



Le tutorat à l'ère de la COVID-19

Étude de cas
du programme
Study Buddy



Partenaires



Le Diversity Institute mène et coordonne des recherches multidisciplinaires et multipartites afin de répondre aux besoins des Canadiens et des Canadiennes de tous les horizons, de prendre en compte l'évolution des aptitudes et des compétences, et d'étudier les politiques, les mécanismes et les outils qui favorisent l'inclusion et la réussite économiques. Notre approche pragmatique et factuelle fait progresser la connaissance des obstacles complexes auxquels font face les groupes en quête d'équité, elle oriente les pratiques en vue d'induire des changements et produit des résultats concrets.



Le Centre des Compétences futures (CCF) est un centre de recherche et de collaboration d'avant-garde qui œuvre en faveur de l'innovation dans le domaine du perfectionnement des compétences, afin que chaque personne au Canada puisse s'adapter à l'évolution du marché du travail. Le CCF collabore avec les décideurs politiques, la communauté scientifique, les spécialistes, le patronat et les membres du personnel, ainsi que les établissements postsecondaires, afin de résoudre les problèmes pressants qui touchent le marché du travail et de faire en sorte que chaque personne puisse tirer parti des occasions d'éducation permanente qui correspondent à ses besoins. Le CCF a été fondé par un consortium composé de l'Université métropolitaine de Toronto, du centre de recherches Blueprint et du Conference Board du Canada. Il est financé par le programme Compétences futures du gouvernement du Canada.

Commanditaire



Ce document se fonde sur un rapport plus long élaboré et financé par Emploi et Développement social Canada (EDSC).

Le Centre des Compétences futures – Future Skills Centre est financé par le gouvernement du Canada dans le cadre du Programme des compétences futures.

Les opinions et interprétations figurant dans cette publication sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles du gouvernement du Canada.

Date de Publication :
Decembre 2023

Auteurs

Wendy Cukier

Fondatrice et directrice des études
Diversity Institute, Université métropolitaine de Toronto

Mohamed Elmi, PhD

Directrice de la recherche
Diversity Institute, Université métropolitaine de Toronto

Guang Ying Mo

Directrice de la recherche
Diversity Institute, Université métropolitaine de Toronto

Aaron Smajda

Associée de recherche
Diversity Institute, Université métropolitaine de Toronto

Bincy Wilson

Associée de recherche principale
Diversity Institute, Université métropolitaine de Toronto

Collaborateurs

MD Saifur Rahman

Associée de recherche
Diversity Institute, Université métropolitaine de Toronto

Stefan Karajovic

Associée de recherche
Diversity Institute, Université métropolitaine de Toronto

Donna Fradley

Associée de recherche
Diversity Institute, Université métropolitaine de Toronto

Samuel Kampeligi

Associée de recherche
Diversity Institute, Université métropolitaine de Toronto

Contents

<u>Résumé</u>	<u>ii</u>
<u>Introduction</u>	<u>1</u>
<u>Conception du programme Study Buddy</u>	<u>11</u>
<u>Évaluation du programme Study Buddy</u>	<u>14</u>
<u>Conclusions et recommandations</u>	<u>32</u>
<u>Références</u>	<u>34</u>



Résumé

Introduction

Lorsque la pandémie de COVID-19 a contraint les communautés de tout le Canada à mettre en place des mesures de confinement, les élèves ont dû, du jour au lendemain ou presque, abandonner les cours en présentiel au profit de l'apprentissage en ligne, ce qui a déstabilisé leur processus naturel d'apprentissage. Outre les défis économiques et les tensions psychologiques, de nombreux parents ont éprouvé des difficultés pour accéder aux ressources permettant à leurs enfants de bénéficier de l'enseignement à distance. La pandémie de COVID-19 a exacerbé les inégalités au sein de la société canadienne, car elle a restreint les moyens de nombreux parents percevant un bas salaire et ceux des parents qui n'ont pu travailler faute de solutions de garde complémentaires. Parmi les groupes qui ont pâti des fermetures d'écoles liées à la pandémie figure celui des candidats à l'enseignement, qui n'ont pas pu effectuer les heures de bénévolat requises pour l'obtention de leur diplôme.

Afin de remédier à ces problèmes, le Diversity Institute à la Ted Rogers School of Management de l'Université métropolitaine de Toronto a lancé en mai 2020 le programme Study Buddy, un service de tutorat en ligne gratuit encadré par des étudiants-tuteurs des facultés d'éducation qui vise à offrir un soutien aux enfants noirs, racisés ou nouveaux arrivants, ainsi qu'à leurs familles. Le programme a été conçu pour

apporter une réponse à certaines difficultés engendrées par la pandémie, comme la gestion de l'enseignement à domicile par les parents et la gestion d'autres facteurs de stress. Il a également pour vocation d'offrir aux étudiants de niveau postsecondaire, aux étudiants nouveaux arrivants et aux étudiants des facultés d'éducation des occasions d'apprentissage intégrées au travail. Le programme Study Buddy est conforme à la convention de travail collective donnant suite aux directives n^{os} 19, 24 et 25 publiées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Il apporte un appui aux écoles du district dont les besoins sont les plus pressants en fournissant des ressources complémentaires qui permettent de satisfaire les questions relevant des quatre piliers du processus d'amélioration des écoles et de la planification de l'équité dans les écoles – à savoir le dialogue; l'apprentissage et le bien-être des élèves; le leadership et le renforcement des capacités; et la responsabilisation –, en mettant tout particulièrement l'accent sur les élèves noirs, les élèves autochtones et les élèves issus de groupes traditionnellement marginalisés.

Conception du programme Study Buddy

Le programme Study Buddy a mis en relation les familles, les enfants d'âge scolaire et les candidats à l'enseignement afin de mettre en place une solution peu coûteuse et avantageuse pour toutes les parties concernées. Les



Study Buddy

En chiffres



Établi un contact avec
684 élèves
issus de **451 familles**



Résidents des régions rurales,
**éloignées et du nord du
Canada**



Fourni directement des
services à **302 élèves**
de **247 familles**



331 tuteurs qualifiés
des aspirants au métier
d'enseignant inscrits
dans cinq établissements
postsecondaires de l'Ontario



La grande majorité des
participants se compose
de **personnes issues
de groupes racisés, de
nouveaux arrivants, de
personnes présentant un
handicap, de membres de
peuples autochtones, de
personnes 2SLGBTQ+**



8 600 heures
au programme



Plus de
12 800 séances

candidats à l'enseignement qui devaient effectuer un stage ont ainsi pu aider les élèves à réaliser les travaux scolaires requis dans le cadre de leur apprentissage en ligne grâce au service de tutorat individualisé. Le programme a libéré les familles de cette charge, ce qui a permis aux parents – entrepreneurs ou employés – de se concentrer sur leurs activités professionnelles, et a atténué l'incidence disproportionnée de la pandémie de COVID-19 sur ces dernières. Les grands objectifs du programme Study Buddy se décomposent comme suit :

- > acquisition de compétences chez les enfants et les jeunes, l'accent étant mis sur les populations noires, autochtones, racisées et immigrantes;
- > acquisition de compétences chez les étudiants de niveau postsecondaire (tuteurs);
- > acquisition de compétences et renforcement des capacités chez les familles.

À ce jour, le programme a établi un contact avec 684 élèves issus de 451 familles au stade de l'inscription, et a fourni directement des services à 302 élèves de 247 familles. La grande majorité des participants se compose

de personnes issues de groupes racisés, de nouveaux arrivants, de personnes présentant un handicap, de membres de peuples autochtones, de personnes 2SLGBTQ+, ainsi que de résidents des régions rurales, éloignées et du nord du Canada. Le programme Study Buddy a retenu les services de 331 tuteurs qualifiés, des aspirants au métier d'enseignant inscrits dans cinq établissements postsecondaires de l'Ontario, qui ont consacré plus de 8 600 heures au programme, réparties sur plus de 12 800 séances.

Évaluation du programme Study Buddy et impact sur les principales parties prenantes

Pour comprendre l'incidence du programme Study Buddy sur les élèves de la maternelle à la 12e année, sur leurs familles et sur leurs tuteurs – des étudiants au programme de formation à l'enseignement –, le Diversity Institute a mené deux enquêtes : une enquête préalable au programme réalisée à l'étape de l'inscription et une enquête de satisfaction réalisée à l'issue du programme – auprès de quatre cohortes composées des parents et des tuteurs, sur la période allant de septembre 2020 à décembre 2021. Nous avons également exploité les données d'utilisateurs (données du fichier journal) de la plateforme numérique sur laquelle les séances de tutorat se sont déroulées. Nous avons procédé à des analyses descriptives et des analyses bivariées à partir des données recueillies au moyen des questionnaires d'inscription et de satisfaction remplis par les familles et les tuteurs. En complément, nous avons réalisé une analyse thématique des réponses formulées par les familles aux questions ouvertes qui leur ont été posées.

Depuis sa mise en place, le programme Study Buddy est considéré comme propice à l'épanouissement et bénéfique par les parents, les élèves et les tuteurs. L'analyse des deux séries de questionnaires nous a permis de mettre en évidence plusieurs impacts notables, qui sont présentés ci-après.

Impact sur les élèves

Pour de nombreux élèves, la pandémie de COVID-19 a entraîné une interruption majeure de leur scolarité et a eu des conséquences négatives sur leur capacité d'apprentissage. Lorsque les écoles ont fermé pendant le confinement, les élèves issus de foyers ayant une situation socioéconomique moins favorable ont perdu l'accès aux ressources pédagogiques, ce qui a mis en péril leur éducation. L'acquisition des aptitudes sociales, qui repose souvent sur les interactions quotidiennes de l'élève avec ses pairs et avec les figures d'autorité, a également été compromise. Le programme Study Buddy a permis de recréer ces conditions et d'offrir aux élèves les avantages suivants :

- > accès à des ressources pédagogiques de qualité;
- > expériences sociales constructives;
- > possibilité de poursuivre l'apprentissage.

Impact sur les tuteurs

Étant donné que les établissements scolaires ont fermé leurs portes pendant la période de confinement, de nombreux aspirants au métier d'enseignant n'ont pas été en mesure d'emprunter le parcours habituel pour mener à bien leur formation obligatoire à l'enseignement, c'est-à-dire en occupant un poste d'étudiant-enseignant au sein d'une école. En lieu et place, ces étudiants ont consacré leur temps au programme Study Buddy et mis à profit leurs nouvelles compétences en matière d'enseignement pour aider les familles en



quête d'équité à bénéficier de ressources pédagogiques essentielles. Au cours des deux dernières années, les tuteurs ont remarqué que leur participation au programme Study Buddy a donné lieu à de nombreux effets bénéfiques, notamment les suivants :

- > perfectionnement des compétences;
- > formation adaptée à la profession;
- > acquisition d'une expérience en matière d'adaptation aux difficultés.

Conclusions et recommandations

Au Canada, l'instruction est l'un des leviers les plus efficaces de mobilité sociale. Cependant, en matière de réussite scolaire, des écarts subsistent tant au niveau national qu'international, ce qui entraîne des disparités sur le plan de l'emploi, de la santé et de l'appartenance. Nous commençons à peine à mesurer l'ampleur exacte des répercussions de la pandémie de COVID-19 sur l'apprentissage, et à recueillir des données probantes sur son incidence particulièrement marquée sur les communautés en quête d'équité. L'analyse des données recueillies au cours des deux dernières années d'activité du programme Study Buddy

montre que celui-ci a eu un impact positif, non seulement sur les élèves issus de familles en quête d'équité, mais également sur leurs parents et leurs tuteurs.

À partir de ce constat, plusieurs recommandations ont été formulées :

- > **Prendre conscience que le tutorat est une stratégie d'intervention précieuse qui favorise l'apprentissage des élèves et déterminer de quelle manière les différents modes d'enseignement (en présentiel ou en ligne, individualisé ou en groupe, en milieu scolaire ou en milieu communautaire, ou la combinaison de ces différents modes) peuvent permettre de répondre aux besoins particuliers de chaque apprenant.**
- > **Faire en sorte qu'une perspective d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) soit intégrée à l'élaboration des programmes de tutorat.** Par exemple, il est essentiel de prendre conscience que les obstacles au tutorat peuvent concerner l'accès aux connaissances et aux ressources (temps et argent), mais aussi la confiance inspirée par les systèmes traditionnels d'apprentissage et leurs instances dirigeantes, ainsi que les interactions avec ces derniers.

- > **Étudier les effets plus larges que produisent les activités de soutien et les services d'encadrement en faveur des élèves sur les familles et les communautés.** Le programme Study Buddy a principalement été créé en réponse aux préoccupations des parents de la communauté noire, qui ont été touchés de plein fouet par la pandémie et qui s'inquiétaient de leur capacité à accompagner leurs enfants en lieu et place du personnel éducatif.
- > **Étudier les avantages de la formation des tuteurs et des occasions qui leur ont été offertes, dans le cadre de la perspective plus large de la formation du personnel enseignant et de l'acquisition des compétences.** Par exemple, Study Buddy a permis aux étudiants-enseignants d'acquérir des compétences et a débouché sur l'élaboration de programmes de formation des tuteurs destinés aux élèves du secondaire, qui permettent à ces derniers de gagner de l'argent et d'acquérir des compétences en encadrant de plus jeunes élèves.
- > **Faire en sorte que les programmes de tutorat intègrent une formation obligatoire à la pédagogie, mais également des activités de formation sur l'équité, la diversité et l'inclusion, le racisme envers les Noirs, les principes de la vérité et de la réconciliation, ainsi que des stratégies visant à créer des environnements d'apprentissage inclusifs.**
- > **Prendre conscience des possibilités offertes par la transformation numérique et les nouvelles technologies comme l'apprentissage adaptatif, qui permettent d'améliorer les activités de tutorat, tout en tenant compte des difficultés liées à la fracture numérique.** Parmi les personnes dont les besoins sont les plus criants, bon nombre sont les moins susceptibles d'avoir accès aux équipements, aux réseaux et aux compétences nécessaires.



Study Buddy a permis aux étudiants-enseignants d'acquérir des compétences et a débouché sur l'élaboration de programmes de formation des tuteurs destinés aux élèves du secondaire, qui permettent à ces derniers de gagner de l'argent et d'acquérir des compétences en encadrant de plus jeunes élèves.

- > **Prendre en compte de manière systématique l'importance qu'il y a à fournir un ensemble complet de soutiens, notamment l'accès à la technologie, aux services de soutien en matière de santé mentale, aux services de conseil et à d'autres types d'assistance en faveur des élèves et de leurs familles.**
- > **Prendre conscience que l'instruction est la pierre angulaire du bien-être matériel et social de la population canadienne, et que la réussite des élèves, de la maternelle jusqu'à la 12^e année, jette les bases pour les esprits et les talents de demain. L'action en faveur de l'équité, de la diversité et de l'inclusion doit commencer en amont.**
- > **Continuer à élaborer des modèles de tutorat efficaces, inclusifs et abordables, et à évaluer ce qui fonctionne pour quel segment grâce à la ventilation des données.data.**



Introduction

Contexte

La pandémie de COVID-19 a eu des conséquences dévastatrices partout dans le monde. Au Canada, elle a touché de manière disproportionnée les groupes en quête d'équité, comme les femmes, les groupes racisés, les peuples autochtones, les personnes ayant un handicap et les immigrants, ce qui a provoqué l'aggravation des inégalités préexistantes. Des études ont mis en évidence les répercussions négatives de la pandémie de COVID-19 sur les membres des groupes en quête d'équité, et déterminé que celles-ci avaient entraîné des difficultés économiques^{1, 2, 3, 4} et fragilisé la santé physique⁵ et mentale^{6, 7}. La pandémie a accentué les inégalités dans le domaine de la santé – notamment la santé mentale – au détriment des élèves racisés, mais également en ce qui concerne leur éducation, leur socialisation et leurs loisirs⁸. Parmi les groupes touchés figurent également les candidats à l'enseignement qui, devant l'impossibilité de se rendre physiquement dans les établissements scolaires pour réaliser leurs heures de stage, ont été contraints de basculer vers le numérique. Cette bascule a permis de remédier aux écarts en ce qui concerne les résultats d'apprentissage et le bien-être des élèves issus de communautés en quête d'équité⁹ grâce aux services de tutorat en ligne, tout en aidant les étudiants en formation à l'enseignement à effectuer les heures de stage requises pour l'obtention de leur diplôme.

Dans le présent rapport, les auteurs examinent de quelle manière Study Buddy, un programme de tutorat individualisé, a contribué au bien-être d'enfants issus de groupes en quête d'équité et de leurs familles alors que l'éducation de ces enfants se trouvait perturbée par la pandémie. Ils se penchent également sur l'impact de ces interventions sur la génération à venir de candidats-enseignants. La littérature sur l'impact de la pandémie de COVID-19 sur les familles appartenant aux groupes en quête d'équité y est aussi présentée, ainsi que les mécanismes qui ont contribué à accentuer les inégalités structurelles préexistantes, et les effets de la pandémie sur l'accès à l'enseignement au sein de ces communautés. Les auteurs se sont par ailleurs intéressés à la manière dont les programmes de tutorat se sont imposés comme solution aux insuffisances en ce qui concerne les résultats d'apprentissage et examinent les fondements théoriques qui sous-tendent l'élaboration du programme Study Buddy. Ils présentent également un bref historique du programme et du processus qui a permis d'instaurer une collaboration entre les communautés, les établissements scolaires et les universités. Dans la partie consacrée aux constatations, les auteurs analysent les données recueillies pour comprendre l'impact du programme sur les élèves, les familles et les étudiants au programme de formation à l'enseignement.

Objectifs du programme

Study Buddy visait à remédier aux effets différenciés de la pandémie de COVID-19 sur trois groupes. Il a permis d'offrir des services de tutorat complémentaires aux enfants d'âge scolaire (de la maternelle à la 12^e année) afin de répondre aux besoins liés à l'apprentissage virtuel à distance. Les parents, en particulier ceux issus de communautés marginalisées, ont pu tirer parti de ce soutien pendant cette période difficile. En fournissant des services de tutorat, les candidats-enseignants ont pu effectuer les heures requises pour l'obtention de leur diplôme.

Le programme Study Buddy avait pour vocation de s'attaquer aux disparités en matière d'accès et de perspectives en défaveur des élèves issus de groupes historiquement négligés – en particulier les enfants et les jeunes issus des communautés noire et autochtones –, d'atténuer les répercussions en matière d'éducation liées à la pandémie grâce aux services de tutorat, et de renforcer les modèles de soutien individualisé et de soutien commun mis à disposition des élèves scolarisés dans les établissements hautement prioritaires, et de leurs familles. Le programme visait également à améliorer l'expérience d'apprentissage des élèves marginalisés et à les accompagner dans leur parcours vers une scolarité réussie. Les objectifs du programme Study Buddy sont les suivants :

- > acquisition de compétences chez les enfants et les jeunes, l'accent étant mis sur les populations noires, autochtones, racisées et immigrantes;
- > acquisition de compétences chez les étudiants de niveau postsecondaire (tuteurs);
- > acquisition de compétences et renforcement des capacités chez les familles;
- > appui au corps enseignant et aux équipes administratives.

Les objectifs du programme Study Buddy



Acquisition de compétences chez les enfants et les jeunes, l'accent étant mis sur les populations noires, autochtones, racisées et immigrantes

Acquisition de compétences chez les étudiants de niveau postsecondaire (tuteurs)



Acquisition de compétences et renforcement des capacités chez les familles

Appui au corps enseignant et aux équipes administratives



Ruptures dans l'apprentissage des élèves pendant la pandémie de COVID-19

Lorsque les communautés du Canada ont été contraintes d'imposer des mesures de confinement face à la propagation de la COVID-19, les élèves ont dû abandonner les modalités d'apprentissage habituelles, à savoir le mode présentiel, pour basculer vers un environnement nouveau et virtualisé, qui avait été mis en place pour faire face à l'urgence. Les parents, qui étaient également en proie à des difficultés économiques et des tensions psychologiques sans précédent, ont dû apporter un soutien à leurs enfants dans le cadre de cette transition vers l'apprentissage en ligne. Cependant, cette charge a reposé



excessivement sur les épaules des femmes et a souvent entravé leur activité professionnelle d'employées et d'entrepreneures. Les familles n'avaient pas toutes à leur disposition les ressources requises pour ces activités. En revanche, les familles qui étaient financièrement stables et disposaient d'un revenu plus élevé avant la pandémie ont plus souvent pu continuer à travailler à distance pendant la période de confinement. Par ailleurs, ces familles disposaient généralement de suffisamment de ressources pour offrir à leurs enfants les outils et le soutien externes nécessaires à l'apprentissage en ligne.

De ce point de vue, la pandémie de COVID-19 a exacerbé les inégalités qui rongeaient déjà notre société. Les personnes qui se trouvaient déjà marginalisées – parce qu'elles percevaient une rémunération moins élevée, parce qu'elles occupaient un emploi dans les services essentiels, ou parce qu'il leur était impossible de travailler à l'extérieur de chez elles, tout en s'occupant de leurs enfants – et les femmes étaient les moins à même d'assurer la continuité de la scolarisation tout en poursuivant leurs activités professionnelles ou entrepreneuriales. De plus, certains nouveaux arrivants au Canada ne possédaient parfois pas les compétences linguistiques nécessaires pour aider leurs enfants dans le cadre de leur apprentissage en

ligne. Nous savons que le fait d'aider les jeunes à obtenir de meilleurs résultats scolaires peut favoriser la mobilité sociale. Pour y parvenir, les familles qui ont été les plus fortement touchées par la pandémie ont eu besoin de ressources complémentaires, tandis que les familles plus aisées étaient en mesure de subvenir elles-mêmes à ce besoin. Les activités des étudiants de niveau postsecondaire ont également été bouleversées par la pandémie. Plus précisément, les candidats à l'enseignement n'ont pas été en mesure d'effectuer l'intégralité des heures de bénévolat requises pour l'obtention de leur diplôme.

Impact de la pandémie de COVID-19 sur les familles en quête d'équité

L'impact de la pandémie de COVID-19 sur les familles appartenant aux populations en quête d'équité a été considérable, étant donné que ces groupes sont plus susceptibles de travailler dans les secteurs qui ont été les plus ébranlés par la pandémie, d'occuper des emplois précaires ou moins bien rémunérés, ou d'avoir perdu leur emploi ou des heures de travail^{10, 11, 12}. L'impact a donc été plus sévère sur la sécurité financière des groupes racisés que sur celle de la communauté blanche, même si le niveau



Les personnes nées au Canada se sont moins souvent attendues que les nouveaux arrivants à perdre leur emploi ou à voir leur entreprise faire faillite pendant la pandémie.

de perte d'emplois et d'heures de travail a augmenté de manière comparable dans les deux groupes¹³. Une forte proportion de personnes noires et de personnes issues d'autres groupes racisés occupait des emplois précaires dans les services essentiels et les services de première ligne, et a donc été contrainte de travailler pendant la pandémie¹⁴. Les nouveaux arrivants et les personnes nées au Canada ont témoigné d'expériences diverses en ce qui concerne les impacts négatifs de la pandémie sur leurs vies : 34 % des nouveaux arrivants ont déclaré avoir été touchés de manière importante ou modérée par les difficultés causées par la pandémie, contre 24 % pour les personnes nées au Canada. On observe des écarts du même ordre entre les femmes nées au Canada et les nouvelles arrivantes, avec 24 % et 31 % respectivement. Les personnes nées au Canada se sont moins souvent attendues que les nouveaux arrivants à perdre leur emploi ou à voir leur entreprise faire faillite pendant la pandémie¹⁵.

Outre les problèmes liés au chômage et à la rapidité de la transition vers le télétravail auxquels elles ont dû faire face, les familles appartenant aux groupes en quête d'équité ont été mises à rude épreuve par la conjonction de multiples facteurs de tension, qui ont été aggravés par la fermeture des écoles et des services de garde d'enfants, le fardeau

représenté par les tâches domestiques non rémunérées, et l'inégalité d'accès aux dispositifs de soutien aux infrastructures essentielles. La fermeture des écoles a entraîné des perturbations majeures pour les parents, qui ont eu du mal à concilier les impératifs de garde d'enfants avec la satisfaction des besoins éducatifs de ces derniers, tout en gérant de front la précarité de l'emploi et l'instabilité financière¹⁶. Des études montrent que la sécurité financière du foyer est un sujet qui a davantage inquiété les parents d'enfants issus de groupes en quête d'équité et que ces parents étaient moins susceptibles de pouvoir offrir le temps, les compétences et les ressources – comme un accès Internet abordable et un espace pour étudier – essentielles à la réussite de l'apprentissage en ligne de leurs enfants¹⁷. Ces parents étaient souvent employés dans des secteurs n'offrant pas de modalités de travail souples et craignaient que leurs enfants prennent du retard parce qu'ils n'étaient pas disponibles pour gérer l'enseignement à la maison¹⁸.

La fermeture des établissements scolaires et des services de garde d'enfants pendant la pandémie a particulièrement affecté les mères de famille actives. Une femme sur trois au Canada a envisagé de quitter son emploi au cours de la pandémie de COVID-19, contre 19 % chez les hommes¹⁹. Parmi les raisons les plus fréquemment invoquées figurait la volonté de passer davantage de temps à aider leurs enfants à réaliser leur travail scolaire. D'après une étude sur la santé mentale et le bien-être des parents pendant la pandémie, un tiers des parents ont fait état de niveaux d'anxiété modérés à élevés, tandis que près de 60 % des parents ont déclaré avoir présenté des symptômes compatibles avec la dépression²⁰. Près de 50 % des parents ont indiqué avoir eu des difficultés à gérer l'apprentissage à distance de leurs enfants, et avoir souffert d'anxiété et de dépression pendant

la pandémie²¹. L'accès aux services et aux activités de soutien parascolaire était considéré comme particulièrement important pour favoriser la santé mentale et le bien-être émotionnel pour les communautés en quête d'équité²².

La diversité des approches adoptées pour accompagner les élèves qui poursuivaient leur apprentissage à distance pendant la période de fermeture des écoles a alourdi la charge pesant sur les familles. Bien que le gouvernement de l'Ontario ait déclaré qu'il n'était pas attendu des parents qu'ils prennent le relais des enseignants, un grand nombre d'approches de l'apprentissage à distance supposaient une participation des parents, qui était un facteur déterminant pour la réussite de l'apprentissage en ligne²³. Dans bon nombre de familles, les parents n'ont pas pu accompagner leurs enfants, participer à

leurs travaux scolaires et leur apprentissage ou assurer leur suivi, faute de temps, de connaissance des technologies numériques ou de directives pédagogiques relatives au contenu du curriculum^{24, 25}. Les parents pour qui la langue d'enseignement à l'école était nouvelle se sont parfois trouvés dans l'incapacité de prendre connaissance des documents et des courriers qui leur étaient adressés^{26, 27}. De plus, les parents issus de populations en quête d'équité étaient moins nombreux à pouvoir accéder aux « cellules d'apprentissage » mises en place pendant la pandémie de COVID-19 pour encadrer les activités d'apprentissage en ligne de leurs enfants. Ils ont également moins souvent cherché à recourir au soutien du tutorat en raison des coûts élevés liés aux services de tutorat privé^{28, 29}. Il est également possible que certains parents n'aient pas eu connaissance de l'existence des programmes de tutorat gratuits. D'autre part, de nombreux services de tutorat qui étaient offerts à moindres frais, voire sans frais, étaient organisés dans le cadre de groupes et non de manière individualisée, ce qui a compromis leur efficacité³⁰.

Impact de la pandémie de COVID-19 sur l'accès à l'éducation

La pandémie de COVID-19 a profondément désarticulé l'enseignement et la scolarité en Ontario³¹. Outre les règles de distanciation physique et les autres mesures de santé publique qui ont été déployées, la pandémie a entraîné la fermeture localisée d'un grand nombre d'établissements scolaires au Canada, touchant ainsi 5,7 millions d'enfants des niveaux élémentaire et secondaire³². Dans le cadre d'études menées lors de l'écllosion de la grippe H1N1 en 2009, des chercheurs ont examiné les effets à court terme de la fermeture des établissements scolaires sur la lutte contre la propagation du virus, ainsi que sur la situation



économique et sociale des familles, y compris la perte d'emploi et les services d'aide à la garde d'enfants complémentaires^{33, 34}. Les données sur l'impact des fermetures d'écoles liées à la pandémie de COVID-19 sur les enfants sont incomplètes, mais de nouvelles recherches révèlent que les disparités dans la localisation de ces fermetures et les difficultés associées à la pandémie ont creusé et amplifié les inégalités concernant les résultats en matière d'éducation³⁵.

Le premier obstacle lié à la fermeture des écoles tient au fait que de nombreux ménages ont eu des difficultés à accéder à Internet et aux outils dont les élèves avaient besoin dans le cadre de l'apprentissage en ligne. Au Canada, près de trois ménages sur cinq ayant des enfants d'âge scolaire ont dû basculer vers l'apprentissage en ligne à l'automne 2020³⁶. Si de nombreux ménages se sont inquiétés des coûts liés à la connexion Internet, environ trois sur dix ont indiqué que leurs enfants devraient utiliser un point d'accès sans fil public pour terminer leurs travaux faute de connexion fiable dans leur logement; qu'ils ne pourraient pas terminer leurs devoirs faute d'ordinateur disponible à la maison; ou qu'il leur faudrait utiliser un téléphone mobile pour réaliser leurs travaux scolaires³⁷.

Les élèves immigrants étaient plus susceptibles d'indiquer que la pandémie avait eu une incidence négative sur leur scolarité ou leur réussite scolaire³⁸. Des recherches montrent que les élèves cohabitants avec de nombreux membres de leur famille dans un logement exigu éprouvent des difficultés dans le cadre de l'apprentissage virtuel en raison du manque d'espace pour étudier et de l'impossibilité de s'isoler pour se concentrer sur les travaux scolaires³⁹. Les élèves issus de familles immigrantes et racisées sont plus susceptibles de résider dans des quartiers pauvres, où les logements sont souvent surpeuplés ou



*Les élèves issus de **groupes en quête d'équité** sont ceux qui ont rencontré les plus grandes difficultés lors de la transition vers l'apprentissage virtuel ou à distance, notamment en raison de contraintes techniques, économiques ou d'autres obstacles qui ont limité leur accès aux plateformes d'apprentissage en ligne, ainsi que l'accès aux services de soutien scolaire et aux soins de santé mentale.*

accueillent plusieurs générations⁴⁰. Par ailleurs, les personnes appartenant à des groupes racisés, les immigrants et les femmes sont surreprésentés parmi les effectifs du secteur de la santé et des services essentiels^{41, 42}. En conséquence, les élèves racisés et ceux issus de familles immigrantes ou monoparentales étaient moins susceptibles de bénéficier d'un soutien de la part de leurs parents dans le cadre de leur apprentissage en ligne, et ont dû poursuivre celui-ci en autonomie^{43, 44}. Les élèves issus de groupes en quête d'équité sont ceux qui ont rencontré les plus grandes difficultés lors de la transition vers l'apprentissage virtuel ou à distance, notamment en raison de contraintes techniques, économiques ou d'autres obstacles qui ont limité leur accès aux plateformes d'apprentissage en ligne, ainsi que l'accès aux services de soutien scolaire et aux soins de santé mentale^{45, 46}. Ces inégalités systémiques devraient persister après la pandémie; les élèves marginalisés accuseront un plus grand retard encore sur leurs pairs issus de milieux plus favorisés, même après le retour à l'apprentissage en présentiel ou lors de leur passage à la classe supérieure⁴⁷.

Des études indiquent que les élèves racisés et les élèves marginalisés, notamment ceux issus de milieux socioéconomiques moins favorisés, les élèves immigrants et les élèves en situation de handicap rencontrent de nombreux obstacles qui ont des répercussions négatives sur leur réussite scolaire et leurs perspectives économiques à long terme⁴⁸. Une étude portant sur les expériences des personnes noires dans la région du grand Toronto révèle qu'environ la moitié des élèves noirs estiment que « le fait d'être noir entraîne des difficultés que les autres élèves ne connaissent pas⁴⁹ » [traduction libre]. Ces inégalités en matière d'éducation que subissent les élèves noirs transparaissent dans les écarts entre leurs taux d'obtention de diplôme et d'abandon scolaire et ceux des élèves blancs. Par exemple, une étude réalisée par le Toronto District School Board a déterminé qu'environ 69 % des élèves noirs obtiennent leur diplôme, contre 84 % pour les élèves blancs et 87 % pour les autres élèves racisés. En outre, les élèves noirs présentent un taux d'abandon scolaire de 20 %, soit plus du double de celui des autres étudiants racisés (9 %) ^{50, 51}. Par ailleurs, les préjugés stéréotypés négatifs que les enseignants entretiennent à l'égard des élèves racisés influencent à la baisse les résultats scolaires et le degré de réussite scolaire⁵². Les élèves en situation de handicap rencontrent également des obstacles particuliers dans le cadre de l'apprentissage en ligne, notamment d'ordre physique, technologique, systémique, financier ou liés aux mentalités⁵³. À titre d'exemple, les élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) et les élèves atteints d'autisme peuvent éprouver des difficultés à suivre le rythme de leurs cours faute de routine scolaire et de structure dans les regroupements en ligne⁵⁴.

L'étude de l'impact des perturbations de la vie scolaire liées à la pandémie a mis en évidence un manque d'investissement multidimensionnel

au sein des établissements scolaires, lequel a eu des répercussions négatives sur les résultats d'apprentissage des élèves et sur leur bien-être émotionnel^{55, 56}. Il est admis que des disparités dans la situation des enfants peuvent surgir lorsque la capacité d'une famille à accompagner et à soutenir ses enfants est entravée par des contraintes budgétaires⁵⁷ ou cognitives⁵⁸, ou par les tensions associées aux difficultés financières⁵⁹. L'analyse des effets de la pandémie de COVID-19 sur les résultats d'apprentissage révèle que les élèves issus de groupes qui se trouvaient déjà en proie à des difficultés avant la pandémie se sont heurtés à des obstacles plus importants encore, étant donné qu'ils sont moins susceptibles de posséder les bases nécessaires à la réussite. D'après une enquête menée auprès de jeunes âgés de 12 à 17 ans, 51 % d'entre eux estiment que la pandémie a eu un impact très négatif sur leur année et leur réussite scolaires. De plus, 60 % des jeunes ont déclaré manquer de motivation, et 57 % ont exprimé leur insatisfaction à l'égard de l'apprentissage en ligne et des cours virtuels⁶⁰. Ces constatations émanent de recherches sur les impacts à court terme des fermetures d'écoles liées à la COVID-19; les conséquences sociales, économiques et psychologiques à long terme ne sont quant à elles pas encore évaluées⁶¹. Ces constatations ne sont pas surprenantes, étant donné que des études ont montré que le sentiment d'isolement et le manque d'échanges avec les enseignants peuvent entraîner une perte de motivation et une hausse de l'abandon scolaire.

L'allongement de la fermeture des écoles et des mesures de confinement a également gravement perturbé les facteurs de protection des enfants et des familles, ce qui a accentué les tensions familiales, les traumatismes et les problèmes de santé mentale chez certains enfants et adolescents⁶². Dans un rapport de sa série *Raising Canada*, l'organisme Les enfants d'abord



Canada indique que la santé mentale et le bien-être des enfants issus de groupes racisés ont été gravement mis à mal pendant la pandémie, et note de fortes disparités à cet égard entre ces enfants et les enfants blancs. Le niveau des troubles de santé mentale varie entre les groupes racisés, et ces disparités et inégalités sont exacerbées en présence d'identités multiples (telles que la race, le sexe, l'orientation sexuelle et le handicap)⁶³. Par ailleurs, selon les spécialistes, la réussite scolaire ne doit pas être découplée de la santé mentale et du bien-être. Des études ont montré que les problèmes de santé mentale ont une incidence sur les résultats en matière d'éducation, à savoir une régression des résultats scolaires, une baisse de la participation et un risque accru d'abandon scolaire⁶⁴. La pandémie a également eu pour conséquence d'augmenter le temps passé par les enfants et les adolescents devant les écrans, la diminution de leur activité physique et l'augmentation de leur insécurité alimentaire en raison de la fermeture des écoles et des recommandations de confinement à domicile⁶⁵. Dans un rapport publié récemment, Santé publique Ontario constate que les problèmes de comportement chez les enfants sont en hausse, tandis que les adolescents présentent des symptômes de plus en plus marqués d'anxiété, de dépression et d'idées suicidaires⁶⁶.

Le tutorat, une solution porteuse de multiples avantages

Le tutorat présente plusieurs avantages pour les élèves, notamment la possibilité de bénéficier de cours individualisés et d'une attention particulière, mais aussi d'améliorer les résultats scolaires et les attitudes à l'égard de l'apprentissage. Le tutorat permet aux élèves d'apprendre à leur rythme et en autonomie, offre un cadre qui les incite à poser des questions, ce qui renforce leur estime d'eux-mêmes et leur confiance en eux⁶⁷. Par conséquent, le tutorat peut contribuer à pallier la perte des acquis de l'apprentissage causée par la fermeture des écoles et la virtualisation de l'enseignement, en particulier pour les élèves issus de groupes en quête d'équité⁶⁸. Une méta-analyse de plus de 100 programmes de tutorat a permis de déterminer que cette solution d'apprentissage a des répercussions positives notables sur les résultats d'apprentissage des élèves, et que ce constat est valable pour divers programmes de tutorat⁶⁹. D'après les résultats de l'évaluation, le tutorat est l'un des « outils [les plus] efficaces dont les éducateurs disposent aujourd'hui pour améliorer l'apprentissage des élèves⁷⁰ » [traduction libre]. Il en ressort également que les programmes de tutorat encadrés par les enseignants ou le personnel auxiliaire sont plus efficaces que les programmes de tutorat encadrés par des tuteurs non professionnels (y compris les parents). Enfin, l'évaluation montre



que les solutions de tutorat virtuel produisent les mêmes avantages que le tutorat en présentiel.

En matière d'enseignement, le tutorat individualisé est l'une des stratégies d'intervention⁷¹ qui s'avèrent les plus efficaces pour aider les élèves à mieux comprendre les concepts, ce qui stimule leur motivation et les pousse à travailler à un rythme plus soutenu^{72, 73}. Alors que l'instruction par les enseignants revêt une portée générale, le tutorat offre la possibilité de mettre l'accent sur des concepts ou des domaines spécifiques, ce qui donne l'occasion aux élèves de maîtriser des points de leur programme qui leur posent des difficultés, ou qu'il leur faut approfondir⁷⁴. Cela s'explique en partie par les étapes complémentaires qui sont mises en place pour établir une interaction avec les élèves au cours des séances de tutorat. La recherche montre que la démarche d'acquisition des concepts adoptée en classe suit traditionnellement un processus en trois temps : l'amorce, au cours de laquelle une question exploratoire est posée par l'enseignant; la réponse, qui est donnée par l'élève; et l'évaluation, par laquelle l'enseignant formule une observation sur la réponse de l'élève^{75, 76}. Dans le cadre du tutorat, ce processus est complété par deux étapes, qui commencent par « l'étayage pédagogique^{77, 78, 79} » (*scaffolding* en anglais), par lequel le tuteur guide les élèves dans la construction du sens à partir du document à l'étude en leur posant des questions complémentaires et en aidant à la

compréhension au cours de la séance. L'étape finale consiste à confirmer l'acquisition de la compréhension⁸⁰ au cours d'un échange entre l'élève et le tuteur, qui vérifie si le cours a été efficace.

La pandémie de COVID-19 et les fermetures d'écoles qu'elle a provoquées dans plus de 190 pays ont stimulé la demande de services de tutorat partout dans le monde⁸¹. Des études antérieures sur le tutorat en ligne montrent que les élèves de communautés en quête d'équité se heurtent à plusieurs obstacles systémiques qui les privent de ces séances, notamment l'accès à la technologie et les coûts^{82, 83, 84, 85}. D'après la recherche, dans le contexte de la pandémie, les inégalités se sont creusées du fait des fermetures d'écoles et les élèves issus de milieux socioéconomiques plus favorisés disposent du soutien, des ressources et des moyens techniques nécessaires pour poursuivre leur parcours d'apprentissage^{86, 87, 88, 89}. Les élèves issus de milieux marginalisés et racisés ont été durement touchés pendant la pandémie en raison de plusieurs facteurs, comme le fait que leurs parents occupent un emploi dans les services essentiels ou le fait de vivre dans un logement surpeuplé⁹⁰. En outre, à la suite des fermetures d'écoles, certains élèves ont été privés de repas nutritifs et ont souffert de la faim, ce qui a encore amenuisé leur motivation et leur capacité à s'investir dans l'apprentissage en ligne. Cela étant, les recherches les plus récentes montrent que le tutorat est une solution efficace, qui permet d'aider les élèves de groupes en quête d'équité et, par conséquent, de lutter contre les inégalités d'apprentissage⁹¹.

Alors que les provinces tentaient tant bien que mal de riposter à la pandémie, les systèmes d'enseignement, y compris les universités et les collèges, continuaient à subir des perturbations sans précédent. Les programmes de formation des enseignants proposés par les facultés

d'éducation de l'Ontario ont dû relever les défis liés à la transition vers un cadre d'apprentissage virtuel. Ainsi, les programmes de la province préparant au métier d'enseignant ont été tenus d'ajuster leurs modalités d'enseignement et de passer aux formats à distance ou hybride, tandis que par ailleurs, les possibilités d'effectuer un stage d'enseignement en classe s'effondraient. En raison des fermetures d'écoles, les candidats-enseignants n'ont pas pu mener à bien les stages d'enseignement en classe requis dans le cadre de leurs études. Ces candidats ont vu le stress lié à l'achèvement du programme de formation s'intensifier et, chez bon nombre d'entre eux, l'appréhension et l'anxiété naturelles liées à la pratique pédagogique ont été exacerbées, ce qui a suscité chez eux un sentiment de saturation et de stress au sujet de leur stage pratique⁹². On pourrait cependant considérer que la bascule des programmes de tutorat vers les environnements virtuels constitue une occasion de lutter contre les lacunes en matière d'apprentissage chez les élèves issus de communautés en quête d'équité.

Une approche fondée sur les systèmes

Les obstacles à l'éducation auxquels se heurtent les groupes en quête d'équité résultent d'une dynamique complexe entre plusieurs facteurs aux niveaux des individus, des organismes et de la société. Un modèle écologique des systèmes peut être utilisé pour mieux comprendre ces obstacles. Des chercheurs ont mis en évidence les éléments essentiels d'une approche intégrée de l'éducation^{93, 94, 95}. Certains d'entre eux ont déterminé que l'élément central de chaque approche concernait l'élève et sa relation avec l'éducateur, tandis que d'autres ont souligné le rôle important joué par l'environnement d'apprentissage⁹⁶.

L'éducation est un système complexe dans lequel des facteurs liés à la société, aux organismes et aux individus viennent façonner l'expérience des élèves. Par exemple, les politiques, les ressources, la culture et les valeurs, les infrastructures et les préjugés ancrés vont déterminer quelles personnes auront accès à l'enseignement et à des services de soutien de qualité au sein du système⁹⁷. Les politiques et les procédures organisationnelles adoptées par les conseils scolaires et les établissements scolaires ont également une incidence sur le parcours scolaire et le niveau de scolarité atteint par les élèves. Par exemple, au sein du système d'enseignement de la maternelle à la 12^e année, l'approche traditionnelle de l'éducation marginalise les élèves racisés, car les curriculums sont fondés sur une version de l'histoire et de la culture considérée à partir du point de vue des personnes blanches, ce qui crée un environnement d'apprentissage hostile pour les élèves autochtones et racisés⁹⁸. Les facteurs sociodémographiques que l'on retrouve au niveau de l'individu vont également influencer sur l'accès des élèves à l'enseignement, ainsi que sur leurs expériences et le niveau de scolarité qu'ils pourront atteindre. Ces facteurs comprennent les aptitudes linguistiques, l'état de santé physique et mentale, et le revenu familial. Par exemple, à Toronto, les élèves de niveau élémentaire issus de ménages à faible revenu sont, en proportion, plus nombreux à échouer aux tests de lecture, d'écriture et de mathématiques que les élèves de ménages à revenu élevé⁹⁹. Les connaissances, les attitudes et les comportements des personnes appartenant à ces organismes influent également fortement sur l'expérience des élèves. Par exemple, il a été démontré que les stéréotypes négatifs véhiculés par les enseignants et les conseillers en orientation pèsent sur les résultats et la réussite scolaires¹⁰⁰.



Conception du programme Study Buddy

Conception du programme

Le programme Study Buddy a été créé par le Diversity Institute en vue de permettre aux enfants issus de familles en quête d'équité de bénéficier plus facilement d'un soutien, par le tutorat, pendant la pandémie. Les universités, les communautés et les établissements scolaires ont travaillé de concert pour concevoir un programme visant à combler la fracture éducative, en fédérant diverses parties prenantes – familles, communautés, élèves, services communautaires et établissements d'enseignement – autour d'une seule et même solution.

Le programme Study Buddy a été déployé en mai 2020 dans le cadre de l'initiative de riposte nationale à la COVID lancée par l'organisme Youth Corps afin d'apporter une solution d'urgence face à la transition brutale vers l'apprentissage en ligne qui avait été opérée en raison de la pandémie de COVID-19. Il avait pour vocation, en permettant aux élèves de la maternelle à la 12^e année de bénéficier de services de tutorat en ligne individualisés et gratuits, d'aplanir les obstacles qui entravent l'accès à une éducation individualisée de qualité, en mettant notamment l'accent sur les personnes issues de communautés en quête d'équité qui avaient été les plus durement touchées par la fermeture des écoles. Afin de tenter de remédier aux répercussions différenciées de la pandémie de COVID-19 sur trois groupes

distincts, Study Buddy a offert des services de tutorat en ligne pour répondre aux besoins des groupes suivants : les enfants d'âge scolaire qui avaient besoin d'un soutien complémentaire pour s'adapter à l'apprentissage en ligne à distance; les parents, en particulier ceux issus de groupes en quête d'équité, qui avaient besoin d'un appui durant cette période difficile; et les candidats-enseignants, qui étaient tenus de réaliser un certain nombre d'heures de bénévolat pour satisfaire les conditions d'obtention de leurs diplômes.

Les participants au programme ont été recrutés par l'intermédiaire d'organismes communautaires œuvrant auprès de familles racisées et de familles immigrantes. Cette stratégie de recrutement a pu se concrétiser grâce aux partenariats établis avec le Lifelong Leadership Institute, le Jean Augustine Centre for Young Women's Empowerment, le Toronto Region Immigrant Employment Council, Midaynta Community Services et d'autres organismes. Les organismes ont été invités à diffuser des renseignements concernant les modalités d'inscription au programme auprès des membres de leurs communautés respectives. Afin que le programme Study Buddy puisse soutenir les familles racisées et les familles de la communauté des nouveaux arrivants, les participants potentiels ont été invités à répondre à un questionnaire d'inscription comprenant des questions sur les groupes en quête d'équité auxquels leurs enfants pouvaient s'identifier.

FIGURE 1

Représentation du modèle logique du programme Study Buddy





La candidature des élèves de la maternelle à la 12^e année a été acceptée en fonction de la disponibilité des tuteurs et de la capacité à couvrir les matières pour lesquelles les élèves avaient besoin d'un soutien. Les élèves participants ont eu accès à une plateforme de tutorat en ligne dotée d'un tableau interactif, de fonctionnalités de vidéoconférence et d'audioconférence, ainsi que de modules de contenu. Ils ont pu bénéficier d'une aide aux devoirs et de leçons individualisées en tête-à-tête à hauteur de trois heures par semaine sous la supervision de professionnels dûment formés et qualifiés. Plusieurs mois après avoir commencé à bénéficier des services de tutorat, les familles ont été invitées à remplir une enquête de satisfaction comprenant des questions sur

l'évolution de leur niveau général d'anxiété, de bien-être et d'optimisme, et à formuler des observations au sujet des points du programme qui étaient susceptibles d'amélioration.

Pour offrir un programme de tutorat de qualité, le Diversity Institute a établi des partenariats avec des établissements postsecondaires de formation des enseignants, comme l'Université Laurentienne, l'Université de Nipissing, l'Université Queen's, l'Université technologique de l'Ontario, l'Université de Toronto et l'Université Lakehead, ainsi qu'avec des tuteurs de l'Université métropolitaine de Toronto intervenant hors du cadre d'un stage pratique. Le recrutement de candidats-enseignants qualifiés en tant que tuteurs a permis à ces derniers d'effectuer les heures de stage requises pour l'obtention de leur diplôme. Ces candidats-enseignants disposaient déjà d'une spécialisation, dans la mesure où ils avaient obtenu – ou étaient en cours d'obtention – d'un baccalauréat dans une matière enseignée. Parallèlement à leur participation au programme Study Buddy, de nombreux candidats-enseignants suivaient une formation au sein de leurs facultés d'éducation respectives. Ces derniers ont donc été familiarisés avec les stratégies pédagogiques, les directives publiées par les ministères et les objectifs du curriculum. Afin de faire prendre conscience aux tuteurs des obstacles auxquels les étudiants racisés et nouveaux arrivants se heurtent quand il s'agit d'accéder à un enseignement de qualité, le Diversity Institute leur a offert une formation sur le racisme envers les Noirs ainsi que d'autres ateliers. □□De la même manière que les parents, les tuteurs inscrits au programme ont été invités à fournir des renseignements à l'étape de l'inscription et ont rempli un questionnaire de satisfaction à l'issue de chaque période de tutorat avec une cohorte.



Évaluation du programme Study Buddy

On trouvera dans cette partie les méthodes utilisées pour réaliser l'évaluation du programme, ainsi que les principales constatations tirées de l'analyse des données recueillies pendant les deux dernières années de l'épisode pandémique. Les deux parties principales portent sur les répercussions du programme sur les parents, les élèves et les candidats-enseignants. Les auteurs y présentent également les données sur les caractéristiques démographiques des familles et des tuteurs qui avaient été recueillies lors de l'enquête d'inscription, ainsi que les éléments issus de l'enquête de satisfaction de fin de programme, qui mettent en lumière les perceptions des familles et des candidats-enseignants au sujet du programme.

Méthodologie

Afin de comprendre les répercussions du programme Study Buddy sur les élèves de la maternelle à la 12^e année, sur leurs familles et sur les candidats-enseignants agissant à titre de tuteurs, les parents et les tuteurs ont été invités à participer à deux séries d'enquêtes : une enquête à l'inscription préalable au programme et une enquête de satisfaction réalisée à l'issue du programme. Les données du fichier journal ont par ailleurs été utilisées pour déterminer quelles familles et quels enfants avaient recours au service au cours de la période à l'étude.

- > **Formulaire d'inscription des parents :**
Ce formulaire a permis de recueillir des renseignements de référence sur la situation socioéconomique des parents et des élèves,

des données démographiques les concernant, ainsi que des données sur leurs besoins en matière de tutorat, préalablement à leur participation au programme. Les parents ont répondu à des questions concernant leur statut démographique, notamment le genre, le statut au regard de la législation relative à l'immigration, l'identification aux groupes en quête d'équité, le niveau de scolarité, la langue parlée dans le cadre familial et le nombre d'enfants. Les enfants ont, pour leur part, répondu à des questions portant sur le genre, l'âge, le statut au regard de la législation relative à l'immigration, la race ou l'origine ethnique, le handicap (le cas échéant) et les matières scolaires pour lesquelles ils pouvaient avoir besoin de soutien.

- > **Formulaire d'inscription des tuteurs :**
Ce formulaire a permis de recueillir des renseignements sur les candidats-enseignants préalablement à la participation au programme. Les participants ont fourni des renseignements démographiques personnels relatifs au genre, à l'identification aux groupes en quête d'équité, au niveau universitaire atteint et aux matières susceptibles de présenter un intérêt pour le programme de tutorat, notamment les mathématiques, la chimie, la biologie, la langue française et les matières du palier élémentaire.
- > **Données des utilisateurs :**
Il s'agit des données du fichier journal qui ont été téléchargées depuis la plateforme numérique, qui consignait des renseignements permettant de savoir quel élève avait participé à quelle séance de tutorat.



Enquête de satisfaction auprès des parents :

Cette enquête a été réalisée auprès des parents à l'issue de leur participation au programme. Les parents ont été invités à indiquer si le programme avait aidé leurs enfants à progresser sur le plan de l'apprentissage scolaire et des aptitudes sociales, s'il avait permis d'améliorer leur bien-être et quelles étaient les difficultés que les enfants avaient rencontrées pendant le programme.

Enquête de satisfaction auprès des tuteurs :

Cette enquête a été réalisée auprès des tuteurs à l'achèvement des services de tutorat. Les tuteurs ont été invités à faire part de leurs observations concernant le nombre d'élèves pris en charge, la matière enseignée et l'expérience des élèves, et à donner leur avis sur les compétences qu'ils avaient acquises dans le cadre de leur participation, ainsi que les difficultés rencontrées.

Les questionnaires d'inscription et les enquêtes de satisfaction ont été créés au moyen d'une plateforme de sondage en ligne (Qualtrics).

La première cohorte comprenait les participants à la phase de mise à l'essai du programme; le recueil de leurs données n'ayant pas été effectué selon la même méthodologie que celle retenue pour les autres cohortes, celles-ci ne sont pas compatibles avec l'analyse. Ce rapport s'appuie sur les données de quatre cohortes de participants :

- > Cohorte n° 2 : de septembre 2020 à novembre 2020
- > Cohorte n° 3 : de janvier 2021 à septembre 2021
- > Cohorte n° 4 : de juillet 2021 à août 2021
- > Cohorte n° 5 : de septembre 2021 à décembre 2021

Les analyses descriptives et les analyses bivariées ont été réalisées à partir des données recueillies auprès des parents et des tuteurs au moyen des formulaires d'inscription et des questionnaires de satisfaction. Les auteurs ont également procédé à une analyse thématique en se fondant sur les réponses apportées par les familles aux questions à réponse libre.

Faits saillants du programme

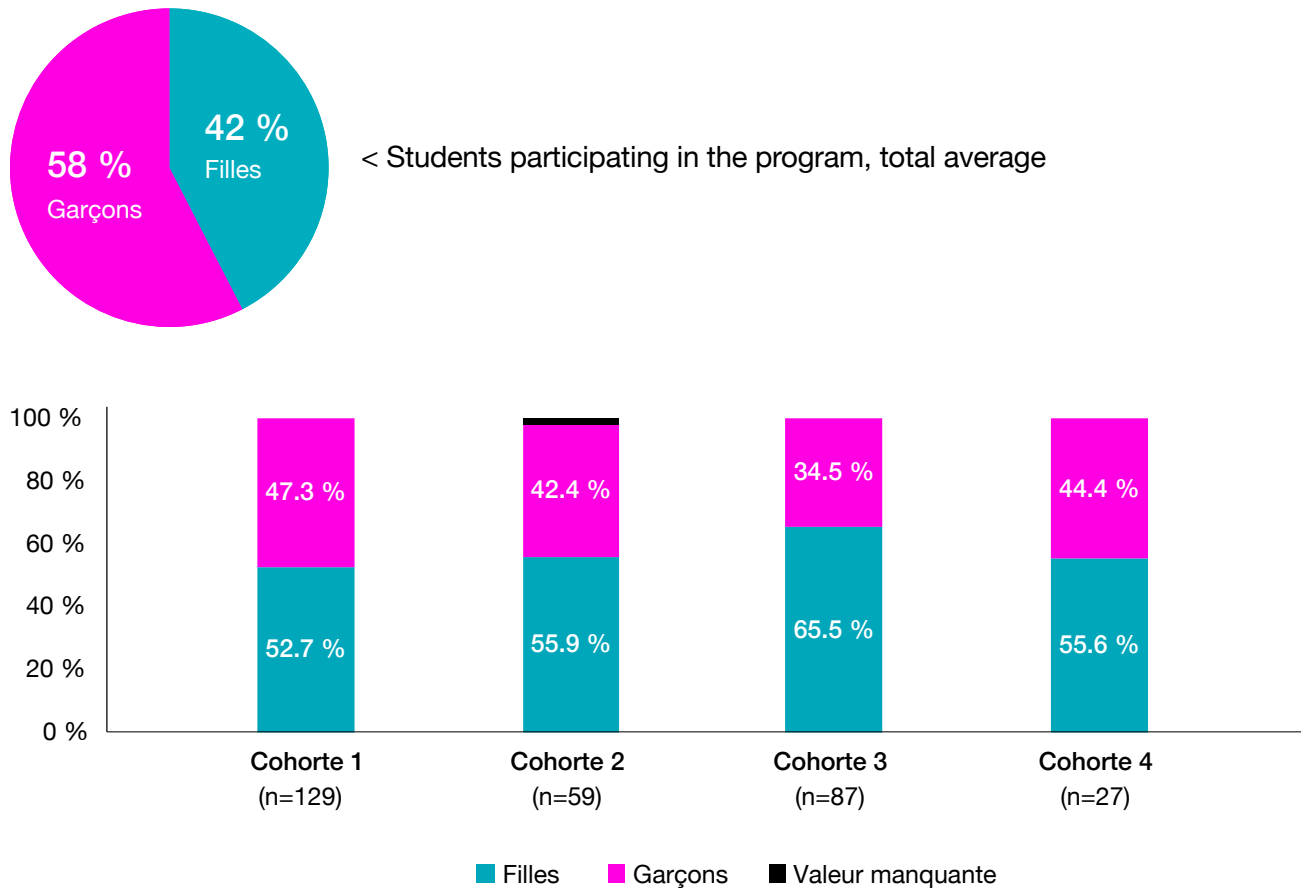
À ce jour, le programme Study Buddy a pris en charge 684 élèves issus de 451 familles et fait intervenir 331 tuteurs. Le programme a permis à 302 élèves de 247 familles de bénéficier de services gratuits pendant plus de 12 800 séances individuelles et 8 600 heures de tutorat dans des matières enseignées de la maternelle à la 12^e année, y compris les mathématiques, la chimie, la biologie, la langue française et les cours du palier élémentaire (voir le tableau 1).

À l'étape de l'inscription, les familles les plus nombreuses étaient celles ayant inscrit un enfant au programme (n=266, 59 %), suivies de celles ayant inscrit deux enfants (n=137, 30 %) et de celles ayant inscrit trois enfants (n=48, 11 %). La cohorte n° 1 a réuni le plus grand nombre de familles (n=180, 40 %) inscrites au programme, au plus fort de la pandémie.

Au total, 302 élèves issus de 247 familles ont participé au programme Study Buddy. La majorité des participants étaient des filles (n=302, 57,3 %), alors que les garçons

FIGURE 2

Nombre total d'élèves ayant participé au programme Study Buddy



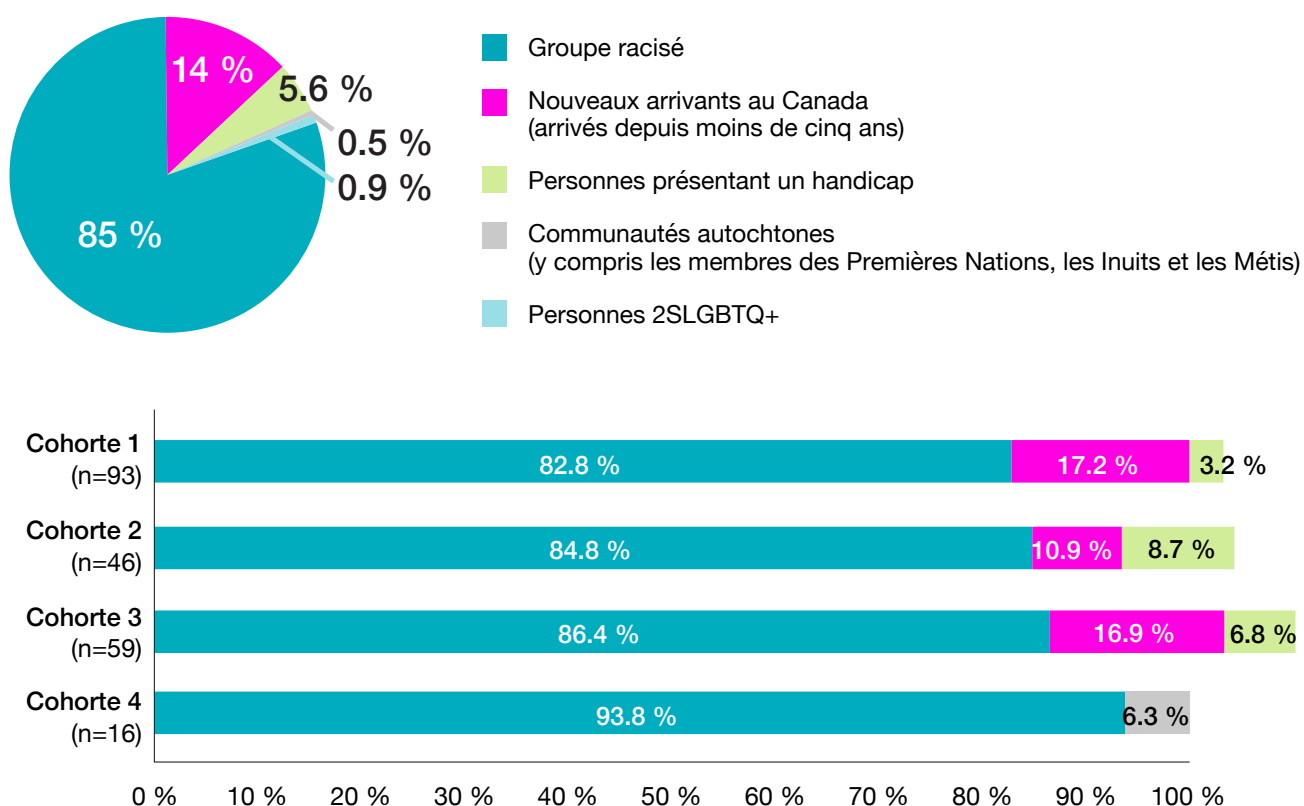
représentaient 42,4 % du total (n=302). Dans la cohorte n° 2, une famille n'a pas apporté de réponse à la question concernant l'auto-identification de son enfant (n=1, 0,3 %) (voir la figure 2). Il faut souligner que seulement 44,2 % des personnes inscrites ont participé au programme. Cela est probablement dû, entre autres, à la fracture numérique, qui a pu empêcher les familles de participer au programme ou les pousser à se retirer par découragement. Les raisons exactes restent difficiles à cerner, car les auteurs n'ont pas eu la possibilité de réaliser des recherches auprès des personnes ayant renoncé à leur participation. Il serait nécessaire d'effectuer des recherches complémentaires auprès des personnes qui n'ont pas pris part au programme alors qu'elles y étaient inscrites.



*Il faut souligner que **seulement 44,2 % des personnes inscrites ont participé au programme.** Cela est probablement dû, entre autres, à la fracture numérique, qui a pu empêcher les familles de participer au programme ou les pousser à se retirer par*

FIGURE 3

Désignation, par les familles, des groupes en quête d'équité auxquels les enfants participant au programme Study Buddy seraient susceptibles de s'identifier



Remarque : Les totaux ne sont pas égaux à 100 %, car certaines familles ont sélectionné plusieurs identités.

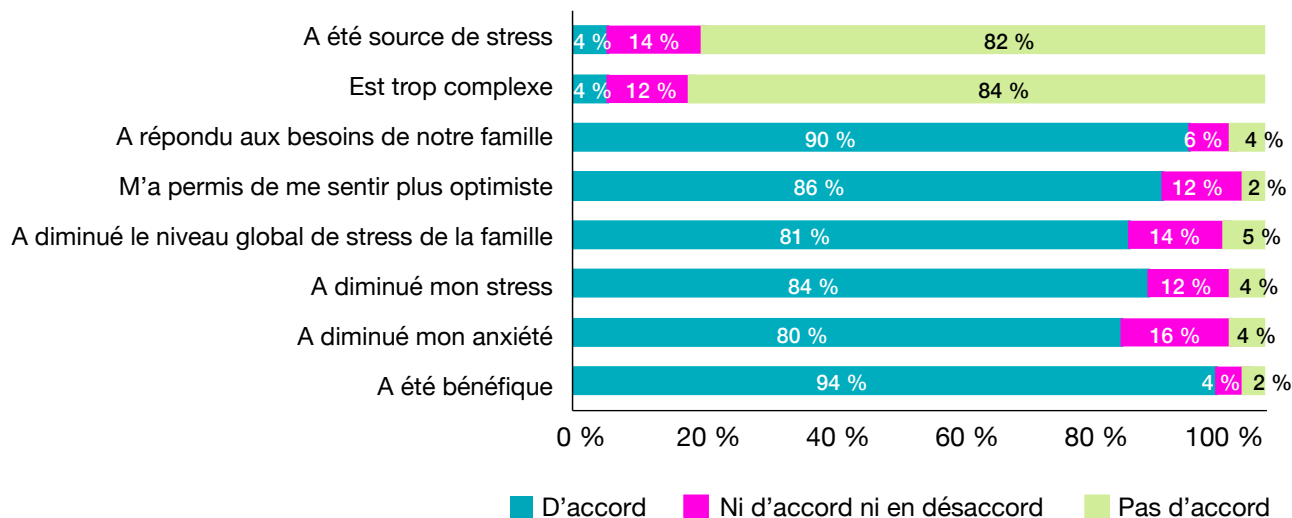


Parmi les enfants qui se sont auto-identifiés à un groupe, la plupart étaient des personnes racisées (85 %), suivis des nouveaux arrivants arrivés depuis moins de cinq ans (14 %) et des personnes en situation de handicap (5,6 %).

Les familles ont été invitées à indiquer à quels groupes en quête d'équité leurs enfants seraient susceptibles de s'identifier (voir la figure 3), ce qui a permis de déterminer que parmi les enfants qui se sont auto-identifiés à un groupe (n=214), la plupart étaient des personnes racisées (n=182, 85 %), suivis des nouveaux arrivants arrivés depuis moins de cinq ans (n=30, 14 %) et des personnes en situation de handicap (n=12, 5,6 %). Très peu d'enfants se sont identifiés comme Autochtones (n=1, 0,5 %) et personnes 2SLGBTQ+ (n=2, 0,9 %).

FIGURE 4

Perception des familles à l'égard de l'impact du programme Study Buddy sur le stress des parents et des familles



Impact sur les parents

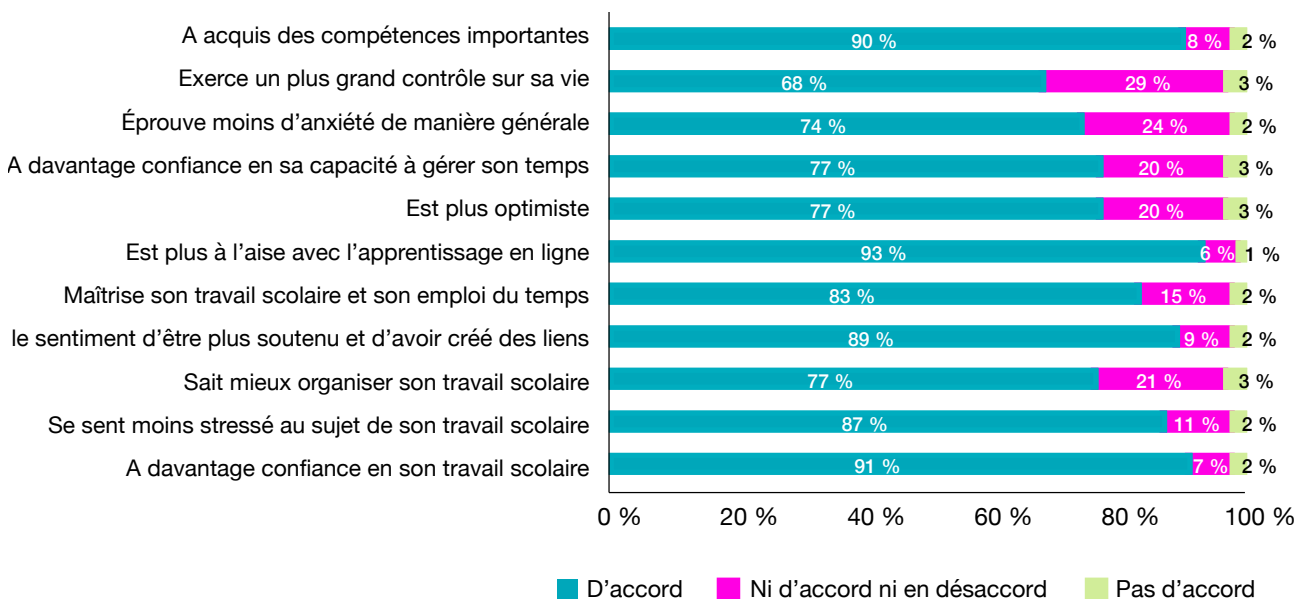
L'évaluation de l'impact du programme Study Buddy sur le bien-être des parents a été réalisée au moyen d'une échelle de Likert; l'exercice a consisté à demander aux parents d'indiquer dans quelle mesure ils se reconnaissaient dans les énoncés proposés. Au total, 141 familles ont répondu au questionnaire de satisfaction dont les questions sont présentées dans ce chapitre. Quelques cas de données manquantes dans ces variables s'inscrivant dans une fourchette allant de 1 à 11 ont été exclus de l'analyse, tandis que les valeurs en pourcentage valide ont bel et bien été incluses. Les réponses au sujet de l'impact du programme sur le niveau de stress des parents et des familles (voir la figure 4) montrent qu'une grande majorité d'entre eux considère que le programme Study Buddy est bénéfique (n=130, 94 %) et estime qu'il a répondu à leurs besoins (n=123, 90 %). En outre, nombre d'entre eux ont indiqué leur désaccord avec l'énoncé selon lequel le programme serait source de stress (n=110, 82 %) ou complexe (n=114, 84 %).

Diminution des niveaux de stress et d'anxiété

Les parents se sont dits satisfaits de la capacité du programme à maintenir le niveau de motivation de leurs enfants tout en diminuant le stress et l'anxiété liés à la pandémie :

« Ça a été une véritable aubaine pour mes filles. Elles ont eu la chance d'être encadrées par des enseignants bien formés, qui les ont stimulées et leur ont permis de rester concentrées sur leur apprentissage et de ne pas s'en désintéresser. Merci! » [traduction libre]

« Dans l'ensemble, l'expérience du programme Study Buddy a changé la vie de ma fille et la mienne. Et je ne parle pas de l'aspect intellectuel, même si nous avons aussi constaté de vrais progrès dans ce domaine. Je parle ici des bienfaits aux niveaux psychologique, émotionnel et social que j'ai constatés chez ma fille. » [traduction libre]

FIGURE 5**Perception des familles à l'égard de l'impact du programme Study Buddy sur l'apprentissage des élèves**

Les observations libres formulées par les familles sont venues étayer les résultats quantitatifs concernant l'aspect bénéfique du programme et son utilité, et confirment que le programme a contribué au bien-être des élèves dans leur approche de l'apprentissage, mais aussi au bien-être des parents, car il a contribué à diminuer leur niveau de stress, notamment vis-à-vis de l'instruction de leurs enfants pendant la pandémie.

Impact sur les élèves

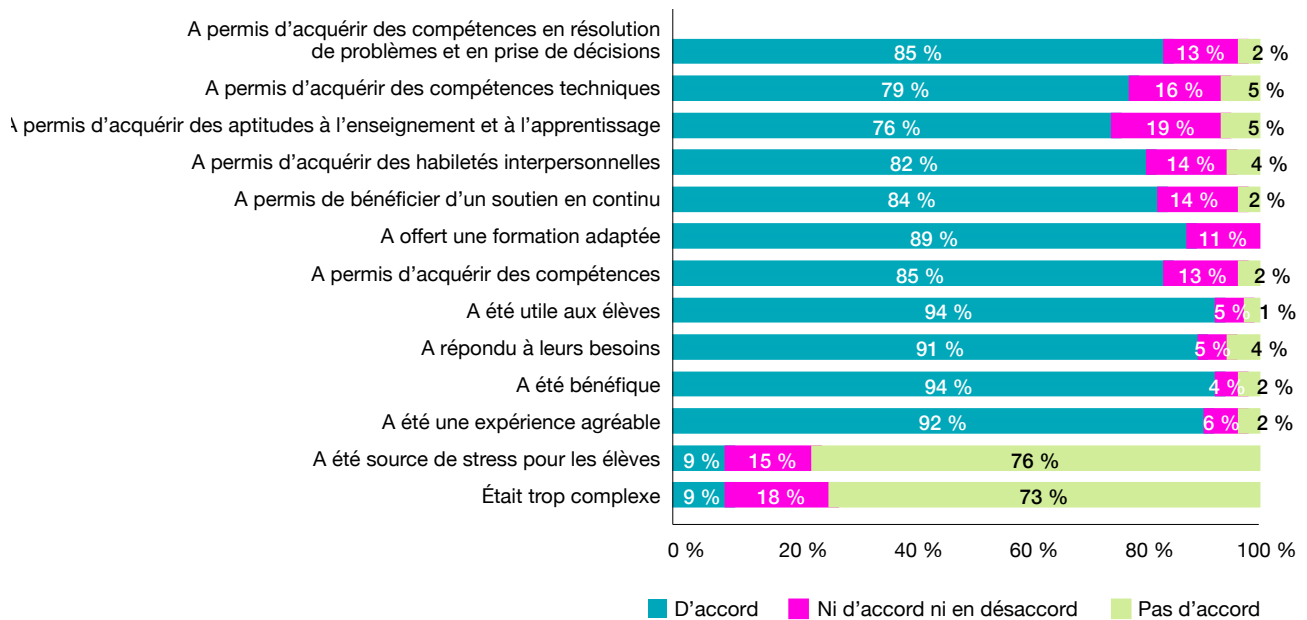
La majorité des familles estime que le programme Study Buddy a permis à leur enfant d'être plus à l'aise avec l'apprentissage en ligne (n=126, 93 %) et d'aborder le travail scolaire de manière plus sereine (n=123, 91 %), et indique que leur enfant a acquis des compétences importantes (n=124, 90 %; voir la figure 5). Parmi les familles, 68 % (n=88) confirment que leur enfant a le sentiment d'exercer un meilleur contrôle sur sa vie.

L'évaluation de l'expérience vécue par les élèves dans le cadre de Study Buddy (voir la figure 6) montre qu'une grande majorité de familles estime que la participation de leur enfant au programme a été utile (n=130, 94 %), bénéfique (n=129, 94 %), que l'expérience a été agréable pour eux (n=128, 92 %) et que le programme a répondu à leurs besoins (n=126, 91 %). Plus de deux tiers des familles confirment que le programme a permis aux élèves d'acquérir une expérience en matière d'enseignement et d'apprentissage (n=104, 76 %), ainsi que des compétences techniques (n=106, 79 %). En outre, bon nombre de parents ont indiqué leur désaccord avec l'énoncé selon lequel le programme serait source de stress (n=105, 76 %) ou trop complexe (n=100, 73 %) pour leur enfant.

Les parents ont aussi répondu à des questions à réponse libre au sujet des répercussions à court terme du programme et ces réponses ont été analysées afin de faire émerger les thématiques communes.

FIGURE 6

Perception des familles à l'égard de l'impact du programme Study Buddy sur l'expérience des élèves



Accès à des ressources pédagogiques de qualité

L'une des thématiques centrales relevées dans les observations concerne l'inégalité d'accès aux ressources pédagogiques de qualité qui est apparue avec la pandémie et le rôle du programme Study Buddy pour remédier à ce problème :

« Ne supprimez surtout pas ce programme; il a été un relais indispensable de l'école pendant la pandémie de COVID-19. J'ai pris conscience que mon fils de huit ans était bien plus réceptif sous la direction de l'enseignant que lorsque je l'aidais à apprendre ses leçons. » [traduction libre]

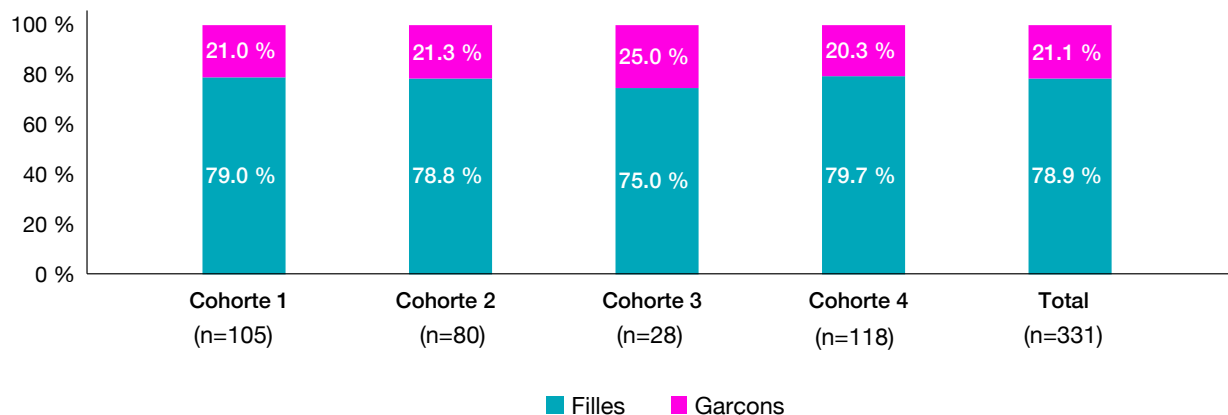
Expériences constructives

Les parents ont expliqué que l'expérience positive vécue par leur enfant dans l'apprentissage d'une matière avec un tuteur les a incités à inscrire leurs autres enfants au programme et à demander à bénéficier d'un accompagnement dans d'autres matières :

« Nous avons inscrit un seul de mes deux enfants au programme Study Buddy, et pour une seule matière, les mathématiques. Je trouve que la relation entre mon fils et son tuteur est extraordinaire, et j'aimerais que l'expérience aille encore plus loin, que d'autres matières soient abordées, et j'aimerais, si possible, inscrire mon benjamin au programme (il est en cinquième année). Mon enfant attendait ce programme avec impatience – les jours où nous avons planifié une séance de tutorat, il n'avait qu'une hâte, celle de s'installer à l'ordinateur et de se mettre au travail[.] Pendant la pandémie, [il] s'est montré bien plus enclin à participer à ce programme qu'aux travaux scolaires courants. » [traduction libre]

FIGURE 7

Genre des tuteurs ayant participé au programme Study Buddy



Impact sur les tuteurs

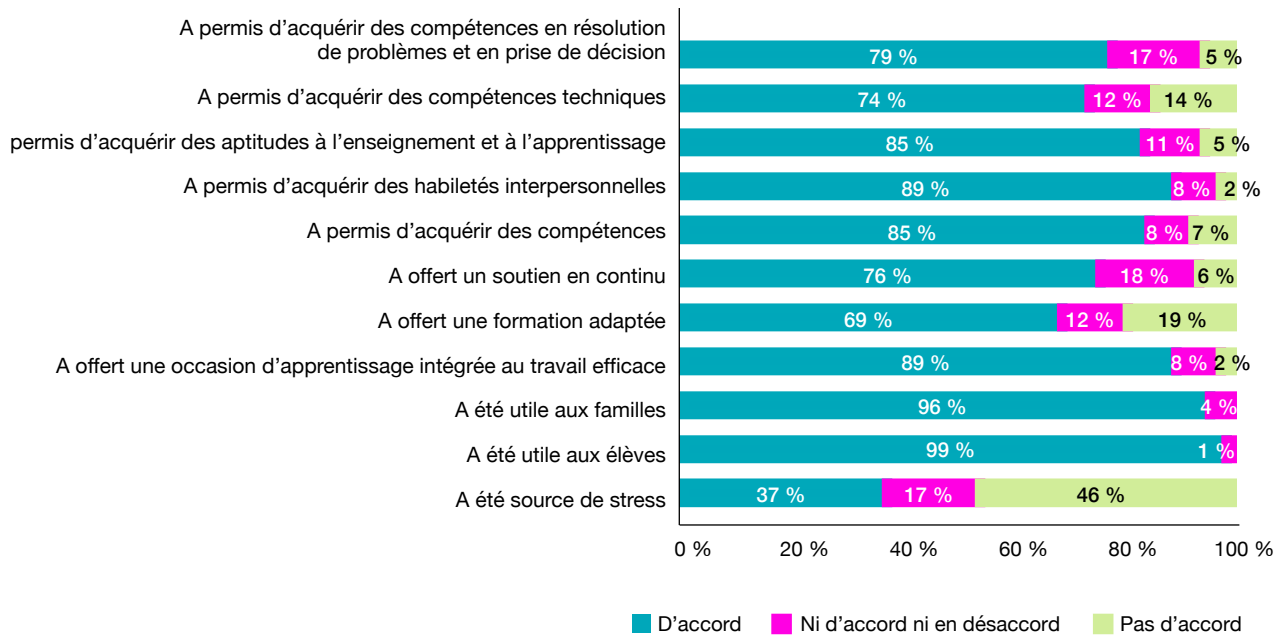
L'examen des données communiquées à l'étape de l'inscription par les tuteurs des quatre cohortes qui ont couvert la période allant de septembre 2020 à décembre 2021 montre que 331 personnes ont participé au programme. L'immense majorité de ces tuteurs (voir la figure 7) s'identifiait comme une femme (n=261, 79 %), tandis que 21 % s'identifiaient comme un homme (n=70). Parmi les personnes qui s'identifiaient comme une femme, un cinquième s'identifiait comme une personne racisée (n=44, 17 %).

Parmi les tuteurs, 302 personnes s'auto-identifiaient à l'un des divers groupes en quête d'équité (voir le tableau 2) et certaines, à plusieurs groupes. La plupart des tuteurs ne s'identifiaient à aucun des groupes proposés dans la liste (ils avaient choisi la réponse « Sans objet », n=189, 63 %). La catégorie des personnes s'identifiant comme racisées arrive quant à elle en seconde position (n=59, 20 %), suivie de celle des personnes 2SLGBTQ+ (n=40, 13 %) et des personnes en situation de handicap (n=17, 6 %). Les tuteurs n'appartenant pas à un groupe en quête d'équité étaient plus susceptibles de participer au programme (n=189, 63 %).

TABEAU 2

Auto-identification des tuteurs aux groupes en quête d'équité

Groupes ou catégories de personnes	Cohorte no 1	Cohorte no 2	Cohorte no 3	Cohorte no 4	Total
Personnes racisées	16	20	14	9	59
Nouveaux arrivants au Canada (arrivés depuis moins de cinq ans)	2	1	0	0	3
Personnes en situation de handicap	2	1	2	12	17
Communautés autochtones					
(y compris les Premières Nations, les Inuits ou les Métis)	1	0	0	3	4
Personnes 2SLGBTQ+	9	12	6	13	40
Personnes vivant dans des zones rurales, des zones éloignées et dans les collectivités du nord du Canada	3	2	0	2	7
Sans objet	66	42	8	73	189

FIGURE 8**Expérience vécue par les tuteurs dans le cadre du programme Study Buddy**

L'évaluation de la satisfaction des tuteurs à l'égard du programme Study Buddy a été réalisée au moyen d'une échelle de Likert, et a consisté à demander aux tuteurs d'indiquer dans quelle mesure ils se reconnaissaient dans les énoncés proposés. Au total, 84 tuteurs ont répondu au questionnaire de satisfaction (voir la figure 8). La quasi-totalité d'entre eux estime que l'expérience de Study Buddy a été utile pour les élèves et les familles (n=83, 99 % et n=81, 96 %, respectivement). La plupart des tuteurs ont aussi estimé que cette expérience leur avait été bénéfique, qu'elle leur avait offert l'occasion de renforcer leurs habiletés interpersonnelles (n=75, 89 %), d'effectuer un stage d'apprentissage intégré au travail enrichissant (n=75, 89 %), et d'acquérir des compétences (n=71, 85 %) ainsi que des aptitudes à l'enseignement et à l'apprentissage (n=71, 85 %). Toutefois, plus d'un tiers des tuteurs estime avoir ressenti du stress pendant le programme (n=31, 37 %) et la plupart d'entre eux (n=22, 71 %) ne s'identifiaient pas à un groupe en quête d'équité.

Les observations formulées par les tuteurs aux questions à réponse libre de l'enquête de satisfaction ont mis en lumière les bénéfices à court terme et à long terme de la collaboration avec les élèves dans le cadre du programme Study Buddy. Ces observations qualitatives viennent étayer les résultats quantitatifs, car les candidats-enseignants considèrent que le programme leur a offert une expérience enrichissante d'apprentissage intégré au travail et l'occasion d'acquérir des compétences. Lorsque les tuteurs ont été invités à s'exprimer au sujet des répercussions du programme sur leur propre vie, ils ont mis en avant les multiples façons dont celui-ci avait renforcé leurs compétences d'enseignants, l'importance d'avoir une bonne connaissance de leurs élèves, et les difficultés et obstacles personnels auxquels ils se sont heurtés.



Perfectionnement des compétences

Les tuteurs ont déclaré avoir acquis des compétences et relevé leur niveau de compétence de l'époque. La nécessité de faire face aux difficultés particulières que rencontrent ces groupes d'élèves issus d'horizons très variés leur a également permis de perfectionner leurs compétences.

« Sur le plan professionnel, j'en tire une expérience très précieuse, que j'emporterai avec moi et sur laquelle je pourrai m'appuyer dans ma pratique pédagogique. [...] J'ai appris à maîtriser une nouvelle plateforme, découvert des techniques qui m'ont permis de motiver les élèves à distance, je suis bien plus au fait du programme et j'ai acquis des aptitudes qui m'aideront à adapter l'enseignement aux besoins des élèves. Sans compter que chaque occasion d'enseigner et d'interagir avec les élèves est bénéfique pour ma carrière et ma pratique d'enseignant. »
[traduction libre]

« [Le programme Study Buddy] m'a incontestablement permis de comprendre quels sont les types de problèmes que mes élèves rencontrent sur les plans personnel et éducatif. Bien souvent, les élèves m'ont expliqué qu'ils n'avaient pas compris un point abordé en classe, mais que l'enseignant n'avait pas pu s'arrêter

et prendre le temps de les aider. Le problème, c'est que si l'on passe à côté d'une information, en particulier en sciences, le reste de la leçon devient vite incompréhensible et les élèves finissent par décrocher. Je veux que mes cours soient faciles à assimiler et je pose des questions pendant la séance pour vérifier si l'élève a bien tout compris. Pour moi, l'aide individualisée est très importante. Je dois pouvoir me rendre disponible pour aider mes élèves et j'envisage de continuer le tutorat. » [traduction libre]

« Je suis plus lucide sur les difficultés que rencontrent les élèves de couleur et les nouveaux immigrants au Canada dans le système d'éducation. J'ai participé à l'atelier "Deepening the Divide" et d'autres ateliers sur la lutte contre le racisme, et ces expériences, ainsi que le tutorat, m'ont réellement permis de comprendre à quel point la race et l'origine des élèves peuvent influencer sur leurs parcours scolaires. Ce cheminement m'a permis de devenir plus lucide et consciencieux dans mon travail. Je vais prendre ces acquis et je vais m'en servir dans ma pratique pédagogique pour soutenir encore mieux les élèves marginalisés afin de contribuer à leur réussite scolaire. » [traduction libre]

Faits saillants du programme Study Buddy dans le contexte de la cohorte du Peel District School Board



136

Élèves



108

Familles



52

Tuteurs



6 977

Séances
menées
à bien



7 337

Heures
effectuées

Remarque : Ces résultats ont été obtenus sur la base des utilisateurs actifs. Les séances manquées n'ont pas été incluses dans les séances menées à bien.

Difficultés

Les difficultés relevées par les tuteurs concernent les dysfonctionnements liés à la technologie et le travail à distance. Concernant les problèmes liés au travail à distance, les tuteurs ont évoqué le risque de voir les séances de tutorat (qui duraient 30 minutes) interrompues en raison de la coupure de leur connexion à Internet, ou de l'instabilité ou de la lenteur de la connexion des élèves.

En outre, la recherche montre que pendant la pandémie, les femmes ont dû assumer la charge non rémunérée que représente l'entretien du logement, tout en s'acquittant de leurs activités professionnelles. Ce point a été souligné par certains tuteurs, qui ont fait état de cas d'épuisement professionnel provoqués par le cumul de responsabilités au sein du foyer. Les réponses ci-après ont été formulées par des personnes s'identifiant comme des femmes :

« Je vis sous le même toit que mes parents, et je dois actuellement m'occuper d'eux ainsi que de nos chiens. Je travaille à plein temps pendant la journée, et j'ai eu du mal à jongler entre mon stage d'enseignement en classe, qui a duré cinq semaines, et la fatigue liée aux études à l'université. » [traduction libre]

« J'avais du mal à me concentrer à cause de mon entourage et du manque de motivation. »
[traduction libre]

Cohorte du Peel District School Board

La cohorte la plus récente du programme Study Buddy a été recrutée en partenariat avec le Peel District School Board (conseil scolaire de district de Peel), l'un des plus grands conseils scolaires du Canada. Le programme a couvert la période allant d'avril 2022 à juin 2023 et a permis d'offrir des services de tutorat gratuits, individualisés et accessibles en ligne aux élèves noirs et autochtones de la maternelle à la 8^e année relevant de ce conseil scolaire de district. L'objectif du programme était d'enrôler 120 élèves, dont une majorité de personnes s'auto-identifiant comme Noires ou Autochtones, et d'améliorer leurs résultats scolaires et leur confiance en eux. Toutefois, contrairement aux cohortes précédentes, celle du Peel District School Board n'a pas fait appel à des candidats-étudiants. En lieu et place, des personnes ayant divers niveaux d'instruction ont été recrutées pour offrir un soutien par l'intermédiaire du tutorat.



Faits saillants du programme dans le contexte du Peel District School Board

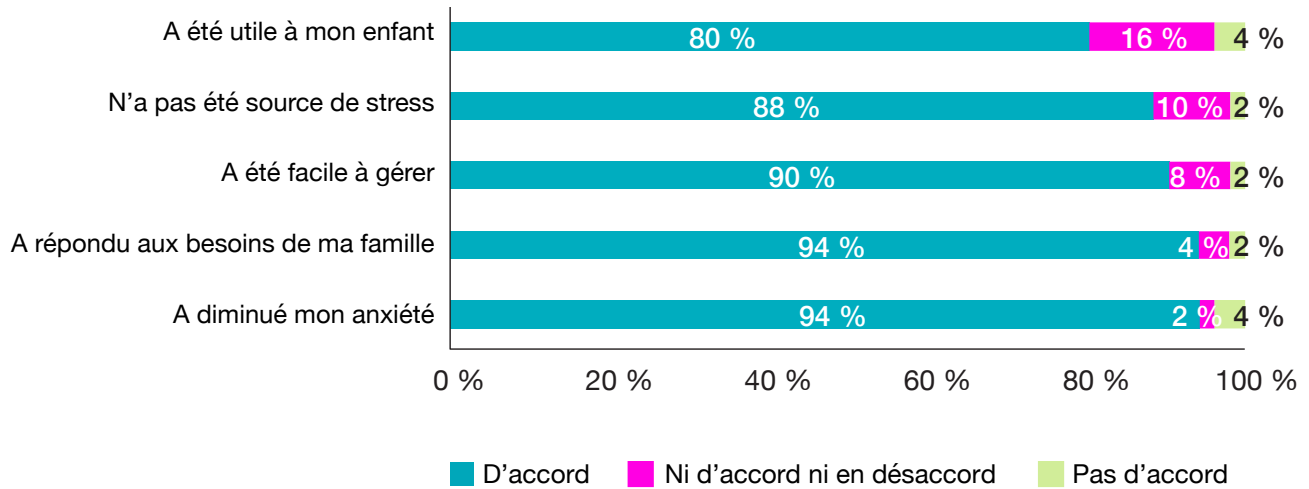
Entre avril 2022 et juin 2023, le programme comptait 52 tuteurs qui ont assuré 7 034 heures de tutorat (soit 6 692 séances) en ligne auprès de 136 élèves issus de 107 familles du Peel District School Board.

Tout comme ce fut le cas pour les cohortes précédentes, les familles ont été invitées à répondre à une enquête à l'étape de l'inscription, et notamment à des questions sur l'auto-identification de leurs enfants. L'analyse de ces données révèle une proportion quasi égale de garçons et de filles parmi les participants (52,4 % et 47,8 %, respectivement). Parmi les enfants s'identifiant comme membre d'un groupe en quête d'équité, 86 % étaient racisés (47,8 % d'entre eux s'identifiaient comme Noirs), 8,8 % appartenaient à un peuple autochtone, 5,9 % étaient nouveaux arrivants au Canada depuis moins de cinq ans, et 2,9 % étaient des élèves en situation de handicap.

Les tuteurs ont également répondu aux questions concernant l'auto-identification lors de leur inscription au programme. À l'instar des cohortes antérieures, la plupart des tuteurs s'identifiaient comme des femmes (80,8 % de femmes contre 19,2 % d'hommes). En ce qui concerne les groupes en quête d'équité, 71,2 % des tuteurs s'identifiaient comme des personnes racisées, 9,8 % comme des membres de la communauté 2SLGBTQ+ et 7,7 % comme des personnes en situation de handicap.

FIGURE 9

Expérience vécue par les familles dans le cadre du programme Study Buddy



Impact sur les familles

Au total, 52 familles ont répondu à l'enquête de satisfaction réalisée à l'issue du programme au moyen d'un questionnaire avec échelle de Likert, pour laquelle les données manquantes s'inscrivent dans une fourchette allant de 1 à 3. De la même manière que celles des cohortes antérieures, les familles ont exprimé un avis positif à l'égard de leur expérience avec le programme Study Buddy; l'immense majorité a déclaré que le programme avait été bénéfique pour leur enfant (n=52, 94 %), qu'il s'était déroulé sans le moindre stress (n=51, 94 %), qu'il était facile à gérer (n=52, 90 %), qu'il avait répondu à leurs besoins (n=52, 88 %) et qu'il avait contribué à diminuer leur niveau d'anxiété (n=51, 80 %) (voir la figure 9).

Les familles ont exprimé un avis positif à l'égard de leur expérience avec le programme Study Buddy :

94 %

Avait été bénéfique pour leur enfant

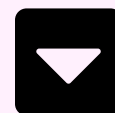


94 %

S'était déroulé sans le moindre stress

90 %

Était facile à gérer

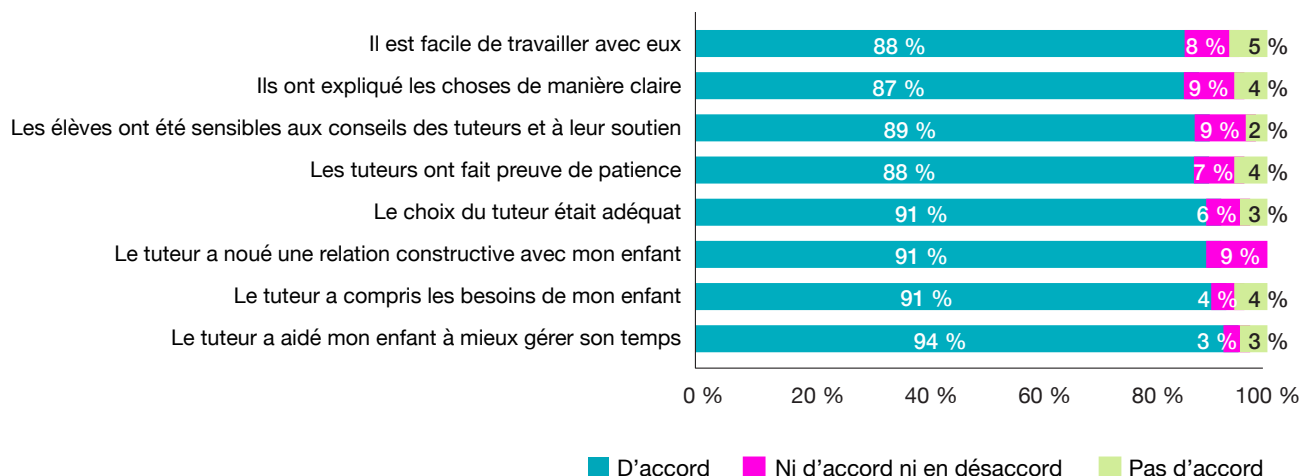


80 %

Avait contribué à diminuer leur niveau d'anxiété

FIGURE 10

Perception des familles à l'égard de l'impact des tuteurs du programme Study Buddy sur l'expérience des élèves



S'agissant de l'expérience vécue par les élèves, évaluée du point de vue de leurs familles :

94 %

Était facile de travailler avec leurs tuteurs



97 %

Donnaient des explications claires

91 %

Faisaient preuve de patience

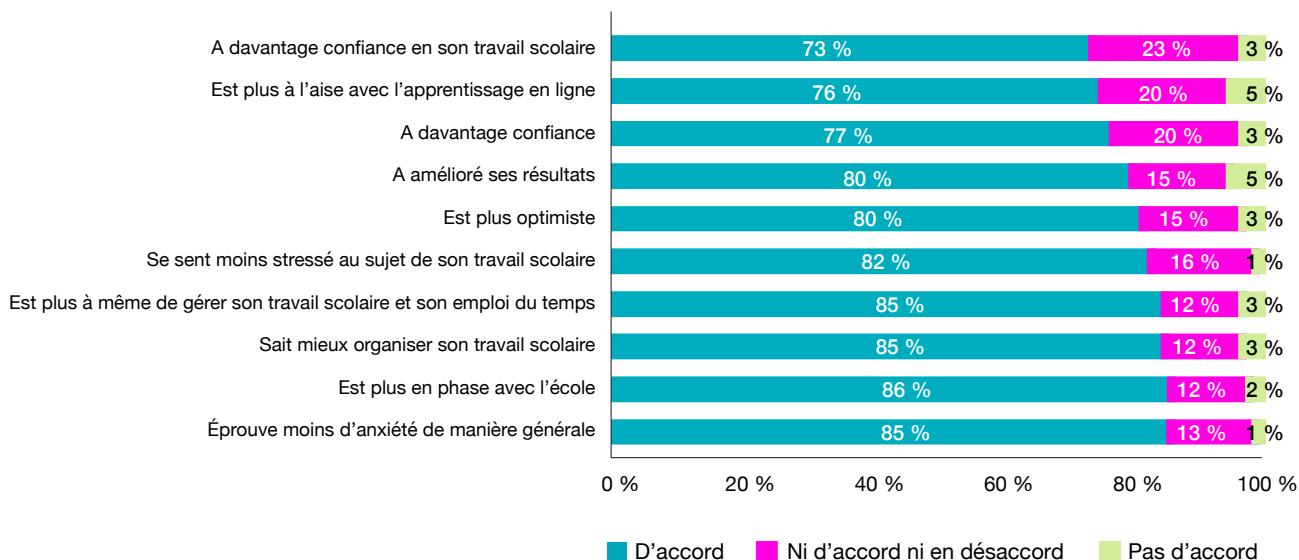


88 %

Le choix des tuteurs était adéquat

Impact sur les élèves

Les familles ont déclaré que leurs enfants étaient satisfaits du soutien offert par leurs tuteurs (voir la figure 10). S'agissant de l'expérience vécue par les élèves, évaluée du point de vue de leurs familles, la plupart ont estimé qu'il était facile de travailler avec leurs tuteurs (n=65, 94 %), que ces derniers donnaient des explications claires (n=67, 97 %), faisaient preuve de patience (n=65, 91 %), que le choix des tuteurs était adéquat (n=67, 88 %), que les tuteurs avaient noué une relation constructive avec leur enfant (n=65, 89 %), qu'ils avaient compris les besoins de leurs enfants (n=67, 87 %) et les avaient aidés à mieux gérer le temps (n=66, 88 %). De plus, 91 % (n=64) des familles soulignent que leurs enfants se sont montrés réceptifs aux conseils et au soutien apportés par leur tuteur.

FIGURE 11**Perception des familles à l'égard de l'impact du programme Study Buddy sur l'expérience des élèves**

Tout comme ce fut le cas pour les cohortes précédentes, les familles ont indiqué que le programme Study Buddy avait eu une incidence positive sur le développement individuel, le bien-être et la scolarité de leur enfant (voir la figure 11). La plupart des familles ont déclaré que leurs enfants abordaient le travail scolaire de manière plus sereine (n=67, 85 %), étaient plus à l'aise avec l'apprentissage en ligne (n=66, 86 %), se montraient plus confiants de manière générale (n=66, 85 %), plus optimistes (n=67, 82 %) et moins stressés vis-à-vis du travail scolaire (n=66, 82 %). La grande majorité indique par ailleurs que les enfants ont vu leurs résultats scolaires s'améliorer (n=65, 85 %). Dans une moindre mesure, on note une progression sur d'autres points, comme le fait de savoir si les enfants semblaient plus à même de gérer leur travail scolaire et leur emploi du temps (n=65, 80 %), savaient mieux organiser leur travail (n=66, 77 %), étaient plus en phase avec l'école (n=66, 76 %) et éprouvaient moins d'anxiété de manière générale (n=64, 73 %).



Les familles ont indiqué que le programme Study Buddy avait eu une incidence positive sur le développement individuel, le bien-être et la scolarité de leur enfant.



Les réponses qualitatives aux questions à réponse libre ont permis de mieux contextualiser le ressenti positif des familles à l'égard du programme Study Buddy. Elles ont mis en exergue plusieurs avantages tirés de la participation au programme, comme le renforcement de la confiance des élèves, l'utilisation des technologies interactives et la capacité à associer les élèves aux bons tuteurs.

« Le coordinateur et l'instructeur ont créé un environnement très accueillant. J'ai noté que mon enfant avait bien plus confiance en ses aptitudes en mathématiques. » [traduction libre]

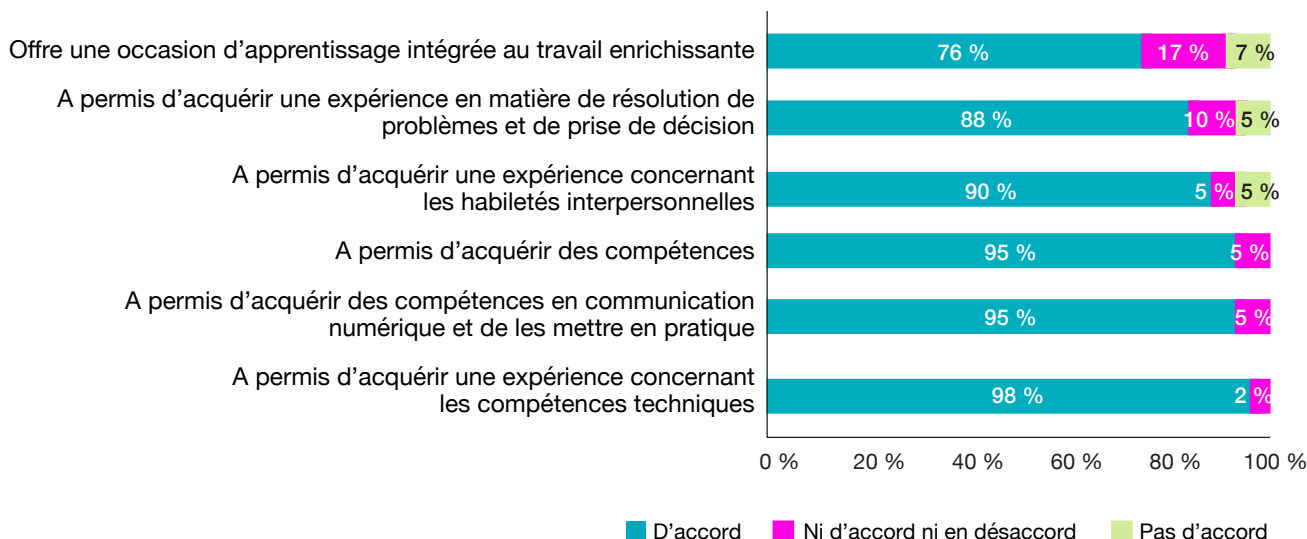
« [L'espace dédié aux cours] est doté de tableaux interactifs partagés, ce qui permet de réaliser des activités pour briser la glace et permet aux tuteurs de suivre le travail réalisé par les élèves. » [traduction libre]

« [Le coordinateur] s'est montré très encourageant et m'a aidé à trouver le bon tuteur pour mon enfant, qui est atteint de TDAH et d'autisme. Le tuteur choisi pour l'accompagnement a eu une influence très positive sur la vie de mon enfant. » [traduction libre]

En regard de ces critiques positives, certains parents estiment que le programme pourrait être amélioré grâce au recrutement d'un plus grand nombre de tuteurs à même de consacrer régulièrement trois heures par semaine au tutorat, et au recrutement d'un plus grand nombre de tuteurs à même de proposer un soutien en français.

FIGURE 12

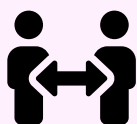
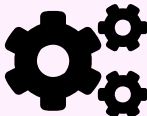
Expérience vécue par les tuteurs dans le cadre du programme Study Buddy



Pour la plupart des tuteurs, le programme a été l'occasion :

95 %

D'acquérir une expérience en matière de résolution de problèmes et de prise de décisions



95 %

D'habiletés interpersonnelles

90 %

De nouveaux domaines de compétences générales



81 %

A permis de pratiquer leurs capacités de communication en ligne

Impact sur les tuteurs

Au total, 43 tuteurs ont répondu à l'enquête de satisfaction réalisée à l'issue du programme au moyen d'un questionnaire avec échelle de Likert, pour laquelle les données manquantes s'inscrivent dans une fourchette allant de 1 à 5. Les tuteurs ont déclaré que le programme Study Buddy avait eu une incidence positive sur les familles et les élèves, l'immense majorité indiquant que le programme a été bénéfique pour les élèves (n=41, 100 %) et les familles (n=40, 93 %). S'agissant des tuteurs, le programme leur a offert l'occasion d'élargir leurs compétences et de renforcer celles déjà acquises (voir figure 12). Pour la plupart des tuteurs, le programme a été l'occasion d'acquérir une expérience en matière de résolution de problèmes et de prise de décisions (n=42, 95 %), d'habiletés interpersonnelles (n=42, 95 %) et dans de nouveaux domaines de compétences générales (n=41, 90 %), et leur a permis de pratiquer leurs capacités de communication en ligne (n=41, 81 %). Dans une moindre mesure, on note une progression au sujet de l'expérience acquise en matière de compétences techniques, puisque seulement 76 % des tuteurs sont d'accord avec cet énoncé (n=42).



Les réponses qualitatives aux questions à réponse libre ont permis de mieux contextualiser le ressenti positif des tuteurs à l'égard du programme Study Buddy. Ces derniers ont mis en exergue plusieurs aspects positifs liés à leur participation au programme, notamment le fait de pouvoir apporter un soutien aux élèves marginalisés, de renforcer la confiance en soi des élèves et de favoriser un état d'esprit de développement.

« Ce programme est très important et déterminant pour les élèves marginalisés. Lorsque je travaillais pour le programme Study Buddy, j'ai pu constater les progrès de mes élèves en lecture, en orthographe [et] en mathématiques. Je les ai également vus progresser dans leur développement. Les élèves devraient avoir la possibilité d'être encadrés par des tuteurs en séance individuelle afin que leurs besoins pédagogiques puissent être satisfaits. C'est par ailleurs une expérience positive, car elle aide les élèves à se projeter dans l'avenir. Les élèves, dès la 3e année, ont la possibilité de me poser des questions sur mon expérience en tant qu'élève noir et sont capables de s'imaginer étudiant à l'université et diplômés; il est essentiel qu'ils aient un exemple auquel s'identifier. » [traduction libre]

« Faire comprendre aux élèves qu'ils ont le droit de se tromper. » [traduction libre]

« Sensibiliser les tuteurs aux concepts d'état d'esprit fixe et d'état d'esprit de développement et à la manière d'aborder ces thématiques avec les élèves. J'ai constaté que les élèves gagnaient énormément en confiance grâce à nos activités de suivi axées sur l'état d'esprit de développement. » [traduction libre]

Les tuteurs ont aussi formulé des recommandations visant à améliorer le programme Study Buddy, comme la mise à disposition de davantage de matériel pédagogique et l'organisation des formations complémentaires sur la résolution des dysfonctionnements sur les plateformes en ligne.



Conclusions et recommandations

Au Canada, l'instruction est l'un des leviers les plus efficaces de mobilité sociale. Cependant, en matière de réussite scolaire, des écarts subsistent tant au niveau national qu'international, ce qui entraîne des disparités sur le plan de l'emploi, de la santé et de l'appartenance. L'éducation contribue de façon déterminante à l'ascension sociale, y compris pour les personnes qui entament leur parcours avec un handicap économique¹⁰¹. Nous commençons à peine à mesurer l'ampleur exacte des répercussions de la pandémie de COVID-19 sur les pertes d'apprentissage, et à recueillir des données probantes sur son incidence particulièrement marquée sur les communautés en quête d'équité. La recherche a mis en lumière l'existence d'un éventail d'interventions permettant d'établir les conditions d'égalité, et il a été établi que le tutorat est un type d'intervention susceptible d'avoir un impact particulièrement important. Mis en place au début de la pandémie pour donner suite aux problèmes soulevés par les organismes locaux œuvrant aux côtés de la communauté noire, comme le Lifelong Leadership Institute, le Jean Augustine Center et la Black Business and Professional Association, le programme Study Buddy s'appuie sur une démarche novatrice pour contrebalancer la perte des acquis de l'apprentissage chez les jeunes, en particulier ceux issus de communautés racisées, des communautés noires et des communautés autochtones. Il visait également à apporter un appui aux familles et à offrir des débouchés aux étudiants-enseignants dont les

possibilités de stage ont été restreintes lors de la pandémie. S'il convient de mener des recherches complémentaires, les données issues d'études préliminaires indiquent néanmoins que les élèves, leurs familles et les tuteurs ont tous tiré avantage du programme.

Le tutorat a fait ses preuves en tant que solution d'appui aux élèves : différents modèles de programmes ont été mis en place, notamment des programmes en milieu scolaire, des programmes communautaires et le tutorat privé. L'équipe du programme Study Buddy a mis à profit la bascule vers l'apprentissage en ligne et la demande d'offres de stage de la part des étudiants-enseignants pour élaborer et mettre rapidement en place un service en ligne sans frais, dont la prestation était essentiellement réalisée par des étudiants-enseignants bénévoles, dont la promotion auprès des parents a été assurée par les organismes communautaires, et qui bénéficiait d'un soutien par l'intermédiaire du Centre des compétences futures du gouvernement du Canada. Plus récemment, les gouvernements du pays ont directement investi dans des programmes de tutorat, souvent en collaboration avec les conseils scolaires. Le programme Study Buddy a été adapté au nouveau contexte grâce à la mise à l'essai de nouvelles modalités et approches, au travail mené au sein des écoles et à la collaboration nouée avec les établissements scolaires relevant du Peel District School Board, en prenant appui sur des tuteurs rémunérés et des élèves-tuteurs du secondaire.

À partir des travaux préliminaires et de l'évaluation du programme Study Buddy, les auteurs ont formulé les recommandations présentées ci-après.

- > **Prendre conscience que le tutorat est une stratégie d'intervention précieuse qui favorise l'apprentissage des élèves et déterminer de quelle manière les différents modes d'enseignement (en présentiel ou en ligne, individualisé ou en groupe, en milieu scolaire ou en milieu communautaire, ou la combinaison de ces différents modes) peuvent permettre de répondre aux besoins particuliers de chaque apprenant.**
- > **Faire en sorte qu'une perspective d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) soit intégrée à l'élaboration des programmes de tutorat.** Par exemple, il est essentiel de prendre conscience que les obstacles au tutorat peuvent concerner l'accès aux connaissances et aux ressources (temps et argent), mais aussi la confiance inspirée par les systèmes traditionnels d'apprentissage et leurs instances dirigeantes, ainsi que les interactions avec ces derniers.
- > **Étudier les effets plus larges que produisent les activités de soutien et les services d'encadrement en faveur des élèves sur les familles et les communautés.** Le programme Study Buddy a principalement été créé en réponse aux préoccupations des parents de la communauté noire, qui ont été touchés de plein fouet par la pandémie et qui s'inquiétaient de leur capacité à accompagner leurs enfants en lieu et place du personnel éducatif.
- > **Étudier les avantages de la formation des tuteurs et des occasions qui leur ont été offertes, dans le cadre de la perspective plus large de la formation du personnel enseignant et de l'acquisition des compétences.** Par exemple, Study Buddy a permis aux étudiants-enseignants d'acquérir des compétences et a donné lieu à l'élaboration de programmes de formation des tuteurs destinés aux élèves du secondaire, qui permettent à ces derniers de gagner de l'argent et d'acquérir des compétences en encadrant de plus jeunes élèves.
- > **Faire en sorte que les programmes de tutorat intègrent une formation obligatoire à la pédagogie, mais également des activités de formation sur l'équité, la diversité et l'inclusion, le racisme envers les Noirs, les principes de la vérité et de la réconciliation, ainsi que des stratégies visant à créer des environnements d'apprentissage inclusifs.**
- > **Prendre conscience des possibilités offertes par la transformation numérique et les nouvelles technologies comme l'apprentissage adaptatif, qui permettent d'améliorer les activités de tutorat, tout en tenant compte des difficultés liées à la fracture numérique.** Parmi les personnes dont les besoins sont les plus criants, bon nombre sont les moins susceptibles d'avoir accès aux équipements, aux réseaux et aux compétences nécessaires.
- > **Prendre en compte de manière systématique l'importance qu'il y a à fournir un ensemble complet de soutiens, notamment l'accès à la technologie, aux services de soutien en matière de santé mentale, aux services de conseil et à d'autres types d'assistance en faveur des élèves et de leurs familles.**
- > **Prendre conscience que l'instruction est la pierre angulaire du bien-être matériel et social de la population canadienne, et que la réussite des élèves, de la maternelle jusqu'à la 12^e année, jette les bases pour les esprits et les talents de demain.** L'action en faveur de l'équité, de la diversité et de l'inclusion doit commencer en amont.
- > **Continuer à élaborer des modèles de tutorat efficaces, inclusifs et abordables, et à évaluer ce qui fonctionne pour quel segment grâce à la ventilation des données.**

L'impact des inégalités d'accès à l'éducation et aux perspectives socioéconomiques sur les jeunes racisés, et notamment sur les jeunes noirs, a fait l'objet de nombreux travaux de recherche. Cependant, notre connaissance des effets à court terme et à long terme de la fermeture prolongée des écoles sur ces groupes démographiques mériterait d'être approfondie et complétée par des approches novatrices, collaboratives et inclusives si l'on souhaite que chacun puisse bénéficier de chances égales.

Références

- 1 Beland, L., Fakorede, O., et Mikola D. (2020). « Short-Term Effect of COVID-19 on Self-Employed Workers in Canada », *Canadian Public Policy*, vol. 46, n° S1, p. S66-S81. <https://doi.org/10.3138/cpp.2020-076>
- 2 Canadian Poverty Institute (2020). *The employment impact of COVID-19 on Canada's equity seeking workforce*. <https://static1.squarespace.com/static/595d068b5016e12979fb11af/t/5efa00ea20e6720ff3d16b8b/1593442542289/Vulnerability+Assessment+-+Employment+-+Canada+and+P%20ovinces.pdf>
- 3 Hou, F., Frank, K. et Schimmele, C. (2020). *Economic impact of COVID-19 among visible minority groups*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/45-28-0001/2020001/article/00042-fra.pdf?st=73hBkLU8>
- 4 Agence de la santé publique du Canada (2021). *Édition du dimanche de l'ACSP : L'incidence de la COVID-19 sur les communautés racialisées*. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/nouvelles/2021/02/edition-du-dimanche-de-lacsp-lincidence-de-la-covid-19-sur-les-communautes-racialisees.html>
- 5 Yang, F., Dorrance, K. et Aitken, N. (2020). *Les changements survenus dans la santé et le bien-être des Canadiens ayant un problème de santé de longue durée ou une incapacité depuis le début de la pandémie de COVID-19*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/45-28-0001/2020001/article/00082-fra.htm>
- 6 Abel, C. et Lai, J. (2 octobre 2020). « Disabled Canadians ignored in policies on COVID-19 ». *Options politiques*. <https://policyoptions.irpp.org/fr/magazines/october-2020/disabled-canadians-ignored-in-policies-on-covid-19/>
- 7 Jenkins, E., Gadermann, A. et McAuliffe, C. (26 juillet 2020). « Mental health impact of coronavirus pandemic hits marginalized groups hardest ». *The Conversation*. <https://theconversation.com/mental-health-impact-of-coronavirus-pandemic-hits-marginalized-groups-hardest-142127>
- 8 James, C. E. (2021). *Racial inequity, COVID-19 and the education of Black and other marginalized students. Impacts of COVID-19 in Racialized Communities*. Société royale du Canada. <https://rsc-src.ca/fr/node/4955>
- 9 Gallagher-Mackay, K., Srivastava, P., Underwood, K., Dhuey, E., McCreedy, L., Born, K. B., Maltsev, A., Perkhun, A., Steiner, R., Barrett, K. et Sander, B. (2021). « COVID-19 and education disruption in Ontario: Emerging evidence on impacts ». Ontario COVID-19 Science Advisory Table. <https://doi.org/10.47326/ocsat.2021.02.34.1.0>
- 10 Hou, F., Frank, K. et Schimmele, C. (2020). *Economic impact of COVID-19 among visible minority groups*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/45-28-0001/2020001/article/00042-fra.pdf?st=73hBkLU8>
- 11 Gaynor, T. S. et Wilson, M. E. (2020). « Social vulnerability and equity: The disproportionate impact of COVID 19 ». *Public Administration Review*, vol. 80, n° 5, p. 832-838. <https://doi.org/10.1111/puar.13264>
- 12 OCDE (2020). *The Impact of COVID-19 on Education: Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*, Éditions OCDE. <https://web-archiv.oe.cd.org/2020-09-08/562941-the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- 13 Hou, F., Frank, K. et Schimmele, C. (2020). *Economic impact of COVID-19 among visible minority groups*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/45-28-0001/2020001/article/00042-fra.pdf?st=73hBkLU8>
- 14 Gaynor, T. S. et Wilson, M. E. (2020). « Social vulnerability and equity: The disproportionate impact of COVID 19 ». *Public Administration Review*, vol. 80, n° 5, p. 832-838. <https://doi.org/10.1111/puar.13264>
- 15 Mo, G., Cukier, W., Atputharajah, A., Boase, M. I. et Hon, H. (2020). « Differential impacts during COVID-19 in Canada: A look at diverse individuals and their businesses ». *Canadian Public Policy*, vol. 46, n° S3, p. 261-S271. <https://doi.org/10.3138/cpp.2020-072>

- 16 Flanagan, R. (10 septembre 2020). « ‘Discouraging’: Survey shows 1 in 3 Canadian women have considered quitting their jobs ». *CTVNews*. <https://www.ctvnews.ca/canada/discouraging-survey-shows-1-in-3-canadian-women-have-considered-quitting-their-jobs-1.5099628>
- 17 OCDE (2020). *The impact of COVID-19 on education: Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*, Éditions OCDE. <https://web-archiv.oe.cd.org/2020-09-08/562941-the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- 18 Horowitz, J. M. (15 avril 2020). *Lower-income parents most concerned about their children falling behind amid COVID-19 school closures*. Pew Research Centre. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/04/15/lower-income-parents-most-concerned-about-their-children-falling-behind-amid-covid-19-school-closures/>
- 19 Crenshaw, K., Gotanda, N., Peller, G. et Thomas, K. (1995). « Critical race theory. The key writings that formed the movement », p. 276-291. New Press.
- 20 Ledesma, M. C. et Calderón, D. (2015). « Critical race theory in education: A review of past literature and a look to the future ». *Qualitative Inquiry*, vol. 21, n° 3, p. 206-222. <https://doi.org/10.1177/1077800414557825>
- 21 Flanagan, R. (10 septembre 2020). « «Discouraging» : Survey shows 1 in 3 Canadian women have considered quitting their jobs ». *CTVNews*. <https://www.ctvnews.ca/canada/discouraging-survey-shows-1-in-3-canadian-women-have-considered-quitting-their-jobs-1.5099628>
- 22 James, C. E. (12 novembre 2020). *Racial inequity, COVID-19 and the education of Black and other marginalized students*. Société royale du Canada. https://rsc-src.ca/sites/default/files/pdf/IC19RC%20-%20EN%20-%20%20Racial%20inequity%2C%20COVID-19%20And%20The%20Education%20Of%20Black%20And%20Other%20Marginalized%20Students_0.pdf
- 23 Whitley, J., Beauchamp, M. H. et Brown, C. (2021). « The impact of COVID-19 on the learning and achievement of vulnerable Canadian children and youth ». *Facets*, vol. 6 n° 1, p. 1693-1713. <https://doi.org/10.1139/facets-2021-0096>
- 24 Cukier, W., Adamu, P., Wall-Andrews, C. et Elmi, M. (2021). « Racialized leaders leading Canadian universities ». *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 49, n° 4, p. 565-583. <https://doi.org/10.1177/17411432211001363>
- 25 OCDE (2020). *The impact of COVID-19 on education: Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*, Éditions OCDE. <https://web-archiv.oe.cd.org/2020-09-08/562941-the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- 26 Breiseth, L. (2020). « Communicating with ELL families: 10 strategies for schools ». *Colorín Colorado*. <https://www.colorincolorado.org/article/coronavirus-ells-families>
- 27 Sugarman, J. et Lazarín, M. (2020). *Educating English learners during the COVID-19 pandemic: Policy ideas for states and school districts*. *Policy Brief*. Migration Policy Institute. <https://www.migrationpolicy.org/research/english-learners-covid-19-pandemic-policy-ideas>
- 28 Nickow, A. J., Oreopoulos, P. et Quan, V. (2020). *The transformative potential of tutoring for Pre K-12 learning outcomes: Lessons from randomized evaluations*. J-PAL Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/publication/Evidence-Review_The-Transformative-Potential-of-Tutoring.pdf
- 29 Greenstone, M., Looney, A., Patashnik, J. et Yu, M. (2013). *Thirteen economic facts about social mobility and the role of education*. Brookings. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/THP_13EconFacts_FINAL.pdf
- 30 Robinson, C. D., Kraft, M., Loeb, S. et Schuler, B. (2021). *Accelerating student learning with high-dosage tutoring*. EdResearch for Recovery. https://annenbergbrown.edu/sites/default/files/EdResearch_for_Recovery_Design_Principles_1.pdf
- 31 Gallagher-Mackay, K., Srivastava, P., Underwood, K., Dhuey, E., McCreedy, L., Born, K. B., Maltsev, A., Perkhun, A., Steiner, R., Barrett, K. et Sander, B. (2021). « COVID-19 and education disruption in Ontario: Emerging evidence on impacts ». Ontario COVID-19 Science Advisory Table. <https://doi.org/10.47326/ocsat.2021.02.34.1.0>
- 32 Statistique Canada (2021). Fermetures d'écoles et COVID-19 : outil interactif. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/71-607-x/71-607-x2021009-fra.htm>
- 33 Santé publique Ontario (2021). *Mesures communautaires de santé publique pendant la pandémie de COVID-19 : répercussions négatives sur les enfants, les adolescents et les familles — mise à jour*. <https://www.publichealthontario.ca/-/media/documents/ncov/he/2021/01/rapid-review-neg-impacts-children-youth-families.pdf?la=fr>

- 34 Emploi et Développement social Canada (15 septembre 2020). *Les mesures contre la COVID-19 du gouvernement du Canada permettent d'offrir du soutien aux jeunes cet automne*. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/nouvelles/2020/09/les-mesures-contre-la-covid-19-du-gouvernement-du-canada-permettent-doffrir-du-soutien-aux-jeunes-cet-automne.html>
- 35 Gallagher-Mackay, K., Srivastava, P., Underwood, K., Dhuey, E., McCready, L., Born, K. B., Maltsev, A., Perkhun, A., Steiner, R., Barrett, K. et Sander, B. (2021). « COVID-19 and education disruption in Ontario: Emerging evidence on impacts ». Ontario COVID-19 Science Advisory Table. <https://doi.org/10.47326/ocsat.2021.02.34.1.0>
- 36 Diversity Institute (2021). « Leçons apprises : La pandémie et l'apprentissage à domicile au Canada ». <https://www.torontomu.ca/diversity/reports/lessons-learned/>
- 37 Diversity Institute (2021). « Leçons apprises : La pandémie et l'apprentissage à domicile au Canada ». <https://www.torontomu.ca/diversity/reports/lessons-learned/>
- 38 Commission ontarienne des droits de la personne (2003). *Une chance de réussir : Éliminer les obstacles à l'éducation pour les personnes handicapées* (Rapport de consultation). [http://www3.ohrc.on.ca/sites/default/files/attachments/https://www3.ohrc.on.ca/sites/default/files/attachments/The opportunity to succeed%3A Achieving barrier-free education for students with disabilities fr.pdf?_gl=1*pp3r57*_ga*MTYxMDgzMzAuMTcxMTUyNjU0Mg.*_ga_K3JBNZ5N4P*MTcxMjlxOTU3NS4yLjEuMTcxMjlxOTY1Ny4wLjAuMA..&_ga=2.127625093.946729576.1712219658-16108330.1711526542](http://www3.ohrc.on.ca/sites/default/files/attachments/https://www3.ohrc.on.ca/sites/default/files/attachments/The%20opportunity%20to%20succeed%3A%20Achieving%20barrier-free%20education%20for%20students%20with%20disabilities%20fr.pdf?_gl=1*pp3r57*_ga*MTYxMDgzMzAuMTcxMTUyNjU0Mg.*_ga_K3JBNZ5N4P*MTcxMjlxOTU3NS4yLjEuMTcxMjlxOTY1Ny4wLjAuMA..&_ga=2.127625093.946729576.1712219658-16108330.1711526542)
- 39 Cotnam, H (27 avril 2020). *For these families, online learning just isn't making the grade*. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/ottawa/covid-19-online-learning-parenting-struggles-1.5544131>
- 40 Alphonso, C. (10 avril 2020). « Educators worry gap may grow for disadvantaged students stuck at home ». *The Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/canada/article-tdsb-aims-to-bridge-gaps-in-at-home-education>
- 41 Association d'études canadiennes (2020). *Impacts de la COVID-19 sur la jeunesse canadienne*. <https://acs-aec.ca/wp-content/uploads/2020/05/R%C3%A9sultats-de-lenqu%C3%AAté-sur-les-jeunes-21-mai-2020.pdf>
- 42 Simmons, D. (1^{er} juillet 2020). « Why COVID-19 is our equity check ». ASCD. http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/summer20/vol77/num10/Why_COVID-19_Is_Our_Equity_Check.aspx
- 43 Guttman, A., Gandhi, S., Wanigaratne, S., Lu, H., Ferreira-Legere, L., Paul, J., Gozdyra, P., Campbell, T., Chung, H., Fung, K., Chen, B., Kwong, J., Rosella, L., Shah, B., Saunders, N., Paterson, J., Bronskill, S., Azimae, M., Vermeulen, M. et Schull, M. (2020). *COVID-19 in immigrants, refugees and other newcomers in Ontario: Characteristics of those tested and those confirmed positive, as of June 13, 2020*. ICES. <https://www.ices.on.ca/Publications/Atlases-and-Reports/2020/COVID-19-in-Immigrants-Refugees-and-Other-Newcomers-in-Ontario>
- 44 St Denis, X. (2020). « Sociodemographic determinants of occupational risks of exposure to COVID 19 in Canada ». *Revue canadienne de sociologie*, vol. 57, n° 3, p. 399-452. <https://doi.org/10.1111/cars.12288>
- 45 James, C. E. (2020). *Racial inequity, COVID-19 and the education of Black and other marginalized students*. Société royale du Canada. <https://rsc-src.ca/fr/node/4955>
- 46 Gallagher-Mackay, K., Srivastava, P., Underwood, K., Dhuey, E., McCready, L., Born, K. B., Maltsev, A., Perkhun, A., Steiner, R., Barrett, K. et Sander, B. (2021). « COVID-19 and education disruption in Ontario: Emerging evidence on impacts ». Ontario COVID-19 Science Advisory Table. <https://doi.org/10.47326/ocsat.2021.02.34.1.0>
- 47 Shizha, E., Abdi, A., Wilson-Forsberg, S. et Masakure, O. (2020). « African immigrant students and postsecondary education in Canada: High school teachers and school career counsellors as gatekeepers ». *Études ethniques au Canada*, vol. 52, n° 3, p. 67-86. <https://doi.org/10.1353/ces.2020.0025>
- 48 MacDonald, M. et Hill, C. (2021). « The educational impact of the Covid-19 rapid response on teachers, students, and families: Insights from British Columbia, Canada ». *Prospects*, vol. 51, p. 627-641. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09527-5>
- 49 The Environics Institute (2017). *Being Black in the GTA: New study reveals complexity of Blackness*. <https://www.newswire.ca/news-releases/being-black-in-the-gta-new-study-reveals-complexity-of-blackness-635357853.html>
- 50 Hanushek, E. A. et Woessmann, L. (2020). « The economic impacts of learning losses ». *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, vol. 225, n° 24. <https://doi.org/10.1787/21908d74-en>
- 51 Robson, K., Maier, R., Anisef, P. et Brown, R. S. (2019). *High school success and access to postsecondary education*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. https://heqco.ca/wp-content/uploads/2020/02/Formatted-CRP-report_FINAL.pdf

- 52 Cukier, W., Adamu, P., Wall-Andrews, C. et Elmi, M. (2021). « Racialized leaders leading Canadian universities ». *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 49, n° 4, p. 565-583. <https://doi.org/10.1177/17411432211001363>
- 53 Commission ontarienne des droits de la personne (2003). *Une chance de réussir : Éliminer les obstacles à l'éducation pour les personnes handicapées*. <https://www.ohrc.on.ca/fr/une-chance-de-r%C3%A9ussir-%C3%A9liminer-les-obstacles-%C3%A0-l%C3%A9ducation-pour-les-personnes-handicap%C3%A9es-rapport-de>
- 54 James, C.E. et Turner, T. (2017). *Towards race equity in education: The schooling of Black students in the Greater Toronto Area*. Université York. <https://youthrex.com/wp-content/uploads/2019/05/Towards-Race-Equity-in-Education-April-20172.pdf>
- 55 Gallagher-Mackay, K., Srivastava, P., Underwood, K., Dhuey, E., McCreedy, L., Born, K. B., Maltsev, A., Perkhun, A., Steiner, R., Barrett, K. et Sander, B. (2021). « COVID-19 and education disruption in Ontario: Emerging evidence on impacts ». Ontario COVID-19 Science Advisory Table. <https://doi.org/10.47326/ocsat.2021.02.34.1.0>
- 56 Whitley, J., Beauchamp, M. H. et Brown, C. (2021). « The impact of COVID-19 on the learning and achievement of vulnerable Canadian children and youth ». *Facets*, vol. 6 n° 1, p. 1693-1713.
- 57 Becker, G. (1965). « A theory of the allocation of time ». *The Economic Journal*, p. 493-517.
- 58 Mani, A., Mullainathan, S., Shafir, E. et Zhao, J. (2013). « Poverty impedes cognitive function ». *Science*, vol. 341, no 6149, p. 976-980.
- 59 Lupien, S. J., King, S., Meaney, M. J. et McEwen, B. S. (2001). « Can poverty get under your skin? Basal cortisol levels and cognitive function in children from low and high socioeconomic status ». *Development and psychopathology*, vol. 13, n° 3, p. 653-676.
- 60 Santé publique Ontario (2021). *Mesures communautaires de santé publique pendant la pandémie de COVID-19 : répercussions négatives sur les enfants, les adolescents et les familles — mise à jour*. <https://www.publichealthontario.ca/-/media/documents/ncov/he/2021/01/rapid-review-neg-impacts-children-youth-families.pdf?la=fr>
- 61 Effler, P. V., Carcione, D., Giele, C., Dowse, G. K., Goggin, L. et Mak, D. B. (2010). « Household responses to pandemic (H1N1) 2009-related school closures, Perth, Western Australia ». *Emerging Infectious Diseases*, vol. 16, n° 2, p. 205-211. <https://doi.org/10.3201/eid1602.091372>.
- 62 James, C. E. (2020). *Racial inequity, COVID-19 and the education of Black and other marginalized students*. Société royale du Canada. <https://rsc-src.ca/fr/node/4955>
- 63 Les enfants d'abord Canada, O'Brien Institute for Public Health à l'Université de Calgary et Alberta Children's Hospital Research Institute (2021). *Top 10 threats to childhood in Canada and the impact of COVID-19*. <https://childcarecanada.org/documents/research-policy-practice/20/09/top-10-threats-childhood-canada-and-impact-covid-19>
- 64 Whitley, J., Beauchamp, M. H. et Brown, C. (2021). « The impact of COVID-19 on the learning and achievement of vulnerable Canadian children and youth ». *Facets*, vol. 6 n° 1, p. 1693-1713.
- 65 Offord Centre for Child Studies (2020). *Impact of the COVID-19 pandemic on Ontario Families with children: Findings from the initial lockdown*. Université McMaster. <https://strongfamilies.ca/wp-content/uploads/2020/09/OPS-Executive-Report-v6-FINAL.pdf>
- 66 Chanchlani, N., Buchanan, F. et Gill, P. (2020). « Addressing the indirect effects of COVID-19 on the health of children and young people ». *Canadian Medical Association Journal (CMAJ)*, vol. 192, n° 32, p. E921-E927. <https://doi.org/10.1503/cmaj.201008>
- 67 Jeffords, S. (6 avril 2020). *Online learning begins for students across Ontario as COVID-19 closures continue*. Global News. <https://globalnews.ca/news/6782511/ontario-online-learning-covid19-coronavirus/>
- 68 Wong, J. (6 avril 2020a). *A 'real balancing act:' Ont., P.E.I. public schools kick off home learning amid COVID-19*. CBC News. <https://www.cbc.ca/news/canada/learn-at-home-kicks-off-1.5523277>
- 69 Nickow, A. J., Oreopoulos, P. et Quan, V. (2020). *The impressive effects of tutoring on PreK-12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence*. (EdWorkingPaper n° 20-267). Institut Annenberg à l'Université Brown. <https://doi.org/10.26300/eh0c-pc52>
- 70 Oreopoulos, P. (2020). « Scale up tutoring to combat COVID learning loss for disadvantaged students ». *Scientific American*. <https://www.scientificamerican.com/article/scale-up-tutoring-to-combat-covid-learning-loss-for-disadvantaged-students/>

- 71 Sawchuk S. (19 août 2020). « High-dosage tutoring is effective, but expensive. Ideas for making it work ». *EducationWeek*. <https://www.edweek.org/leadership/high-dosage-tutoring-is-effective-but-expensive-ideas-for-making-it-work/2020/08#:~:text=One-on-one%20tutoring%20has%20the%20strongest%20evidence%20of%20effectiveness%2C,than%20one-to-one%20arrangements%2C%20still%20pay%20dividends%20for%20learning.>
- 72 Nickow, A. J., Oreopoulos, P. et Quan, V. (2020). *The impressive effects of tutoring on PreK-12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence*. (EdWorkingPaper n° 20-267). Institut Annenberg à l'Université Brown. <https://doi.org/10.26300/eh0c-pc52>
- 73 Slavin, R. E. (1987). « Making Chapter 1 make a difference ». *Phi Delta Kappan*, vol. 69, n° 2, p. 110-119. <https://www.jstor.org/stable/20403551>
- 74 Chi, M. T., Siler, S. A., Jeong, H., Yamauchi, T. et Hausmann, R. G. (2001). « Learning from human tutoring ». *Cognitive Science*, vol. 25, n° 4, p. 471-533.
- 75 Chi, M. T., Siler, S. A., Jeong, H., Yamauchi, T. et Hausmann, R. G. (2001). « Learning from human tutoring ». *Cognitive Science*, vol. 25, n° 4, p. 471-533.
- 76 Griffin, P. et Humphrey, F. (1978). « Task and talk », dans R. Shuy et P. Griffin (éd.). *The study of children's functional language and education in the early years. Final report to the Carnegie Corporation of New York*. Center for Applied Linguistics.
- 77 Poole, D. (1990). « Contextualizing IRE in an eighth-grade quiz review ». *Linguistics and Education*, vol. 2, p. 185-211
- 78 Zwaan, R. A., Langston, M. C. et Graesser, A. C. (1995). « The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model ». *Psychological Science*, vol. 6, n° 5, p. 292-297. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00513.x>
- 79 Vygotsky, L. S. (1978). « Socio-cultural theory ». *Mind in society*, vol. 6, p. 52-58.
- 80 Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). « Situated cognition and the culture of learning ». *Educational Research*, vol. 18, p. 32-42.
- 81 Merrill, D. C., Reiser, B. J., Ranney, M. et Traflet, J. G. (1992). « Effective tutoring techniques : A comparison of human tutors and intelligent tutoring systems ». *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 2, n° 3, p. 277-305.
- 82 Chi, M. T., Siler, S. A., Jeong, H., Yamauchi, T. et Hausmann, R. G. (2001). « Learning from human tutoring ». *Cognitive Science*, vol. 25, n° 4, p. 471-533.
- 83 UNESCO (2020). *Éducation : de la fermeture des écoles en raison de la pandémie de COVID-19 à la reprise*. <https://www.unesco.org/fr/covid-19/education-response>
- 84 Goslee S. et Conte C. (1998). *Losing ground bit by bit: Low-income communities in the information age*. Benton Foundation. <https://eric.ed.gov/?id=ED424333>
- 85 Zickuhr K. et Smith A. (13 avril 2012). *Digital differences*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2012/04/13/digital-differences/>
- 86 Snyder T. D. et Dillow S. A. (2013). *Digest of education statistics 2012. NCES 2014-015*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, ministère de l'Éducation des États-Unis. <https://nces.ed.gov/pubs2014/2014015.pdf>
- 87 Burch P. et Good A. (2014). *Equal scrutiny: Privatization and accountability in digital education*. Harvard Education Press.
- 88 Agostinelli, F., Doepke, M., Sorrenti, G. et Zilibotti, F. (2020). *When the great equalizer shuts down: Schools, peers, and parents in pandemic times* (document de travail no 28264). National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/papers/w28264>
- 89 Bacher-Hicks, A., Goodman, J. et Mulhern, C. (2020). « Inequality in household adaptation to schooling shocks: Covid-induced online learning engagement in real time ». *Journal of Public Economics*, vol. 193, p 104345.
- 90 Doyle, O. (9 avril 2020). « COVID-19: Exacerbating educational inequalities? » *PublicPolicy.ie*. <https://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/>
- 91 Gallagher-Mackay, K., Mundy, K., de Britto, T. F. et Asim, M. (2022). *Mise en évidence de l'efficacité du tutorat en tant que solution pour accélérer l'apprentissage et résoudre les inégalités en matière d'éducation dans le cadre de la reprise post-pandémie au Canada*. Diversity Institute, Centre des Compétences futures, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario à l'Université de Toronto, Université Wilfrid Laurier. https://fsc-ccf.ca/wp-content/uploads/2022/03/Mise_en_evidence_de_lefficacite_du_tutorat.pdf

- 92 Delamarter, J. et Ewart, M. (2020). « Responding to student teachers' fears: How we're adjusting during the COVID-19 shutdowns ». *Northwest Journal of Teacher Education*, vol. 15, n° 1, p. 3.
- 93 Cowley, J., Chanley, S., Downes, S., Holstrom, L., Ressel, D., Siemens, G. et Weisburgh, M. (2002). *Preparing students for e-learning*. https://scope.bccampus.ca/pluginfile.php/51374/mod_book/chapter/549/Archived%20copy%20Online%20Facilitation.pdf
- 94 Wilkinson, D. (2002). « The intersection of learning architecture and instructional design in e-learning ». *E-Technologies in Engineering Education: Learning Outcomes Providing Future Possibilities*, p. 213-221. <https://dc.engconfintl.org/etechnologies/33>
- 95 Siemens, G. (2007). « Connectivism: Creating a learning ecology in distributed environments », dans Hug, T. (éd.), *Didactics of microlearning*, p. 53-68. Waxmann Verlag.
- 96 Chang, V. et Guetl, C. (2007). « E-Learning Ecosystem (ELES) – A holistic approach for the development of more effective learning environment for small-and-medium sized enterprises (SMEs) ». *2007 Inaugural IEEE-IES Digital EcoSystems and Technologies Conference*, p. 420-425. IEEE. <https://doi.org/10.1109/DEST.2007.372010>
- 97 Siemens, G. (2007). « Connectivism: Creating a learning ecology in distributed environments », dans Hug, T. (éd.), *Didactics of microlearning*, p. 53-68. Waxmann Verlag.
- 98 Shizha, E., Abdi, A., Wilson-Forsberg, S. et Masakure, O. (2020). « African immigrant students and postsecondary education in Canada: High school teachers and school career counsellors as gatekeepers ». *Études ethniques au Canada*, vol. 52, n° 3, p. 67-86. <https://doi.org/10.1353/ces.2020.0025>
- 99 Ledesma, M. C. et Calderón, D. (2015). « Critical race theory in education: A review of past literature and a look to the future ». *Qualitative Inquiry*, vol. 21, n° 3, p. 206-222. <https://doi.org/10.1177/1077800414557825>
- 100 Guetl, C. et Chang, V. (2008). « Ecosystem-based Theoretical Models for Learning in Environments of the 21st Century ». *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, vol 3, n° 2008. <https://www.learntechlib.org/p/45192/>
- 101 Greenstone, M., Looney, A., Patashnik, J. et Yu, M. (2013). *Thirteen economic facts about social mobility and the role of education*. Brookings. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/THP_13EconFacts_FINAL.pdf

