castells, Manuel (2009).** *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press.
- Castells, Manuel (2011).** *The Rise of the Network Society*. Vol. 12. West Sussex: Wiley.
- CBC Radio (2020).** „It was a joke': Students describe lax standards, easy high marks at private schools known as ,credit mills," *CBC Radio*. January 28. <https://www.cbc.ca/radio/docproject/it-was-a-joke-students-describe-lax-standards-easy-high-marks-at-private-schools-known-as-credit-mills-1.5436192> [Accessed January 30, 2022].
- Chen, Katherine et Megan Moskop (2020).** "School choice's idealized premises and unfulfilled promises: How school markets simulate options, encourage decoupling and deception, and deepen disadvantages," *Sociology Compass*. 14(3) <https://doi.org/10.1111/soc4.12766>
- Chituc, Claudia-Melania et Rittberger, Marc (2019).** "Understanding the Importance of Interoperability Standards in the Classroom of the Future," *IECON 2019 - 45th Annual Conference of the IEEE Industrial Electronics Society*. 6801-6806 doi: 10.1109/IECON.2019.8927631.
- CityNews (2020).** "Ford slams heads of teachers' unions, says he will take advice from health experts over them," *CityNews*. September 2. <https://toronto.citynews.ca/video/2020/09/02/ford-slams-heads-of-teachers-unions-says-he-will-take-advice-from-health-experts-over-them/> [Accessed September 2, 2020].
- Cohen, Ben (2022).** "We're doing the work of public health': Parents set up school contact-tracing groups on Facebook, Whatsapp," *Toronto Star*. January 25. <https://www.thestar.com/>

[news/gta/2022/01/25/were-doing-the-work-of-public-health-parents-set-up-school-contact-tracing-groups-on-facebook-whatsapp.html](https://news/gta/2022/01/25/were-doing-the-work-of-public-health-parents-set-up-school-contact-tracing-groups-on-facebook-whatsapp.html) [Accessed January 25, 2022].

**Cohn, Martin Regg (2021).** "Doug Ford's popularity is in free fall. Is he finished?" *Toronto Star*. May 16. <https://www.thestar.com/politics/political-opinion/2021/05/16/doug-fords-popularity-is-in-free-fall-is-he-finished.html>? [Accessed May 16, 2021].

**Cooper, Amanda, Kristy Timmons et Stephen MacGregor (2021).** "Exploring How Ontario Teachers Adapted to Learn-at-Home Initiatives During COVID-19: Blending Technological and Pedagogical Expertise in a Time of Growing Inequities," *Journal of Teaching and Learning*. 15(2): 81-101.

**Coulter, Natalie (2021).** "Capitalizing on the COVID Crisis: the Ford Government's Move to Privatize Public Education for EdTech," *Socialist Project*. March 26. <https://socialistproject.ca/2021/03capitalizing-on-the-covid-crisis/#more> [Accessed March 26, 2021].

**Crawley, Mike (2020).** "Less wealthy, non-white students overrepresented in TDSB's COVID-19 virtual classrooms," *CBC News*. October 17. <https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/covid-19-toronto-online-school-tdsb-1.5765426> [Accessed October 17, 2020].

**CTF (2020).** *Teacher Mental Health Check-in Survey*. Ottawa: Canadian Teachers' Federation.

**CTF (2022).** *But at what cost? Teacher mental health during COVID-19*. Ottawa: Canadian Teachers' Federation.

**Davis, Brent (2021).** "Kitchener online learning firm D2L looking to raise \$200 million with IPO," *Kitchener Record*. October 19. <https://www.therecord.com/business/technology/2021/10/19/kitchener-online-learning-firm-d2l-looking-to-raise-200-million-with-ipo.html>? [Accessed October 19, 2021].

**Open Letter (2022).** "'Dear Premier': Open letter urging Doug Ford to reopen Ontario schools signed by 136 community leaders," *Toronto Star*. January 7. <https://www.thestar.com/opinion/contributors/2022/01/07/open-letter-dear-premier-reopen-our-schools.html>? [Accessed January 7, 2022].

Dolighan, Tim et Michael Owen (2021). "Teacher Efficacy for Online Teaching During the COVID-19 Pandemic," *Brock Education Journal*. 30(1): 95-116.

**Duong, Diana (2021).** "Alpha, Beta, Delta, Gamma: What's important to know about SARS-CoV-2 variants of concern?"

*Canadian Medical Association Journal*. June 18. <https://cmajnews.com/2021/06/18/covid-variants-1095949/> [Accessed June 18, 2021].

**ECNO (2022).** "About ECNO," Educational Computing Network of Ontario. <https://ecno.org/about-ecno/> [Accessed February 3, 2022].

**Edsembli (2022).** "How Hybrid Learning Can Bring Us into the Future of Education," *Edsembli*. <https://www.edsembli.com/hybrid-learning-future/> [Accessed February 3, 2022].

**EQAO (2019).** *Literature Review of the Empirical Evidence on the Connection Between Compulsory Teacher Competency Testing and Student Outcomes*. Toronto: Education Quality and Accountability Office.

**ETFO (2021).** "Ford Government's underfunding of public education during pandemic negatively affects mental health of ETFO members," *Elementary Teachers' Federation of Ontario*. May 11. <https://www.etfo.ca/news-publications/media-releases/ford-government%2080%99s-underfunding-of-public-education-during-pandemic-negatively-affects-mental-health> [Accessed March 16, 2022].

**Erickson, Megan (2015).** *Class War: The Privatization of Childhood*. New York: Verso.

**Ernst et Young (2018).** *Managing transformation: A modernization action plan for Ontario*. Ernst et Young.

**FAO (2019).** *Expenditure Estimates 2019-20 Ministry of Education*. Toronto: Financial Accountability Office of Ontario.

**FAO (2022).** *Expenditure Monitor 2021-22: Q3*. Toronto: Financial Accountability Office of Ontario.

**Farhadi, Beyhan (2019).** "In Doug Ford's e-learning gamble, high school students will lose," *The Conversation*. October 17. [http://theconversation.com/in-doug-fords-e-learning-gamble-high-school-students-will-lose-122826?](http://theconversation.com/in-doug-fords-e-learning-gamble-high-school-students-will-lose-122826) [Accessed October 17, 2019].

**Farhadi, Beyhan (2020).** "Google is forever winning. Sorry D2L/Brightspace, you had so much potential," *Twitter*. March 25.

**Farhadi, Beyhan et Sue Winton (2021).** "Building a Plane While Flying: Crisis Policy Enactment During COVID-19 in Alberta Secondary Schools," *Journal of Teaching and Learning*. 15(2): 117-132.

**Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.** (2020). *Teacher Mental Health Check-in Survey*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

**Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.** (2022). *But at what cost? Teacher mental health during COVID-19*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

**Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.** (2020). *Where there's smoke, there's fire: OTF statement of privatization*. Toronto : Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

**Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.** (2020). *It's time for a U-turn: Leg up for families or voucher tryout?*. Toronto : Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

**Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.** (2019). *A Recipe for Failure: The Math Proficiency Test for Beginning Teachers*. Toronto : Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

**Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario.** (2021). *Ford Government's underfunding of public education during pandemic negatively affects mental health of ETFO members*. Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario. <https://www.etfo.ca/news-publications/media-releases/ford-government%E2%80%99s-underfunding-of-public-education-during-pandemic-negatively-affects-mental-health>

**Foucault, Michel** (2007). Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France, 1977–1978. New York: Picador.

**Fox, Chris** (2021a). "Children 11 and under now make up 20 per cent of Ontario's caseload as school-related infections continue to rise," CP24. September 23. <https://www.cp24.com/mobile/news/children-11-and-under-now-make-up-20-per-cent-of-ontario-s-caseload-as-school-related-infections-continue-to-rise-1.5597409?> [Accessed September 23, 2021].

**Fox, Chris** (2021b). "Toronto secondary school teachers speak out against hybrid learning," CP24. October 14. [https://beta.cp24.com/news/2021/10/14/1\\_5623178.html?](https://beta.cp24.com/news/2021/10/14/1_5623178.html?) [Accessed October 14, 2021].

**Freeman, Joshua** (2021a). "Doctors, teachers' union sound support for physician questioned over 'possible conflict,'" CP24. January 27. <https://www.cp24.com/mobile/news/doctors-teachers-union-sound-support-for-physician-questioned-over-possible-conflict-1.5283810?> [Accessed January 27, 2021].

**Freeman, Joshua** (2021b). "Lecce says online learning decision expected in several weeks as unions slam reported plan to make it permanent," CP24. March 25. <https://www.cp24.com/news/lecce-says-online-learning-decision-expected-in-several-weeks-as-unions-slam-reported-plan-to-make-it-permanent-1.5361863> [Accessed March 25, 2021].

**Froese-Germain, Bernie** (2016). *Public Education a Public Good: Report on Privatization of K-12 Education in Canada*. Ottawa: Canadian Teachers Federation.

**Gadermann, Anne et al** (2021). "Examining the impacts of the COVID-19 pandemic on family mental health in Canada: findings from a national cross-sectional study," *BMJ Open*. 11: doi:10.1136/bmjopen-2020-042871

**Gallagher-Mackay, Kelly et al** (2021). "COVID-19 and Education Disruption in Ontario: Emerging Evidence on Impacts," *Law and Society Faculty Publications*. 1. Wilfred Laurier University.

**Garlen, Julie** (2021). "The End of Innocence: Childhood and Schooling for a Post-Pandemic World," *Journal of Teaching and Learning*. 15(2): 21-39.

**Goodson, Ivor et John Schostak** (2020). "Curriculum and coronavirus: New approaches to curriculum in the age of uncertainty," *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09523-9>

**Google** (2022). "Discover programs for educator professional development and student engagement," *Google for Education*. [https://edu.google.com/intl/ALL\\_ca/teacher-center/programs/?](https://edu.google.com/intl/ALL_ca/teacher-center/programs/) [Accessed February 5, 2022].

**Green, David et al** (2021). "COVID-19 and the Economic Importance of In-Person K-12 Schooling," *Canadian Public Policy*. 47(2): 265-280.

**Griffin, Glenda** (1997). "Teaching as a Gendered Experience," *Journal of Teacher Education*. 48(1): 7–18.

**Hao, Karen (2019).** “China has started a grand experiment in AI education. It could reshape how the world learns,” *MIT Technology Review*. August 2. <https://www.technologyreview.com/s/614057/china-squirrel-has-started-a-grand-experiment-in-ai-education-it-could-reshape-how-the/>? [accessed February 6, 2022].

**Hodgson-Bautista, Jasmine, Robin Liu Hopson et Jennifer Pearson (2022).** *A perfect storm of stress: Ontario’s publicly funded schools in year two of the COVID-19 pandemic*. Toronto: People for Education.

**HoloniQ (2022).** “Global EdTech Unicorns,” *HoloniQ*. January 27, 2022. <https://www.holoniq.com/edtech-unicorns/> [Accessed February 8, 2022].

**Houlden, Shandell et George Veletsianos (2021).** “The problem with flexible learning: neoliberalism, freedom, and learner subjectivities,” *Learning, Media and Technology*. 46(2): 144-155.

**Ideland, Malin (2021).** “Google and the end of the teacher? How a figuration of the teacher is produced through an ed-tech discourse,” *Learning, Media and Technology*. 46(1): 33-46.

**Institute for Public Education (2020).** *Education Funding Models in Canada: Patterns of Similarity and Details of Difference*. Vancouver: Institute for Public Education.

**Ireton, Julie (2020).** “Empty classrooms, surplus teachers: Confusion reigns as school year begins,” *CBC News*. September 4. <https://www.cbc.ca/news/canada/ottawa/surplus-teachers-empty-classrooms-concerns-from-unions-parents-1.5709214> [Accessed September 4, 2020].

**Javed, Noor et Maria Sarrouh (2021).** “York school board staff objected to controversial hybrid learning model, but senior leaders pushed ahead anyway: Sources,” *Toronto Star*. October 6. <https://www.thestar.com/news/gta/2021/10/06/york-school-board-staff-objected-to-controversial-hybrid-learning-model-but-senior-leaders-pushed-ahead-anyway-sources.html> [Accessed October 6, 2021].

**Kalata, Natalie et Muriel Draaisma (2021).** “Parents, students, teachers call for end to ‘hybrid’ classes in Toronto public schools,” *CBC News*. September 21. <https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/hybrid-learning-1.6184577> [Accessed September 21, 2021].

**Katawazi, Miriam (2021).** “Ontario teachers’ unions slam province for considering permanent online learning option,” *CTV News*. May 6. <https://toronto.ctvnews.ca/ontario-teachers-unions-slam-province-for-considering-permanent-online-learning-option-1.5415237> [Accessed May 6, 2021].

unions-slam-province-for-considering-permanent-online-learning-option-1.5415237 [Accessed May 6, 2021].

**Kerssens, Niel et José van Dijck (2021).** “The platformization of primary education in The Netherlands,” *Learning, Media and Technology*. 46(3): 250-263.

**Kini, Tara et Anne Podolsky (2016).** *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research* (research brief). Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

**Kotasinska, Joanna et Robin Hopson (2021).** *Challenges and Innovations: 2020-21 Annual Report on Ontario Schools*. Toronto: People for Education.

**Kwong, Evelyn (2022).** “Parents in Ontario scramble with online learning after province closes schools,” *Toronto Star*. January 5. <https://www.thestar.com/news/gta/2022/01/05/seeing-your-children-suffer-is-heartbreaking-parents-in-ontario-scramble-with-online-learning-after-province-closes-schools.html> [Accessed January 5, 2022].

**Lavery, Irelene (2020).** “Teachers return to the classroom two days after refusing to work at Scarborough school because of COVID-19 outbreak,” *Toronto Star*. November 4. <https://www.toronto.com/news-story/10238796-teachers-return-to-the-classroom-two-days-after-refusing-to-work-at-scarborough-school-because-of-covid-19-outbreak/> [Accessed November 4, 2020].

**Leslie, Keith (2014).** “Liberals defend McGuinty’s role as lobbyist for Desire2Learn,” *The Canadian Press*. September 17. <https://kitchener.ctvnews.ca/liberals-defend-mcguinty-s-role-as-lobbyist-for-desire2learn-1.2011089> [Accessed February 4, 2022].

**Lettre ouverte (2022).** ‘Dear Premier’: Lettre ouverte exhortant Doug Ford à rouvrir les écoles de l’Ontario signée par 136 dirigeants communautaires. *Toronto Star*. <https://www.thestar.com/opinion/contributors/2022/01/07/open-letter-dear-premier-reopen-our-schools.html>

**Loriggio, Paola (2021).** “School boards struggle to find supply teachers amid rise in absences due to COVID-19,” *The Canadian Press*. March 23. <https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/covid-ont-supply-teachers-1.5960861> [Accessed December 18, 2021].

**Ludwig, Carmen et Edward Webster (2022).** “Challenging global tech giants: the critical role of Global labour,” *Education International*. January 28. <https://www.ei-ie.org/en/>

item/26239:challenging-global-tech-giants-the-critical-role-of-global-labour? [Accessed February 17, 2022].

**Mahoney, Jill (2020).** "School boards struggle with software tech issues as teachers adapt to virtual learning," *The Globe and Mail*. October 20. <https://www.theglobeandmail.com/canada/article-school-boards-struggle-with-software-tech-issues-as-teachers-adapt-to/> [Accessed Febuary 4, 2022].

**Macdonell, Beth (2020).** "Elementary teacher speaks out about 'despicable' harassment in virtual classroom from parents," *CTV News*. December 17. <https://toronto.ctvnews.ca/mobile/elementary-teacher-speaks-out-about-despicable-harassment-in-virtual-classroom-from-parents-1.5236568?> [Accessed December 17, 2021].

**McQuaig, Linda (2019).** *The Sport and Prey of Capitalists*. Toronto: Dundurn.

**Mendleson, Rachel (2021).** "Internal government documents show how Ontario 'watered down' its strategies to keep COVID-19 out of classrooms," *Toronto Star*. January 21. <https://www.thestar.com/news/investigations/2021/01/21/internal-government-documents-show-how-ontario-watered-down-its-strategies-to-keep-covid-19-out-of-classrooms.html> [Accessed January 21, 2021].

**Mendleson, Rachel, Jennifer Yang et Andrew Bailey (2021).** "Stephen Lecce said COVID-19 wasn't spreading in schools. Internal documents show Ontario's education ministry did not know if this was true," *Toronto Star*. June 1. <https://www.thestar.com/news/investigations/2021/06/01/stephen-lecce-said-covid-19-wasnt-spreading-in-schools-internal-documents-show-ontarios-education-ministry-did-not-know-if-this-was-true.html> [Accessed June 1, 2021].

**Michael, Akrit (2021).** "Education workers stage Queen's Park 'car caravan' to protest lack of COVID support measures," *Toronto Star*. January 2. <https://www.thestar.com/news/gta/2021/01/02/education-workers-stage-queens-park-car-caravan-to-protest-lack-of-covid-support-measures.html> [Accessed January 2, 2021].

**Milana, Marcella, et al. (2021).** A year of COVID-19 pandemic: exposing the fragility of education and digital in/equalities," *International Journal of Lifelong Education*. 40(2): 111-114.

**Miller, Jacquie (2021).** "Two and a half hours of biology? Extra-long high school classes have students, teachers asking for change," *Ottawa Citizen*. November 14. <https://ottawacitizen.com/news/local-news/high-school-2?> [Accessed November 14, 2021].

**Ministry of Education (2021). *B Memo: 2021-22 School Year*.** Toronto: Government of Ontario.

**Mitra, Raktim, Owen Waygood et Josh Fullan (2021).** "Subjective well-being of Canadian children and youth during the COVID-19 pandemic: The role of the social and physical environment and healthy movement behaviours," *Preventative Medicine Reports*. 23: 1-7.

**Mojtehedzadeh, Sara (2021a).** "Ontario's labour ministry has rejected all teachers' COVID-19 work refusals — and almost everyone else's. Internal memos hint at why," *Toronto Star*. August 24. <https://www.thestar.com/news/gta/2021/08/24/ontarios-labour-ministry-has-rejected-all-teachers-covid-19-work-refusals-and-almost-everyone-elses-internal-memos-hint-at-why.html> [Accessed August 24, 2021].

**Mojtehedzadeh, Sara (2021b).** "'Crushing blow to parents': Ontario government tells agencies to stop supplying rapid COVID-19 tests to schools and parents," *Toronto Star*. September 29. <https://www.thestar.com/news/gta/2021/08/24/ontarios-labour-ministry-has-rejected-all-teachers-covid-19-work-refusals-and-almost-everyone-elses-internal-memos-hint-at-why.html> [Accessed August 24, 2021].

**Mojtehedzadeh, Sara (2021c).** "In a 'mind boggling' scramble to get rapid tests in schools, parents and advocates are asking: who will be left behind?" *Toronto Star*. September 27. <https://www.thestar.com/news/gta/2021/09/27/in-a-mind-boggling-scramble-to-get-rapid-tests-in-schools-parents-and-advocates-are-asking-who-will-be-left-behind.html> [Accessed September 27, 2021].

**NEPC (2019). *Personalized Learning and the Digital Privatization of Curriculum and Teaching*.** Boulder: National Education Policy Centre.

**Newport, Ashley (2021).** "Union representing Brampton and Mississauga teachers calls for temporary school closures, vaccinations for educators," *inBrampton*. <https://www.insauga.com/union-representing-brampton-and-mississauga-teachers-calls-for-temporary-school-closures-vaccination> [Accessed April 5, 2021].

**Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. (2019). *Literature Review of the Empirical Evidence on the Connection Between Compulsory Teacher Competency Testing and Student Outcomes*.** Toronto : Office de la qualité et de la responsabilité en éducation.

**Ogilvie, Megan et Rachel Mendleson (2020).** “Class sizes vital to curbing spread of COVID-19 in schools, SickKids experts say,” *Toronto Star*. August 7. <https://www.thestar.com/news/gta/2020/08/07/class-sizes-vital-to-curbing-spread-of-covid-19-in-schools-sick-kids-experts-say.html> [Accessed August 7, 2020].

**Ontario (2020).** *Learn at Home*. Toronto: Government of Ontario. <https://www.ontario.ca/page/learn-at-home> [Accessed November 1, 2021].

**Ontario (2021a).** *Ontario Making Additional Investments to Keep Students and Staff Safe*. February 1. Toronto: Government of Ontario.

**Ontario (2021b).** Ontario Teacher Candidates’ Council v. The Queen, 2021. ONSC 7386.

**Ontario (2021c).** *Letter to Ontario’s Parents: Week of April 11, 2021*. Toronto: Government of Ontario. <https://www.ontario.ca/page/letter-ontarios-parents-minister-education> [Accessed January 28, 2022].

**Ontario (2021d).** Elementary Teachers’ Federation of Ontario v. Ontario (Education), 2021. CanLII 50201 ON LRB.

**Ontario (2022).** *Ontario Launches Largest Tutoring Support Program*. February 17. Toronto: Government of Ontario.

**OPSBA (2021).** *Transitioning from the COVID-19 School Experience*. Toronto: Ontario Public School Boards’ Association.

**OPSBA (2020).** *Letter to Yael Ginsler, Assistant Deputy Minister and Shannon Fuller, Assistant Deputy Minister*. December 10. Toronto: Ontario Public School Boards’ Association.

**Osmond-Johnson, Pamela et Lucrécia Fuhrmann (2021).** “Teachers’ Organizations Responses to COVID-19 in Canada: Balancing Resistance, Rapprochement, and Renewal,” *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. 197: 28-47.

**OTF (2020a).** *Where there’s smoke, there’s fire: OTF statement of privatization*. Toronto: Ontario Teachers’ Federation.

**OTF (2020b).** *It’s time for a U-turn: Leg up for families or voucher tryout?*. Toronto: Ontario Teachers’ Federation.

**OTF (2019).** *A Recipe for Failure: The Math Proficiency Test for Beginning Teachers*. Toronto: Ontario Teachers’ Federation.

**Outschool (2022a).** “Share your knowledge and teach on your own terms,” *Outschool*. <https://outschool.com/teach#abkzdny9m8> [Accessed February 8, 2022].

**Outschool (2022b).** “Keep students learning with Outschool,” *Outschool*. <https://info.outschool.com/for-schools-districts-school-closures?> [Accessed February 8, 2022].

**Outschool (2022c).** “Terms of service,” *Outschool*. <https://outschool.com/terms> [Accessed February 12, 2022].

**Paikin, Steve et John Michael McGrath (2020).** “#onpoli newsletter: Four months that changed Ontario,” *TV Ontario*. July 21. <https://www.tvo.org/article/onpoli-newsletter-four-months-that-changed-ontario> [Accessed July 20, 2020].

**Patton, Jessica (2021).** “Support staff begin work stoppage due to COVID-19 safety concerns at Toronto special needs school,” *Global News*. January 26. <https://globalnews.ca/news/7599835/toronto-beverley-school-coronavirus-work-stoppage/> [Accessed January 26, 2021].

**People for Education (2021).** “Major changes coming to online learning in Ontario,” *People for Education*. March 28. <https://peopleforeducation.ca/our-work/major-changes-coming-to-online-learning-in-ontario/> [Accessed January 27, 2022].

**Phillips, Brendon et al (2021).** “Model-based projections for COVID-19 outbreak size and student-days lost to closure in Ontario childcare centres and primary schools,” *Nature*. 11(6402): 1-14.

**Poncela, Ana María et al (2021).** “A labour of love? The invisible work of caring teachers during Covid-19,” *Pastoral Care in Education*. 39(3): 192-208.

**Pressley, Tim et Cheyeon Ha (2021).** “Teaching during a Pandemic: United States Teachers’ Self-Efficacy During COVID-19,” *Teaching and Teacher Education*. 106: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103465>.

**Press Progress (2021).** “Doug Ford’s Government Wants TVO to ‘Commercialize’ Online Learning Content Designed for Ontario Schools,” *Press Progress*. May 14. <https://pressprogress.ca/doug-fords-government-wants-tvo-to-commercialize-online-learning-content-designed-for-ontario-schools/> [Accessed May 14, 2021].

**Public Health Ontario (2020).** *Enhanced Epidemiological Summary: COVID-19 in Ontario -A Focus on Diversity*. Toronto: Government of Ontario.

**Raby, Rebecca et al (2021).** “School is Closed! Opportunity, Challenge, and Inequality in the Early Days of the Pandemic,” *Journal of Teaching and Learning*. 15(2): 40-59.

**Randazza, Janelle (2022).** "Are Outschool Classes the Easiest Way to Homeschool?" *Reviewed*. January 11. <https://www.reviewed.com/parenting/features/outschool-review-are-these-online-classes-the-easiest-way-to-homeschool> [Accessed February 8, 2022].

**Ranger, Michael (2022).** "Teachers, school boards sound alarm over Ontario's back to school plan," *City News*. January 13. <https://toronto.citynews.ca/2022/01/13/teachers-school-board-concerns-ontario-schools/> [Accessed January 13, 2022].

**Rauf, David (2021).** "D2L, Major Provider of Learning Management Systems to Schools, Goes Public," *Edweek Market Brief*. November 12. <https://marketbrief.edweek.org/marketplace-k-12/d2l-major-provider-learning-management-systems-schools-goes-public/> [Accessed February 5, 2022].

**Ratner, H., B. L. Andersen, et S. R. Madsen (2019).** "Configuring the Teacher as Data User: Public-Private Sector Mediations of National Test Data," *Learning, Media and technology*. 44 (1): 22–35.

**Rushowy, Kristin (2020a).** "Toronto school board pitch for smaller class sizes strikes out. Back to the drawing board," *Toronto Star*. August 15. <https://www.thestar.com/politics/provincial/2020/08/15/toronto-school-board-pitch-for-smaller-class-sizes-strikes-out-back-to-the-drawing-board.html> [Accessed August 15, 2020].

**Rushowy, Kristin (2020b).** "Ontario teacher unions file labour board challenge over school reopening plans," *Toronto Star*. August 31. <https://www.thestar.com/politics/provincial/2020/08/31/ontario-teacher-unions-file-labour-board-challenge-over-school-reopening-plans.html> [Accessed August 31, 2020].

**Rushowy, Kristin (2020c).** "Labour relations board won't hear Ontario teacher unions' case challenging Doug Ford's back-to-school-plans," *Toronto Star*. October 1. <https://www.thestar.com/politics/provincial/2020/10/01/labour-relations-board-wont-hear-ontario-teacher-unions-case-challenging-doug-fords-back-to-school-plans.html> [Accessed October 1, 2020].

**Rushowy, Kristin (2020d).** "Ontario teachers' unions consider legal challenges over class sizes," *Toronto Star*. August 11. <https://www.thestar.com/politics/provincial/2020/08/11/ontario-teachers-unions-consider-legal-challenges-over-class-sizes.html> [Accessed August 11, 2020].

**Rushowy, Kristin (2020e).** "Ontario scraps controversial rule for hiring teachers," *Toronto Star*. October 15. <https://www.thestar.com/politics/provincial/2020/10/15/ontario-scrap-controversial-rule-for-hiring-teachers.html> [Accessed October 15, 2020].

**Rushowy, Kristin (2021a).** "Schools to remain open, Education Minister Stephen Lecce says," *Toronto Star*. April 1. <https://www.thestar.com/politics/provincial/2021/04/01/schools-to-remain-open-education-minister-stephen-lecce-says.html> [Accessed April 1, 2021].

**Rushowy, Kristin (2021b).** "Ontario schools could reopen in June with a 'manageable' increase in new COVID-19 cases, experts say," *Toronto Star*. May 20. <https://www.thestar.com/politics/provincial/2021/05/20/ontario-schools-could-reopen-in-june-with-a-manageable-increase-in-new-covid-19-cases-experts-say.html> [Accessed May 20, 2021].

**Rushowy, Kristin (2021c).** "Ontario to roll out rapid testing at schools in COVID-19 hot spots," *Toronto Star*. October 4. <https://www.thestar.com/politics/provincial/2021/10/04/ontario-to-roll-out-rapid-testing-at-schools-in-covid-19-hot-spots.html> [Accessed October 4, 2021].

**Rushowy, Kristin (2021d).** "Province boosts Support for Learners payout to \$400 for each child up to Grade 12," *Toronto Star*. March 24. <https://www.thestar.com/politics/provincial/2021/03/23/province-boosts-support-for-learners-payout-to-400-for-each-child-up-to-grade-12.html> [Accessed March 24, 2021].

**Rushowy, Kristin et Isabel Teotonio (2021).** "Ontario school boards start returning to a normal high school semester model next week," *Toronto Star*. November 23. <https://www.thestar.com/news/gta/2021/11/23/ontario-school-boards-start-returning-to-normal-semester-model-next-week.html> [Accessed November 23, 2021].

**Sarrouh, Maria, Noor Javed et Kristin Rushowy (2021).** "New education director leaves York Catholic school board after just one month on the job," *Toronto Star*. April 8. <https://www.thestar.com/news/gta/2021/04/08/new-education-director-leaves-york-catholic-school-board-after-just-one-month-on-the-job.html> [Accessed April 8, 2021].

**Snook, Adrian (2019).** ""RIA Window" - a mystery thriller!" *Learning Accelerators*. <https://www.learningaccelerators.com/riawindow/> [Accessed February 3, 2022].

- Statistics Canada (2022).** *The Daily: Consumer Price Index, January 2022.* Statistics Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220216/dq220216a-eng.htm> [Accessed March 9, 2022].
- Swyers, Katie et Angelina King (2021).** "Even with upgrades and extra filters, classrooms aren't getting equal air quality, experts say," *CBC News*. September 13. <https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/even-with-upgrades-and-extra-filters-classrooms-aren-t-getting-equal-air-quality-experts-say-1.6171918> [Accessed September 13, 2021].
- TDSB (2021).** *Financial Facts: Revenue et Expenditure Trends.* Toronto District School Board.
- Teotonio, Isabel et Kenyon Wallace (2021).** "'We are flying blind': With hundreds of COVID-19 cases in Ontario schools, why numbers alone don't tell the whole story," *Toronto Star*. October 12. <https://www.thestar.com/news/gta/2021/10/12/we-are-flying-blind-with-hundreds-of-covid-19-cases-in-ontario-schools-why-numbers-alone-dont-tell-the-whole-story.html?> [Accessed October 12, 2021].
- TFO (2021).** *2020-2021 Annual Report.* Groupe Média TFO.
- Timmons, Kristy et al (2021).** "The Impacts of COVID-19 on Early Childhood Education: Capturing the Unique Challenges Associated with Remote Teaching and Learning in K-2," *Early Childhood Education Journal*. 49: 887-901.
- Thompson, Greg (2021).** *The Global Report on the Status of Teachers 2021.* Brussels: Education International.
- Toronto Star (2021).** "C'mon, Doug Ford — schools should open before patios," *Toronto Star*. June 1. <https://www.thestar.com/opinion/editorials/2021/06/01/cmon-doug-ford-schools-should-open-before-patios.html?> [Accessed June 1, 2021].
- Tranjan, Ricardo (2021).** "Ontario pandemic school funding: a board-by-board, school-by-school analysis," *Canadian Centre for Policy Alternatives*. March 23. <https://monitormag.ca/articles/ontario-pandemic-school-funding-a-board-by-board-school-by-school-analysis> [Accessed March 23, 2021].
- Tranjan, Ricardo, Tania Oliveria et Randy Robinson (2022).** *Catching Up Together: A Plan for Ontario's Schools.* Toronto: Canadian Centre for Policy Alternatives.
- Trudel, Lesley, Laura Sokal et Jeff Babb (2021).** "Teachers' Voices: Pandemic Lessons for the Future of Education," *Journal of Teaching and Learning*. 15(1): 4-19.
- Trust, Torrey et Jeromie Whalen (2021).** "Emergency remote teaching with technology during the COVID-19 pandemic: using the whole teacher lens to examine educator's experiences and insights," *Educational Media International*. 58(2): 145-160.
- TVO (2021).** *Multi-Year Plan FY 2021/22-2023/24.* Television Ontario.
- Tupper, Paul et Caroline Colijn (2021).** "COVID-19 in schools: Mitigating classroom clusters in the context of variable transmission," *PLOS Computational Biology*. 17(7): 1-20.
- Vogt, Franziska (2002).** "A Caring Teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care," *Gender and Education*. 14(3): 251-264
- Wallace, Kenyon (2021).** "How much COVID help did the Ford government give Ontario schools? An analysis reveals the real numbers," *Toronto Star*. March 23. <https://www.thestar.com/news/gta/2021/03/23/how-much-covid-help-did-the-ford-government-give-ontario-schools-an-analysis-reveals-the-real-numbers.html> [Accessed March 23, 2021].
- Warnica, Richard et Andrew Bailey (2021).** "Several of Doug Ford's key pandemic decisions were swayed by business interests, Star analysis suggests," *Toronto Star*. July 15. <https://www.thestar.com/business/2021/07/15/several-of-doug-fords-key-pandemic-decisions-were-swayed-by-business-interests-star-analysis-suggests.html> [Accessed July 15, 2021].
- Williamson, Ben, Felicitas Macgilchrist et John Potter (2021).** "Covid-19 controversies and critical research in digital education," *Learning, Media and Technology*. 46(2): 117-127.
- Winter, Kirk (2020).** "Worries about octoblocks grow as students, teachers deal with relentless pace," *Lindsay Advocate*. November 12. <https://lindsayadvocate.ca/worries-about-octoblocks-grow-as-students-teachers-deal-with-relentless-pace/> [Accessed November 12, 2020].
- Wong, Jessica (2021).** "COVID-19 vs. school: We asked experts about transmission risks and what is needed to keep classrooms open," *CBC News*. January 12. <https://www.cbc.ca/news/canada/covid-19-schools-newyear-1.5865427> [Accessed January 12, 2021].
- Yousif, Nadine et Noor Javed (2020).** "Teachers take holidays to prep for virtual school start-up Monday," *Toronto Star*. December 31. <https://www.thestar.com/news/gta/2020/12/30/teachers-take-holidays-to-prep-for-virtual-school-start-up-monday.html> [Accessed December 31, 2020].

**Yousif, Nadine, Olivia Bowden et Noor Javed (2021).** “‘We are going home and crying every day’: Teachers, parents give York school board a failing grade over hybrid classrooms,” *Toronto Star*. September 20. <https://www.thestar.com/news/gta/2021/09/20/we-are-going-home-and-crying-every-day-teachers-parents-give-york-school-board-a-failing-grade-over-hybrid-classrooms.html> [Accessed September 20, 2021].

**Ziafati, Noushin (2022).** “Some Ontario school boards call on government to report and track COVID-19 once again,” *CBC News*. January 13. <https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/ontario-schools-covid-19-1.6314404> [Accessed January 13, 2022].

# Annexe : Liste des entrevues

- Entrevue auprès d'un enseignant d'une école secondaire du Nord de l'Ontario, tenue en novembre 2021
- Entrevue auprès d'un enseignant d'une école secondaire de la région du Grand Toronto 1, tenue en novembre 2021
- Entrevue auprès d'un permanent syndical 1, tenue en novembre 2021
- Entrevue auprès d'un enseignant d'une école du centre de l'Ontario 1, tenue en novembre 2021
- Entrevue auprès d'un ancien conseiller en politiques sur l'éducation au sein du gouvernement provincial 1, tenue en novembre 2021
- Entrevue auprès d'un enseignant d'une école primaire du sud-ouest de l'Ontario 1, tenue en novembre 2021
- Entrevue auprès d'un enseignant d'une école secondaire du centre de l'Ontario 2, tenue en novembre 2021
- Entrevue auprès d'un enseignant d'une école primaire du sud-ouest de l'Ontario 2, tenue en novembre 2021
- Entrevue auprès d'un enseignant d'une école primaire du sud-ouest de l'Ontario 3, tenue en novembre 2021
- Entrevue auprès d'un permanent syndical 2, tenue en novembre 2021
- Entrevue auprès d'un enseignant d'une école catholique du sud-ouest de l'Ontario 1, tenue en décembre 2021
- Entrevue auprès d'un permanent syndical 2, tenue en décembre 2021
- Entrevue auprès d'un enseignant d'une école catholique du sud-ouest de l'Ontario 2, tenue en décembre 2021
- Entrevue auprès d'un enseignant d'une école catholique de l'est de l'Ontario, tenue en décembre 2021
- Entrevue auprès d'un enseignant d'une école francophone du sud-ouest de l'Ontario, tenue en décembre 2021
- Entrevue auprès d'un enseignant d'une école francophone du Nord de l'Ontario, tenue en décembre 2021
- Entrevue auprès d'un enseignant d'une école primaire de la région du Grand Toronto 1, tenue en décembre 2021
- Entrevue auprès d'un enseignant d'une école primaire de la région du Grand Toronto 1, tenue en décembre 2021
- Entrevue auprès d'un enseignant d'une école primaire de la région du Grand Toronto 2, tenue en décembre 2021
- Entrevue auprès d'un permanent syndical 3, tenue en décembre 2021
- Entrevue auprès d'un ancien conseiller en politiques sur l'éducation au sein du gouvernement provincial 2, tenue en décembre 2021
- Entrevue auprès d'un enseignant d'une école secondaire de la région du Grand Toronto 2, tenue en décembre 2021
- Entrevue auprès d'un enseignant d'une école primaire de la région du Grand Toronto 3, tenue en décembre 2021
- Entrevue auprès d'un enseignant d'une école secondaire de la région du Grand Toronto 3, tenue en décembre 2021
- Entrevue auprès d'un permanent syndical 4, tenue en décembre 2021
- Entrevue auprès d'un permanent syndical 5, tenue en janvier 2022



