

Reconstruire en mieux : éviter le piège de la perte d'acquis par Yong Zhao^{1,2}

yongzhaoeducation@gmail.com

¹ Graduate School of Education de l'Université de Melbourne, édifice Kwong Lee Dow,
234 Queensberry Street, Parkville, VIC 3053, Australie

² School of Education, Université du Kansas, Lawrence, États-Unis

Publication en ligne : le 4 mars 2021

Approuvé le 15 janvier 2021 BIE DE L'UNESCO 2021

Résumé

Il existe un piège dangereux pour les éducatrices, éducateurs et les leaders en l'éducation : la perte d'acquis. Appuyée par une vaste quantité de données et des méthodes de projections sophistiquées, elle dépeint un bien sombre portrait de l'éducation et pousse les éducatrices, éducateurs et les leaders à prendre les mauvaises décisions et à investir au mauvais endroit. Le présent article traite de quelques-unes des conséquences indésirables possibles de ces préoccupations, et propose des mesures productives à adopter une fois la pandémie sous contrôle et les écoles rouvertes.

La perte d'acquis

Le piège, c'est la soi-disant perte d'acquis scolaires pendant la pandémie de COVID-19. Certaines personnes et organisations ont fait une estimation des pertes d'acquis entraînées par la fermeture des écoles et l'enseignement à distance pendant la pandémie. Par exemple, la société d'experts-conseils McKinsey a produit deux rapports à ce sujet. Encore au 8 décembre 2020, selon le rapport de McKinsey, les élèves avaient commencé l'école avec environ trois mois de retard en mathématiques, et les élèves de couleur étaient en retard de trois à cinq mois, alors que les élèves blancs étaient en retard d'un à trois mois (Dorn et coll., 2020). Le Center for Research on Educational Outcomes (CREDO, 2020) de l'Université de Stanford a publié un communiqué selon lequel le temps d'apprentissage moyen perdu au printemps 2020 se situait entre 57 et 183 jours pour les compétences en lecture, et 136 et 232 jours pour les mathématiques (paragraphe 2). D'autres organismes, comme l'entreprise

d'évaluation NWEA (Kuhfeld et Tarasawa, 2020) et l'Annenberg Institute de l'Université Brown (Santibanez et Guarino, 2020), ont eux aussi publié des rapports sur la perte d'acquis. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a publié une projection des pertes économiques liées aux pertes d'acquis, estimées à 14 billions de dollars pour les 80 prochaines années (Hanushek et Woessmann, 2020). Ces chiffres ont capté l'attention des leaders en éducation et des éducatrices et éducateurs. Les gouvernements, les leaders scolaires et les enseignantes et enseignants s'inquiètent tous des pertes d'acquis potentielles attribuables à la pandémie. Après tout, il est vrai que les écoles ont été sérieusement ébranlées, tout comme les élèves et leurs familles. La pandémie a grandement compromis l'apprentissage et le fonctionnement des écoles, et ce, de plusieurs façons. Il semble tout naturel de vouloir connaître l'ampleur des pertes d'acquis des élèves et de prendre des mesures pour les compenser.

Erreurs potentielles

C'est là que se trouve le piège : il n'y a rien de mal à estimer les pertes d'acquis, mais les actions potentielles qui peuvent en découler sont inquiétantes, parce que dans le meilleur des cas, elles peuvent entraîner le gaspillage de ressources et, dans le pire, conduire le système scolaire de l'après-pandémie dans la mauvaise direction. Il est normal que les éducatrices, éducateurs et les leaders en éducation s'inquiètent, mais cela pourrait les amener à investir dans des démarches stériles. Ci-dessous figurent quelques conséquences indésirables qui en pourraient découler.

Les gouvernements pourraient décider de faire passer des tests normalisés à tous les élèves pour assurer le suivi des pertes d'acquis, tant ils veulent connaître l'ampleur de ces pertes. C'est tout à fait compréhensible, or ce type de test peut être le pire moyen de recueillir ce genre de données, pour deux raisons.

Premièrement, les tests normalisés ont généralement une portée limitée; ils porteront par exemple sur les mathématiques ou la lecture. En d'autres termes, ce n'est pas l'ensemble des apprentissages de l'élève qui sera évalué, mais une petite fraction de son éducation. Même en supposant que les résultats sont très précis (et ils ne le sont pas), on

passerait à côté d'autres aspects tout aussi importants – sinon plus – de l'éducation, comme la confiance en soi, l'autodétermination, la créativité, l'esprit d'entrepreneuriat, etc.

Il existe de nombreux résultats souhaitables en matière d'éducation (Zhao, 2017, 2018b). Ceux-ci peuvent être à court ou à long terme, cognitifs ou non cognitifs, pédagogiques ou éducatifs. Les résultats à court terme, cognitifs et pédagogiques ne se traduisent pas nécessairement directement par des résultats à long terme, non cognitifs et éducatifs. Par exemple, on a souvent remarqué une corrélation négative entre les résultats aux examens et la confiance et le bien-être des élèves (Loveless, 2006; OCDE, 2019; Zhao, 2018b), et entre les résultats aux examens et le développement économique, la confiance entrepreneuriale et les activités connexes (Baker, 2007; Tienken, 2008; Zhao, 2012). Par ailleurs, les résultats aux examens ne prédisent jamais très bien l'avenir d'un jeune, et les habiletés non cognitives pourraient jouer un rôle plus important que les habiletés cognitives (Brunello et Schlotter, 2010; Levin, 2012). Certaines évaluations montrent des réussites qui ne se concrétisent qu'à court terme, et que les échecs peuvent s'avérer plus fructueux à long terme (Dean et Kuhn, 2007; Kapur, 2014, 2016).

Nous avons l'habitude d'évaluer les compétences en mathématiques et en lecture au détriment des autres matières et des résultats scolaires non cognitifs et à long terme. Quand les résultats des tests sont publiés, tout le monde mettra l'accent sur ce qui a fait l'objet de l'évaluation. Nous pouvons donc prédire que si les gouvernements font passer des tests normalisés pour déterminer les pertes d'acquis en mathématique et en lecture, une attention particulière sera portée à ces matières en vue d'améliorer les résultats. Ce serait désastreux, parce que le reste des résultats scolaires importants seraient mis de côté.

Deuxièmement, les tests normalisés mettraient inévitablement de la pression sur les élèves, les forceraient à consacrer du temps à autre chose que leurs apprentissages et ceux-ci coûteraient très cher. Ce n'est sans doute pas sage de mettre autant de pression inutile sur des élèves qui, rappelons-le, viennent de vivre une terrible pandémie. En ce moment, les jeunes ont besoin de vivre une expérience d'enseignement agréable, chaleureuse et amicale, pas d'être sous surveillance. Il est aussi

important de travailler avec les élèves et de les soutenir dans leur apprentissage et de ne pas les priver de ce temps en les soumettant à des tests. Évidemment, compte tenu du ralentissement économique, l'argent devrait être investi dans l'éducation des jeunes, et non dans leur évaluation.

Les gouvernements pourraient aussi décider d'injecter plus d'argent et de ressources dans les mathématiques et la lecture pour aider les élèves à compenser les pertes d'acquis. Certains pourraient mettre en place des services de rattrapage ou forcer les écoles à consacrer plus de temps à ces deux matières, ce qui serait une bien grave erreur pour plusieurs raisons.

D'une part, les pertes ne concernent pas que la lecture et les mathématiques. Même si les rapports sur l'apprentissage portent généralement sur ces deux matières, les élèves ont connu des pertes dans tous les aspects de l'apprentissage : la pandémie n'a pas influé que sur les compétences en mathématiques et en lecture des élèves, mais aussi sur leur apprentissage en général. Les pertes se font sentir dans des sphères bien plus importantes que la lecture et les mathématiques, comme le bien-être socio émotionnel, les attitudes des élèves quant à l'apprentissage, les interactions avec leurs camarades et leur développement physique et psychologique.

D'autre part, les pertes sont différentes pour chaque élève. Un jeune qui n'a pas perdu d'acquis en mathématiques et en lecture n'aura peut-être pas besoin de mettre l'accent sur ces matières; cela pourrait d'ailleurs l'empêcher de profiter d'occasions d'apprentissage dans d'autres matières (Tienken et Zhao, 2013).

Enfin, il est irréaliste de croire que l'on puisse pallier les pertes sans sacrifier d'autres acquis. Il est possible qu'à long terme, les pertes d'acquis entraînées par la pandémie soient graduellement compensées, mais il est impossible que cela se fasse à court terme. Il est donc dangereux de tout miser sur les mathématiques et la lecture une fois que les écoles reviendront à la normale, car ce sera au détriment des autres matières et résultats scolaires. Le temps est une constante; si l'on consacre plus de temps aux mathématiques et à la lecture, on en consacrera moins aux autres matières (Zhao, 2018b). Il se pourrait aussi qu'un style d'enseignement direct pour le rattrapage brime la curiosité

des élèves et les empêche de participer activement à leur apprentissage (Bonawitza et coll., 2011; Buchsbauma et coll., 2011).

Reconstruire en mieux – Éviter le piège de la perte d’acquis

Une fois la pandémie contrôlée et les écoles rouvertes, nous pourrions adopter des mesures productives plutôt que de nous laisser hypnotiser par les prétendues pertes d’acquis en mathématiques et en lecture.

Suivre le rythme des élèves. Les élèves auront tous vécu la pandémie différemment. Au retour à l’école, au lieu de les traiter comme un groupe homogène, il faut les traiter comme des individus. Croire que la perte d’acquis sera uniforme pour tous les élèves d’un même groupe est contre-productif. Nous encourageons plutôt les enseignantes et les enseignants à faire preuve de jugement professionnel en travaillant avec les élèves, à enseigner ce qui est nécessaire plutôt que ce qui est attendu du gouvernement et à bâtir une relation avec chaque élève.

Porter attention à tous les résultats scolaires. La société humaine vit une période d’incertitude, et son futur est inconnu. D’un point de vue historique, le fait que la pandémie ait eu lieu en 2020 est peut-être accidentel, mais les importants changements technologiques qui sont survenus sont bien réels (Schwab, 2015). Il est impossible de prédire exactement de quelles connaissances et compétences on aura besoin dans le futur. Nous savons aussi que chaque élève a des talents, des expériences et des passions qui lui sont propres. Aussi devons-nous veiller à la réussite scolaire globale et au développement de tous les élèves pour bâtir une société différente après la pandémie.

Traiter les apprenantes et les apprenants comme des partenaires de changement et comme les maîtresses et maîtres de leur apprentissage. Les élèves ne sont pas des récepteurs passifs, mais bien des créateurs actifs de leur propre apprentissage (Zhao, 2011, 2018a). Si la pandémie a eu des répercussions négatives sur beaucoup d’élèves, cette expérience les aura peut-être aussi aidés à développer leur indépendance, leur résilience et leur conception de la société et de l’apprentissage. Ce serait une belle occasion d’aider les élèves à personnaliser leur expérience d’apprentissage et à devenir des apprenantes et apprenants autodéterminés (Wehmeyer et Zhao, 2020).

Impliquer les familles. Les familles jouent un rôle important dans l’éducation des élèves, et la pandémie a augmenté l’ampleur de ce rôle

(Garbe et coll., 2020; Gutierrez et coll., 2020). Les écoles ont mis en place de nouveaux moyens de communiquer avec les parents, et ces derniers ont consacré plus de temps à l'éducation de leurs enfants. Ce développement positif devrait être maintenu et élargi une fois la pandémie sous contrôle.

Conserver l'enseignement en ligne et à distance. La plupart des écoles ont mis au point des formules d'enseignement en ligne ou à distance pendant la pandémie. Bien que tous les programmes n'aient pas été aussi efficaces que l'enseignement en personne, il s'agit d'une innovation majeure pour les écoles. L'enseignement en ligne peut élargir notre façon d'envisager l'éducation et étendre la portée de l'enseignement au-delà des salles de classe. Cette innovation devrait être conservée pour que les enseignantes et les enseignants et les élèves puissent utiliser des ressources internationales en salle de classe et participer à des programmes d'apprentissage internationaux.

Reconstruire en mieux. La stratégie « Reconstruire en mieux », appuyée par l'Organisation des Nations Unies, vise à réduire le risque de catastrophes et de bouleversements. Après la pandémie de COVID-19, nous devons mieux reconstruire le système scolaire, pas seulement en vue de réduire les risques, mais aussi pour s'attaquer aux insatisfactions antérieures. La pandémie, qui a eu d'énormes répercussions sur l'éducation, constitue l'une des rares occasions de réformer cette sphère de la société.

Références

- Baker, K. (2007). « Are International Tests Worth Anything? », *Phi Delta Kappan*, vol. 89, n° 2, p. 101-104.
- Bonawitza, E., P. Shaftob, H. Gweonc, N. D. Goodmand, E. Spelkee et L. Schulzc (2011). « The Double-edged Sword of Pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery », *Cognition*, vol. 120, n° 3, p. 322-330.
- Brunello, G., et M. Schlotter (2010). *The effect of non-cognitive skills and personality traits on labour market outcomes* (en ligne). Rapport d'analyse pour la Commission européenne préparé par le Réseau d'experts européens en économie de l'éducation (EENEE). <URL:<https://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp5743.html>>.

Buchsbauma, D., A. Gopnika, T. L. Griffithsa et P. Shaftob (2011).

« Children's imitation of causal action sequences is influenced by statistical and pedagogical evidence », *Cognition*, vol. 120, n° 3, p. 331-340.

CREDO [Center for Research on Education Outcomes] (2020). *CREDO at Stanford University presents estimates of learning loss in the 2019–2020 school year* (en ligne), Palo Alto, Californie, Université de Stanford. <URL:https://credo.stanford.edu/sites/g/files/sbiybj6481/f/press_release_learning_loss.pdf>.

DEAN, D., et D. Kuhn (2007). « Direct instruction vs. Discovery: The long view », *Science Education*, vol. 91, n° 3, p. 384-397.

Dorn, E., B. Hancock, J. Sarakatsannis et E. Viruleg (8 décembre 2020). « COVID-19 and learning loss—disparities grow and students need help », New York, New York, McKinsey. <URL:<https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-learning-loss-disparities-grow-and-students-need-help>>.

Garbe, A., U. Ogurlu, N. Logan et P. Cook. (2020). « Parents' experiences with remote education during Covid-19 school closures », *American Journal of Qualitative Research*, vol. 4, n° 3, p. 45-65.

Gutierrez, L. A., L. Hernandez, T. Kim, P. J. Kuttner, G. R. Lopez, J. Mayer-Glenn, A. Niang et A. Yana-gui (2020). « Family-School Relationships Are the Missing Link in COVID-19 Era Education » (en ligne), *Education Week*. <URL:<https://www.edweek.org/leadership/opinion-family-school-relationships-are-the-missing-link-in-covid-19-era-education/2020/10>>.

Hanushek, E. A., et L. Woessmann (2020). *The Economic Impacts of Learning Losses*, Paris, OCDE. <URL:<https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>>.

Kapur, M. (2014). « Productive failure in learning math », *Cognitive Science*, vol. 38, n° 5, p. 1008-1022.

Kapur, M. (2016). « Examining Productive Failure, Productive Success, Unproductive Failure, and Unproductive Success in Learning », *Educational Psychologist*, vol. 51, n° 2, p. 289-299.

- Kuhfeld, M., et B. Tarasawa (2020). *The Covid-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement* (en ligne), Portland, Oregon, NWEA.
<URL:www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief_Covid19-Slide-APR20.pdf>.
- Levin, H. M. (2012). « More than just test scores », *Prospects*, vol. 42, n° 3, p. 69-284.
- Loveless, T. (2006). *How well are American students learning?* Washington, D.C., Brookings Institution.
<URL:https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/10education_loveless-1.pdf>.
- OCDE (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives* (en ligne), Paris, OCDE.
<URL:<https://doi.org/10.1787/acd78851-en>>.
- Santibanez, L., et C. Guarino (2020). « *The Effects of Absenteeism on Cognitive and Social-Emotional Outcomes: Lessons for COVID-19* », Providence, Rhode Island, Annenberg Institute, Université Brown. <URL:<https://doi.org/10.26300/yj9m-x430>>.
- Schwab, K. (12 décembre 2015). « The fourth industrial revolution: What it means and how to respond », *Foreign Affairs*.
<URL:<https://www.foreignaffairs.com/articles/2015-12-12/fourth-industrial-revolution>>.
- Tienken, C. H. (2008). « Rankings of International Achievement Test Performance and Economic Strength: Correlation or Conjecture? » *International Journal of Education Policy and Leadership*, vol. 3, n° 4, p. 1-15.
- Tienken, C. H., et Y. Zhao (2013). « How Common Standards and Standardized Testing Widen the Opportunity Gap », dans P. L. Carter et K. G. Welner, *Closing the Opportunity Gap: What America Must Do to Give Every Child an Even Chance*, p. 113-122, Oxford, Oxford University Press.
- Wehmeyer, M., et Y. Zhao (2020). *Teaching Students to Become Self-Determined Learners*, Alexandria, Virginie, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Zhao, Y. (2011). « Students as change partners: A proposal for educational change in the age of globalization », *Journal of Educational Change*, vol. 12, n° 2, p. 267-279.
<URL:<https://doi.org/10.1007/s10833-011-9159-9>>.

- Zhao, Y. (2012). *World Class Learners: Educating Creative and Entrepreneurial Students*, Thousand Oaks, Californie, Corwin.
- Zhao, Y. (2017). « What Works Can Hurt: Side Effects in Education », *Journal of Educational Change*, vol. 18, n° 1, p. 1-19.
- Zhao, Y. (2018a). *Reach for Greatness: Personalizable Education for All Children*, Thousand Oaks, Californie, Corwin.
- Zhao, Y. (2018b). *What works may hurt: Side effects in education*, New York, New York, Teachers College Press.

Yong Zhao est professeur émérite de la fondation de la School of Education de l'Université du Kansas, et professeur à la Melbourne Graduate School of Education. Il a déjà été président, doyen associé et directeur de l'Institute for Global and Online Education du College of Education de l'Université de l'Oregon, où il a aussi été professeur de la faculté de l'analyse, des politiques et du leadership en matière d'éducation. M. Zhao a publié plus de 100 articles et 30 livres. Lauréat de nombreux prix, dont le prix Early Career de l'American Educational Research Association, le prix Outstanding Public Educator de l'Horace Mann League of USA et le Distinguished Achievement Award in Professional Development de l'Association of Education Publishers, il est aussi membre à titre spécial de l'International Academy for Education et est reconnu comme l'une des figures les plus influentes en pédagogie.