

Remédier aux possibilités d'apprentissage perdues en Ukraine : les stratégies clés en matière de politique de l'éducation

21 avril 2023

Messages clés

- Les déplacements de population ainsi que la destruction ou la fermeture des établissements scolaires ont fortement perturbé la scolarité des enfants en Ukraine. Les mesures visant à réduire les écarts de niveau d'apprentissage chez les élèves doivent s'accompagner d'initiatives permettant une reprise de la scolarité et une offre d'éducation de qualité pour tous.
- Toute stratégie de reprise pour faire face aux possibilités d'apprentissage perdues doit tout d'abord reposer sur une évaluation des lacunes en matière d'apprentissage. S'il existe une gamme d'options d'évaluation, le choix d'une mesure spécifique dépend de sa faisabilité en temps de guerre, en sachant que les enseignants sont souvent les mieux placés pour évaluer le niveau de compétences de leurs élèves.
- Les travaux de recherche sur les stratégies visant à corriger les lacunes d'apprentissage permettent d'avancer une série de solutions que l'Ukraine pourrait mettre en œuvre en vue de remédier aux possibilités d'apprentissage perdues pour les élèves. Un éventail de pratiques et d'outils, comme l'enseignement adaptatif ou en petits groupes ou les systèmes de tutorat intelligents, peuvent favoriser un apprentissage différencié. Dans tous les cas, toute mesure ciblée en matière d'enseignement devra aller de pair avec une souplesse des programmes scolaires et des parcours au sein du système d'éducation.
- À long terme, une série de réponses politiques peut accroître l'efficacité des stratégies de reprise de l'apprentissage pour les élèves en Ukraine. Parmi ces réponses, citons l'évaluation et le suivi continus des besoins permettant un ajustement et une évolution des stratégies adoptées, l'intégration au sein de ces stratégies des mesures de soutien et de renforcement des capacités des enseignants ainsi que le traitement des multiples défis auxquels sont confrontés les élèves en Ukraine, notamment ceux issus de milieux défavorisés.

Contexte et enjeux principaux

La guerre d'agression que mène la Russie en Ukraine a ébranlé le fonctionnement du système d'éducation ukrainien avec, possiblement, des conséquences négatives d'ampleur à long terme quant au développement du capital humain. Les déplacements de population ainsi que la destruction ou la fermeture des établissements scolaires ont fortement perturbé la scolarité des enfants en Ukraine. Si la mise à disposition de plateformes d'apprentissage en ligne et la réouverture des établissements dans certaines régions ont permis aux enfants de poursuivre leur apprentissage et de reprendre une éducation formelle, les lacunes dans l'état des connaissances et des compétences de la majorité des enfants se sont vraisemblablement accrues. S'agissant des résultats d'apprentissage des élèves, l'Ukraine affichait en 2019 des performances similaires à celles de ses voisins (Angrist et al., 2022^[1]). Toutefois, les effets conjugués de la pandémie et de la guerre menée par la Russie se sont très probablement traduits par une perte considérable des possibilités d'apprentissage pour les élèves en Ukraine, et à laquelle le ministère de l'Éducation devra répondre avec l'élaboration de stratégies de reprise de l'apprentissage.

Les conflits violents ont des répercussions disparates sur l'éducation, et ce, en fonction des événements et du type de conflit, mais également des résultats scolaires qui sont examinés (Angrist et al., 2022^[1]). En outre, les perturbations scolaires, les destructions et les déplacements de population à l'intérieur du pays auxquels les élèves ont été potentiellement plus ou moins exposés, pourraient avoir accru les écarts en matière de possibilités d'apprentissage et d'acquisition de compétences. Les mesures visant à réduire les écarts de niveau d'apprentissage chez les élèves doivent s'accompagner d'initiatives permettant une reprise de la scolarité et une offre d'éducation de qualité pour tous. L'écart de compétences potentiellement plus important entre les élèves (par rapport à la période d'avant-guerre) nécessite davantage de mesures de soutien personnalisé et de méthodes d'apprentissage adaptatif.

La présente note d'orientation met l'accent sur les mesures à adopter en milieu scolaire pour favoriser la reprise de l'apprentissage (pour un examen détaillé des stratégies en la matière, des données de recherche sur leur efficacité et des exemples de mises en œuvre à grande échelle ou à un niveau national, veuillez consulter le document de travail de (Minea-Pic, 2023^[2]). Elle débute par une analyse des stratégies d'évaluation du niveau de compétences des élèves et d'identification des pertes d'apprentissage potentielles sur lesquelles pourrait s'appuyer le ministère de l'Éducation dans le contexte actuel. Elle se concentre ensuite sur un ensemble de stratégies en milieu scolaire que le ministère peut mettre en œuvre à court et moyen terme pour aider les élèves à remédier aux possibilités d'apprentissage perdues. Les dispositions envisagées comprennent notamment l'adaptation des stratégies d'enseignement et des pédagogies aux besoins individuels, l'adaptation du temps d'enseignement pour en renforcer l'efficacité, ainsi que la garantie d'une souplesse des programmes et des parcours au sein du système scolaire. En guise de conclusion, la note présente une série de réponses politiques qui peuvent améliorer l'efficacité à long terme des stratégies de reprise de l'apprentissage en Ukraine.

Stratégies clés pour l'évaluation des lacunes d'apprentissage

L'évaluation du niveau de compétences des élèves est une étape essentielle pour définir les besoins en matière de rattrapage et, ainsi, sélectionner le type de mesures de remédiation le plus approprié pour les élèves. S'il existe une gamme d'options d'évaluation (par exemple, les évaluations diagnostiques directes, les enquêtes auprès des parents ou des enseignants, les épreuves internationales ou nationales) (UNESCO, 2020^[3]), le choix d'une mesure spécifique dépend de sa faisabilité en temps de guerre, en sachant que les enseignants sont souvent les mieux placés pour évaluer le niveau de compétences de leurs élèves.

Lors de la pandémie, les pays ont eu recours à un éventail d'options pour évaluer les besoins en matière d'apprentissage, dont les suivantes : des évaluations à grande échelle (en France, par exemple), des évaluations directes réalisées par les enseignants, une identification des élèves en difficulté à l'échelle des établissements (comme au Royaume-Uni pour le Programme national de tutorat), des évaluations conjointes des besoins d'apprentissage auprès des enseignants-parents-élèves (comme en France, pour la sélection des élèves au programme de vacances apprenantes) ou les propres évaluations des parents (par exemple, au Luxembourg, pour la participation des élèves à des cours d'été) – consulter le document de travail de (Minea-Pic, 2023^[2]) pour un exposé détaillé de ces divers programmes. Les données tirées de la mise en œuvre de programmes fondés sur des décisions prises en milieu scolaire ou sur des évaluations menées par les parents lors de la pandémie démontrent que les élèves ayant bénéficié de ces programmes n'étaient peut-être pas toujours ceux qui en avaient le plus besoin, particulièrement quand ces programmes ne ciblaient pas directement les élèves défavorisés ou ne comportaient aucun objectif concret à leur égard (Lord, Poet et Styles, 2022^[4] ; OCDE, 2022^[5]).

Tandis que les évaluations des compétences menées à l'échelle du système d'éducation permettraient au ministère d'appréhender l'ampleur des lacunes d'apprentissage, d'identifier les élèves les plus affectés et donc d'allouer les ressources là où elles sont le plus nécessaire, les évaluations en classe permettent aux enseignants de personnaliser et d'adapter leur enseignement aux besoins spécifiques des élèves (Banque mondiale et al., 2022^[6]). Par ailleurs, les contraintes de temps et les ressources limitées associées à la guerre qui sévit en Ukraine peuvent entraver l'organisation d'évaluations à plus grande échelle suffisamment vite.

Dans un tel contexte, il demeure essentiel d'aider les enseignants à mettre en œuvre des évaluations locales. Certains pays ont ainsi concentré leurs efforts sur le renforcement des capacités à évaluer l'apprentissage au niveau local. Par exemple, lors de la pandémie, le Chili a conçu un outil d'évaluation formative en ligne intitulé « Diagnostic intégral des apprentissages » (*Diagnóstico Integral de Aprendizajes – DIA*). En accès libre, cet outil met à disposition en version papier ou en ligne des épreuves et des questionnaires, des rapports sur les résultats (tant au niveau d'un cours donné que de l'établissement dans son ensemble) ainsi que des lignes directrices pour l'analyse et l'utilisation des résultats (Banque mondiale et al., 2022^[6] ; Agencia de Calidad de la Educacion, s.d.^[7]). Cet outil permet d'assurer le suivi de l'apprentissage des élèves à différents moments de l'année scolaire. Il s'appuie sur les éléments suivants : i) une phase de diagnostic qui vise à fournir des informations sur le niveau des apprentissages antérieurs et les résultats obtenus dans les matières scolaires et les domaines socio-émotionnels, ii) une phase de suivi et iii) une phase d'évaluation. Il fournit également des informations sur les résultats des élèves à l'Agence chilienne responsable de la qualité de l'éducation. Aux États-Unis, l'évaluation numérique personnalisée intitulée « MAP growth » a été utilisée dans les établissements (notamment dans plus de 20 % des établissements publics) pour évaluer tout au long de l'année scolaire la réussite et la progression des élèves en compréhension de l'écrit, usage de la langue, mathématiques et sciences (UNESCO, 2020^[3] ; NWEA, 2022^[8]). Elle fournit aux enseignants des données pour orienter les stratégies d'enseignement et identifier les élèves auprès desquels il convient d'intervenir, et elle met également à la disposition des administrateurs du système d'éducation des rapports de premier plan. Cet outil comporte également un volet sur les possibilités de formation professionnelle à l'intention des enseignants, des formateurs en pédagogie et des chefs d'établissement pour leur permettre d'exploiter au mieux les données recueillies.

En raison de la guerre, il peut être compliqué de déterminer l'évolution des besoins des élèves en termes d'apprentissage lorsque tant les enseignants que les élèves ont dû être déplacés, et que les élèves se retrouvent avec un nouvel enseignant. Les enseignants peuvent être moins bien informés que d'habitude de la progression scolaire antérieure et du précédent niveau de compétences de leurs élèves ou même être dans l'impossibilité d'évaluer directement ces derniers en raison de la guerre qui sévit actuellement. Les outils de diagnostic peuvent certes fournir un aperçu du niveau de compétences des élèves à un instant *t*, mais leur efficacité s'avère limitée lorsqu'il s'agit d'apporter des informations sur

l'évolution de l'apprentissage des élèves par rapport à la période d'avant-guerre (lorsque les élèves ont de nouveaux enseignants) et sur l'évolution de leur apprentissage à l'avenir en raison des perturbations scolaires provoquées par la guerre (à moins d'un suivi régulier). Par ailleurs, après la mise en œuvre de mesures de remédiation ou de reprise de l'apprentissage, il convient de suivre l'évolution des connaissances et compétences des élèves afin de pouvoir assurer un ajustement permanent des mesures adoptées et une affectation efficace des ressources vers ceux qui en ont le plus besoin.

Dans un tel contexte, une exploitation accrue des technologies numériques intelligentes peut constituer une approche innovante et rentable pour évaluer les compétences des élèves dans le temps et disposer d'une perspective d'ensemble sur l'évolution des écarts de niveau de compétences et des ressources nécessaires. Les systèmes de tutorat intelligents peuvent faire partie de la solution, en permettant de conjuguer les évaluations et les mesures de rattrapage à l'échelon individuel et, potentiellement, de regrouper ces données pour obtenir une vision systémique des besoins en matière d'apprentissage. Ces systèmes peuvent évaluer le déficit de compétences de chaque élève, proposer des étapes pour aller de l'avant et apporter une réponse aux lacunes d'apprentissage sur la base d'un diagnostic individuel, tout en permettant aux élèves de travailler de manière autonome. En outre, le recours aux systèmes de tutorat intelligents pourrait également permettre au ministère de rassembler plus facilement les données sur les compétences des élèves et leurs besoins en matière d'apprentissage, d'identifier les tendances et les disparités en ce qui concerne les résultats d'apprentissage et, ainsi, d'adapter ses stratégies de reprise de l'apprentissage en fonction de l'évolution des besoins.

Mise en œuvre des stratégies de reprise de l'apprentissage à court et à moyen terme

Les travaux de recherche sur les stratégies visant à corriger les lacunes d'apprentissage permettent d'avancer une série de solutions que l'Ukraine pourrait mettre en œuvre pour remédier aux possibilités d'apprentissage perdues pour les élèves (voir le Tableau 1, (Minea-Pic, 2023^[2]) pour un examen détaillé des stratégies présentées dans cette section, des informations sur leur rentabilité et des exemples de mise en œuvre à l'échelle nationale ou internationale). Un premier type de stratégies de reprise de l'apprentissage regroupe donc les mesures suivantes : l'adaptation des stratégies d'enseignement et des pédagogies aux besoins individuels, en adaptant l'enseignement en fonction des besoins des élèves ; la dispense d'un enseignement en petits groupes (par exemple, grâce à des activités de tutorat ou de tutorat entre pairs) ; l'exploitation des technologies pour un apprentissage personnalisé (par exemple, par le biais d'activités de tutorat en ligne ou de systèmes de tutorat intelligents) ; et le maintien de l'implication des élèves, notamment dans un contexte d'enseignement à distance. Un second type de stratégies adoptées par les pays, notamment lors de la pandémie de COVID-19, met l'accent sur l'adaptation et l'allongement du temps d'enseignement (par exemple, avec des cours d'été, des journées de cours plus longues et/ou plus diversifiées). Toutefois, l'efficacité de ces stratégies varie considérablement en fonction du contexte. Deux autres éléments peuvent également aider les élèves à rattraper leur retard et faciliter les transitions en douceur au sein du système scolaire, à savoir : la garantie d'une souplesse des programmes (par exemple, grâce à une adaptation ou un accent mis sur les connaissances et compétences fondamentales) et le fait de faciliter les transitions verticales au sein du système scolaire (par exemple, en privilégiant les passages en classe supérieure sous conditions au détriment des redoublements ou des passages automatiques).

Tableau 1. Stratégies de reprise de l'apprentissage : types et exemples de mise en œuvre à grande échelle

Type de stratégie	Sous-type de stratégie	Exemple de mise en œuvre à grande échelle
Adaptation des stratégies d'enseignement et des pédagogies aux besoins individuels	Adaptation de l'enseignement aux besoins d'apprentissage des élèves	<i>Escuela Nueva Learning Circles</i> – Colombie (et autres pays) Enseigner au bon niveau – Inde (et autres pays)
	Dispense d'un enseignement en petits groupes : tutorat	Programme national de tutorat – Royaume-Uni Programme de tutorat pour un rattrapage en lecture – États-Unis
	Dispense d'un enseignement en petits groupes : tutorat entre pairs	Stratégies d'apprentissage entre pairs – États-Unis
	Exploitation des technologies pour un apprentissage personnalisé et plus accessible	Système de tutorat intelligent <i>ASSISTments</i> – États-Unis Programme de tutorat en ligne (TOP) – Italie Programme de tutorat en ligne <i>Menttores</i> – Espagne
Adaptation et allongement du temps d'enseignement		Journées d'écoles plus longues et plus variées – Danemark Vacances apprenantes – France Cours d'été – Luxembourg
Garantie d'une souplesse des programmes et des parcours scolaires au sein du système	Adaptation des programmes pour une priorité accordée aux connaissances et compétences fondamentales	Programmes hiérarchisés – Chili Nouveau cadre des programmes par cycle d'enseignement et objectifs de l'éducation adaptés – République slovaque
	Simplification des transitions verticales entre les années scolaires	Cours de rattrapage dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire – Autriche

Source : (Minea-Pic, 2023^[2]).

Dans l'immédiat, les programmes de tutorat en ligne semblent être une stratégie rentable de reprise de l'apprentissage qui pourrait être mise en œuvre en Ukraine. Ces programmes permettent aux élèves de rester impliqués dans leurs études, de bénéficier d'un enseignement plus personnalisé tenant compte de leurs besoins spécifiques et, potentiellement, d'établir de solides relations avec un tuteur qui pourrait également les soutenir au niveau de leur bien-être socio-émotionnel. Lors de la pandémie, les programmes de tutorat en ligne instaurés en Italie (Carlana et La Ferrara, 2021^[9]) et en Espagne (Gortazar, Hupkau Claudia et Roldan, 2022^[10]) ont eu des effets positifs sur l'apprentissage scolaire des élèves et sur leurs aspirations (Encadré 1). S'inspirant du programme de tutorat en ligne mis en œuvre en Italie, une évaluation est actuellement menée en République dominicaine afin d'examiner les conditions et les formats qui permettent d'assurer un tutorat en ligne à grande échelle via une plateforme qui pourrait par la suite être mise à la disposition d'autres pays (AEA RCT Registry, 2022^[11]). Si l'on ne peut pas toujours garantir la disponibilité de bénévoles pour assurer les programmes de tutorat en ligne (malgré les initiatives accrues des organisations non gouvernementales depuis le début des hostilités lancées par la Russie sur le sol ukrainien), l'Ukraine pourrait aussi tenter d'entrer en contact avec les enseignants réfugiés ayant quitté le pays et qui souhaitent, peut-être, poursuivre leur engagement au sein du système d'éducation ukrainien. Ces programmes de tutorat en ligne pourraient bénéficier à l'ensemble des élèves, mais pour des questions financières ils pourraient également cibler ou s'adresser en priorité à des catégories spécifiques (par exemple, en fonction des besoins des élèves sur le plan socio-émotionnel et en matière d'apprentissage, ou de la durée pendant laquelle ils ont manqué l'école en raison de la destruction des établissements ou des déplacements de population à l'intérieur du pays).

Encadré 1. Les programmes de tutorat en ligne, les cas de l'Italie et de l'Espagne

En Italie : le Programme de tutorat en ligne (TOP)

Le « Programme de tutorat en ligne » (*Tutoring Online Programme*, TOP) a été conçu par des chercheurs en réponse à la fermeture des établissements lors de la pandémie de COVID-19. Il s'adressait aux élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire qui éprouvaient des difficultés en italien, en anglais et/ou en mathématiques (Carlana et La Ferrara, 2021^[9]). Les tuteurs étaient des étudiants bénévoles de l'enseignement supérieur qui bénéficiaient d'une formation et d'un soutien de la part d'experts en pédagogie pour assurer une activité de tutorat pendant environ trois heures par semaine (avec une durée moyenne du programme estimée à cinq semaines). Le programme a été proposé gratuitement aux établissements et a concerné 530 élèves sur les 1 059 candidatures déposées. Le programme TOP a amélioré les résultats scolaires, permettant ainsi de consacrer plus de temps aux devoirs et à la participation aux cours réguliers en ligne, d'afficher une meilleure performance aux tests normalisés et à l'évaluation des compétences réalisée par les enseignants et d'accroître les aspirations en matière d'éducation. La variété des équipements numériques (par exemple, smartphone, PC ou tablette) utilisés par les élèves pour accéder aux activités de tutorat en ligne n'a entraîné aucune différence quant aux résultats des élèves. Toutefois, la qualité de la connexion internet semble avoir eu une certaine influence.

Une adaptation du programme TOP a également été mise en œuvre en République dominicaine. Elle ciblait les élèves défavorisés dans les établissements d'enseignement secondaire publics avec, en guise de tuteurs, des étudiants bénévoles provenant des universités locales. Une deuxième phase dans la mise en œuvre de ce programme par le centre *J-PAL Latin America and the Caribbean* et le ministère de l'Éducation a consisté à mener une évaluation pour examiner les conditions et les formats propices à une mise en place efficace des activités de tutorat à grande échelle (par exemple, le tutorat en groupe par opposition au tutorat individuel, le profil des tuteurs). Le projet vise également le développement d'une plateforme en ligne qui pourrait être disponible dans plusieurs pays (AEA RCT Registry, 2022^[11]).

En Espagne : le programme *Menttores*

Le programme *Menttores* a été instauré à Madrid et en Catalogne vers la fin de l'année scolaire 2020-2021, alors que les établissements espagnols avaient déjà rouvert leurs portes (Gortazar, Hupkau Claudia et Roldan, 2022^[10]). Conçu par des chercheurs, il a été mis en œuvre en partenariat avec une ONG spécialisée dans la formation des jeunes enseignants au sein des établissements affichant un pourcentage important d'élèves défavorisés. Sur une période de huit semaines, les tuteurs ont assuré trois séances de 50 minutes par semaine à l'intention d'élèves du secondaire répartis en groupes de deux. Sélectionnés dans le cadre d'un processus de recrutement, les tuteurs bénéficiaient d'une formation et d'une rémunération. Le programme se concentrait sur l'enseignement des mathématiques et l'apport d'un soutien psycho-social et émotionnel. Il a entraîné des effets positifs sur les notes en fin d'année scolaire et les résultats obtenus à un test standardisé de mathématiques, ainsi que sur les redoublements, les efforts que les élèves déclarent avoir déployés et sur leurs aspirations en matière de formation. Les problèmes de connexion internet semblent avoir nui à l'efficacité des activités de tutorat (par exemple, pour la note finale en mathématiques), à l'instar des résultats affichés par le programme TOP en Italie.

Source : (Minea-Pic, 2023^[12])

Plus généralement, il convient d'appuyer les stratégies d'enseignement sur mesure pour répondre au creusement des écarts de niveau de compétences probablement suscité par la guerre d'agression que mène la Russie contre l'Ukraine. Prendre en compte la nécessité de combler les lacunes d'apprentissage à différents niveaux ne signifie pas que le système d'éducation ukrainien doive nécessairement s'efforcer de définir des parcours individuels pour chaque élève. Un éventail de pratiques et d'outils, comme l'enseignement adaptatif ou en petit groupe ou les technologies numériques, peuvent favoriser un apprentissage différencié (consulter le document de travail de (Minea-Pic, 2023^[2]) pour un aperçu détaillé et des exemples de mise en œuvre de telles pratiques). En Colombie, le centre *Escuela Nueva Learning Circles* (ENLC) tente d'assurer, grâce à une attention personnalisée, une éducation de qualité pour les enfants déplacés en raison d'un conflit ou d'une catastrophe naturelle et pour les enfants avec qui il est plus difficile d'établir un contact. Les élèves apprennent en petits groupes et bénéficient d'un soutien d'ordre socio-émotionnel ainsi que de solides relations avec les institutions de la collectivité locale (Cerdan, Velez Bustillo et Colbert, 2020^[12]). Le recours aux technologies numériques peut également favoriser la personnalisation de l'enseignement, grâce aux systèmes de tutorat intelligents (comme le logiciel de mathématiques *ASSISTments*) qui fournissent une méthode prometteuse pour améliorer les résultats scolaires des élèves. L'acquisition d'un tel système de tutorat intelligent lorsque cela est possible (notamment dans le cas d'une aide extérieure permettant l'achat de ces outils à grande échelle) constituerait une solution particulièrement efficace pour combler les lacunes d'apprentissage, tout en permettant une évaluation continue des besoins des élèves en la matière, et donc une adaptation des stratégies ou des approches en fonction de l'évolution de ces besoins.

Lorsqu'il est possible d'offrir un enseignement en présentiel, le tutorat en face à face (qu'il soit individuel ou en petits groupes) demeure l'une des mesures les plus efficaces en milieu scolaire pour combler les lacunes d'apprentissage entre les élèves affichant différents niveaux de compétences – voir (Nickow, Oreopoulos et Quan, 2020^[13] ; Dietrichson et al., 2017^[14] ; Pellegrini et al., 2021^[15] ; USAID, 2020^[16]) et (Minea-Pic, 2023^[2]) pour un examen plus approfondi et des exemples de mises en œuvre. Un éventail de stratégies peut améliorer la rentabilité des programmes de tutorat, y compris le recours à des tuteurs professionnels ou l'adaptation du format des activités de tutorat (en individuel ou en petits groupes) à l'âge des élèves (Nickow, Oreopoulos et Quan, 2020^[17] ; Guryan et al., 2023^[18] ; EEF, 2021^[19]). Un exemple récent de programme de tutorat à grande échelle nous vient du Royaume-Uni. Le Programme national de tutorat a été instauré en réponse à la pandémie pour les élèves de l'enseignement primaire et secondaire ainsi que les élèves inscrits dans des programmes d'éducation alternative et des établissements accueillant des enfants en situation de handicap ou ayant des besoins spécifiques d'éducation. Les élèves sont censés bénéficier d'une offre de tutorat de 15 heures au cours d'une année scolaire avec un taux d'encadrement allant d'un à six élèves par tuteur (Lynch et al., 2022^[20]). Composé de trois parcours, le programme peut être mis en place par les établissements dans son intégralité ou en partie. Les parcours sont les suivants : les « tuteurs en milieu scolaire » (qui s'appuie sur des membres du personnel salarié), les « partenaires d'enseignement en petits groupes » (sélectionnés par les établissements à partir d'une liste de prestataires approuvée au préalable) et le « tutorat dirigé par les établissements » (ces derniers choisissent parmi leur personnel ou des tuteurs externes qui connaissent l'établissement). Les activités de tutorat peuvent être organisées en présentiel ou en ligne. Les membres du personnel enseignant non qualifié qui assurent des activités de tutorat bénéficient d'une formation en ligne. Depuis la pandémie, le programme a fait l'objet d'une adaptation et d'une évolution en fonction des défis rencontrés lors de sa mise en œuvre, et les établissements jouissent désormais d'une autonomie accrue dans le choix des options de tutorat les mieux adaptées pour les élèves. Le programme a déjà permis d'enregistrer des résultats positifs sur l'apprentissage des élèves (Lord, Poet et Styles, 2022^[4]).

Dans tous les cas, toute mesure ciblée en matière d'enseignement devra aller de pair avec une souplesse des programmes scolaires et des parcours au sein du système d'éducation. Le ministère ukrainien de l'Éducation peut envisager l'adoption de programmes plus condensés mettant l'accent sur les connaissances et compétences essentielles que devraient acquérir tous les élèves, notamment dans un

contexte où les activités scolaires en présentiel risquent de connaître de nouvelles perturbations et où l'apprentissage en ligne deviendra la norme pour de nombreux élèves. Par exemple, lors de la pandémie, le ministère chilien de l'Éducation a élaboré des programmes dits hiérarchisés en remplacement des programmes habituels pour l'ensemble des matières et niveaux d'enseignement, en accordant la priorité aux objectifs considérés comme essentiels pour assurer la poursuite du processus éducatif des élèves. La mise en œuvre des programmes hiérarchisés a été prolongée jusqu'à la fin de l'année 2022, puis maintenue et adaptée pour la période 2023-2025 en réponse à un examen diagnostique réalisé par le ministère de l'Éducation. En Ukraine, l'adaptation des programmes implique nécessairement d'intégrer les compétences socio-émotionnelles aux compétences fondamentales que les élèves devraient continuer à acquérir et renforcer, étant donné les traumatismes qu'ils ont vécus en raison de la guerre d'agression que mène la Russie en Ukraine.

Au-delà d'une souplesse des programmes, il est essentiel de simplifier les parcours entre les différentes années d'études pour réduire le décrochage scolaire et maintenir l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage. Si en 2018 l'Ukraine affichait un faible taux de redoublement (soit 1,6 %, contre une moyenne des pays de l'OCDE estimée à 11,4 %) (OCDE, 2020^[21]), cette mesure ne devrait pas devenir une solution pour combler les lacunes d'apprentissages croissantes en raison de la guerre. Dans le même ordre d'idées, un passage automatique en classe supérieure sans maîtriser les connaissances et compétences nécessaires s'avère aussi probablement inefficace, bien que potentiellement moins dommageable qu'un redoublement (UNESCO, 2020^[3]). Le ministère ukrainien de l'Éducation pourrait examiner d'autres options pour un passage sous conditions ainsi que pour assortir un passage vers le niveau supérieur de cours de rattrapage dans des matières ou domaines spécifiques pour lesquels les élèves accusent un retard qui les empêcherait de suivre le rythme des contenus alors enseignés. À moyen et à plus long terme, et en fonction de l'évolution de la guerre, de tels cours de rattrapage pourraient également être assurés en adaptant le temps d'enseignement (par exemple, par le biais de cours d'été ou d'activités organisées après la journée de classe). La conception de ces cours devra toutefois faire l'objet d'une attention particulière (Minea-Pic, 2023^[2]). En réponse à la pandémie, la France a lancé un programme de rattrapage gratuit intitulé « Vacances apprenantes » qui a évolué en divers dispositifs, des opérations « École ouverte » aux « Colos apprenantes » et aux stages de réussite proposés pendant les vacances tout au long de l'année pour consolider les apprentissages et faciliter les passages en classe supérieure (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2022^[22]).

L'instauration de telles mesures pour combler les lacunes d'apprentissage provoquées par la guerre d'agression menée par la Russie en Ukraine nécessite de relever un ensemble de défis amplifiés par l'incertitude quant à la durée et l'intensité de la guerre à l'avenir. L'instabilité sur le plan sécuritaire et les difficultés à garantir un accès aux appareils numériques et à une connexion internet de qualité à travers tout le pays continueront d'entraver la capacité du système d'éducation à planifier des mesures de remédiation. En outre, il demeure problématique d'évaluer le nombre d'élèves nécessitant des cours de rattrapage et d'identifier les types de besoins, étant donné que les élèves déplacés à l'intérieur du pays peuvent ne pas s'être encore inscrits dans leur nouveau lieu de résidence (Ministère de l'Éducation et des Sciences de l'Ukraine, 2022^[23]) et que la capacité à repérer les élèves en difficulté ou à évaluer les besoins des élèves reste limitée. Un autre défi de taille consiste à garantir la disponibilité et la préparation adéquate des enseignants (qu'il s'agisse d'assurer un enseignement en ligne ou un soutien psycho-social), d'autant plus que de nombreux enseignants ont probablement déménagé.

Enfin, si certains de ces défis peuvent partiellement être relevés grâce à l'augmentation des dons destinés au système d'éducation (notamment sous la forme d'infrastructures numériques et d'une formation des enseignants en la matière), la mise en place de stratégies efficaces de reprise de l'apprentissage nécessitera des analyses de rentabilité très précises et un examen attentif de la façon dont l'aide extérieure peut être utilisée et canalisée. En effet, certaines des solutions les plus efficaces mises en avant par les travaux de recherche (Minea-Pic, 2023^[2]), comme les activités de tutorat en présentiel ou les systèmes de tutorat intelligents, demeurent relativement coûteuses. La disponibilité à long terme de

l'aide provenant de l'extérieur, son ampleur et sa nature orienteront par conséquent le type de stratégies que pourra adopter le ministère de l'Éducation pour combler les lacunes d'apprentissage entre les élèves et les aider à remédier aux possibilités d'apprentissage perdues. Parallèlement, il existe un éventail d'options pour combler les lacunes d'apprentissage des élèves (Minea-Pic, 2023^[21]) et, à court et à moyen terme, un ensemble de solutions réglementaires, pédagogiques et technologiques peuvent être envisagées.

Améliorer l'efficacité à long terme des stratégies visant à combler les lacunes d'apprentissage des élèves

À long terme, une série de réponses politiques peuvent améliorer l'efficacité des stratégies de reprise de l'apprentissage pour les élèves en Ukraine. La pandémie a démontré que l'instauration de mesures de remédiation efficaces peut favoriser la reprise de l'apprentissage et contribuer à combler les lacunes en la matière. La guerre d'agression que mène actuellement la Russie en Ukraine et les perturbations scolaires se traduisent par un accroissement considérable des efforts, des ressources et du temps nécessaires pour remédier aux opportunités d'apprentissage perdues et combler les lacunes en matière d'apprentissage. En outre, un grand nombre d'élèves en Ukraine a cherché refuge à l'étranger, mais pourrait revenir au pays une fois la guerre terminée. Les disparités ainsi créées en matière de besoins, d'expériences et de type d'éducation reçue par ces élèves pendant la guerre nécessiteront probablement de mener une réflexion à plus long terme sur l'adaptation et les objectifs du système d'éducation. Dans ce contexte, toute stratégie de reprise de l'apprentissage devra être conçue en envisageant une perspective à longue échéance et s'intégrer dans une vision à plus long terme du système d'éducation (UNESCO, 2020^[31]).

La réussite des stratégies de reprise de l'apprentissage dépendra *in fine* de la précision des évaluations des besoins d'apprentissage des élèves. Pour pouvoir ajuster les approches adoptées et renforcer la mise en œuvre des stratégies, ces évaluations sont essentielles dès la conception des stratégies et au fur et à mesure du déploiement de ces dernières et de l'évolution de l'apprentissage des élèves (OCDE, 2021^[24]). La collecte permanente d'éléments de preuve et de données devient indispensable à long terme afin de disposer d'un retour d'information concernant les stratégies et de faciliter les ajustements en fonction de l'évolution du contexte. Les composantes d'évaluation devraient être intégrées dans la conception des stratégies de reprise de l'apprentissage pour poser un diagnostic des besoins d'apprentissage et évaluer l'impact des mesures adoptées à l'aune de la progression des élèves. Par ailleurs, le développement de systèmes de suivi des données peut contribuer à mieux repérer les élèves en difficulté et ceux en danger de décrochage scolaire, à assurer un meilleur suivi des mesures adoptées et à mieux les adapter aux besoins des élèves.

La mise en œuvre de toute stratégie de reprise de l'apprentissage nécessite également une évaluation des besoins en termes de ressources. Si certaines stratégies peuvent exiger moins de ressources, la majorité de celles axées sur la reprise de l'apprentissage devra examiner attentivement les besoins en matière d'infrastructures physiques et numériques, la nécessité d'un renforcement des capacités au sein du système d'éducation et les investissements financiers nécessaires (UNESCO, 2020^[31]). La destruction des établissements en raison de la guerre devra également conduire à une réflexion plus poussée sur la structure et l'organisation du réseau d'établissements. De plus, pour combler efficacement les lacunes d'apprentissage de l'ensemble des élèves, il faudra être particulièrement attentif à l'affectation des ressources, notamment en raison des écarts de compétences grandissants entre les élèves. Les politiques de financement des établissements (par exemple, les attributions de ressources financières et en nature) peuvent également renforcer l'équité des possibilités d'apprentissage et soutenir la reprise de l'apprentissage pour tous les élèves (OCDE, 2021^[25]).

La qualité des enseignants est un indicateur solide de la réussite des élèves et leur rôle est capital dans le développement socio-émotionnel de ces derniers. Toute stratégie visant à combler les lacunes d'apprentissage devrait reposer sur les enseignants, leur degré de préparation et leur bien-être. Le ministère de l'Éducation doit mettre à la disposition des enseignants des lignes directrices, des ressources et des possibilités de formation professionnelle pour assurer la mise en œuvre et le suivi des stratégies de reprise de l'apprentissage, notamment lorsque celles-ci comprennent de nouvelles approches pédagogiques, une place plus importante accordée à des compétences spécifiques (par exemple, les compétences socio-émotionnelles ou le soutien psycho-social) ou nécessitent des modifications importantes pour favoriser un enseignement différencié. Les technologies numériques peuvent aussi être mises à profit pour faciliter l'accès et la participation des enseignants aux activités de formation professionnelle, et pour reconnaître les compétences qu'ils ont acquises pendant la guerre en assurant les cours en ligne ou selon des formats hybrides (Banque mondiale, 2022^[26] ; Minea-Pic, 2020^[27]). Les communautés d'enseignants, les cours en ligne ou les activités mixtes de développement professionnel peuvent donc faire partie de la solution pour aider les enseignants à mettre en œuvre les stratégies de reprise de l'apprentissage.

Pour être efficaces, ces stratégies doivent aussi prendre en compte la multiplicité des défis auxquels sont confrontés les élèves dans le cadre de la poursuite ou de la reprise de leur apprentissage. Les élèves en Ukraine font probablement face à des défis complexes et variés, en raison des effets prolongés des perturbations scolaires, des expériences traumatisantes de la guerre ainsi que des difficultés financières et matérielles qui en découlent, aggravant la situation des élèves issus de milieux défavorisés. Les stratégies de reprise de l'apprentissage doivent cibler un éventail de compétences et de résultats plus vaste que la simple réussite scolaire et inclure un volet sur l'apprentissage socio-émotionnel avec des mesures complémentaires pour s'attaquer aux différents types de défis et d'obstacles rencontrés par les élèves. La concertation et l'implication de diverses parties prenantes (les parents, collectivités locales, services sociaux, etc.) et à différents niveaux de gouvernance sont aussi essentielles pour apporter de la souplesse à la conception et à la mise en œuvre de telles stratégies et permettre l'élaboration de solutions ascendantes mieux adaptées aux besoins des élèves (OCDE, 2021^[24] ; OCDE, 2018^[28]).

Quels sont les principaux aspects que les responsables politiques doivent prendre en compte ?

- L'intégration des stratégies de reprise de l'apprentissage dans les objectifs ou la vision à plus long terme du système d'éducation.
- La garantie d'une évaluation et d'un suivi permanents des besoins, parallèlement à une évaluation et un ajustement des stratégies de reprise de l'apprentissage.
- Le soutien en faveur de stratégies d'enseignement personnalisé pour combler les écarts de compétences probablement plus importants en raison de la guerre.
- L'évaluation des besoins en termes de ressources et l'examen des stratégies d'affectation les plus efficaces pour combler les lacunes d'apprentissage des élèves.
- L'intégration dans les stratégies de reprise de l'apprentissage de mesures de soutien et de renforcement des capacités des enseignants.
- Les réponses à apporter aux défis variés rencontrés par les élèves, notamment ceux issus de milieux défavorisés.

Références

- AEA RCT Registry (2022), *Tutoring Online Program (TOP) in the Dominican Republic*, [11]
<https://www.socialscienceregistry.org/trials/9174> (consulté le 3 mars 2023).
- Agencia de Calidad de la Educacion (s.d.), *Diagnóstico Integral de Aprendizajes*, [7]
<https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/> (consulté le 6 janvier 2023).
- Angrist, N. et al. (2022), *The loss of human capital in Ukraine*, VOX, CEPR Policy Portal, [1]
<https://voxeu.org/article/loss-human-capital-ukraine> (consulté le 27 juillet 2022).
- Banque mondiale (2022), *Effective Teacher Professional Development Using Technology: Technology-Based Strategies from across the Globe to Enhance Teaching Practices*, [26]
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099600005272217171/pdf/P1742520df560b04d08b360f09a9694fd4d.pdf> (consulté le 21 novembre 2022).
- Banque mondiale, T. et al. (2022), *Guide for Learning Recovery and Acceleration: Using the RAPID Framework to Address COVID-19 Learning Losses and Build Forward Better*, [6]
 Washington, DC: Banque mondiale,
<https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/related/Guide-for-Learning-Recovery-and-Acceleration-06-23.pdf> (consulté le 4 novembre 2022).
- Blanden, J., M. Doepke et J. Stuhler (2022), « Educational Inequality », *NBER Working Paper Series*, n° 29979, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, [29]
<https://doi.org/10.3386/W29979>.
- Carlana, M. et E. La Ferrara (2021), « Apart but Connected: Online Tutoring and Student Outcomes during the COVID-19 Pandemic | Harvard Kennedy School », *HKS Faculty Research Working Paper Series RWP21-001*, <https://www.hks.harvard.edu/publications/apart-connected-online-tutoring-and-student-outcomes-during-covid-19-pandemic> (consulté le 22 juillet 2022). [9]
- Cerdan, P., E. Velez Bustillo et V. Colbert (2020), *The Escuela Nueva Learning Circles: learning in emergency situations*, <https://blogs.worldbank.org/education/escuela-nueva-learning-circles-learning-emergency-situations> (consulté le 25 juillet 2022). [12]
- Department for Education (s.d.), *National Tutoring Programme*, <https://nationaltutoring.org.uk/> (consulté le 25 juillet 2022). [30]
- Dietrichson, J. et al. (2017), « Academic Interventions for Elementary and Middle School Students With Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis: », *Review of Educational Research*, vol. 87/2, pp. 243-282, [14]
<https://doi.org/10.3102/0034654316687036>.
- EEF (2021), *Small group tuition*, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/small-group-tuition> (consulté le 8 juillet 2022). [19]
- Gortazar, L., Hupkau Claudia et T. Roldan (2022), « Online tutoring works: Experimental evidence from a program with vulnerable children », n° 2, Center for Economic Policy - EsadeEcPol, <https://www.esade.edu/ecpol/en/publications/online-tutoring-works-experimental-evidence-from-a-program-with-vulnerable-children/> (consulté le 5 octobre 2022). [10]
- Guryan, J. et al. (2023), « Not Too Late: Improving Academic Outcomes among Adolescents », [18]

- American Economic Review*, vol. 3/113, pp. 738-762, <https://pubs.aeaweb.org/doi/pdfplus/10.1257/aer.20210434> (consulté le 6 mars 2023).
- Lord, P., H. Poet et B. Styles (2022), « EVALUATION OF YEAR 1 OF THE TUITION PARTNERS PROGRAMME », NFER, <http://www.nfer.ac.uk@TheNFER>. (consulté le 6 janvier 2023). [4]
- Lynch, S. et al. (2022), « Independent Evaluation of the National Tutoring Programme Year 2: Implementation and Process Evaluation ». [20]
- Minea-Pic, A. (2023), « Catching up on lost learning opportunities: Research and policy evidence on key learning recovery strategies », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation* 292, <https://doi.org/10.1787/a69c5909-en>. [2]
- Minea-Pic, A. (2020), « Innovating teachers' professional learning through digital technologies », *OECD Education Working Papers*, n° 237, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd-ilibrary.org/education/innovating-teachers-professional-learning-through-digital-technologies_3329fae9-en (consulté le 24 février 2021). [27]
- Ministère de l'Éducation et des Sciences de l'Ukraine (2022), *UKRAINE EDUCATION NEEDS ASSESSMENT SURVEY*. [23]
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2022), *Été 2022 : les vacances apprenantes*, <https://www.education.gouv.fr/ete-2022-les-vacances-apprenantes-303834> (consulté le 8 novembre 2022). [22]
- Nickow, A., P. Oreopoulos et V. Quan (2020), « THE IMPRESSIVE EFFECTS OF TUTORING ON PREK-12 LEARNING: A SYSTEMATIC REVIEW AND META-ANALYSIS OF THE EXPERIMENTAL EVIDENCE », *NBER Working Paper*, n° 27476, NATIONAL BUREAU OF ECONOMIC RESEARCH, <http://www.nber.org/papers/w27476> (consulté le 7 juillet 2022). [17]
- Nickow, A., P. Oreopoulos et V. Quan (2020), *The Transformative Potential of Tutoring for Pre K-12 Learning Outcomes: Lessons from Randomized Evaluations*, J-PAL Evidence Review, <https://www.nations> (consulté le 7 juillet 2022). [13]
- NWEA (2022), *Map Growth NWEA factsheet*, https://www.nwea.org/resource-center/factsheet/46825/map-growth_NWEA_factsheet.pdf. [8]
- OCDE (2022), *Évaluation des réponses au COVID-19 du Luxembourg: Tirer les enseignements de la crise pour accroître la résilience*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/c9358848-fr>. [5]
- OCDE (2021), *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/75e40a16-en>. [24]
- OCDE (2021), « Towards equity in school funding policies », *OECD Education Policy Perspectives*, n° 41, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/6a3d127a-en> (consulté le 17 janvier 2022). [25]
- OCDE (2020), *PISA 2018 Results (Volume V) : Effective Policies, Successful Schools*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>. [21]
- OCDE (2018), *Good Jobs for All in a Changing World of Work: The OECD Jobs Strategy*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264308817-en>. [31]
- OCDE (2018), *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for* [28]

Student Success, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris,
<https://doi.org/10.1787/9789264306707-en>.

- OCDE (2014), « La crise et ses retombées : les sociétés et les politiques sociales mises à l'épreuve », dans *Panorama de la société 2014 : Les indicateurs sociaux de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/soc_glance-2014-5-fr. [33]
- OCDE (2010), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2010 : Sortir de la crise de l'emploi*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/empl_outlook-2010-fr. [32]
- Pellegrini, M. et al. (2021), « Effective Programs in Elementary Mathematics: A Meta-Analysis », *AERA Open*, vol. 7, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2332858420986211> (consulté le 7 juillet 2022). [15]
- Thorn, W. et S. Vincent-Lancrin (2021), *Schooling During a Pandemic: The Experience and Outcomes of Schoolchildren During the First Round of COVID-19 Lockdowns*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c78681e-en> (consulté le 27 juillet 2022). [34]
- UNESCO (2020), *Réponse à la COVID-19 – retour à l'école: aider les élèves à rattraper les apprentissages manqués, en s'efforçant de combler le fossé en matière d'équité*, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373766_fre (consulté le 19 juillet 2022). [3]
- USAID (2020), *REIGNITING LEARNING: STRATEGIES FOR ACCELERATING LEARNING POST-CRISIS - A REVIEW OF EVIDENCE*. [16]

En savoir plus

Minea-Pic, A., « Catching up on lost learning opportunities: Research and policy evidence on key learning recovery strategies », Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 292, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/a69c5909-en>.

Contact

Andreea MINEA-PIC (✉ andreea.minea@oecd.org)

Ce document est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays Membres de l'OCDE.

Ce document, ainsi que les données et cartes qu'il peut comprendre, sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

L'utilisation de ce contenu, qu'il soit numérique ou imprimé, est régie par les conditions d'utilisation suivantes :
<https://www.oecd.org/fr/conditionsdutilisation/>.