



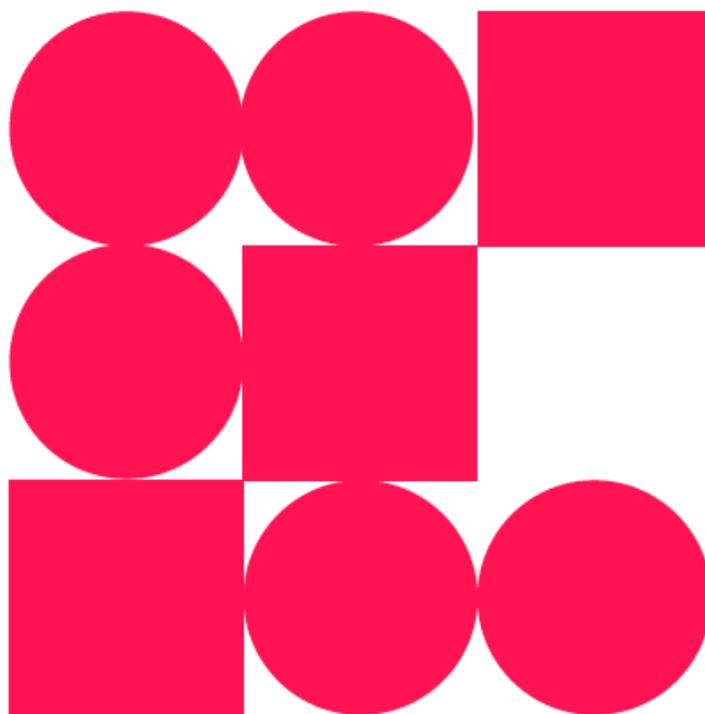
34

Série sur les Pratiques Éducatives

L'éducation et la Covid-19: La récupération de la crise provoquée par la pandémie et la reconstruction en mieux

Fernando M. Reimers¹

Traduction : Institución Educativa SEK



¹ Je remercie les commentaires utiles sur l'ébauche de cet article fournis par Lorin Anderson, Edna Bonilla Seba, Sergio Cárdenas, Leandro Folgar, Otto Granados, Michael Lisman, Asma Maladwala, Aurelio Nuno, Atif Rafique, Raquel Teixeira, Cecilia María Vélez et Stella Vosniadou.

Sommaire

Introduction

I. Évaluer à la fois comment le contexte a changé et les besoins que ces changements ont créés

1. Évaluer le bien-être des élèves et leur disposition à apprendre
2. Évaluer l'accès et l'engagement des élèves. Identifier les enfants qui ont quitté l'école
3. Évaluer le bien-être et l'état de préparation à l'enseignement des enseignants et du personnel, et fournir un soutien
4. Évaluer les changements de contexte. L'impact de la pandémie sur les communautés. La pauvreté, l'inégalité
5. Évaluer le fonctionnement du système éducatif

Résumé

II. Élaborer une stratégie au niveau de l'école ou du système pour enseigner pendant la pandémie ou pour s'en remettre

2. Développer une plateforme de prestation équilibrant l'apprentissage présentiel avec l'apprentissage à distance et permettant la personnalisation et la différenciation
3. Prioriser le programme scolaire. Mettre l'accent sur les compétences et sur l'éducation de l'enfant dans son intégralité
4. Accélérer l'apprentissage et personnaliser

5. Soutenir la santé mentale et le bien-être émotionnel des élèves
6. Évaluer l'efficacité des innovations qui ont eu lieu
7. Intégrer les services qui soutiennent les élèves (santé, alimentation)

Résumé

III. Augmenter la capacité

1. Développer les capacités des établissements scolaires. Harmoniser les rôles et les responsabilités du personnel scolaire afin qu'il soutienne une approche holistique du développement des élèves
2. Renforcer les capacités des enseignants, des responsables scolaires et du personnel. Perfectionnement professionnel des enseignants. Communautés d'apprentissage
3. Créer des partenariats entre les établissements scolaires et d'autres organisations.
4. Communiquer avec les parents et développer les compétences parentales
5. Construire des réseaux scolaires

Résumé

Conclusion

Références

À propos de l'auteur

Introduction

La pandémie de la Covid-19 a bouleversé les établissements scolaires et les systèmes éducatifs du monde entier, affectant les possibilités d'éducation. Pour de nombreux élèves, la pandémie a entraîné la perte de connaissances, de compétences et de matières précédemment maîtrisées. En outre, de nombreux élèves se sont désengagés de l'école et, dans certains pays, les taux d'abandon scolaire ont augmenté. Ces effets sont particulièrement prononcés chez les élèves défavorisés, ce qui a entraîné une augmentation des inégalités en matière d'éducation au sein des nations. Les effets ont également été plus prononcés dans les pays du Sud, ce qui a entraîné un accroissement des inégalités en matière d'éducation entre les pays. Ces pertes d'éducation limiteront probablement les possibilités pour les individus et les pays. Hanushek et Woessman ont estimé une diminution de 3% du revenu à vie des élèves à conséquence des pertes d'apprentissage causées par la pandémie (2020).

Ces pertes en matière d'éducation sont le résultat des effets sanitaires, économiques et sociaux de la pandémie, ainsi que des effets directs de la pandémie sur les établissements d'enseignement. En dehors des écoles, la pandémie a eu des répercussions sur la santé physique et mentale des élèves, des familles et des parents proches des personnes infectées. Elle a été économiquement dévastatrice pour des millions de personnes dans le monde, ralentissant l'activité des économies mondiales, augmentant le chômage et entraînant la fermeture d'entreprises et la réduction de la demande de biens et de services pendant les confinements totaux ou partiels pour contenir la propagation du virus. Les mesures limitant les réunions en personne et les déplacements ont nui au fonctionnement de diverses institutions et au bien-être humain.

En outre, l'impact économique de la pandémie a eu des retombées sur le secteur de l'éducation. Cela a eu une incidence négative sur la possibilité et la

disposition des élèves d'apprendre et des enseignants d'enseigner, et a limité le soutien reçu par les élèves et les enseignants. Dans le cadre des mesures de distanciation sociale adoptées pour freiner la propagation du virus, les autorités éducatives ont suspendu l'enseignement présentiel. Dans une grande partie du monde, les écoles ont été parmi les premières institutions à fermer et les dernières à rouvrir, ce qui a gravement perturbé les possibilités d'apprentissage. Dans 33 pays de l'OCDE, la durée moyenne de la fermeture des écoles a été de 70 jours, avec des différences considérables entre les pays en ce qui concerne la durée des fermetures, allant de 20 jours au Danemark et en Allemagne à plus de 150 jours en Colombie et au Costa Rica (OECD, 2021). Les fermetures d'établissements scolaires ont été plus longues dans les pays où les élèves avaient des niveaux de performance scolaire inférieurs, tels que mesurés par des évaluations comparatives comme PISA (OECD, 2021). Dans ces contextes, les enseignants et les gestionnaires de l'éducation ont été contraints d'innover pour continuer à enseigner au milieu des perturbations causées par la pandémie et pour récupérer la perte d'apprentissage provoquée par les lacunes des canaux éducatifs alternatifs rapidement mis en place pour enseigner à distance.

Bien que l'effet net de la pandémie sur l'éducation ait été négatif, il y a également eu quelques effets positifs. Ce qui est important c'est que les enseignants ont développé une variété d'innovations pour soutenir les possibilités d'éducation pendant la période de confinement. Les recherches émergentes sur ces innovations apportent des connaissances précieuses sur les perspectives et les limites des stratégies d'éducation numérique, et sur les conditions qui ont soutenu une telle innovation dirigée par les enseignants et une utilisation efficace des pédagogies numériques.

Il faut toutefois reconnaître que les alternatives numériques créées pendant la pandémie ont été largement improvisées, car elles n'étaient pas le résultat d'une planification et d'une conception minutieuses et, à ce jour, les chercheurs n'ont documenté ou étudié que quelques-unes d'entre elles. Il existe des différences considérables entre les pays en ce qui concerne l'efficacité des stratégies d'enseignement à distance et au sein des pays en ce qui concerne la façon dont les élèves de différents milieux sociaux étaient et sont capables de participer dans ces stratégies (Reimers, 2021).

Cet article est basé sur les connaissances fondées sur la recherche générées pendant la crise de la Covid-19 et sur des recherches antérieures sur des sujets pertinents, pour suggérer un cadre soutenant l'élaboration de stratégies éducatives contextuellement pertinentes pour enseigner pendant et après la pandémie. L'article s'adresse aux administrateurs de l'éducation au niveau de l'école et du système. Il a été écrit tout en reconnaissant que la pandémie est toujours en cours dans une grande partie du monde, et que les interruptions de l'éducation dans de nombreuses régions du monde sont susceptibles de se poursuivre jusqu'en 2022, et peut-être au-delà.

L'article se centre entièrement sur l'éducation. Il ne s'occupe pas des réponses politiques en matière de santé ou d'autres réponses à la pandémie, bien que la pandémie soit évidemment, à la base, une crise de santé publique qui a eu de nombreuses conséquences économiques, sociales et éducatives. Une réponse gouvernementale appropriée devrait être cohérente et multisectorielle, de sorte qu'il y ait une bonne coordination entre les différentes composantes sectorielles de la réponse.

Par exemple, la vaccination de la population est une étape essentielle pour contrôler la propagation du virus. Une fois que les individus au sein des systèmes d'éducation seront largement vaccinés, y compris les enseignants, le personnel, les élèves et les parents, il y aura moins d'effets négatifs sur les possibilités d'éducation. De même, la pandémie a eu un impact économique dévastateur sur les pauvres, et une réponse gouvernementale appropriée devrait chercher à stimuler l'activité économique et la croissance de l'emploi, ainsi qu'à transférer des revenus à ceux qui ont été les plus touchés et à y remédier. Certaines des conséquences de la pandémie sur le plan de l'éducation sont le résultat de ces chocs sanitaires ou économiques et de mesures gouvernementales moins efficaces pour les mitiger. Cet article, toutefois, n'est pas axé sur ces éléments non pédagogiques clés de la reprise post pandémie ; pour la plupart, il s'agit de décisions qui ne relèvent pas de la compétence des autorités scolaires, à qui s'adresse cette publication.

De plus, certaines prévisions indiquent que la Covid-19 continuera de muter dans les grandes poches de populations non vaccinées. Selon ces prédictions, nous devons nous adapter à vivre avec le virus dans un avenir prévisible, avec d'éventuelles flambées périodiques de mutations (Osterhom et Olshaker, 2021). En outre, un récent rapport d'un groupe de travail indépendant du G-20 appelle à la préparation aux futures pandémies : "L'intensification de la préparation à une pandémie ne peut pas attendre la fin de la Covid-19. La menace de futures pandémies est déjà là. Le monde est confronté au danger clair et actuel d'épidémies de maladies infectieuses plus fréquentes et plus meurtrières. La pandémie actuelle n'était pas un événement *cygne noir*. En effet, cela pourrait finalement être considéré comme une répétition générale de la prochaine pandémie, qui pourrait survenir à tout moment, au cours de la prochaine décennie ou même de l'année prochaine, et pourrait être

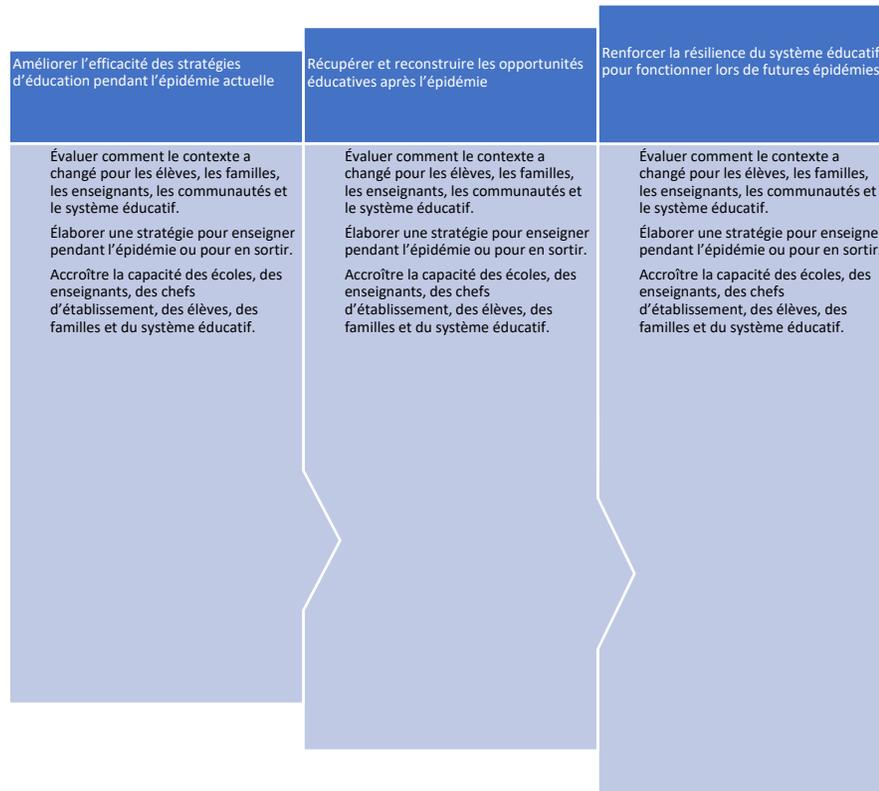
encore plus profondément nuisible à la sécurité humaine”. (G20 High Level Independent Panel, 1).

Il est essentiel, vu que de futures épidémies sont possibles même dans les systèmes éducatifs où l’enseignement présentiel a repris, de renforcer la résilience des systèmes éducatifs. De cette façon, l’ensemble des professeurs pourra continuer à enseigner lors de futures flambées et dans le cas d’autres urgences qui perturberaient l’enseignement présentiel.

De plus, la pandémie a particulièrement touché les systèmes éducatifs inefficaces et inégaux. Bien que la recherche de moyens de continuer à enseigner pendant la pandémie ait paralysé bon nombre des efforts visant à relever ces défis préexistants, cette dernière tâche ne peut pas attendre. En fait, étant donné les coûts d’éducation disproportionnés de la pandémie pour les enfants pauvres, il est encore plus nécessaire de relever ces défis préexistants maintenant, et c’est ce à quoi le terme “reconstruire en mieux” fait référence.

Ces scénarios d’avenir suggèrent que les priorités des décideurs politiques de l’éducation face à la Covid-19 impliquent trois objectifs : améliorer l’efficacité des stratégies d’éducation pendant l’épidémie actuelle, récupérer et reconstruire les opportunités éducatives après l’épidémie, et renforcer la résilience du système éducatif pour fonctionner lors de futures épidémies. Les mesures s’alignant sur ces trois grands objectifs sont semblables les unes aux autres, bien que les activités particulières puissent varier selon l’objectif que l’on poursuit. La Figure 1 résume ces objectifs et les mesures prises pour les mettre en place.

Figure 1. Objectifs et mesures à prendre pour répondre au choc de la pandémie en matière d'éducation



Ces activités peuvent être structurées en trois piliers principaux :

- I. Évaluer comment le contexte a changé pour les élèves, les familles, les enseignants, les communautés et le système éducatif.
- II. Élaborer une stratégie pour enseigner pendant l'épidémie ou pour en sortir.
- III. Accroître la capacité des écoles, des enseignants, des chefs d'établissement, des élèves, des familles et du système éducatif.

Chacun des trois piliers, à son tour, implique une série d'actions interdépendantes. La Figure 2 résume les activités qu'exige chaque pilier d'une réponse en matière d'éducation.

Figure 2. Les trois piliers d'une stratégie d'éducation



Il est essentiel qu'il y ait une *cohérence et un alignement entre ces objectifs et les actions* qu'impliquent les trois piliers d'une réponse en matière d'éducation. Cette cohérence créera les synergies nécessaires pour soutenir l'amélioration systémique à grande échelle. Une approche fragmentée ou cloisonnée, par exemple, sera insuffisante. De même, les méthodes éducatives qui ne sont pas fondées sur une évaluation complète des changements produits par la pandémie risquent d'être insuffisantes et de surcharger des systèmes éducatifs déjà surchargés.

Le reste du présent document examine les mesures à envisager dans le cadre de ces trois piliers. J'ai structuré le document en trois parties, chacune d'entre elles se concentrant sur chaque pilier.

I. Évaluer à la fois comment le contexte a changé et les besoins que ces changements ont créés

Afin d'élaborer une stratégie efficace pour l'éducation des élèves pendant et après la pandémie, les enseignants et les décideurs politiques doivent la fonder sur les caractéristiques du contexte local. C'est-à-dire qu'ils doivent la baser sur une compréhension spécifique de la façon dont la pandémie influence la vie des élèves, de leurs familles, des enseignants, du personnel scolaire, des communautés où ils vivent, et la capacité du système éducatif à remplir les fonctions de base. La première étape consiste donc à faire le point sur ces changements.

Comme la pandémie a eu des effets différents sur diverses populations d'élèves et sur les établissements scolaires individuels, il faut fonder l'identification des besoins spécifiques sur une évaluation localisée des répercussions sur les enfants et les familles. Créer une image localisée de ces besoins éducatifs ne signifie pas que les autorités locales doivent agir seules pour trouver et mettre en œuvre des solutions ; au contraire, les gouvernements nationaux et régionaux ont la responsabilité de fournir un soutien différencié aux localités et aux établissements scolaires afin d'assurer l'équité dans les résultats de l'éducation. Cependant, ils doivent le faire afin de soutenir des besoins et des stratégies identifiés localement. L'absence d'une orientation locale rendrait une réponse non pertinente, tandis que l'absence d'un rôle compensatoire des gouvernements nationaux et régionaux aggraverait les effets déjà inégaux de la pandémie sur l'éducation.

À la suite, je décrirai cinq principes pour évaluer comment le contexte éducatif a changé à la suite des chocs induits par la pandémie. Pour chaque principe, je donnerai une brève description, suivie de la preuve à l'appui du principe et d'une description opérationnelle illustrant les actions mettant en oeuvre le principe. Dans chaque partie, je propose ensuite une série de lectures suggérées, pour lesquelles je fournis la citation complète à la fin de l'ouvrage.

1. Évaluer le bien-être des élèves et leur disposition à apprendre

Le principe

Soutenir le bien-être des élèves et leur disposition à apprendre. Étant donné que les effets de la pandémie sur les élèves diffèrent d'un endroit à l'autre, il faut fonder sa stratégie sur une connaissance localisée de la façon dont les perturbations sanitaires, économiques et sociales ont eu des répercussions sur le bien-être des enfants vulnérables, par exemple, en créant de l'insécurité alimentaire, en diminuant les revenus familiaux, en accroissant la violence familiale, en augmentant la dépression ou d'autres effets sur la santé mentale et sur la vie émotionnelle des élèves.

Les preuves

Au cours de l'été 2020, Save the Children a mené une enquête auprès des enfants et des familles dans 46 pays afin d'examiner l'impact de la crise. Ils se sont concentrés sur les participants à leurs programmes, d'autres populations d'intérêt et le public. Les résultats de l'enquête ont fait état de violence au foyer dans un tiers des ménages,

les participants au programme étant principalement des enfants et des familles vulnérables.

La plupart des enfants (83%) et des parents (89%) ont déclaré une augmentation des sentiments négatifs en raison de la pandémie, et 46% des parents ont signalé une détresse psychologique chez leurs enfants. Chez les enfants qui n'étaient pas en contact avec leurs amis, 57% étaient moins heureux, 54% étaient plus inquiets et 58% se sentaient moins en sécurité. Chez les enfants qui pouvaient interagir avec leurs amis, moins de 5% ont déclaré des sentiments semblables. Les enfants handicapés ont montré une augmentation de l'énurésie nocturne (7%) et des pleurs et des cris inhabituels (17%) depuis le déclenchement de la pandémie, qui a été trois fois plus importante que pour les enfants non handicapés. Les enfants ont également signalé une augmentation des tâches ménagères qui leur étaient assignées, 63% pour les filles et 43% pour les garçons ; 20% des filles ont affirmé que leurs tâches ménagères étaient trop nombreuses pour pouvoir consacrer du temps à leurs études, par rapport à 10% des garçons (Ritz *et al.*, 2020).

De plus, la perte d'apprentissage pendant la pandémie, qui a été inégale entre les différentes populations, exige que les établissements scolaires et les enseignants évaluent les niveaux de connaissances et de compétences des élèves lorsqu'ils reviennent à l'école. Cela permet aux éducateurs de planifier des programmes scolaires adaptés à ces niveaux et d'élaborer des stratégies différenciées et appropriées pour aider les élèves. Une récente analyse des recherches sur la perte d'apprentissage pendant la pandémie n'a identifié que huit études, toutes axées sur les pays de l'OCDE qui ont connu des périodes de fermeture d'écoles relativement courtes (Belgique, Pays-Bas, Suisse, Espagne, États-Unis, Australie et Allemagne). Ces études confirment la perte d'apprentissage dans la plupart des cas et, dans

certains cas, l'augmentation des inégalités en matière d'éducation. Cependant, elles documentent également les effets d'apprentissage hétérogènes des fermetures en fonction des matières scolaires et des niveaux d'éducation (Donnelly et Patrinos, 2021).

Bien que le manque d'évaluations fiables de la perte d'apprentissage à ce jour empêche d'estimer l'impact total de la pandémie pour la plupart des pays du monde, les études limitées disponibles documentent les impacts profonds, en particulier pour les apprenants défavorisés. Une étude récente menée en Belgique, où les écoles ont été fermées pendant environ neuf semaines, montre des pertes d'apprentissage significatives en langue et en mathématiques (une diminution des moyennes scolaires des notes en mathématiques de 0,19 écart-types et des notes en langue de 0,29 écart-types, par rapport à la cohorte précédente) et une augmentation des inégalités dans les résultats d'apprentissage de 17% pour les mathématiques et de 20% pour la langue. Cela s'explique en partie par l'accroissement des inégalités entre les établissements scolaires (le pourcentage d'inégalité dans la performance des élèves en raison des différences entre les écoles a augmenté de 7% pour les mathématiques et de 18 % pour la langue). Les pertes sont plus importantes pour les écoles ayant un pourcentage plus élevé d'élèves défavorisés (Maldonado, De Witte, 2020).

Une analyse de cette étude et de sept autres études empiriques sur la perte d'apprentissage, dont l'une portait sur l'enseignement supérieur, révèle également une perte d'apprentissage aux Pays-Bas, aux États-Unis, en Australie et en Allemagne. Cependant, la perte d'apprentissage est plus faible pour ces pays que ce qui est rapporté dans l'étude en Belgique. Une étude menée en Suisse montre que la perte d'apprentissage est insignifiante, et une étude menée en Espagne constate des

gains d'apprentissage pendant la pandémie (Donnelly et Patrinos, 2021, 149). Sept de ces études identifiant la perte d'apprentissage ont été réalisées dans des pays où les systèmes éducatifs disposaient d'assez de ressources et couvraient des périodes de fermeture scolaire relativement courtes : 9 semaines en Belgique, 8 semaines aux Pays-Bas, 8 semaines en Suisse, 8 à 10 semaines en Australie et 8,5 semaines en Allemagne (Ibid.). Les études montrent également que s'il y a une perte d'apprentissage constante pour les élèves du primaire, ce n'est pas le cas pour les élèves du secondaire et de l'enseignement supérieur.

Une étude sur les compétences des élèves en cinquième, neuvième et douzième année dans les établissements scolaires publiques de Sao Paulo (à l'exclusion des établissements scolaires municipaux et privés), effectuée au début de l'année scolaire 2021 (mars), a montré que les élèves de cinquième année ont des niveaux de connaissances mathématiques inférieurs à ceux qu'ils avaient lorsqu'ils ont terminé la troisième année en 2019. Bien que les élèves de cinquième année aient des niveaux de compréhension de la lecture plus élevés qu'en troisième année en 2019, ces niveaux sont nettement inférieurs à ceux des élèves de cinquième année en 2019. Il y a aussi des pertes, bien que plus faibles, pour les élèves de neuvième et de douzième année, mais il faut interpréter cela dans un contexte d'amélioration continue des compétences des élèves à ces niveaux, à partir de niveaux très bas (CAEd / UFJF 2021).

Il existe un ensemble de recherches bien développées sur l'importance du bien-être des élèves pour la réussite scolaire. Willms a élaboré un cadre d'évaluation du bien-être des élèves fondé sur une synthèse de cette recherche, qui a été utilisée pour concevoir des sondages réalisés auprès des élèves fournissant des

renseignements précieux aux enseignants tout au long de l'année scolaire (Willms, 2020).

À quoi cela ressemble-t-il en pratique ?

Au niveau du système : mener un sondage sur le bien-être des élèves à intervalles réguliers et utiliser ces résultats pour élaborer une réponse appropriée. Le sondage pourrait se concentrer sur les élèves et leurs parents, et il pourrait être basé sur de petits échantillons représentatifs.

Au niveau de la salle de cours : effectuer des vérifications quotidiennes avec les élèves, au cours desquelles les enseignants demandent à chaque élève : “Comment ça se passe ?” Au niveau de la salle de cours et de l'école, institutionnaliser des sondages périodiques de vérification sur le sentiment de bien-être et d'appartenance des élèves, et fournir des résultats aux enseignants et en discuter lors des réunions des enseignants.

Lectures suggérées

Anderson, 2021 ; CAEd/UFJF, 2021 ; Donnelly et Patrinos, 2021 ; Maldonado et De Witte, 2020 ; Reimers, 2021 ; Reimers et Schleicher, 2020a ; Ritz *et al.*, 2020 ; UNESCO-UNICEF-World Bank, 2020 ; Willms, 2020.

2. Évaluer l'accès et l'engagement des élèves. Identifier les enfants qui ont quitté l'école

Le principe

Le retour à l'enseignement présentiel doit donner la priorité à la détermination des élèves qui se sont désengagés de l'école ou qui l'ont abandonnée complètement et à faire tout le possible pour les réengager. L'un des impératifs lors de l'apprentissage à distance est de surveiller l'engagement des élèves afin d'entreprendre des efforts spécifiques pour maintenir les élèves engagés dans l'école.

Les preuves

Comme les élèves ne parviennent pas à apprendre à travers d'une organisation de l'éducation à distance, et que d'autres exigences réduisent le temps pour le travail scolaire, l'engagement avec l'enseignement à distance devient moins régulier. Cela conduit certains apprenants à décrocher complètement. Le décrochage contribue également à la perte d'apprentissage et à un éventuel abandon scolaire.

Plusieurs études rapportent que l'engagement constant avec les plateformes éducatives à distance a été difficile pour un nombre considérable d'élèves, et de ce fait, leur motivation à apprendre et leur bien-être se sont ressentis (Bellei *et al.*, 2021 ; Cardenas *et al.*, 2021 ; Kosaretsky *et al.*, 2021 ; Soudien *et al.*, 2021 ; Hamilton et Ercikan, 2021).

En Uruguay, par exemple, un pays qui a lancé un ambitieux programme national visant à promouvoir la numérisation de l'éducation en 2007, une enquête récente menée auprès d'un échantillon représentatif à l'échelle nationale d'élèves de troisième et de sixième année montre des augmentations significatives de l'abandon scolaire, qui sont considérablement plus élevées pour les élèves présentant des niveaux supérieurs de désavantage économique et culturel cumulé. Le pourcentage d'élèves ayant quitté l'école au cours de l'année scolaire est passé de 0,9% en 2017

à 2,8% en 2020. Il y a également eu des augmentations considérables du nombre d'élèves qui n'ont pas fréquenté l'école le jour où les connaissances des apprenants ont été évaluées, passant de 5,9% en 2017 à 9,4% en 2020, et le nombre d'enfants qui n'ont pas été objet de l'évaluation parce qu'ils étaient des élèves ayant des besoins spéciaux a augmenté, passant de 2,4% en 2017 à 9,4% en 2020.

Ces changements ont fait diminuer le pourcentage d'élèves qui ont passé l'évaluation de 90,8% en 2017 à 78,4% en 2020, ce qui est peut-être une approximation du pourcentage d'élèves que l'on considère avoir eu la possibilité d'apprendre au cours des deux années (INEED, 2021). De plus, en 2020, le pourcentage d'apprenants ayant abandonné leurs études était plus élevé dans les établissements scolaires présentant des niveaux moyens plus élevés de désavantage socioéconomique et culturel ; alors que seulement 0,7% des élèves des 22% des établissements scolaires présentant les niveaux moyens d'avantage socio-économique et culturel les plus élevés ont abandonné leurs études, ce chiffre passe à 2% pour les élèves des 20% suivants des établissements présentant le plus grand avantage économique et culturel, à 2,5% pour les élèves des 15% d'établissements suivants, à 3,4% pour les élèves des 22% d'établissements suivants et à 5,4% pour les élèves du 20% d'établissements où les niveaux moyens de désavantage socio-économique et culturel sont les plus élevés (INEED 2021, 24). La même étude demandait aux enseignants la fréquence avec laquelle leurs élèves assistaient à l'école. Dans les 22% des écoles présentant les niveaux les plus élevés d'avantage socio-économique et culturel, 95% des enseignants déclarent que les élèves fréquentent régulièrement l'école, tandis que dans les 20% des écoles présentant les niveaux les plus faibles d'avantage socio-économique et culturel, seulement 68% des enseignants déclarent que les élèves fréquentent régulièrement l'école (INEED 2021, 38).

À quoi cela ressemble-t-il en pratique ?

Élaborer de nouveaux indicateurs pour évaluer la participation des apprenants d'une manière convenant aux modalités d'éducation utilisées. De toute évidence, la "fréquentation scolaire" n'a pas de sens lorsque les écoles ne sont pas ouvertes et est inadéquate lorsque seule une partie de l'enseignement se déroule en présentiel, mais la participation devrait plutôt refléter la participation à la modalité mise à disposition, face à face ou à distance. L'utilisation de plateformes à distance permet des mesures plus précises de l'engagement, telles que le temps connecté à la plateforme, les documents téléchargés ou le temps réel d'engagement.

Au niveau du système et de l'école, analyser les données des plateformes en ligne existantes sur l'accès et la participation des élèves. Identifier qui, parmi les apprenants inscrits, accède à la plateforme et comment, et qui ne le fait pas. Lorsque les établissements scolaires ont utilisé d'autres formes d'apprentissage à distance, telles que la communication des enseignants par téléphone ou la livraison en personne de documents imprimés, utiliser les enregistrements de données pour identifier à la fois l'assistance réelle aux élèves et leur engagement, lorsqu'ils sont disponibles.

Au niveau du système et de l'école, analyser les enregistrements d'inscriptions des élèves pour identifier les flux d'inscriptions et les abandons scolaires.

Au niveau du système et de l'école, réaliser des enquêtes auprès des familles pour voir quels enfants sont inscrits et participent activement à l'école et à l'apprentissage.

Au niveau de l'école et de la salle de classe, communiquer avec les élèves inscrits pour déterminer qui participe activement aux activités scolaires. Développer des mécanismes de communication spécifiques pour les élèves n'accédant pas à la plateforme ou ayant abandonné leurs études. Au niveau de l'école, un groupe de travail d'enseignants pourrait aider les élèves, ainsi que leurs familles, qui ne participent pas activement et qui, dans la pratique, ont abandonné leurs études. Ce groupe de travail pourrait également engager des bénévoles, y compris des jeunes, pour contacter les parents du quartier afin d'identifier les enfants qui ont quitté l'école ou qui sont à haut risque de le faire.

Lectures suggérées

Bellei *et al.*, 2021 ; Cardenas *et al.*, 2021 ; Kosaretsky *et al.*, 2021 ; Soudien *et al.*, 2021 ; Hamilton et Ercikan, 2021.

3. Évaluer le bien-être et l'état de préparation à l'enseignement des enseignants et du personnel, et fournir un soutien

Le principe

Les établissements scolaires doivent soutenir les enseignants, les administrateurs et le personnel afin qu'ils soient bien préparés et émotionnellement disposés à soutenir leurs élèves.

Les preuves

La pandémie a eu des répercussions sur la vie des enseignants de la même manière que sur celle des élèves et de leurs familles. En outre, les enseignants ont dû répondre à de nombreuses nouvelles demandes pour soutenir l'éducation à distance, avec une préparation et un soutien insuffisants. De même, certains d'entre eux ont dû soutenir l'éducation de leurs propres enfants en tant que parents, ou ont dû répondre à d'autres demandes familiales en raison de la pandémie, tout en enseignant à distance. Ces multiples pressions ont diminué le bien-être des enseignants et ont causé des préoccupations justifiées au sujet de l'épuisement professionnel et de l'abandon de la profession des enseignants (Audrein *et al.*, 2021 ; Hamilton et Ercikan, 2021).

Deux des principales sources de stress pour les enseignants étaient leur préparation préalable inadéquate pour enseigner à distance et les conditions sous-optimales (dans lesquelles eux-mêmes et leurs élèves devaient créer les mesures pour continuer à apprendre à distance). Dans les contextes où les enseignants ont été bien soutenus pour les pédagogies numériques, la transition vers l'enseignement à distance a été relativement aisée (Lavonen et Salmela-Aro, 2021 ; Tan et Chua, 2021).

À quoi cela ressemble-t-il en pratique ?

Au niveau de l'école et du système, évaluer l'état de préparation des enseignants à l'enseignement numérique et utiliser cette information pour concevoir un perfectionnement professionnel approprié.

Au niveau de l'école et du système, sonder les enseignants sur leur bien-être, les aider à reconnaître le stress en eux-mêmes et chez les apprenants, mettre en œuvre des programmes de bien-être tels que le *mindfulness* et l'exercice physique, et cultiver une éthique de soins à l'école.

Identifier les besoins de développement professionnel des enseignants et les aider à développer les compétences nécessaires pour éduquer et soutenir à distance leurs élèves, en particulier les plus vulnérables.

Lectures suggérées

Audrein *et al.*, 2021 ; Hamilton et Ercikan, 2021 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2021 ; Tan et Chua, 2021 ; UNICEF 2021a.

4. Évaluer les changements de contexte. L'impact de la pandémie sur les communautés. La pauvreté, l'inégalité

Le principe

Évaluer comment le contexte de la communauté scolaire a changé en raison de la pandémie, puis examiner les conséquences de ces changements pour l'éducation.

Les preuves

Les effets de la pandémie ont varié d'une communauté et d'un endroit à l'autre, en reflétant les conditions sociales et économiques dans ces communautés. Ces effets locaux comprennent non seulement la transmission du virus, mais aussi les effets de

la pandémie sur la pauvreté. Les effets de la pandémie sur la santé et l'économie ont, à leur tour, accéléré d'autres problèmes communautaires ou ils ont interagi avec eux.

Il existe des preuves solides que la pandémie a accru la pauvreté et les inégalités et qu'elle a eu des effets négatifs sur la santé et le bien-être (Reimers, 2021b). La Banque mondiale avait estimé qu'en mars 2021, la pandémie avait augmenté la pauvreté mondiale de 120 millions de personnes, principalement dans les pays à revenus faibles ou intermédiaires (Atanda et Cojocar, 2021).

À quoi cela ressemble-t-il en pratique ?

Au niveau des communautés scolaires, élaborer un profil des caractéristiques communautaires telles que la pauvreté, l'inégalité, la santé et l'inclusion sociale, et les effets de la pandémie sur ces caractéristiques, en incluant les données sociodémographiques existantes de sources multiples.

Lectures suggérées

Atanda et Cojocar, 2021 ; Reimers, 2021b.

5. Évaluer le fonctionnement du système éducatif

Le principe

Auditer les fonctions du système éducatif touchées ou interrompues par la pandémie.

Les preuves

La pandémie a créé une nouvelle série de demandes pour les établissements scolaires. Les exigences de distanciation sociale et le fardeau financier de la pandémie ont eu des répercussions sur une série de fonctions essentielles au fonctionnement de l'école. Celles-ci couvrent tout le système, de l'enseignement à la prestation de services dans l'école, y compris les programmes d'alimentation, les programmes de santé mentale, les évaluations régulières des élèves, les visites de supervision et le perfectionnement professionnel. Un audit systématique des fonctions touchées par la pandémie est essentiel à l'élaboration de stratégies de continuité ou de rétablissement.

Par exemple, il est essentiel de vérifier s'il existe une chaîne de prestation efficace pour créer des possibilités d'éducation atteignant tous les élèves. Comme indiqué précédemment, au Mexique, la stratégie nationale d'enseignement à distance n'a pas réussi à atteindre les élèves les plus défavorisés parce qu'ils n'avaient pas accès à la télévision ou à l'ordinateur. Même en Uruguay, qui a lancé un programme visant à offrir des possibilités d'éducation numérique à tous les élèves en 2007, tous n'avaient pas accès à la connectivité. Une évaluation menée en 2020, par exemple, révèle que parmi les élèves de troisième année, 43% d'entre eux disposaient de leur propre ordinateur, et 46% avaient accès à un ordinateur partagé, 10% avaient à la fois leur propre ordinateur et accès à un ordinateur partagé, tandis que 18% n'avaient pas accès à un ordinateur. Pour les élèves de sixième année, l'accès était plus grand, ainsi, 49,5% avaient accès à leur propre ordinateur, 12% avaient accès à un ordinateur partagé, 27,9% avaient accès à la fois à leur propre ordinateur et à un ordinateur partagé, mais 10,5% n'avaient aucun accès (INEED 2021, 47). Parmi les élèves de sixième année, le manque d'accès à un ordinateur était trois fois plus élevé (15%) pour les élèves des 20% des établissements scolaires présentant les niveaux les plus faibles d'avantage socio-économique et culturel, que dans les 22% des

établissements présentant les niveaux les plus élevés d'avantage socio-économique et culturel, où seulement 5% des élèves n'avaient pas accès à un ordinateur (INEED, 47).

En raison du fait que les urgences économiques et de santé publique liées à la Covid-19 ont imposé de nouvelles exigences financières aux gouvernements, celles-ci ont réduit le financement public de l'éducation. Cela a limité la capacité des gouvernements à fournir un soutien aux stratégies à distance, y compris le financement de l'accès à la connectivité et aux appareils pour tous les élèves ou le perfectionnement professionnel pour les enseignants. De même, les exigences en matière de distanciation physique ont entravé la réalisation des évaluations nationales des connaissances et des compétences des élèves et des stages en formation sur place pour les futurs enseignants.

Dépassés par l'urgence pour répondre aux nouvelles exigences créées par la pandémie, les systèmes éducatifs ont dû répondre simultanément aux demandes continues de l'administration du système. Pourtant, les exigences en matière de distanciation physique, l'impact sur la santé du personnel et les contraintes en matière de ressources ont considérablement entravé le fonctionnement de ces systèmes (Reimers et Schleicher, 2020b).

À quoi cela ressemble-t-il en pratique ?

Mener un sondage auprès du personnel clé chaque fois qu'il y a une perturbation du fonctionnement, afin d'évaluer l'impact de la pandémie sur le fonctionnement de fonctions clés au niveau de l'école et du système telles que l'enseignement du programme scolaire, les évaluations, le perfectionnement professionnel des

enseignants, les affectations et les promotions des enseignants, la fourniture de repas scolaires et la prestation d'autres services aux élèves, etc.

Les administrations éducatives sont souvent incapables de mettre en œuvre des politiques avec agilité en raison d'une complexité excessive, d'une coordination inadéquate entre les niveaux administratifs et de normes et réglementations qui ralentissent l'exécution, en un mot en raison de l'absence d'une chaîne de prestation. Il est d'une importance cruciale de s'attaquer à ces contraintes et de garantir une chaîne de prestation efficace à un moment où une action rapide s'avère nécessaire.

Lectures suggérées

Reimers et Schleicher, 2020b

Résumé

Étant donné que la pandémie a touché différemment différentes populations et différents systèmes scolaires, la première étape de l'élaboration d'une réponse appropriée en matière d'éducation consiste à déterminer la nature précise de ces effets sur les apprenants, les communautés, les enseignants et le système éducatif lui-même.

Cela peut être fait avec des outils et des protocoles de collecte de données relativement simples au niveau de la salle de classe, de l'école et du système. Certains de ces protocoles peuvent inclure de nouvelles routines, telles qu'une vérification quotidienne lorsque les élèves commencent la journée scolaire, dans laquelle les enseignants demandent à chaque élève de dire comment ils vont. L'enseignant devrait ensuite utiliser cette information pour concevoir des réponses

appropriées, pour favoriser le bien-être des élèves et leur disposition à apprendre. Le thème général de cet article est la nécessité d'intégrer et d'aligner de manière cohérente des actions basées sur une compréhension du contexte, puis celle de réaliser des activités favorisant la capacité de mener à bien ces actions.

II. Élaborer une stratégie au niveau de l'école ou du système pour enseigner pendant la pandémie ou pour s'en remettre

Nous devons élaborer de nouvelles stratégies fondées sur une compréhension éclairée des répercussions de la pandémie sur la vie des élèves, des enseignants et des familles, et sur le fonctionnement des établissements scolaires. Les établissements scolaires et les systèmes éducatifs doivent identifier et hiérarchiser les besoins éducatifs des élèves auxquels ils prévoient répondre, et élaborer des stratégies pour ce faire. Un engagement à éduquer tous les apprenants doit orienter ces stratégies. Ces plans devraient identifier les moyens d'offrir l'éducation, y compris un équilibre entre l'enseignement présentiel et à distance, et différencier les élèves. Étant donné que la pandémie a peut-être diminué la capacité de fournir des services d'éducation, il peut être nécessaire de redéfinir les priorités des programmes scolaires.

La stratégie devrait offrir des possibilités de rétablissement de l'apprentissage aux élèves qui ont connu la plus grande perte d'apprentissage et le plus grand décrochage. La stratégie devrait également favoriser le bien-être des élèves, en tenant compte des effets du stress et des traumatismes qu'ils ont soufferts en raison de la pandémie, dans certains cas sur des périodes prolongées. Elle devrait s'appuyer sur les points forts et les innovations générées pendant la pandémie et chercher à intégrer la prestation de divers services soutenant les apprenants de manière holistique.

1. Engagement pour soutenir tous les apprenants

Le principe

L'utiliser comme critère pour guider la politique d'éducation en assurant des résultats scolaires égaux pour tous les élèves. Élaborer un cadre de ce que signifie "possibilité d'éducation" dans des contextes où l'enseignement à distance est considérable, et surveiller le système afin de cerner les lacunes entre les classes d'élèves : filles par rapport aux garçons, pauvres par rapport aux non-pauvres, ruraux par rapport aux urbains, élèves handicapés par rapport aux élèves non handicapés, etc. Prioriser les mesures qui comblent ces écarts entre les élèves.

Les preuves

Alors que les possibilités d'éducation sont normalement le résultat de l'interaction entre l'éducation et les avantages sociaux existants des élèves, les facteurs socioéconomiques sont accentués pendant les pandémies, qui imposent des contraintes exagérées aux pauvres. Pour cette raison, il est particulièrement important que les établissements d'enseignement accordent la priorité à l'équité dans leur stratégie d'orientation.

Cela signifie qu'il faut identifier systématiquement les groupes et les classes d'élèves que la pandémie a le plus touchés et/ou qui ont le plus de désavantages. Cette stratégie garantit que les établissements scolaires peuvent fournir d'autres moyens éducatifs aux groupes les plus à risque.

Dans les sociétés où les formes de protection sociale sont plus limitées, la pandémie impose des fardeaux disproportionnés aux pauvres (Anderson, 2021 ; Bellei *et al.*, 2021 ; Cardenas, 2021 ; Hamilton et Ercikan, 2021 ; Soudien *et al.*, 2021). Dans certains contextes sociaux, ces fardeaux sont aggravés pour les filles et les femmes, car la société attend qu'elles assument une part disproportionnée des coûts des ajustements pendant la pandémie, y compris le poids des soins aux enfants ou aux personnes âgées (Ritz, 2020). Les droits éducatifs des élèves handicapés méritent une attention particulière dans le cadre de l'engagement à soutenir tous les apprenants.

Certains pays, comme le Portugal, ont mis explicitement l'accent sur le maintien des possibilités d'éducation pour les groupes défavorisés pendant la pandémie. De même, des pays comme le Japon et Singapour ont concentré leurs ressources sur les groupes défavorisés, en fournissant des ordinateurs et en améliorant la connectivité, et en insistant sur la continuité de l'éducation pendant l'enseignement à distance (Iwabuchi *et al.*, 2021, Tan et Chua, 2021).

Une enquête menée auprès des autorités éducatives des pays de l'OCDE au début de 2021 a montré que la plupart des pays accordaient la priorité à l'enseignement face à face pour les apprenants défavorisés et proposaient des approches correctives pour combler les lacunes en matière d'apprentissage. Trois pays sur cinq avaient élaboré des mesures spécifiques pour soutenir les élèves défavorisés, et deux pays sur cinq ciblaient également les apprenants immigrants (OCDE, 2021).

À quoi cela ressemble-t-il en pratique ?

Élaborer un tableau de bord des indicateurs clés pour les possibilités d'éducation (accès, engagement, apprentissage, bien-être), désagrégés pour les groupes à risque élevé, et surveiller systématiquement les indicateurs des possibilités.

Pour chaque décision politique, se demander : “Quel est l'impact probable sur chacun des groupes les plus à risque ?”

Cibler les ressources pour soutenir l'éducation des plus défavorisés ; par exemple, fournir des appareils, une connectivité et un accès gratuit au contenu et aux données numériques (par l'intermédiaire des opérateurs de réseaux mobiles) aux élèves pauvres.

Consulter les apprenants handicapés et leurs familles pour comprendre les priorités et les obstacles à l'accès et à la participation à l'éducation.

Assurer l'accessibilité du matériel et des possibilités d'apprentissage afin que les élèves handicapés puissent accéder aux plateformes, au contenu, aux ressources et aux expériences dans des formats accessibles et appropriés sur un pied d'égalité avec les autres.

Établir des politiques et affecter des ressources pour la fourniture d'aménagements raisonnables (par ex., temps supplémentaire pour accomplir les tâches, démonstration de l'apprentissage de différentes façons, etc.) et d'appareils fonctionnels (par ex., logiciel de lecture d'écran, sièges adaptés, etc.) pour faciliter l'apprentissage des élèves handicapés.

Renforcer les capacités des enseignants en matière d'enseignement inclusif conformément aux principes de la conception universelle pour l'apprentissage, afin de favoriser la participation active de tous les apprenants.

Lectures suggérées

Accessible Digital Learning, 2021 ; Anderson, 2021 ; Bellei *et al.*, 2021 ; Cardenas, 2021 ; Hamilton et Ercikan, 2021 ; Instituto Rodrigo Mendes, 2021 ; Iwabuchi *et al.*, 2021 ; OCDE, 2021, Soudien *et al.*, 2021 ; Tan et Chua, 2021 ; UNICEF, 2021b ; UNICEF, 2021c

2. Développer une plateforme de prestation équilibrant l'apprentissage présentiel avec l'apprentissage à distance et permettant la personnalisation et la différenciation

Le principe

Transformer le système éducatif en passant principalement d'un système présentiel à un système mixte à distance et présentiel. Cela prolongera le temps d'apprentissage et offrira aux élèves des possibilités d'apprentissage indépendant et personnalisé.

Bien que les plateformes offrant la plus grande interactivité soient supérieures dans leur capacité à favoriser des compétences d'ordre supérieur, ceux qui prennent des décisions concernant ces systèmes devraient également tenir compte des inégalités d'accès. Dans toute la mesure du possible, les établissements scolaires devraient fournir à tous les élèves des appareils et une connectivité leur permettant d'utiliser des plateformes en ligne à haut débit au lieu des médias qui permettent des

formes plus limitées d'interaction tels que la radio, la télévision ou WhatsApp.

Les preuves

Parmi les nombreuses façons dont la pandémie a limité les possibilités d'éducation, les mesures de distanciation sociale ont limité l'enseignement face à face. Cela a entraîné la fermeture d'écoles (UNESCO-UNICEF-World Bank, 2020). Au début de l'épidémie, les parents et les enseignants craignaient de se rencontrer dans les écoles, bien qu'il y ait peu de preuves que les écoles contribuent à la propagation du virus. La contribution des écoles à cet égard a été nettement inférieure à celle des lieux de travail ou des réunions dans d'autres institutions, et rien n'indique que les résultats en matière de santé justifiaient les fermetures prolongées d'établissements scolaires dans certains pays. Selon une analyse de l'OCDE des données sur les fermetures d'établissements en 2020, la durée des fermetures n'est pas liée aux taux d'infection, même après la prise en compte du revenu par habitant (OECD, 2021).

De plus, les nouvelles données probantes sur les limites de l'enseignement à distance pour favoriser l'engagement des élèves et soutenir l'apprentissage soulignent l'importance d'offrir aux élèves au moins une certaine possibilité d'enseignement présentiel, si nécessaire, en échelonnant la présence des élèves en groupes et en priorisant les élèves qui ont le plus besoin de soutien en personne (y compris les jeunes enfants et les élèves ayant des besoins spéciaux) (Anderson, 2021). La plupart des pays de l'OCDE déclarent avoir institué cette priorité (OECD, 2021).

Simultanément, la raison pour laquelle de nombreux préparatifs pour l'enseignement à distance ont échoué est qu'un système d'enseignement à distance

robuste n'avait pas été développé au moment de la pandémie. Un tel système comprendrait non seulement la connectivité et les appareils, mais aussi les compétences requises pour enseigner et apprendre à les utiliser. Les pays qui avaient soutenu le développement des pédagogies numériques, comme la Finlande et Singapour, ont connu des transitions moins traumatisantes vers l'apprentissage à distance (Lavonen et Salmela-Aro, 2021 ; Tan et Chua, 2021).

Les établissements scolaires ont utilisé plusieurs systèmes d'enseignement alternatifs pendant la pandémie, allant de la fourniture de livres et de cahiers d'exercices aux élèves à l'éducation à la radio et à la télévision, en passant par l'éducation sur Internet (Reimers et Schleicher, 2020b). Les façons dont ils utilisaient Internet variaient également, en servant principalement de catalogue numérique ou de plateforme, ou de support pour donner des cours, ou bien en l'utilisant pour un enseignement et un apprentissage plus interactifs.

Le choix de la plateforme d'enseignement implique quelque chose de plus que le support physique utilisé pour faciliter l'interactivité entre les apprenants, les enseignants et le contenu. Il comprend également des dispositions concernant la nature de ces interactions et la manière dont ces plateformes seront utilisées. En d'autres termes, les éducateurs doivent clarifier les tâches pédagogiques qui auront lieu dans la plateforme. Pour la conception de l'enseignement en ligne (Anderson, 2021), ils devraient utiliser des principes solides de conception pour les tâches d'enseignement, comme ceux qu'Anderson et Pesikan (2017) résument.

L'expérience du Mexique pendant la pandémie offre des leçons précieuses sur la nécessité d'assurer l'accès des apprenants à la plateforme choisie. Alors que ce pays a choisi une stratégie télévisuelle pour la continuité de l'éducation, basée sur

l'accessibilité presque universelle à la télévision et sur une longue tradition de production de télévision éducative (*Telesecundaria*) du Ministère de l'Éducation, une agence du gouvernement mexicain a mené une enquête en juin 2020 qui a montré que 57,3% des élèves n'avaient pas accès à un ordinateur, la télévision, la radio ou un téléphone portable pendant l'urgence. De plus, 52,8% des stratégies exigeaient du matériel dont les élèves ne disposaient pas chez eux (MEJOREDU, 2020).

Dans le même sondage, 51,4% des élèves ont déclaré que les activités en ligne, à la télévision et à la radio étaient “ennuyeuses” (MEJOREDU, 2020). Les élèves ont signalé des difficultés d'apprentissage découlant d'un soutien limité ou d'un manque d'explications de la part de leurs enseignants, d'un manque de clarté dans les activités qu'ils étaient censés réaliser, d'un feedback limité sur leur travail effectué, d'un manque de connaissance sur leurs réussites ou leurs erreurs dans les activités et d'une compréhension insuffisante de ce qu'ils faisaient. Par conséquent, il a eu moins d'apprentissage, et les élèves ont développé eux-mêmes des perceptions concernant leur propre capacité à passer à la classe suivante. Plus de la moitié des élèves (60% au primaire et 44% au secondaire) ont indiqué que pendant la période d'apprentissage à distance, ils ont simplement revu le contenu précédemment enseigné (MEJOREDU, 2020).

À quoi cela ressemble-t-il en pratique ?

Développer une plateforme multimédia intégrant plusieurs fonctionnalités : la distribution de ressources pédagogiques numériques pour les élèves, les parents et les enseignants ; des applications basées sur le *cloud*, des salles de classe virtuelles, des vidéoconférences, des systèmes de gestion de l'apprentissage, des capacités de

streaming et des outils qui prennent en charge l'interaction entre les élèves, entre les élèves et les enseignants et entre les enseignants ; et les appareils et la connectivité pour les établissements scolaires. Dans la mesure du possible, fournir une connectivité et des appareils à tous les élèves qui en ont besoin. Cela peut impliquer l'élaboration d'accords avec des fournisseurs d'EdTech et de communication numérique. La structure de prestation de l'éducation devrait continuer à être principalement présentielle, complétée par des extensions numériques pour l'apprentissage en ligne.

Une stratégie équilibrée intégrant l'utilisation de l'enseignement présentiel à l'enseignement numérique présente plusieurs avantages. À savoir, il prolonge le temps d'apprentissage et offre aux apprenants les avantages uniques de chaque méthode tout en permettant la plus grande polyvalence dans l'adaptation aux changements de contexte qui pourraient autrement limiter les possibilités d'enseignement présentiel. Pendant les périodes où il n'y a aucune restriction à la rencontre en personne, il est toujours logique d'inclure l'enseignement numérique. Cela favorise la personnalisation, prolonge le temps d'apprentissage et cultive les capacités des élèves pour l'apprentissage numérique. Et cela élargit la gamme de compétences du XXI^{ème} siècle pour les apprenants et fournit une base pour l'apprentissage tout au long de la vie. Si une distanciation physique supplémentaire devient nécessaire, il sera plus facile d'augmenter la proportion d'enseignement qui a lieu dans une plateforme numérique, tout en conservant une partie de l'enseignement présentiel pour les avantages sociaux et émotionnels uniques qu'il offre aux élèves.

Les plateformes multimédias peuvent inclure des activités et des ressources pédagogiques que les élèves peuvent suivre de manière indépendante, qui

complètent les programmes scolaires en classe. Cela permet aux élèves de s'engager indépendamment avec des cours et des activités structurés ainsi que des applications d'apprentissage gamifiées.

Lectures suggérées

Anderson, 2021 ; Anderson et Pesikan, 2017 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2021 ; MEJOREDUC, 2020 ; OCDE, 2021 ; Reimers et Schleicher, 2020b ; Tan et Chua, 2021 ; UNESCO-UNICEF-World Bank, 2020.

3. Prioriser le programme scolaire. Mettre l'accent sur les compétences et sur l'éducation de l'enfant dans son intégralité

Le principe

Prioriser le programme scolaire : mettre l'accent sur le développement des résultats et des compétences d'apprentissage plutôt que sur le contenu à enseigner. Aborder les compétences cognitives, interpersonnelles et intrapersonnelles et l'apprentissage actif.

Les preuves

Une analyse récente des approches visant à remédier à la perte d'apprentissage révèle que l'accent est mis sur le "remédiation" ou le "rétablissement de l'apprentissage". La recherche sur la remédiation montre qu'elle est inefficace ; en revanche, les modèles d'éducation accélérée impliquent de prioriser le programme scolaire, de se concentrer sur les bases et de réduire le temps consacré à la révision (Anderson, 2021).

À quoi cela ressemble-t-il en pratique ?

Au niveau de l'école ou du système, revoir les compétences que les élèves sont censés avoir acquises à la fin de chaque année scolaire et se concentrer sur le soutien au développement de ces compétences (plutôt que de simplement "couvrir le programme scolaire"). Pour ce faire, il faudra peut-être simplifier le programme scolaire et établir l'ordre de priorité des compétences de base.

Au niveau de l'école, évaluer les enfants à mesure qu'ils reviennent à l'école et les regrouper par niveau d'apprentissage plutôt que par niveau scolaire.

Lectures suggérées

Anderson, 2021.

4. Accélérer l'apprentissage et personnaliser

Le principe

Concevoir un nouveau programme scolaire et des activités pédagogiques donnant la priorité à l'accélération de l'apprentissage. Favoriser la personnalisation avec un temps d'apprentissage prolongé et un tutorat individualisé.

Les preuves

L'accélération n'est pas une remédiation. L'accélération exige plutôt de se concentrer sur les compétences essentielles et de consacrer moins de temps à réviser, aidant ainsi les élèves à progresser plus efficacement (Anderson, 2021).

Les résultats de la recherche montrent que les approches d'éducation accélérée produisent de plus grands gains d'apprentissage chez les élèves défavorisés que les approches de remédiation, et qu'il est possible d'organiser de grands réseaux d'établissements scolaires autour d'approches accélérées (Levin, 2005).

L'approche prédominante de la plupart des systèmes éducatifs dans les pays de l'OCDE consistait à remédier aux pertes d'apprentissage par des mesures de remédiation plutôt que par des programmes accélérés (OECD, 2021).

À quoi cela ressemble-t-il en pratique ?

Choisir une approche aidant chaque élève à développer les compétences prioritaires grâce à des programmes accélérés et au tutorat.

Utiliser les évaluations des connaissances et des compétences des élèves pour concevoir des stratégies d'enseignement personnalisées qui enseignent au bon niveau, par exemple, en créant des groupes d'élèves au sein du même niveau scolaire.

Employer des guides d'apprentissage, de préférence en ligne, pour offrir aux élèves de fréquentes occasions de feedback formatif. Cela favorise l'apprentissage indépendant. Les applications numériques peuvent soutenir l'apprentissage

individualisé dans les compétences de base ainsi que dans les matières scolaires. Les appareils numériques, ceux qui ne nécessitent pas de connectivité continue, peuvent fournir aux élèves l'accès à des activités telles que des lectures, des livres, des jeux et des vidéos, organisées en séquences d'apprentissage dans un programme scolaire hautement structuré. Ces méthodes permettent la différenciation, avec des évaluations continues pour la vérification et des possibilités de révision.

Concevoir des tâches pédagogiques qui favorisent un niveau élevé d'activation cognitive, en engageant les élèves dans un apprentissage collaboratif basé sur les problèmes. Cela permet aux apprenants d'aborder des problèmes difficiles pendant de longues périodes.

Lectures suggérées

Anderson, 2021 ; Levin, 2005 ; OCDE, 2021.

5. Soutenir la santé mentale et le bien-être émotionnel des élèves

Le principe

Réengager les élèves afin de soutenir leur santé mentale et leur bien-être.

Intégrer l'attention au développement émotionnel des élèves dans l'ensemble du programme scolaire plutôt que de l'aborder comme un cloisonnement dans le programme scolaire.

Les preuves

Les divers effets de la pandémie, y compris les longues périodes de séparation de leurs camarades et leurs amis en raison des mesures de distanciation sociale, ont traumatisé de nombreux élèves. Ces mesures peuvent avoir des répercussions à long terme sur le bien-être des élèves, en ayant une incidence sur la concentration et le dévouement nécessaires à l'apprentissage (MEJOREDUC, 2020 ; Ritz, 2020).

Bien qu'il n'y ait pas encore suffisamment d'information sur l'impact de la pandémie sur la santé mentale à l'échelle mondiale, des preuves solides suggèrent que les interventions en milieu scolaire peuvent favoriser le bien-être des élèves. Ainsi, l'attention portée à la santé mentale est indispensable à l'apprentissage des élèves dans tous les domaines (Aspen Institute, 2019 ; Pekrun, 2014).

À quoi cela ressemble-t-il en pratique ?

Adopter un programme d'apprentissage socio-émotionnel qui met explicitement l'accent sur des compétences telles que la conscience émotionnelle, l'empathie, la gestion du stress, la prise de décision responsable, le concept positif de soi et les soins personnels. Introduire des instructions explicites et une discussion sur ces compétences en consacrant du temps chaque semaine à leur développement. Intégrer ces compétences dans les programmes d'études universitaires et non universitaires.

Donner aux enseignants l'occasion de développer des compétences pour soutenir le bien-être des élèves.

Au niveau de l'école, créer des occasions d'évaluer les élèves de façon holistique. Par exemple, en créant des portfolios d'élèves auxquels tous les enseignants et le personnel scolaire ont accès et en organisant des réunions

périodiques du personnel pour discuter des progrès de chaque élève sur une série de dimensions : académique, personnelle et sociale.

Lectures suggérées

Aspen Institute, 2019 ; Pekrun, 2014.

6. Évaluer l'efficacité des innovations qui ont eu lieu

Le principe

Soutenir l'innovation et l'amélioration dans le secteur de l'éducation après la pandémie, et étudier les réussites et les échecs des politiques et des pratiques qui ont été mises en œuvre pendant la Covid-19.

Les preuves

Malgré les nombreuses pertes causées par la pandémie, les enseignants et les communautés scolaires ont créé des innovations pour favoriser les possibilités d'éducation (Reimers et Schleicher, 2020b). Ces innovations comprennent de nouvelles approches pédagogiques développées par les enseignants, de nouvelles formes de collaboration entre les enseignants, et de nouvelles formes d'organisation et de gestion qui ont permis de développer des moyens alternatifs d'éduquer et de corriger les cours en fonction des retours d'expérience.

S'appuyer sur ces avantages de l'innovation est conforme à l'enquête appréciative, une approche basée sur les forces du changement organisationnel (Cooperrider, Whitney et Stavros, 2004).

À quoi cela ressemble-t-il en pratique ?

Au niveau de l'école, établir des réunions périodiques pour étudier et réfléchir aux innovations éducatives qui ont eu lieu. Développer la capacité des enseignants à évaluer les compétences acquises par les élèves à la suite des approches alternatives de l'éducation déployées pendant la pandémie. Utiliser l'analyse et l'apprentissage lors de ces réunions pour accélérer l'élaboration des programmes scolaires et soutenir le développement holistique de tous les élèves. Intégrer l'apprentissage entre pairs dans différents établissements scolaires, favorisant ainsi un processus commun d'innovation et d'amélioration.

Lectures suggérées

Cooperrider, Whitney et Stavros, 2004 ; Reimers et Schleicher, 2020b.

7. Intégrer les services qui soutiennent les élèves (santé, alimentation)

Le principe

Aider les élèves et leurs familles à accéder aux services de santé, d'alimentation, de santé mentale et sociaux essentiels à l'apprentissage des élèves.

Les preuves

Les conditions et les soins des élèves à la maison, leur accès à des sources de nourriture stables et leur sécurité physique et psychologique influencent la vie des élèves. Il est difficile de se concentrer sur le travail scolaire lorsqu'on a faim ou lorsqu'on éprouve de la détresse ou de la violence à la maison. Les écoles offrent souvent certains de ces services pour soutenir directement le bien-être des apprenants, par exemple, en offrant des repas scolaires ou des services psychologiques.

Divers programmes et approches ont tenté d'offrir aux élèves des services intégrés, comme la Children's Harlem Zone aux États-Unis (Croft et Whitehurst, 2010), les Zones d'éducation prioritaire en France et les Education Action Zones en Angleterre (Dickson et Power, 2001). Un examen récent de la recherche montre que les approches intégrées en matière de soutien aux élèves contribuent au progrès scolaire ; à l'amélioration de la présence, des efforts et de l'engagement ; à un rendement scolaire plus élevé ; à une réduction des taux d'abandon scolaire au secondaire ; et à de meilleurs résultats sociaux et émotionnels (Wasser Gish, 2021).

À quoi cela ressemble-t-il en pratique ?

Au niveau du système, intégrer des bases de données avec des informations sur les enfants et les familles provenant des divers organismes chargés de l'éducation, de la santé et de la protection sociale. Afin d'accroître le taux de réponse et la qualité de l'information obtenue dans le cadre des sondages auprès des familles, réduire au minimum le nombre d'enquêtes réalisées, en assurant la coordination entre les

organismes afin que la même enquête puisse répondre aux besoins des divers organismes.

Au niveau de l'école, établir des examens périodiques pour chaque enfant. Ces examens devraient intégrer des travailleurs sociaux, des conseillers et d'autres personnes pertinentes dans la vie d'un apprenant. En retraçant le système de soutien social d'un élève, les enseignants peuvent s'assurer que tous les aspects du bien-être des élèves sont protégés.

Créer des mécanismes de coordination avec d'autres organismes de services sociaux, s'assurant ainsi que les élèves peuvent recevoir le soutien médical, nutritionnel et social dont ils ont besoin.

L'enseignement à l'école peut également favoriser l'intégration entre l'éducation, la santé et le bien-être, par exemple, lorsque les élèves acquièrent des connaissances pertinentes pour protéger leur santé ou celle des autres. Plus récemment, ces connaissances ont été liées à la Covid-19 et aux moyens d'atténuer sa propagation. Au-delà de la pandémie, les établissements scolaires devraient également aider les élèves à acquérir les compétences de vie qui les aideront à affirmer leurs droits et à établir des relations saines en dehors de l'école.

Lectures suggérées

Croft et Whitehurst, 2010 ; Dickson et Power, 2001 ; et Wasser Gish, 2021.

Résumé

Sur la base d'une compréhension spécifique et factuellement informée de la façon dont la pandémie a affecté les élèves, les communautés et les systèmes éducatifs, une réponse en matière d'éducation devrait inclure des actions guidées par sept principes : 1) un engagement à soutenir *tous* les apprenants; 2) l'élaboration d'un système de prestation mixte ayant la capacité de faire une transition sans difficultés vers l'enseignement à distance, si nécessaire ; 3) des programmes scolaires accordant la priorité au développement d'un éventail de compétences qui soutiennent l'enfant dans son intégralité ; 4) une approche accélérée de l'apprentissage ; 5) le soutien à la santé mentale et au bien-être ; 6) l'évaluation des avantages de l'innovation générée par la réponse à la pandémie ; et 7) une plus grande intégration entre les services afin de favoriser le développement et l'éducation cohésifs des élèves.

Ces sept principes s'inspirent d'idées bien établies et soutenues dans le secteur de l'éducation, à l'exception de l'idée qu'un système mixte devrait remplacer un système traditionnel (non à distance) qui dépend principalement de l'enseignement présentiel. Bien que cette idée soit plus nouvelle (principalement soutenue par la recherche au niveau de l'enseignement supérieur), elle est nécessaire tant que la pandémie continue d'évoluer et d'affecter les systèmes éducatifs. En outre, la préparation des élèves à apprendre en ligne est une base pour l'apprentissage tout au long de la vie car dans le contexte actuel, de solides compétences numériques sont de plus en plus importantes pour l'autonomie dans l'apprentissage.

Ces sept principes devraient être intégrés et se renforcer mutuellement. Les enseignants devraient les mettre en oeuvre avec des actions alignées sur les objectifs, plutôt qu'avec des réponses cloisonnées.

Pris dans leur ensemble, ces principes représentent un défi de taille pour la plupart des établissements scolaires ou des systèmes éducatifs, en fait, ce sont un véritable appel à “reconstruire en mieux”. La capacité des systèmes à atteindre ces objectifs dépendra des détails et de l’exécution de la mise en œuvre.

La capacité de mener à bien la réforme est si cruciale que nous ne pouvons pas l’assumer ou la tenir pour acquise : nous devons plutôt la développer délibérément. Dans la partie suivante, nous passons à cette troisième étape cruciale de la réponse de l’éducation à la pandémie.

III. Augmenter la capacité

Aider les élèves à se remettre de la perte d’apprentissage et des traumatismes vécus pendant la pandémie – et renforcer la résilience des élèves, des enseignants et des systèmes scolaires pour surmonter les perturbations futures – nécessite d’accroître la capacité des écoles. Cela passe à la fois par assister les enseignants à acquérir de nouvelles connaissances et compétences et mobiliser d’autres parties intéressées pouvant contribuer à mettre en œuvre les activités nécessaires au rétablissement.

Nous pouvons renforcer les capacités de cinq manières principales : 1) en développant les compétences de ceux qui travaillent dans les établissements scolaires ; 2) en harmonisant et en reconfigurant les rôles et les responsabilités dans les établissements scolaires, afin qu’ils soutiennent une vision intégrée du développement des élèves ; 3) en établissant des partenariats entre les établissements scolaires et d’autres institutions ; 4) en tirant parti des parents et des membres de la communauté ; et 5) en créant des réseaux d’établissements scolaires.

1. Développer les capacités des établissements scolaires. Harmoniser les rôles et les responsabilités du personnel scolaire afin qu'il soutienne une approche holistique du développement des élèves

Le principe

Aider les établissements scolaires à devenir des organisations apprenantes où la collaboration professionnelle se traduit par des niveaux élevés de succès pour aider tous les élèves à apprendre.

Les preuves

Il existe des recherches solides et abondantes sur l'importance de la capacité du système dans la mise en œuvre du changement. À l'heure actuelle, la plupart des approches de réforme consistent à renforcer les capacités organisationnelles et les capacités des enseignants (Ehren et Baxter, 2020 et Fullan, 2010). Les écoles ont besoin d'autonomie et de soutien pour bien exécuter les éléments de la stratégie décrite dans le présent article. Souvent, la structure de l'administration de l'éducation, avec trop de niveaux administratifs et avec des cadres réglementaires excessifs et dysfonctionnels, limite la capacité de l'école à enseigner.

Pendant la pandémie, dans un certain nombre de pays, la coordination entre les différents niveaux de gouvernement et entre les autorités de l'éducation et de la santé publique a été très médiocre. Ces contraintes administratives sont un obstacle à ce que les établissements scolaires deviennent des organisations apprenantes et à leur capacité d'exécuter des stratégies efficaces pour soutenir l'apprentissage pendant et après la crise. En même temps, pendant la pandémie, dans un certain

nombre de contextes, des efforts novateurs ont été déployés pour repenser les pratiques de supervision et de gestion scolaires de niveaux administratifs supérieurs afin de soutenir la capacité des établissements scolaires, transformant ainsi complètement une forme traditionnelle d'administration depuis le sommet de la hiérarchie administrative jusqu'à l'école, en plaçant l'école au centre. Ces innovations, et les résultats qu'elles ont obtenus, devraient être étudiées dans le but de poursuivre les formes d'administration qui placent l'école au centre, et qui redéfinissent l'administration de l'éducation à l'envers, de la salle de classe et de l'école vers les niveaux administratifs extérieurs en posant continuellement la question "que devrait-on faire à ce niveau afin de donner aux enseignants et aux directeurs d'établissements scolaires les moyens de faire de leur mieux pour aider leurs élèves à s'épanouir?". Ce processus continu d'analyse, de réflexion et de changement devrait devenir la nouvelle norme pour que les écoles deviennent des organisations apprenantes.

Les organisations apprenantes atteignent de plus grands niveaux d'efficacité. La recherche sur les établissements scolaires en tant qu'organisations apprenantes met en évidence sept caractéristiques qui les définissent en tant que telles. Ils :

- 1) développent et partagent une vision centrée sur l'apprentissage de tous les élèves ;
- 2) créent et soutiennent des possibilités d'apprentissage continu pour tout le personnel ;
- 3) promeuvent l'apprentissage en équipe et la collaboration entre les membres du personnel ;
- 4) établissent une culture de recherche, d'innovation et d'exploration ;

- 5) établissent des systèmes intégrés de collecte et d'échange de connaissances et d'apprentissage ;
- 6) apprennent avec et à partir de l'environnement externe et du système d'apprentissage plus général ;
- 7) et ils modélisent et cultivent le leadership en matière d'apprentissage (Kools et Stoll, 2016, 3)

À quoi cela ressemble-t-il en pratique ?

Analyser les rôles existants du personnel scolaire et créer ou reconfigurer les rôles au besoin pour soutenir le développement holistique des élèves. Par exemple, aider les enseignants à vérifier le bien-être des élèves et à encourager leur développement émotionnel. Des professionnels spécialisés, y compris des conseillers en santé mentale et des travailleurs sociaux, sont également nécessaires pour apporter des connaissances spécialisées dans les écoles et favoriser le développement émotionnel des élèves. Les écoles peuvent intégrer des routines et des protocoles simples dans la journée scolaire pour se concentrer sur le bien-être des élèves, tels que des vérifications quotidiennes avec chaque apprenant.

Auditer la chaîne de prestation du système éducatif et le cadre réglementaire, et rationaliser les règlements et les processus administratifs afin que la gestion de l'éducation favorise l'autonomie appropriée de l'école, ainsi qu'un soutien et une surveillance efficaces dans la mise en œuvre de la politique.

Harmoniser les réponses politiques dans les niveaux de gouvernement et entre les autorités chargées de l'éducation, de la santé et des finances publiques. Sans cette

harmonisation, les établissements scolaires se heurteront à un vide juridique de réglementations contradictoires ou seront privés de ressources essentielles.

Bien que le développement des capacités implique une meilleure utilisation des ressources financières existantes, il y a des limites à ce qui peut être réalisé sans nouvelles ressources. Par exemple, fournir à tous les apprenants des appareils et une connectivité nécessite des ressources financières importantes, des processus appropriés d'acquisition et une gestion de la logistique complexe de la mise en œuvre. Ces ressources doivent être assurées, ainsi qu'une chaîne de prestation rationalisée et efficace pouvant aider à fournir cette infrastructure pour l'apprentissage mixte. Comme il y aura probablement des limites aux ressources disponibles pour les gouvernements, en partie en raison des demandes extraordinaires créées par la pandémie, les établissements scolaires et les systèmes éducatifs pourraient être en mesure d'accroître leurs capacités institutionnelles et financières en créant des partenariats avec des organisations de la société civile. Pour tirer parti de ces partenariats, il faut identifier clairement les besoins des élèves et des établissements scolaires et intégrer ces contributions dans le cadre de la stratégie et de la chaîne de prestation.

Une stratégie de communication claire de la part des autorités éducatives est essentielle pour soutenir une chaîne de prestation et une stratégie efficaces. Les éléments de la stratégie doivent être bien compris par toutes les parties prenantes du système éducatif, et il devrait y avoir peu de place pour l'ambiguïté. Par exemple, si la politique établit que les établissements scolaires reprennent l'enseignement présentiel, une stratégie de communication devrait le préciser et viser à établir la confiance entre les parents, les enseignants et le personnel sur le fondement scientifique de la politique, ainsi que sur les avantages et les coûts et les mécanismes

permettant de minimiser les risques d'infection. Les campagnes de communication devraient communiquer aux élèves, aux parents, aux enseignants et à la société en général les conséquences pour les élèves de l'absence d'école, les avantages de la fréquentation scolaire et les faibles risques d'infections à l'école.

L'harmonisation entre les différents niveaux d'administration dans l'éducation et entre les secteurs, par exemple avec la santé publique, est essentielle à une stratégie de communication efficace.

Les établissements scolaires et les systèmes éducatifs doivent continuer à investir dans le développement des capacités de l'éducation numérique, y compris les infrastructures et les pédagogies numériques.

Lectures suggérées

Ehren et Baxter, 2020 ; Fullan, 2010 ; et Kools et Stoll, 2016.

2. Renforcer les capacités des enseignants, des responsables scolaires et du personnel. Perfectionnement professionnel des enseignants. Communautés d'apprentissage

Le principe

Fournir aux enseignants les connaissances et les compétences nécessaires pour soutenir les élèves de manière holistique et pour créer des programmes scolaires à distance efficaces. Offrir aux directeurs d'établissements scolaires des occasions

d'apprendre et de soutenir la collaboration professionnelle dans leurs établissements, ce qui se traduit par un apprentissage organisationnel.

Les preuves

Le perfectionnement professionnel des enseignants peut modifier les pratiques d'enseignement de manière à accroître les niveaux d'apprentissage des élèves (Timperley, 2008). Cependant, une grande partie du perfectionnement professionnel actuel n'est pas efficace. Pour être efficace, la formation devrait aligner le perfectionnement professionnel sur les compétences et les connaissances pédagogiques que les établissements scolaires attendent des enseignants et sur les compétences qu'ils s'attendent à ce que les élèves développent. Les enseignants devraient également apprendre à évaluer les progrès des apprenants, afin que les enseignants eux-mêmes puissent voir si leur pratique pédagogique est efficace (Timperley, 2008).

Les programmes qui aident les enseignants à développer la capacité d'enseigner de manière holistique se concentrent sur le travail avec des équipes dans les écoles, en offrant de multiples possibilités d'apprentissage à l'école, en intégrant les écoles dans des réseaux et en augmentant l'efficacité de ces réseaux en les intégrant à des organisations qui fournissent des connaissances spécialisées (Reimers, 2020). Pendant la pandémie, le fait de fournir aux enseignants un développement professionnel adéquat pour enseigner à distance a permis à de nombreux enseignants de passer efficacement à l'enseignement à distance (Lavonen et Salmela-Aro, 2021).

À quoi cela ressemble-t-il en pratique ?

Aider les enseignants dans le développement de leurs compétences en pédagogie numérique. Les programmes en ligne de perfectionnement professionnel des enseignants devraient intégrer les enseignants dans les communautés de pratique dans les établissements scolaires, où les enseignants ont la capacité de collaborer pour relever les défis communs.

Évaluer les compétences numériques des enseignants, pour aider à concevoir des programmes de développement professionnel basés sur les besoins spécifiques des enseignants.

Aider les enseignants à acquérir les compétences nécessaires pour mettre en œuvre un programme scolaire accéléré et personnalisé, axé sur les compétences redéfinies sur les priorités, ce qui comprend le développement de la capacité des enseignants à évaluer les compétences et les progrès des élèves vers le développement des compétences dans une variété de domaines.

Élaborer des programmes de perfectionnement professionnel des enseignants qui sont en milieu scolaire et créés en fonction de leurs besoins, offrant ainsi de multiples formes d'apprentissage soutenu sur de longues périodes, afin que les enseignants puissent s'engager dans des cycles fréquents d'apprentissage, de pratique, de réflexion et d'apprentissage ultérieur.

Parmi les approches que les établissements scolaires peuvent adopter à leur niveau, on trouve les suivantes : 1) les communautés de pratique et de mentorat ; 2) l'apprentissage entre pairs ; 3) l'expérimentation collaborative ; et 4) la recherche-action. Les autorités éducatives peuvent également intégrer les établissements

scolaires dans des réseaux plus vastes, où la communication entre les établissements est soutenue par des innovations technologiques, des universités et des organisations spécialisées pouvant apporter une expertise externe si nécessaire. Ces systèmes seraient essentiels pour permettre aux enseignants d'entrer dans des communautés collaboratives afin d'obtenir un soutien par les pairs et pour relever les défis pédagogiques communs.

Les plateformes multimédias peuvent être des ressources essentielles pour soutenir le perfectionnement professionnel car elles permettent l'accès à des communautés professionnelles thématiques, offrent des ressources aux enseignants, organisent des plans de cours et fournissent les ressources pédagogiques nécessaires pour soutenir les programmes scolaires.

Lectures suggérées

Lavonen et Salmela-Aro, 2021 ; Reimers, 2020 ; et Timperley, 2008.

3. Créer des partenariats entre les établissements scolaires et d'autres organisations

Le principe

Créer des partenariats entre les établissements scolaires et d'autres organisations pour accroître la capacité des établissements scolaires à éduquer les élèves de manière holistique, en répondant à leurs besoins en matière de soins de santé parallèlement à des objectifs éducatifs. Les partenariats peuvent également

augmenter la capacité d'enseignement des écoles : par exemple, les partenariats avec les universités peuvent donner aux écoles accès à des élèves qui peuvent se porter volontaires en tant que tuteurs ou aides-enseignants pour aider à fournir un soutien scolaire individualisé aux apprenants.

Les preuves

Pendant la pandémie, de nombreux systèmes éducatifs ont soutenu l'innovation pour créer des formes d'enseignement à distance. Ces formes reposaient souvent sur des partenariats avec une variété d'organisations, des organisations d'éducation et de technologie aux maisons d'édition, en passant par les entreprises de télécommunications et d'autres organisations conçues pour soutenir le développement professionnel des enseignants (Reimers et Schleicher, 2020b ; et Reimers et Marmolejo, 2021).

À quoi cela ressemble-t-il en pratique ?

Compte tenu de l'impact de la pandémie sur des systèmes éducatifs spécifiques, les stratégies pertinentes et les ressources pour les mettre en œuvre deviendront plus évidentes au fil du temps. Les responsables du système et les directeurs d'établissements scolaires peuvent discerner les groupes d'intervenants locaux et identifier les atouts qu'ils peuvent fournir pour la mise en œuvre de stratégies optimales. Cela permettra aux responsables éducatifs de créer des processus consultatifs invitant ces groupes à participer à la conception et à la mise en œuvre de systèmes éducatifs plus robustes, mieux à même de faire face aux crises créées par la pandémie.

Lectures suggérées

Reimers et Schleicher, 2020b ; et Reimers et Marmolejo, 2021.

4. Communiquer avec les parents et développer les compétences parentales

Le principe

Aider les parents afin qu'ils développent des compétences pour soutenir l'éducation à distance.

Les preuves

Il existe des preuves abondantes et convaincantes sur le rôle parental dans le soutien du développement de l'enfant et la préparation à l'école, et sur le pouvoir de l'éducation parentale pour améliorer l'efficacité des parents (Brooks-Gunn et Markman, 2005 ; DeBord et Matta, 2002 ; Family Strengthening Policy Center, 2007).

À quoi cela ressemble-t-il en pratique ?

Créer et offrir des programmes de grande qualité pour aider les parents afin qu'ils puissent favoriser efficacement le développement de leurs enfants. Par exemple, la recherche a révélé que les programmes structurés d'apprentissage de la petite enfance axés sur les compétences fondamentales pour lire, écrire et compter, ainsi que sur le développement socio-émotionnel, sont efficaces. Les écoles peuvent utiliser des technologies mobiles pour offrir ces programmes aux parents.

Lectures suggérées

Brooks-Gunn et Markman, 2005 ; DeBord et Matta, 2002 ; Family Strengthening Policy Center, 2007.

5. Construire des réseaux scolaires

Le principe

Accroître la capacité des écoles, élargir les possibilités d'apprentissage collaboratif et de résolution de problèmes, et intégrer les écoles dans des réseaux avec d'autres écoles.

Les preuves

Bryk et ses associés ont développé une approche de l'amélioration des écoles basée sur l'intégration des écoles dans des réseaux pouvant faciliter la résolution conjointe de problèmes et l'apprentissage collaboratif (Bryk *et al.*, 2015).

Pendant la pandémie, la recherche a révélé que de nombreux enseignants collaboraient avec d'autres enseignants dans l'ensemble des systèmes scolaires pour améliorer les stratégies d'enseignement à distance, et ces réseaux informels ont favorisé beaucoup l'innovation (Reimers et Schleicher, 2020b). Une étude récente montre que de nombreux systèmes et réseaux scolaires se sont associés efficacement aux universités pour renforcer leurs approches de l'enseignement à distance (Reimers et Marmolejo, 2021).

L'officialisation de la collaboration entre les réseaux scolaires peut soutenir le développement de la capacité des enseignants et peut favoriser la stratégie visant à récupérer les pertes d'apprentissage et à renforcer la résilience des élèves, des enseignants et des établissements scolaires pour faire face aux crises futures.

À quoi cela ressemble-t-il en pratique ?

Les responsables scolaires devraient s'efforcer de créer des réseaux communs d'établissements scolaires dans le but de collaborer et de renforcer les capacités des enseignants en matière de pédagogies numériques. Ces réseaux peuvent servir par la suite à relever d'autres défis mutuels, à partager les ressources et à réaliser des économies d'échelle. L'intégration d'autres organisations, telles que les universités ou les groupes d'éducation non gouvernementaux, pourrait accroître la capacité de ces réseaux à faire leur travail.

Lectures suggérées

Bryk *et al.*, 2015 ; Reimers et Schleicher, 2020b ; Reimers et Marmolejo, 2021.

Résumé

Malgré les ravages causés par la pandémie de Covid-19, il existe d'énormes possibilités de "reconstruire en mieux" dans le monde de l'éducation. Cette possibilité *ne repose pas* sur des idées, mais sur la *mise en œuvre* de ces idées et la mise en œuvre dépend du développement des capacités du système et des ressources

financières. En ce sens, une stratégie éducative est, à la base, une occasion de développer la capacité du système.

Le développement des capacités du *système* nécessite de favoriser et de repenser la capacité des établissements scolaires, ce qui nécessite à son tour de rationaliser la chaîne de prestation administrative de la bureaucratie de l'éducation. Il faut également soutenir les rôles des professionnels de l'éducation afin qu'ils puissent mettre en oeuvre de manière cohérente les sept principes stratégiques décrits précédemment dans cet article.

L'amélioration des capacités nécessite de développer les capacités des enseignants, des chefs d'établissement et du personnel. Pour ce faire, les écoles peuvent établir des partenariats avec d'autres organisations, comme des universités, ou avec des organismes spécialisés ayant une expertise pour le développement de compétences, de matériel didactique et d'autres ressources.

Les partenariats avec les parents sont particulièrement essentiels dans ce processus de reconstruction. Les parents ont toujours joué un rôle essentiel dans le soutien du développement et de l'éducation des élèves ; cependant, leur rôle devient d'autant plus essentiel que, de plus en plus, l'enseignement à distance déplace l'expérience de l'enseignement à la maison.

Enfin, nous pouvons accroître les capacités en considérant les écoles non seulement comme des organisations autonomes, mais aussi comme des parties de réseaux qui peuvent partager des ressources et des connaissances, et qui peuvent collaborer à l'élaboration de solutions aux défis existants.

De toute évidence, si une stratégie cohérente vise à promouvoir une utilisation plus efficace des ressources financières existantes, elle ne peut être exécutée sans ressources financières. En d'autres termes, les systèmes éducatifs ne peuvent pas

mettre en place une réponse efficace de l'éducation à la pandémie basée uniquement sur un bon leadership et une bonne gestion, ils ont également besoin d'argent pour financer la stratégie. Bien qu'il soit probablement raisonnable de dire que de nouvelles ressources ne devraient pas être consacrées aux systèmes éducatifs dans le contexte de crise créé par la pandémie s'il n'y a pas de stratégie, il serait insensé de priver les systèmes de ressources pour exécuter de bonnes stratégies, car les opportunités éducatives qui sont perdues en raison de la crise créée par la Covid-19 se traduiront très certainement par une perte de prospérité économique et de moyens de réduire la pauvreté et les inégalités, ce qui compliquerait les problèmes déjà graves en matière de cohésion sociale, de stabilité et de possibilités de soutenir l'épanouissement et le développement humains.

Le message clé de cet article est que les trois piliers d'une réponse éducative à la pandémie devraient être l'évaluation, la stratégie et la capacité, avec une cohérence entre ces piliers. C'est cette cohérence qui produit les interactions nécessaires pour aider à construire un système avec des niveaux plus élevés d'efficacité et d'inclusion.

Conclusion

La pandémie de Covid-19 a bouleversé les systèmes éducatifs, transformant le contexte des élèves et des familles, et créant des problèmes sociaux plus importants. Les systèmes éducatifs ont réagi rapidement, en utilisant diverses approches à l'efficacité mitigée. Alors que la pandémie se poursuit, les systèmes éducatifs pourraient subir d'autres crises à l'avenir. Compte tenu de ce qui précède, il est essentiel d'accroître l'efficacité des approches visant à éduquer les élèves différemment.

L'éducation pendant et après la Covid-19 nécessite une approche cohérente, qui commence par faire le point sur les répercussions de la pandémie sur les élèves, les communautés et les systèmes éducatifs. L'identification de stratégies pertinentes définira ce que les systèmes enseigneront à l'avenir et comment ils le feront. Cela implique la création de systèmes mixtes flexibles intégrant l'enseignement présentiel et l'enseignement à distance, potentiellement, avec plus d'enseignement dans l'une ou l'autre modalité en fonction de la possibilité de se rassembler dans les établissements scolaires.

Ces stratégies devraient être axées sur l'accélération de l'apprentissage en accordant la priorité au programme scolaire, et sur l'éducation de l'enfant dans son intégralité. Pour mettre en œuvre de telles stratégies, les éducateurs et les décideurs doivent renforcer les capacités des établissements scolaires, des enseignants, des systèmes, des élèves et de leurs familles. Cela peut se faire au moyen de diverses approches, allant de l'amélioration du perfectionnement professionnel des enseignants à l'établissement de réseaux scolaires, en passant par le soutien à la transformation des établissements scolaires en organisations apprenantes.

Bibliographie

Accessible Digital Learning. (2021). <https://accessibledigitallearning.org/>

Anderson, L., & Pesikan, A. (2017). *Task, teaching and learning: Improving the quality of education for economically disadvantaged students*. Educational Practices Series 27. International Academy of Education and International Bureau of Education, UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/en/news/task-teaching-and-learning-improving-quality-education-economically-disadvantaged-students>

Anderson, L. (2021). Schooling interrupted: Educating children and youth in the COVID-19 Era. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11.

Aspen Institute. (2019). *From a nation at risk to a nation at hope*.

<https://www.aspeninstitute.org/programs/national-commission-on-social-emotional-and-academic-development/>

Atanda, K., & Cojocaru, A. (2021, March 31). *Shocks and vulnerability to poverty in middle-income countries*. World Bank Blogs.

<https://blogs.worldbank.org/developmenttalk/shocks-and-vulnerability-poverty-middle-income-countries>

Audrain, R. L., Weinberg, A. E., Bennett, A., O'Reilly, J., & Basile, C. G. (2021). Ambitious and sustainable post-pandemic workplace design for teachers: A portrait of the Arizona teacher workforce. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.

Bellei, C., Contreras, M., Ponce, T., Yañez, I., Díaz, R., & Vielma, C. (2021). The fragility of the school-in-pandemic in Chile. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.

Brooks-Gunn, J., & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *Future of Children*, 15(1), 130-168. <https://doi.org/10.1353/foc.2005.0001>

Bryk, A. S., Gomez, L., Grunow, A., & LeMahieu, P. (2015). *Learning to Improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.

CAEd/UFJF. (2021). *Avaliação diagnóstica amostral da rede estadual de São Paulo. Relatório técnico*. Supervisão de Medidas Educacionais. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação and Universidade Federal de Juiz de Fora.

Cárdenas, S., Lomelí, D., & Ruelas, I. (2021). COVID-19 and post-pandemic educational policies in Mexico. What is at stake? In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.

- Cooperrider, D., Whitney, D., & Stavors, J. (2004). *Appreciative inquiry handbook: For leaders of change* (2nd ed.). Crown Custom Publishing.
- Costa, E., Baptista, M., & Carvalho, C. (2021). The Portuguese educational policy to ensure equity in learning in times of crises. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Croft, M., & Whitehurst, G. J. (2010, July 20). *The Harlem Children's Zone, promise neighborhoods, and the broader, Bolder Approach to Education*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/research/the-harlem-childrens-zone-promise-neighborhoods-and-the-broader-bolder-approach-to-education/>
- DeBord, K., & Matta, M. (2002). Designing professional development systems for parenting educators. *Journal of Extension*, 40(2). <https://archives.joe.org/joe/2002april/a2.php>
- Dickson, M., & Power, S. (2001). Education Action Zones: A new way of governing education? Foreword. *School Leadership and Management*, 21(2), 137-141. <https://doi.org/10.1080/13632430120054727>
- Donnelly, R., & Patrinos, H. (2021). Learning loss during COVID-19: An early systematic review. *Covid Economics*, 77, 145-153. <https://cepr.org/file/10833/download?token=nYfXEviJ>
- Ehren, M., & Baxter, J. (2020). *Trust, accountability and capacity in education system reform: Global perspectives in comparative education*. Routledge.
- Family Strengthening Policy Center. (2007). *The parenting imperative: Investing in parents so children and youth can succeed* (Policy brief No. 22).
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Corwin.
- G20 High Level Independent Panel. (2021). *A global deal for our pandemic age*. <https://pandemic-financing.org/report/foreword/>
- Hamilton, L. S., & Ercikan, K. (2021). COVID-19 and U.S. schools: Using data to understand and mitigate inequities in instruction and learning. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.

- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2020). *The economic impacts of learning losses*. OECD. <https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>
- INEED. (2021). *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>
- Instituto Rodrigo Mendes. (2021). *Protocols on inclusive education during the Covid-19 pandemic an overview of 23 countries and international organizations*. <https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/08/research-pandemic-protocols.pdf>
- Iwabuchi, K., Hodama, K., Onishi, Y., Miyazaki, S., Nakae, S., & Suzuki, K. H. (2021). Covid-19 and education on the front lines in Japan: What caused learning disparities and how did the government and schools take initiative? In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- Kosaretsky, S., Zair-Bek, S., Kersha, Y., & Zvyagintsev, R. (2021). General education in Russia during COVID-19: Readiness, policy response, and lessons learned. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Lavonen, J., & Salmela-Aro, K. (2021). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Levin H. M. (2005) Accelerated Schools: A decade of evolution. In M. Fullan (Ed.) *Fundamental change* (pp. 137-160). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-4454-2_9

Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2020). *The effect of school closures on standardised student test outcomes*. Department of Economics, KU Leuven. <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/588087>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19*. Educación básica. Informe Ejecutivo. <https://editorial.mejoredu.gob.mx/ResumenEjecutivo-experiencias.pdf>

OECD. (2021). *The state of school education. One year into the COVID pandemic*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/201dde84-en.pdf?expires=1625493605&id=id&accname=guest&checksum=2C0A46048D91273CF88B392975054583>

Osterhom, M., & Olshaker, M. (2021, March 8). *The pandemic that won't end: COVID-19 variants and the peril of vaccine inequity*. Foreign Affairs. <https://www.foreignaffairs.com/articles/world/2021-03-08/pandemic-wont-end>

Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Educational Practices Series 24. International Academy of Education and International Bureau of Education, UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/en/document/emotions-and-learning-educational-practices-24>

Reimers, F. (2020). *Empowering teachers to build a better world: How six nations support teachers for 21st century education* (1st ed.). Springer.

Reimers, F. (Ed.) (2021). *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.

Reimers, F. (2021b). Learning from a pandemic. The impact of COVID-19 on education around the world. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.

Reimers, F., & Schleicher, A. (2020b). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the COVID-19 pandemic is changing education*. OECD. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf

- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020a). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OECD.
<https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2020/04/framework.pdf>
- Reimers, F., & Marmolejo, F. (Eds). (2021). *University school collaborations during a Pandemic*. Springer.
- Ritz, D., O'Hare, G., & Burgess, M. (2020). *The hidden impact of COVID-19 on child protection and wellbeing*. Save the Children International.
https://resourcecentre.savethechildren.net/node/18174/pdf/the_hidden_impact_of_covid-19
- Soudien, C., Reddy, V., & Harvey, J. (2021). The impact of COVID-19 on a fragile education system: The case of south africa. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Tan, O. S. &, Chua, J. (2021). Science, social responsibility, and education: The experience of singapore during the COVID-19 pandemic. In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Timperely, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational Practices Series 18. International Academy of Education and International Bureau of Education, UNESCO.
<http://www.ibe.unesco.org/en/document/teacher-professional-learning-and-development-educational-practices-18>
- UNESCO, UNICEF, & World Bank. (2020). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of Ministries of Education on national responses to COVID-19*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700>
- UNICEF. (2021a). *Ready to come back: Teacher preparedness package*.
https://www.unicef.org/mena/media/9601/file/UNICEF_MENA_TTP_total_0.pdf%20.pdf
- UNICEF. (2021b). *Practical guide to blended/remote learning and children with disabilities*.
<https://www.unicef.org/media/100986/file/PRACTICAL%20GUIDE%20To%20blended.pdf>

UNICEF. (2021c). *Teaching and learning resources for professionals and parents working with children with disabilities.*

<https://www.unicef.org/media/101006/file/RESOURCES%20CATALOGUE.pdf>

Wasser Gish, J. (2021). *Building systems of integrated student support: A policy brief for federal leaders.* Center for Optimized Student Support, Boston College.

https://www.bc.edu/content/dam/bc1/schools/lsoe/sites/coss/FederalPolicyBrief_v4.pdf

Willms, D. (2020). *The learning bar's framework for assessing student well-being.* The Learning Bar. https://thelearningbar.com/downloads/Thriving_%20The-Learning-Bars-framework-for-assessing-student-well-being_May-2020.pdf

À propos de l'auteur

Fernando M. Reimers est professeur de Pratique de l'éducation internationale à la Fondation Ford et directeur de la Global Education Innovation Initiative et du International Education Policy Master's Program à l'Université d'Harvard. Expert dans le domaine de l'éducation mondiale, ses recherches et son enseignement se concentrent sur la compréhension de la façon d'éduquer les enfants et les jeunes afin qu'ils puissent s'épanouir au XXI^{ème} siècle. Il est membre de la Commission de l'UNESCO sur l'Avenir de l'éducation et membre de l'Académie internationale de l'éducation.

Il a écrit ou édité 40 livres, dont parmi les plus récents: *Primary and Secondary Schools during COVID-19*, *University School Collaborations During a Pandemic*, *An Educational Calamity: Learning and teaching during the Covid-19*

pandemic, Leading Education Through COVID-19, Education and Climate Change: the Role of Universities, Implementing Deeper Learning and 21st Century Reforms: Building an education Renaissance after a Global Pandemic, Educating Students to Improve the World, Audacious Education Purposes. How governments transform the goals of education systems, Empowering teachers to build a better world. How six nations support teachers for 21st century education.

Avec ses étudiants de cycle supérieur, il a développé trois ressources pédagogiques alignées sur les Objectifs de développement durable des Nations Unies, qui sont traduites en plusieurs langues et largement utilisées par les établissements scolaires et les systèmes scolaires du monde entier: *Empowering Global Citizens, Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons* et *Learning to Collaborate for the Global Common Good*.

Pour plus d'information sur son travail, consultez <https://fernando-reimers.gse.harvard.edu/>