



International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

La perte d'apprentissage : ce que dit vraiment la recherche

Joanna Cardinal



International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

La perte d'apprentissage : ce que dit vraiment la recherche

La perte d'apprentissage : ce que dit vraiment la recherche

Version française de la publication parue originalement en anglais
en novembre 2020 sous le titre *"Lost Learning": What does the research really say?*

Publiée en novembre 2020

Publiée pour le compte de l'Organisation du Baccalauréat International, fondation éducative à but non lucratif
sise 15 Route des Morillons, CH-1218 Le Grand-Saconnex, Genève, Suisse, par

International Baccalaureate Organization (UK) Ltd
Peterson House, Malthouse Avenue, Cardiff Gate
Cardiff, Pays de Galles CF23 8GL
Royaume-Uni
Site Web : <https://ibo.org/fr/>

© Organisation du Baccalauréat International 2020

L'Organisation du Baccalauréat International (couramment appelée l'IB) propose quatre programmes d'éducation stimulants et de grande qualité à une communauté mondiale d'établissements scolaires, dans le but de bâtir un monde meilleur et plus paisible. Cette publication fait partie du matériel publié pour appuyer la mise en œuvre de ces programmes.

L'IB peut être amené à utiliser des sources variées dans ses travaux, mais vérifie toujours l'exactitude et l'authenticité des informations employées, en particulier dans le cas de sources participatives telles que Wikipédia. L'IB respecte les principes de la propriété intellectuelle et s'efforce toujours d'identifier les détenteurs des droits relatifs à tout matériel protégé par le droit d'auteur et d'obtenir d'eux, avant publication, l'autorisation de réutiliser ce matériel. L'IB tient à remercier les détenteurs de droits d'auteur qui ont autorisé la réutilisation du matériel apparaissant dans cette publication et s'engage à rectifier dans les meilleurs délais toute erreur ou omission.

Le générique masculin est utilisé ici sans aucune discrimination et uniquement pour alléger le texte.

Dans le respect de l'esprit international cher à l'IB, le français utilisé dans le présent document se veut standard et compréhensible par tous, et non propre à une région particulière du monde.

Tous droits réservés. Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite, mise en mémoire dans un système de recherche documentaire, ni transmise sous quelque forme ou par quelque procédé que ce soit, sans autorisation écrite préalable de l'IB ou sans que cela ne soit expressément autorisé par le [règlement de l'IB en matière d'utilisation de sa propriété intellectuelle](#).

Vous pouvez vous procurer les articles et les publications de l'IB sur le [magasin en ligne de l'IB](#) (adresse électronique : sales@ibo.org). Toute utilisation commerciale des publications de l'IB (qu'elles soient commerciales ou comprises dans les droits et frais) par des tiers exerçant dans le milieu de l'IB mais sans relation formelle avec lui (ce qui comprend notamment les organisations spécialisées dans le tutorat, les fournisseurs de perfectionnement professionnel, les éditeurs dans le domaine de l'éducation et les acteurs chargés de la planification de programmes d'études ou de la gestion de plateformes numériques contenant des ressources à l'intention des enseignants) est interdite et nécessite par conséquent l'obtention d'une licence écrite accordée par l'IB. Veuillez envoyer toute demande de licence à l'adresse copyright@ibo.org. Des informations complémentaires sont disponibles sur le [site Web public de l'IB](#).

International Baccalaureate, Baccalauréat International et Bachillerato Internacional
ainsi que les logos de l'IB sont des marques déposées de l'Organisation du Baccalauréat
International.

Déclaration de mission de l'IB

Le Baccalauréat International (IB) a pour but de développer chez les jeunes la curiosité intellectuelle, les connaissances et la sensibilité nécessaires pour contribuer à bâtir un monde meilleur et plus paisible, dans un esprit d'entente mutuelle et de respect interculturel.

À cette fin, l'IB collabore avec des établissements scolaires, des gouvernements et des organisations internationales pour mettre au point des programmes d'éducation internationale stimulants et des méthodes d'évaluation rigoureuses.

Ces programmes encouragent les élèves de tout pays à apprendre activement tout au long de leur vie, à être empreints de compassion, et à comprendre que les autres, en étant différents, puissent aussi être dans le vrai.



Profil de l'apprenant de l'IB

Tous les programmes de l'IB ont pour but de former des personnes sensibles à la réalité internationale, conscientes des liens qui unissent entre eux les humains, soucieuses de la responsabilité de chacun envers la planète et désireuses de contribuer à l'édification d'un monde meilleur et plus paisible.

En tant qu'apprenants de l'IB, nous nous efforçons d'être :

CHERCHEURS

Nous cultivons notre curiosité tout en développant des capacités d'investigation et de recherche. Nous savons apprendre indépendamment et en groupe. Nous apprenons avec enthousiasme et nous conservons notre plaisir d'apprendre tout au long de notre vie.

INFORMÉS

Nous développons et utilisons une compréhension conceptuelle, en explorant la connaissance dans un ensemble de disciplines. Nous nous penchons sur des questions et des idées qui ont de l'importance à l'échelle locale et mondiale.

SENSÉS

Nous utilisons nos capacités de réflexion critique et créative, afin d'analyser des problèmes complexes et d'entreprendre des actions responsables. Nous prenons des décisions réfléchies et éthiques de notre propre initiative.

COMMUNICATIFS

Nous nous exprimons avec assurance et créativité dans plus d'une langue ou d'un langage et de différentes façons. Nous écoutons également les points de vue d'autres individus et groupes, ce qui nous permet de collaborer efficacement avec eux.

INTÈGRES

Nous adhérons à des principes d'intégrité et d'honnêteté, et possédons un sens profond de l'équité, de la justice et du respect de la dignité et des droits de chacun, partout dans le monde. Nous sommes responsables de nos actes et de leurs conséquences.

OUVERTS D'ESPRIT

Nous portons un regard critique sur nos propres cultures et expériences personnelles, ainsi que sur les valeurs et traditions d'autrui. Nous recherchons et évaluons un éventail de points de vue et nous sommes disposés à en tirer des enrichissements.

ALTRUISTES

Nous faisons preuve d'empathie, de compassion et de respect. Nous accordons une grande importance à l'entraide et nous œuvrons concrètement à l'amélioration de l'existence d'autrui et du monde qui nous entoure.

AUDACIEUX

Nous abordons les incertitudes avec discernement et détermination. Nous travaillons de façon autonome et coopérative pour explorer de nouvelles idées et des stratégies innovantes. Nous sommes ingénieux et nous savons nous adapter aux défis et aux changements.

ÉQUILIBRÉS

Nous accordons une importance équivalente aux différents aspects de nos vies – intellectuel, physique et affectif – dans l'atteinte de notre bien-être personnel et de celui des autres. Nous reconnaissons notre interdépendance avec les autres et le monde dans lequel nous vivons.

RÉFLÉCHIS

Nous abordons de manière réfléchie le monde qui nous entoure, ainsi que nos propres idées et expériences. Nous nous efforçons de comprendre nos forces et nos faiblesses afin d'améliorer notre apprentissage et notre développement personnel.

Le profil de l'apprenant de l'IB incarne dix qualités mises en avant par les écoles du monde de l'IB. Nous sommes convaincus que ces qualités, et d'autres qui leur sont liées, peuvent aider les individus à devenir des membres responsables au sein des communautés locales, nationales et mondiales.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	3
Qu'entend-on par « perte d'apprentissage » ?.....	3
Vue d'ensemble des études portant sur la perte d'apprentissage.....	4
La perte d'apprentissage durant l'été	4
Conséquences des catastrophes naturelles sur l'apprentissage des élèves	5
Évaluation des effets potentiels de la pandémie de COVID-19 sur l'apprentissage des élèves.....	7
Les facteurs clés pour atténuer les effets de la catastrophe, du choc et de la perte d'apprentissage	7
Conseils sur les facteurs clés pouvant atténuer les effets d'une catastrophe et de la perte d'apprentissage	9
Conclusion	11
Références	11

Introduction

Si les fermetures inopinées des établissements scolaires, en raison d'une catastrophe naturelle ou de conditions météorologiques défavorables, ne sont pas nouvelles, en revanche, l'ampleur des fermetures liées à la pandémie de COVID-19 est, elle, sans précédent. L'UNESCO indique que « ces fermetures nationales affectent des centaines de millions d'étudiants dans le monde » (UNESCO, 2020). Alors que les fermetures d'établissements scolaires se poursuivent dans certaines régions du monde, l'attention des médias se porte de plus en plus sur ce que l'on appelle la « perte d'apprentissage », renforçant encore l'inquiétude des élèves, des enseignants et des parents. Certains articles s'appuient sur les conclusions de la recherche et citent avec précision les études permettant d'étayer leurs affirmations.

Ce document, dont le but est de soutenir au mieux enseignants, membres de la direction, élèves et parents, vous propose :

- un aperçu des différentes définitions de la notion de « perte d'apprentissage » ;
- une vue d'ensemble des études portant sur la perte d'apprentissage ;
- des études sur la perte d'apprentissage en été ;
- des études sur les conséquences des catastrophes naturelles sur l'apprentissage des élèves ;
- une évaluation des effets potentiels de la fermeture des établissements scolaires en raison de la pandémie de COVID-19 sur l'apprentissage des élèves ;
- des conseils sur les facteurs clés pouvant atténuer les effets d'une catastrophe et de la perte d'apprentissage.

Qu'entend-on par « perte d'apprentissage » ?

Dans sa définition la plus simple, le terme « perte d'apprentissage » désigne la perte des acquis, avec pour conséquence inévitable que, lorsque les élèves reviennent en classe, ils en savent moins qu'avant. Néanmoins, ce terme ne recouvre pas le même sens dans de nombreuses études portant sur la perte d'apprentissage.

Certaines études portant sur la perte d'apprentissage pendant les vacances d'été font référence à des « niveaux de croissance proches de zéro » (Kuhfeld, 2019, p. 26) par opposition à la perte d'apprentissage. Cela a conduit certains chercheurs à suggérer que le phénomène serait « mieux décrit par des expressions telles que "ralentissement estival" ou "stagnation estivale" » (von Hippel, Workman et Downey, 2018, p. 337). De même, certaines études portant sur la perte d'apprentissage due aux catastrophes naturelles mesurent la perte d'apprentissage par rapport aux « améliorations attendues dans les résultats scolaires » (Gibbs *et al.*, 2019, p. 1 407). Là encore, si les élèves n'ont pas réalisé les progrès attendus, ils n'y pas nécessairement de perte d'apprentissage.

Vue d'ensemble des études portant sur la perte d'apprentissage

Les études portant sur la perte d'apprentissage se répartissent généralement en quatre catégories :

- les études sur les conséquences de l'absentéisme sur l'apprentissage des élèves ;
- les études sur les conséquences de la fermeture des établissements scolaires pour cause de mauvais temps (par exemple, les jours de neige) ;
- les études sur les conséquences des vacances d'été sur l'apprentissage des élèves ;
- les études sur les conséquences des catastrophes naturelles sur l'apprentissage des élèves.

Les causes de l'absentéisme sont complexes et ont très probablement des conséquences sur l'apprentissage des élèves, et ce même s'ils fréquentent régulièrement leur établissement. C'est pourquoi les études sur l'absentéisme ne sont pas prises en compte. Les fermetures d'établissements scolaires pour cause de mauvais temps sont généralement de courte durée, c'est pourquoi les études en la matière ne sont, elles non plus, pas prises en compte.

La perte d'apprentissage durant l'été

Pour les raisons évoquées précédemment, le phénomène de perte d'apprentissage en été est peut-être, à juste titre, plus connu sous le nom d'effet de l'été sur l'apprentissage (« summer learning effect », SLE), qui « est décrit comme une stagnation ou une baisse des résultats pendant l'été » (Meyer, Meissel et McNaughton, 2017, p. 232). Bon nombre d'études sur l'effet de l'été sur l'apprentissage sont exclusivement fondées sur les données d'élèves américains. Il est important de le souligner, car « les vacances d'été sont plus courtes dans la plupart des pays européens (6 à 10 semaines) qu'aux États-Unis (10 à 12 semaines) » (Meyer, Meissel et McNaughton, 2017, p. 234).

Autre point clé à prendre en compte au sujet de ces études : « les recherches sur l'estimation de la perte d'apprentissage en été ou sur l'évaluation de programmes ayant pour but de les diminuer se concentrent généralement sur les résultats obtenus en lecture et en mathématiques » (Fitzpatrick, 2018, p. 2). De plus, une analyse des études sur l'effet de l'été sur l'apprentissage a révélé qu'« aucune étude n'a évalué l'effet des vacances d'été sur les élèves au-delà de la huitième année » (Cooper, Nye, Charlton, Lindsay et Greathouse, 1996, p. 264). L'étude menée par Cooper *et al.* a examiné 39 études et a réalisé une méta-analyse sur 13 d'entre elles. En ce qui concerne l'analyse des 26 études menées avant 1975, les auteurs avertissent que les conclusions « doivent être vues comme imprécises et à valeur de suggestion uniquement » (Cooper *et al.*, 1996, p. 236). Ils conseillent également de ne pas « tirer de conclusions sur les premières années de l'enseignement primaire ainsi que sur l'enseignement secondaire » (p. 241).

Des recherches plus récentes sur la perte de l'apprentissage en été ont montré que « la recherche sur la perte de l'apprentissage en été est loin d'être concluante » (Kuhfeld, 2019, p. 25). L'étude menée par Kuhfeld est fondée sur le programme d'évaluation MAP Growth proposé par NWEA. Ces évaluations, qui concernent les élèves de la maternelle à la 8^e année (fin du premier cycle du secondaire), permettent d'évaluer les compétences en lecture et en mathématiques. L'une des conclusions de cette étude indique que « le moment où les élèves ont été testés, et l'effort qu'ils ont fourni lors du test, semblent en partie expliquer la grande variabilité des résultats obtenus » (Kuhfeld, 2019, p. 28). Cette conclusion corrobore celle d'une autre étude récente qui montre que « de nombreux résultats au sujet de l'augmentation des lacunes ont été faussés par des artefacts de mesure » (von Hippel et Hamrock, 2019, p. 43). L'une des conclusions de cette étude est la suivante : « S'il existe des lacunes dans l'apprentissage pendant l'été, la plupart d'entre elles sont faibles et difficiles à identifier dans ce brouillard d'artefacts de mesure potentiels » (von Hippel et Hamrock, 2019, p. 75).

Conséquences des catastrophes naturelles sur l'apprentissage des élèves

Les catastrophes naturelles ont entraîné la fermeture prolongée de nombreux établissements scolaires, c'est pourquoi certains articles ont repris les conclusions de ces études pour tenter d'anticiper les conséquences de la pandémie de COVID-19 sur l'apprentissage des élèves. Un point essentiel qu'il faut garder à l'esprit est que les élèves touchés par une catastrophe naturelle doivent souvent faire face à toute une série de conséquences qui en découlent. Il est possible que leur maison ait été entièrement détruite, qu'ils aient dû être évacués, parfois sans leur famille et dans des endroits très différents de ceux où ils vivaient. Dans ces circonstances, il est évident que les conséquences sur l'apprentissage ne seront pas uniquement dues à la fermeture de leur établissement.

Une étude des effets différés des feux de forêt sur l'apprentissage dans les établissements d'enseignement primaire a révélé qu'« en lecture et en calcul, les améliorations attendues dans les résultats scolaires de la troisième à la cinquième année ont été réduites », mais qu'« il n'y avait pas de tendances significatives dans les résultats scolaires dans les domaines de l'écriture, de l'orthographe et de la grammaire » (Gibbs *et al.*, 2019, p. 1407). Les auteurs émettent l'hypothèse que la différence des conséquences sur les sujets pourrait « être liée à une médiation cognitive (directe ou indirecte) liée au développement d'un trouble de stress post-traumatique (TSPT) ». Cependant, ils soulignent aussi que « dans cette étude, les conséquences sur les résultats de lecture peuvent également être dues à une diminution de l'aide à la lecture à la maison » (Gibbs *et al.*, 2019, p. 1408), car il a été mis en évidence que la santé mentale de certains parents était encore dégradée cinq ans après. L'étude a montré que les élèves réagissent différemment à une situation donnée. Certains enfants semblent peu affectés, d'autres se rétablissent progressivement et pour d'autres encore les effets apparaissent plus tard. Les auteurs soulignent que les établissements et les parents doivent être conscients que certains enfants peuvent continuer à avoir besoin d'un soutien longtemps après la catastrophe. Bien qu'une pandémie et une catastrophe naturelle locale soient différentes en de nombreux points, les réactions à la crise sanitaire que nous traversons et ses conséquences pourraient être différées chez certains élèves.

Certaines études sur les conséquences des catastrophes naturelles sur l'apprentissage des élèves sont longitudinales et donnent un aperçu des différentes solutions possibles pour atténuer les effets de la perte d'apprentissage sur le long terme. L'une de ces études porte sur les effets à long terme qu'ont eu les séismes de Canterbury sur l'éducation. Cette dernière révèle que « rien ne prouve que les séismes ont engendré un désengagement plus important au sein des établissements scolaires ou de moins bons résultats chez les élèves » (Beaglehole, Bell, Frampton et Moor, 2017, p. 70). Pour expliquer cette conclusion, les auteurs ont examiné « la possibilité que la croissance et la résilience post-catastrophe puissent être la norme pour la majorité des personnes ». Ils suggèrent que « les différentes réponses post-catastrophe pourraient avoir atténué les effets négatifs chez les adolescents » (Beaglehole *et al.*, 2017, p. 70).

L'un des principaux objectifs d'une étude sur les conséquences de l'ouragan Katrina était « d'identifier ce qui a facilité la reprise pédagogique des enfants » (Peek et Richardson, 2010, p. 1). Tous les enfants de l'étude ont été déplacés et « plus de 75 % d'entre eux (n = 32) ont subi une forte baisse de leurs notes durant la première année qui a suivi l'ouragan Katrina » (Peek et Richardson, 2010, p. 4). Les enfants ont déclaré que plusieurs points avaient été essentiels à leur bonne reprise pédagogique.

- Les enseignants qui ont consacré plus de temps et proposé un soutien supplémentaire aux enfants sinistrés ont amélioré la motivation des élèves et leur envie de réussir (p. 4).
- Les enseignants ont eu des attentes élevées (p. 5).

Certains enfants ont indiqué que la participation à des activités extrascolaires aidait à gérer le stress et à maintenir la motivation (p. 6).

Une étude sur les conséquences d'un tremblement de terre sur l'apprentissage a analysé les effets à long terme sur des élèves âgés de 7 à 15 ans dont les établissements avaient été fermés pendant 14 semaines en moyenne. Des tests indépendants en anglais, en ourdou et en mathématiques effectués quatre ans après le tremblement de terre ont fourni « la preuve, pour l'ensemble de la tranche d'âge, que des problèmes de développement persistants peuvent apparaître chez les jeunes enfants en raison d'un choc qui, bien que "temporaire", n'en reste pas moins important » (Andrabi, Daniels et Das, 2020, p. 5). Cependant, l'étude révèle aussi que « les fermetures d'établissements ne représentent pas plus de 10 % des effets causés par le tremblement de terre, ce qui suggère que la baisse des résultats a dû se poursuivre après que les enfants ont réintégré leur établissement » (Andrabi, Daniels et Das, 2020, p. 26). Les conclusions de l'étude indiquent que « les enfants des régions sinistrées ont moins appris au cours des années qui ont suivi leur retour au sein de l'établissement » (Andrabi, Daniels et Das, 2020, p. 30). Les auteurs évoquent une explication possible : « tous les enfants ont dû passer dans la classe supérieure et, si les enseignants avaient suivi le programme normal, ils auraient probablement pris encore plus de retard » (Andrabi, Daniels et Das, 2020, p. 30).

Évaluation des effets potentiels de la pandémie de COVID-19 sur l'apprentissage des élèves

Dans leur étude intitulée *Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement* (Kuhfeld et al., 2020), les chercheurs ont utilisé les données relatives à la perte d'apprentissage en été, aux fermetures d'établissements en raison de mauvaises conditions météorologiques et à l'absentéisme pour évaluer les effets potentiels des fermetures d'établissements pour cause de COVID-19. L'étude était fondée sur les résultats en mathématiques et en lecture des élèves de la troisième à la huitième année aux États-Unis. L'un des points clés de l'étude est que « s'appuyer sur des précédents peut surestimer les effets des fermetures d'établissements pour cause de COVID-19 » (Kuhfeld et al., 2020, p. 3). Plus précisément, la différence majeure entre les fermetures d'établissements analysées lors des études précédentes et dans le cadre de la COVID-19 est que la plupart des districts scolaires proposent désormais un enseignement en ligne (Kuhfeld et al., 2020, p. 3).

La transition vers l'apprentissage en ligne et la durée de celui-ci varient considérablement d'un établissement à l'autre. Les élèves d'un même établissement n'auront pas la même expérience ni la même réaction face à l'environnement d'apprentissage en ligne. De plus, les effets de la pandémie et la façon d'y réagir seront différents chez chacun. Les enseignants savent bien qu'en temps normal chaque classe est différente. Un autre point soulevé par l'étude, et dont les enseignants sont parfaitement conscients, est que « les élèves sont susceptibles de développer une plus grande variabilité dans leurs compétences scolaires par rapport à des circonstances normales » (Kuhfeld et al., 2020, p. 27). Ce défi n'est pas nouveau pour les enseignants et plusieurs stratégies ont déjà été mises en œuvre pour y faire face.

Les facteurs clés pour atténuer les effets de la catastrophe, du choc et de la perte d'apprentissage

Si certains élèves auront été peu touchés par la pandémie, d'autres auront vécu un véritable traumatisme, d'autres encore seront peut-être confrontés à des situations nouvelles et difficiles pendant un certain temps. Malheureusement, pour de nombreux élèves, le stress causé par la situation sanitaire continuera longtemps après la reprise d'un rythme scolaire normal.

Pour soutenir le développement des élèves, il est essentiel de continuer à leur offrir une éducation globale et de ne pas placer les résultats scolaires au premier plan. Le fait d'encourager les activités sociales et émotionnelles, afin que les élèves retrouvent leur motivation et leur implication dans l'apprentissage, pourrait les aider à s'adapter de manière positive aux nouvelles tâches scolaires. Les établissements scolaires ont prouvé qu'ils étaient idéalement placés pour apporter le soutien indispensable dont les enfants et les adolescents ont besoin en ces périodes difficiles. Par ailleurs, il est important de rappeler qu'en temps normal, « les adolescents, contrairement aux enfants plus jeunes,

vivent de nombreuses expériences sociales nouvelles, potentiellement anxiogènes ou stimulantes » (Zimmer-Gembeck et Skinner, 2008, p. 5). Ainsi, tout en reconnaissant la nécessité de soutenir les élèves les plus jeunes, il est aussi important d'accompagner au mieux les adolescents en ces moments particulièrement délicats. Les changements structurels cérébraux qui se produisent chez les adolescents de tout âge « sont associés à une plus grande sensibilité au stress » (Zimmer-Gembeck et Skinner, 2008, p. 4), même si la plupart des adolescents parviennent à développer de multiples stratégies face au stress. Zimmer-Gembeck et Skinner ont identifié les stratégies d'adaptation les plus souvent utilisées par les adolescents, à savoir la recherche de soutien, la résolution de problèmes et la distraction. Ils soulignent que « les erreurs, les déceptions et les échecs peuvent être des tremplins pour découvrir et apprendre. Ils offrent en effet aux adolescents la possibilité de se constituer des ressources pour affronter les épreuves de la vie » (Zimmer-Gembeck et Skinner, 2008, p. 3).

Pour aider les élèves à faire face à la situation, les établissements doivent garantir un environnement d'apprentissage positif. Dans leur étude, les auteurs citent des recherches qui montrent « qu'un environnement scolaire positif peut, dans le temps, atténuer les effets des catastrophes sur les résultats scolaires » (Gibbs *et al.*, 2019, p. 1 403). De même, développer des compétences d'enseignement associées à la résilience est une piste intéressante. S'appuyant sur une synthèse de recherches sur la résilience, Cahill, Beadle, Farrelly, Forster et Smith (s. d., p. 16) retiennent quatre aptitudes et compétences clés associées à la résilience :

- des niveaux de compétence sociale plus élevés ;
- les compétences de résolution de problèmes ;
- le sentiment d'autonomie ou d'autoefficacité ;
- le sentiment d'utilité, d'espoir ou de sens.

Afin de réduire une partie de la charge de stress, notamment chez les élèves les plus âgés, il faut mettre en place des stratégies qui permettent de s'attaquer à l'une des causes : la perte d'apprentissage. Une étude menée auprès de 160 adolescents âgés de 13 à 18 ans et touchés par la saison des pluies dans la région de l'Atlántico, en Colombie, conclue qu'« il est essentiel de les aider à se fixer des buts sur le long terme et à redéfinir leurs objectifs » (Palacio et Barrios, 2013, p. 353).

En travaillant avec les élèves et en les aidant à définir leurs propres objectifs, les enseignants favorisent le sentiment d'utilité et d'autonomie.

S'appuyant sur les conclusions d'Andrabi *et al.* (2020), l'Université d'Oxford souligne l'importance d'évaluer les élèves pour s'assurer qu'ils peuvent recevoir un enseignement « au niveau de leurs capacités actuelles ». Banerjee *et al.* notent que « les interventions qui adaptent l'enseignement aux niveaux d'apprentissage actuels des élèves ont systématiquement eu des effets importants sur les niveaux d'apprentissage » (Banerjee *et al.*, 2016, p. 2). Menée en 2016 dans des établissements scolaires en Inde, cette étude a analysé les effets sur les résultats en lecture et en mathématiques d'une méthodologie appelée « Enseigner au bon niveau » (Teaching at the Right Level). L'étude révèle qu'après seulement 50 jours d'intervention, « les élèves ont rattrapé leur retard, en passant d'un niveau proche des plus bas niveaux de réussite en Inde à celui du troisième État le plus performant du pays » (Banerjee *et al.*, 2016, p. 28).

En reprenant les points essentiels de ces études, nous pouvons identifier les facteurs clés pouvant atténuer les effets d'une catastrophe et de la perte d'apprentissage :

- développement de compétences favorisant la résilience ;
- mise en place d'un environnement scolaire positif ;
- utilisation de l'évaluation pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage ;
- définition d'objectifs ;
- différenciation.

Conseils sur les facteurs clés pouvant atténuer les effets d'une catastrophe et de la perte d'apprentissage

La philosophie éducationnelle de l'IB, ses programmes d'études et ses cadres pédagogiques offrent un éventail de stratégies pour atténuer les effets de la perte d'apprentissage. Étant donné les circonstances actuelles, il sera peut-être nécessaire de revoir et de renforcer les éléments qui sont au cœur du système éducatif de l'IB. Afin de vous permettre d'y voir plus clair, le tableau ci-dessous vous guidera à travers la documentation de l'IB pour trouver rapidement toutes les informations dont vous avez besoin.

Remarque : la dernière colonne indique la section du Centre de ressources pédagogiques où vous trouverez les informations dont vous avez besoin. Notez que ces informations peuvent être pertinentes pour plusieurs programmes.

Facteur clé	Référence	Section du Centre de ressources pédagogiques
Compétences favorisant la résilience	Site Web consacré aux approches de l'enseignement et de l'apprentissage du Programme du diplôme. Section « Approches de l'apprentissage », sous-section « Compétences d'autogestion », sous-section « Compétences affectives ».	Programme du diplôme et POP
	Site Web consacré aux approches de l'enseignement et de l'apprentissage du Programme du diplôme. Section « Approches de l'enseignement », sous-section « Enseigner le Programme du diplôme en gardant les approches de l'apprentissage à l'esprit ».	Programme du diplôme
	Matériel de soutien pédagogique pour les approches de l'apprentissage, le service et la recherche. Section A, exemple 4.	PEI
Niveaux de compétence sociale plus élevés	Site Web consacré aux approches de l'enseignement et de l'apprentissage du Programme du diplôme. Section « Approches de l'apprentissage », sous-section « Compétences sociales ».	Programme du diplôme et POP

	Matériel de soutien pédagogique pour les approches de l'apprentissage, le service et la recherche. Section C, exemples 5, 6, 7 et 8.	PEI
Sentiment d'autonomie ou d'autoefficacité	<i>Le Programme primaire : des principes à la pratique.</i> Section « L'apprenant », sous-section « Agentivité de l'apprenant » (« Autoefficacité », p. 2 - 3).	PP
	Site Web consacré aux approches de l'enseignement et de l'apprentissage du Programme du diplôme. Section « Approches de l'apprentissage », sous-section « Compétences d'autogestion ».	Programme du diplôme et POP
	<i>Le Programme à orientation professionnelle : des principes à la pratique.</i> Section « Approches de l'enseignement et de l'apprentissage dans le Programme à orientation professionnelle », p. 72 - 73.	POP
Définition d'objectifs / sentiment d'utilité, d'espoir ou de sens	<i>Le Programme primaire : des principes à la pratique.</i> Section « L'apprentissage et l'enseignement », sous-section « Évaluation » (« L'élaboration collective des objectifs d'apprentissage et des critères de réussite », p. 83).	PP
	Matériel de soutien pédagogique pour les approches de l'apprentissage, le service et la recherche. Section C, exemple 12.	PEI
Différenciation	<i>Le Programme primaire : des principes à la pratique.</i> Section « La communauté d'apprentissage », sous-section « Communauté d'apprenants » (« Le regroupement des élèves », p. 9).	PP
	<i>Le Programme d'éducation intermédiaire : des principes à la pratique.</i> Section « Action : enseignement et apprentissage par le biais de la recherche », sous-section « Différenciation », p. 77.	PEI
Évaluation	<i>Le Programme primaire : des principes à la pratique.</i> Section « L'apprentissage et l'enseignement », sous-section « Évaluation » (« Les élèves », p. 82).	PP
	<i>Le Programme d'éducation intermédiaire : des principes à la pratique.</i> Section « Action : enseignement et apprentissage par le biais de la recherche », p 75 et « Principes de l'évaluation dans le cadre du PEI », p. 88 - 90.	PEI
	<i>Diploma Programme assessment: Principles and practice</i> (en anglais), section « Principles of Assessment », p. 3 - 6.	Programme du diplôme et POP
	<i>Le Programme à orientation professionnelle : des principes à la pratique,</i> section « Évaluation du Programme à orientation professionnelle », p. 67.	POP

Environnement scolaire positif	<i>Normes de mise en œuvre des programmes et applications concrètes - Norme 02 (environnement).</i>	L'éducation et l'IB
	<i>Répondre aux divers besoins éducationnels des élèves dans la salle de classe. Section « Aller au-delà des étiquettes pour supprimer les obstacles à l'apprentissage », p. 7 - 9.</i>	L'éducation et l'IB
	<i>Le Programme d'éducation intermédiaire : des principes à la pratique. Section « Création d'environnements d'apprentissage », p. 84.</i>	PEI
	Matériel de soutien pédagogique pour l'apprentissage social et affectif. Section « Dans la pratique ».	PEI
	<i>Le Programme primaire : des principes à la pratique. Section « La communauté d'apprentissage », sous-section « Environnements d'apprentissage » (« Création des environnements d'apprentissage », p. 44).</i>	PP

Outre les conseils ci-dessus, l'IB souhaite apporter tout son soutien aux établissements scolaires en cette période de crise sanitaire. Si vous avez besoin d'un soutien spécifique lié à la pandémie de COVID-19, rendez-vous sur : <https://www.ibo.org/fr/covid-19-support/>.

Conclusion

En cette période pleine d'incertitudes, il est rassurant de savoir que « l'ensemble des données disponibles montrent qu'il est possible d'atténuer les effets négatifs sur les résultats scolaires des élèves grâce à des stratégies positives sur plusieurs niveaux » (Gibbs *et al.*, 2019, p. 1 410) et que nombre de ces stratégies indispensables sont déjà en place dans les écoles du monde de l'IB.

Références

1. UNESCO. *Education: From disruption to recovery* [En ligne]. 2020. Disponible sur Internet : <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. [Cet article est disponible en français sous le titre *Éducation : de la fermeture des établissements scolaires à la reprise.*]
2. KUHFIELD, M. Surprising new evidence on summer learning loss. *Phi Delta Kappan*. 2019, p. 25 - 29.
3. VON HIPPEL, P. T., WORKMAN, J. et DOWNEY, D. B. Inequality in reading and math skills forms mainly before kindergarten: A replication, and partial correction, of "Are Schools the Great Equalizer?". *Sociology of Education*. 2018, volume 91, p. 323 - 357.

4. GIBBS, L., NURSEY, J., COOK, J., IRETON, G., ALKEMADE, N., ROBERTS, M., GALLAGHER, H. C., BRYANT, R., BLOCK, K., MOLYNEAUX, R. et FORBES, D. Delayed disaster impacts on academic performance of primary school children. *Child Development* [En ligne]. 2019, volume 90, numéro 4, p. 1 402 - 1 412. Disponible sur Internet : <<https://doi.org/10.1111/cdev.13200>>.
5. MEYER, F., MEISSEL, K. et MCNAUGHTON, S. Patterns of literacy learning in German primary schools over the summer and the influence of home literacy practices. *Journal of Research in Reading*. 2017, volume 40, numéro 3, p. 233.
6. FITZPATRICK, D. Meta-Analytic Evidence for Year-Round Education's Effect on Science and Social Studies Achievement. *Middle Grades Research Journal*. 2018, volume 12, numéro 1, p. 1 - 8.
7. COOPER, H., NYE, B., CHARLTON, K., LINDSAY, J. et GREATHOUSE, S. The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-analytic Review. *Review of Educational Research*. 1996, volume 66, p. 227 - 268. Disponible sur Internet : <<https://doi.org/10.3102/00346543066003227>>.
8. VON HIPPEL, P. T. et HAMROCK, C. Do test score gaps grow before, during, or between the school years? Measurement artifacts and what we can know in spite of them. *Sociological Science*. 2019, volume 6, p. 43 - 80.
9. PEEK, L. et RICHARDSON, K. In Their Own Words: Displaced Children's Educational Recovery Needs After Hurricane Katrina. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*. 2010, volume 4, numéro S1, p. S63 - S70. DOI : 10.1001/dmp.2010.10060910.
10. BEAGLEHOLE, B., BELL, C., FRAMPTON, C. et MOOR, S. The impact of the Canterbury earthquakes on successful school leaving for adolescents. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*. 2017, volume 41, p. 70 - 73. Disponible sur Internet : <<https://doi.org/10.1111/1753-6405.12625>>.
11. ANDRABI, T., DANIELS, B., DAS, J. Human Capital Accumulation and Disasters: Evidence from the Pakistan Earthquake of 2005 [En ligne]. *RISE Working Paper Series*. 2020, 20/039. Disponible sur Internet : <https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2020/039>.
12. KUHFIELD, M., SOLAND, J., TARASAWA, B., JOHNSON, A., RUZEK, E. et LIU, J. *Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement* [En ligne]. EdWorkingPaper : 20-226. Annenberg Institute, Brown University, 2020. Disponible sur Internet : <<https://doi.org/10.26300/cdrv-yw05>>.
13. UNIVERSITY OF OXFORD. *New study reveals long-term impact of disaster-related school closures* [En ligne]. Phys.org. 29 mai 2020. Disponible sur Internet : <<https://phys.org/news/2020-05-reveals-long-term-impact-disaster-related-school.html>>.
14. ZIMMER-GEMBECK, M. J. et SKINNER, E. A. Adolescents Coping with Stress: Development and Diversity. *Prevention Researcher*. 2008, volume 15, numéro 4, p. 3 - 7.

15. CAHILL, H., BEADLE, S., FARRELLY, A., FORSTER, R., SMITH, K. *Building resilience in children and young people. A Literature Review for the Department of Education and Early Childhood Development (DEECD)*. Université de Melbourne. s. d. Disponible sur Internet :
<<https://www.education.vic.gov.au/documents/about/department/resiliencelitreview.pdf>>.
16. PALACIO, J. et BARRIOS, B. Relación entre las estrategias de afrontamiento colectivo y el crecimiento postraumático en adolescentes damnificados por la ola invernal. *Psicogente*. 2013, volume 16, número 30, p. 345 - 355.
17. BANERJEE, A., BANERJI, R., BERRY, J., DUFLO, E., KANNAN, H., MUKHERJI, S., SHOTLAND, M. et WALTON, M. *Mainstreaming an effective intervention: Evidence from randomized evaluations of 'Teaching at the Right Level' in India*. 2016, número w22746. National Bureau of Economic Research.