

La glissade de l'été chez les adolescents

Recension des écrits anglophones

Recherche et rédaction : Jean-Frédéric Lemay

Novembre 2021



Table des matières

Introduction.....	3
1. L'existence du phénomène : une absence de consensus.....	3
1.1. Les études qui constatent une glissade importante.....	4
1.2. Les études qui remettent en question ou nuancent le phénomène.....	5
2. Les pistes d'analyse et de travail.....	8
Piste 1. Segmenter plus précisément le public adolescent.....	8
Piste 2. Connaître plus précisément les occupations estivales des adolescents.....	9
Piste 3. Élargir les pistes d'intervention estivales vers le social et l'émotionnel, sources de motivation.....	9
Piste 4. Favoriser les interventions mixtes en s'appuyant sur les partenariats dans la communauté.....	9
Piste 5. Explorer des moyens simples de garder contact avec les jeunes pendant l'été.....	10
Piste 6. Étaler le calendrier scolaire.....	10
Piste 7. Ne rien faire.....	10
Conclusion.....	11
Références citées.....	13
Quelques références pour aller plus loin.....	14

Introduction

Cette recension d'écrits se veut un document complémentaire à la fiche synthèse sur les adolescents, produite par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ, 2017) pour le Réseau québécois pour la réussite éducative.

Dans cette fiche de qualité, on répond à trois questions concernant les adolescents québécois :

1. Qui sont-ils (intérêts, besoins, valeurs, défis, etc.)?
2. Comment les rejoindre?
3. Comment élaborer une intervention estivale gagnante pour eux?

Notre recension d'écrits se veut complémentaire à cette fiche synthèse. D'abord, elle explore une littérature complémentaire, soit celle en provenance du monde anglophone (principalement des États-Unis), qui identifie la glissade de l'été (*summer learning loss* ou SLL) comme enjeu depuis plus d'une décennie, avec des recherches plus nuancées sur le phénomène depuis quelques années.

Ensuite, nous nous intéressons aux phases de l'adolescence pour tenter de contextualiser les interventions estivales en fonction des trois grandes phases de développement des adolescents. Cette courte recension d'écrits a ciblé principalement les méta-analyses et les textes d'opinion qui s'appuyaient sur de la recherche récente. L'objectif est de répondre à deux questions :

1. Est-ce que la glissade de l'été est un phénomène réel et comment se manifeste-t-elle chez les adolescents?
2. Quelles sont les pistes de travail pour améliorer les interventions auprès des adolescents et pour raffiner notre compréhension du phénomène?

1. L'existence du phénomène : une absence de consensus

La notion de glissade de l'été réfère à une perte d'apprentissage ou d'acquis pendant la période estivale, ce qui fait en sorte que les élèves reviennent à la rentrée de septembre avec des connaissances moins élevées qu'au moment de la fin des classes en juin.

Une nuance que nous aimerions apporter d'emblée, et qui sera détaillée dans cette section, est que l'idée de perte des acquis pourrait être nuancée, comme le souligne Cardinal (2020) :

Certaines études portant sur la perte d'apprentissage pendant les vacances d'été font référence à des « niveaux de croissance proches de zéro » (Kuhfeld, 2019, p. 26) par

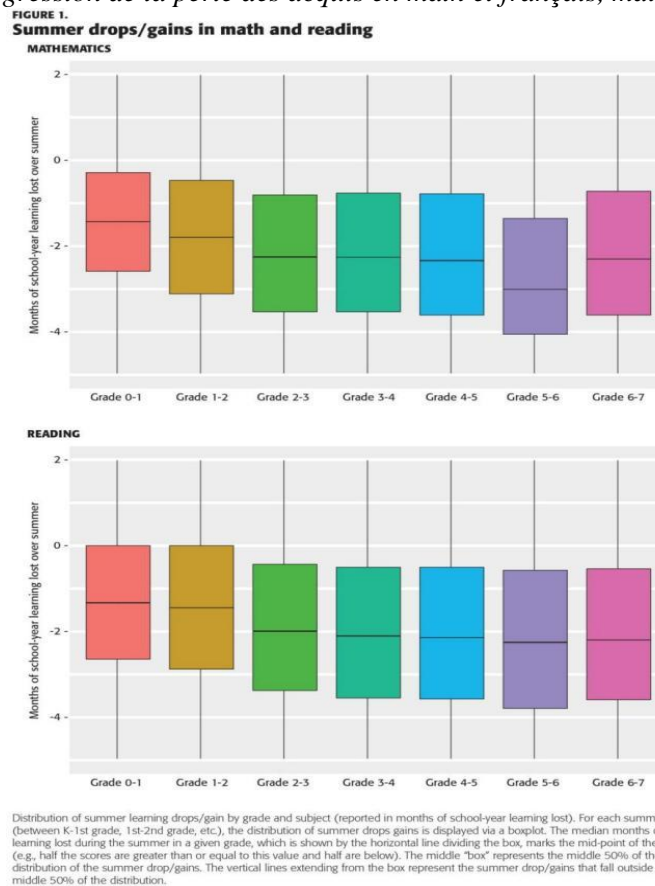
opposition à la perte d'apprentissage. Cela a conduit certains chercheurs à suggérer que le phénomène serait « mieux décrit par des expressions telles que « ralentissement estival » ou « stagnation estivale » (von Hippel, Workman et Downey, 2018, p. 337). (Cardinal, 2020, p. 3)

Ces nuances proviennent d'une ambiguïté dans la recherche, qui diverge sur l'existence même du phénomène et de son ampleur pour ceux et celles qui le constatent.

1.1. Les études qui constatent une glissade importante

Les études les plus inquiétantes parlent d'une perte d'un à deux mois (15-25 % de l'apprentissage annuel), laquelle affecterait davantage les populations désavantagées et serait cumulative dans le temps (Augustine et collab., 2016; Kuhfeld, 2021). Par exemple, le graphique 1 en boîtes tiré de Kuhfeld (2019) montre la progression de la perte des acquis en mathématique et en français, de la maternelle au secondaire 1.

Graphique 1. *Progression de la perte des acquis en math et français, maternelle à secondaire 1*



Source : Kuhfeld (2019)

L'inquiétude autour de la glissade de l'été aux États-Unis a été importante. Au point où, en 2010, le président Obama a souligné la perte des acquis estivaux comme introduction à un

programme de la première dame intitulé *United We Serve: Let's Read, Let's Move* (White House, 2010, cité dans Augustine et collab., 2016).

Les années qui ont suivi ont aussi été marquées par la présence de ce problème. Le magazine *The Economist* (2018) a annoncé en 2018 : « Les longues vacances estivales sont néfastes pour les enfants, en particulier les plus pauvres » (s. p., trad. libre).

Cette période a été particulièrement active concernant la glissade de l'été : plus de 50 000 parutions médiatiques aux États-Unis et 293 lois au sein des États américains pour 2017 uniquement (Srivastava, 2019).

1.2. Les études qui remettent en question ou nuancent le phénomène

Depuis quelques années, on voit poindre en parallèle plusieurs études qui viennent nuancer ces constats alarmants. Dans le reste de cette section, nous reprendrons les limites que les chercheurs ont identifiées.

Limite 1 : Les études se sont limitées à la lecture et aux mathématiques (Fitzpatrick, 2018)

On le verra dans les pistes de travail, mais certains croient que la perte des acquis dépasse la lecture et les mathématiques. Par exemple, on parle des acquis en habiletés sociales ou en motivation.

Limite 2 : Il y a peu/pas d'études qui s'intéressent au phénomène au-delà de la 8^e année (secondaire 2)

La totalité des études consultées ne ciblent pas les élèves au-delà de la 8^e année (secondaire 2). Dans ce contexte, pour le thème des adolescents qui nous préoccupe ici, il est très périlleux de se lancer dans des conclusions pour ce groupe d'âge. Par contre, comme nous le verrons dans la section 2, si on segmente le public adolescent, les personnes qui sont dans la tranche plus jeune (11-13 ans) sont alors concernées par ces études.

Limite 3 : Plusieurs conclusions se basent sur des méthodologies dépassées ou des modèles statistiques limités

Les résultats des études jusqu'à environ l'an 2000 s'appuyaient sur des tests problématiques puisque le questionnaire était différent d'une année à l'autre. Ainsi, la progression de l'apprentissage pendant l'année était basée sur un même questionnaire, mais sur deux questionnaires différents pour l'été (puisque l'élève change d'année). C'est ce que von Hippel (2021) a appelé le pavillon des miroirs (*fun-house mirror*). Depuis, ces tests ont été remplacés par des tests adaptatifs (des questions plus faciles en cas d'erreur et des questions plus difficiles en cas de bonne réponse). Toutefois, von Hippel (2021) souligne aussi comme limite de ces tests la difficulté à mesurer des écarts dans le temps.

D'autres critiques émergent quant à l'outillage. Par exemple, deux statisticiens (McNeish et Dumas, 2020) ont développé un modèle plus complexe de mesure qui tempère le piège de la saisonnalité. D'ailleurs, ils arrivent à la conclusion que les élèves perdent leur savoir deux fois plus rapidement qu'ils en gagnent pendant l'année scolaire.

Enfin, une autre étude indique que « le moment où les élèves ont été testés et l'effort qu'ils ont fourni lors du test semblent en partie expliquer la grande variabilité des résultats obtenus » (Kuhfeld, 2019, cité dans Cardinal, 2020, p. 5).

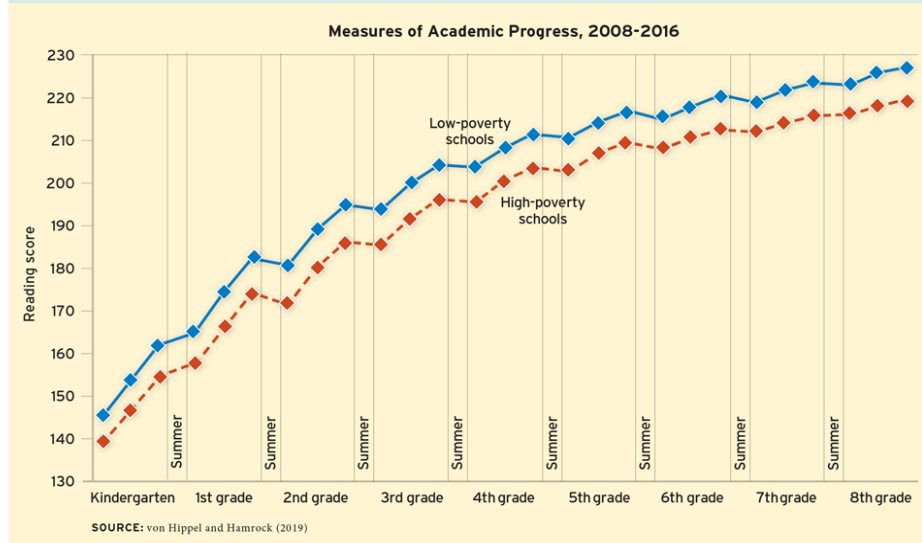
Limite 4 : Les études semblent montrer que les écarts de mesures en fonction de la défavorisation sont présents dès la maternelle

Certaines recherches récentes remettent aussi en question l'idée de l'écart grandissant entre les élèves plus et moins favorisés. Comme le montre le graphique suivant, cet écart existe dès la maternelle et il s'aggrave quelque peu, mais de façon quand même marginale.

Graphique 2. *Écarts de mesure de défavorisation des élèves, maternelle à secondaire 2*

Another Modern Test Shows Slower Growth in Test-Score Gaps, and Not During Summer (Figure 3)

The widely used Measures of Academic Progress tests provide another perspective on students in high- and low-poverty schools. These data show some growth in reading achievement gaps over time, but no evidence of greater skill loss over the summer among students at less affluent schools.



Source : von Hippel (2021)

Une explication de l'écart entre les familles plus ou moins favorisées repose sur le fait que les ressources continuent à être présentes pendant l'été, par exemple l'éducation parentale, ce qui est moins le cas pour les familles plus défavorisées (théorie du robinet) (Quinn et Polikoff, 2017). Par contre, on note que l'écart au temps 0 (entrée à la maternelle) est plus inquiétant que celui qui pourrait se creuser ensuite. Certains chercheurs vont même jusqu'à avancer qu'il se réduit plutôt grâce à l'action de l'école.

Limite 5 : Le facteur expliquant le mieux la perte des acquis estivaux est le niveau d'apprentissage des élèves lors de l'année scolaire précédente

Une dernière limite a été mentionnée dans une seule étude, mais elle est étonnante. En effet, l'étude de Kuhfeld (2019), menée auprès de 3,4 millions d'élèves dans 50 États entre 2016 et 2018, est arrivée à la conclusion que, si on pouvait parler de perte des acquis estivaux, les élèves qui perdaient le plus de terrain étaient ceux qui avaient le plus progressé pendant l'année scolaire. Donc, ce serait les élèves les plus forts qui perdraient le plus.

En somme, la littérature récente nous amène vers une position ambiguë. Selon certains, le phénomène est grave et inquiétant, alors que, selon d'autres, il est plutôt trivial et limité.

Selon nous, derrière toute cette ambiguïté, on peut quand même tirer quelques éléments importants :

1. La glissade de l'été n'est pas bien documentée pour les adolescents de plus de 14 ans;

2. Les écarts déjà présents à l'entrée à la maternelle sont inquiétants;
3. Comme le mentionne judicieusement von Hippel (2019), ce qui est certain est que les élèves apprennent plus lentement pendant l'été. Donc, n'est-ce pas là une opportunité pour les élèves en difficulté de se rattraper?

2. Les pistes d'analyse et de travail

Dans cette section, nous présentons certaines pistes d'analyse et de travail pour les IRC qui voudraient aborder la glissade de l'été chez le public adolescent. Certaines de ces pistes concernent la connaissance du phénomène et des adolescents, alors que d'autres sont axées sur des actions à mettre en œuvre.

Piste 1. Segmenter plus précisément le public adolescent

Une hypothèse que nous avons au moment de commencer cette recension d'écrits était que la situation en lien avec la perte des acquis variait en fonction de l'âge des adolescents. Nous n'avons pas pu confirmer explicitement cette hypothèse puisque les initiatives visant à contrer la glissade de l'été ne segmentent pas le public adolescent et que la recherche concernant la glissade chez les adolescents est quasi inexistante.

Toutefois, nous avons quand même trouvé un fondement de cette segmentation dans les recherches sur les profils des adolescents. Allen et Waterman (2019) en distinguent trois phases :

1. **Préadolescence (10-13 ans) :** Cette tranche d'âge est incluse dans les recherches sur la glissade de l'été et sur les interventions pouvant s'appuyer sur elle. Elle est caractérisée par la prise importante du jugement des pairs et par un désir d'intimité (*privacy*);
2. **Adolescence (*middle adolescence*; 14-17 ans) :** Absente de la recherche, cette tranche d'âge est caractérisée par un désir plus fort d'autonomie. La pensée abstraite se développe, mais on est encore loin du stade adulte;
3. **L'adolescence tardive (18-21 ans) :** La maturation est plus complète, les valeurs sont établies et la personne commence à se projeter dans le futur.

Cette distinction des phases de l'adolescence permet d'aborder plus finement la question de la glissade de l'été. Si la préadolescence peut être marquée par une perte des acquis scolaires, comme le démontre la recherche qui porte sur les jeunes jusqu'en secondaire 2, les jeunes de 14-17 ans mériteraient un regard plus spécifique. En effet, il faudra mieux connaître ce qu'ils font pendant l'été, mais aussi la nature de la glissade (si elle est présente) qu'ils expérimentent.

Piste 2. Connaître plus précisément les occupations estivales des adolescents

Si on possède des données générales sur les occupations des adolescents (CTREQ - fiche récente), nous n'avons pas réussi à trouver une étude détaillée de leurs occupations pendant la saison estivale. Puisque les jeunes de 12 ans et plus sont moins concentrés dans des lieux spécifiques que les enfants (p. ex., camps de jour), il est d'autant plus important d'obtenir un portrait détaillé de ce qu'ils font pendant l'été. Ce constat est partagé par Kuhfeld (2021), qui souligne aussi la nécessité d'un portrait des ressources disponibles pour eux pendant cette période.

Une piste à explorer, pour les adolescents plus âgés, est l'emploi d'été. Des programmes existent pour allier l'emploi et l'apprentissage, par exemple le Student Summer Skill Incentive (SKILL) en Nouvelle-Écosse¹.

Piste 3. Élargir les pistes d'intervention estivales vers le social et l'émotionnel, sources de motivation

Une piste intéressante soulignée par Cardinal (2020) est le fait d'encourager les activités sociales et émotionnelles afin que les élèves retrouvent leur motivation et leur implication dans l'apprentissage. Cette piste d'action est associée à des lacunes dans la recherche sur la glissade de l'été dans ses volets non scolaires (National Academics of Sciences, Engineering and Medicine, 2019). Aussi, il faut rappeler que le réseau social des jeunes, surtout des adolescents, est un facteur de protection important dans le contexte scolaire².

Piste 4. Favoriser les interventions mixtes en s'appuyant sur les partenariats dans la communauté

Une piste identifiée dans la littérature et qui est confirmée par la fiche du CTREQ (2021) est « d'utiliser » les partenaires existants dans la communauté qui offrent des activités ou des lieux de socialisation aux adolescents. Plusieurs organismes offrent des activités estivales aux adolescents, par exemple les YMCA, les maisons des jeunes, le réseau des bibliothèques, les camps de vacances, etc. Ce qu'on tire des recensions faites est que, considérant que les IRC ne souhaitent pas s'orienter vers des activités de type scolaire (p. ex., comme il se fait souvent aux États-Unis), il faudra intégrer l'apprentissage aux activités ludiques existantes ou à créer. Une cartographie des ressources et initiatives existantes dans les régions serait probablement une bonne première piste.

¹ <https://novascotia.ca/programs/student-summer-skills-incentive>

² Voir par exemple :

https://www.researchgate.net/publication/258047821_L%27influence_des_relations_entre_eleve

Piste 5. Explorer des moyens simples de garder contact avec les jeunes pendant l'été

Cette piste est plus anecdotique dans la littérature (une seule étude de Quinn et Polikoff, 2017), mais elle nous apparaît drôlement intéressante, étant donné son faible coût et son efficacité :

Une autre étude randomisée a montré que des choses simples comme envoyer des messages pendant l'été aux familles des élèves de l'école primaire qui sont à risque de perte d'acquis estival était efficace pour augmenter les scores en lecture des enfants de 3^e et 4^e années (mais pas pour les 1^{re} et 2^e années). Les messages envoyés étaient des messages texte qui incluaient par exemple des astuces sur les ressources disponibles aux élèves pendant l'été, des idées d'activités à faire, des informations sur la valeur de certaines activités d'apprentissage (s. p., trad. libre).

Cette initiative pourrait certainement être testée, même directement auprès des préadolescents.

Piste 6. Étaler le calendrier scolaire

Une réaction à la glissade de l'été a été de se demander si une refonte du calendrier pourrait tout simplement régler le problème. Une réflexion sur le sujet par von Hippel (2021) montre que l'étalement du calendrier est une fausse bonne idée puisque le temps de scolarisation demeure le même.

Le calendrier allongé (à 200 ou 210 jours d'école) a montré des effets positifs sur les résultats en mathématiques de certaines écoles publiques américaines plus défavorisées. Or, comme le met en garde von Hippel (2021) : « L'efficacité potentielle de ce calendrier allongé a peut-être moins à voir avec la glissade de l'été et plus avec la réduction des écarts déjà présents dès l'entrée à la maternelle » (s. p., trad. libre). Bref, ce n'est peut-être pas une mauvaise mesure ciblée, mais elle ne s'adresse pas au phénomène qui nous intéresse directement.

Piste 7. Ne rien faire

La dernière piste peut sembler contre-intuitive, mais certains la mettent de l'avant de diverses façons. Fenton (s. d.) l'aborde en lien avec le besoin de sommeil et de repos des adolescents, tandis que Tampio (2021) invoque le droit au jeu pour les plus jeunes. De leur côté, von Hippel et Workman (2016) identifient la présence de tendances plus inquiétantes

que la perte des acquis, selon eux : la dégradation de la condition physique. Plus encore, Quinn et Polikoff (2017) mettent en garde que les efforts pour contrer la glissade de l'été pourraient causer un agrandissement des écarts, si les investissements de ressources ne sont pas suffisamment ciblés.

Conclusion

La recension des écrits que nous avons produite avait une portée limitée (écrits anglophones) et doit se lire en complément du document écrit par le CTREQ sur la glissade de l'été chez les adolescents. Les écrits que nous avons consultés nous indiquent que le concept même de glissade est sujet à certaines controverses d'autant plus importantes lorsqu'on observe la tranche des 12-17 ans qui demeure absente des principales recherches menées dans les 20 dernières années. Bien que l'été puisse demeurer une fenêtre d'opportunité pour intervenir auprès de certaines clientèles cibles, puisque le rythme d'apprentissage de tous ralentit, il n'en demeure pas moins que les écarts qui étaient présents à l'entrée à la maternelle semblent être l'élément le plus structurant du phénomène. Ainsi, pour les adolescents, on est devant une situation encore plus complexe qu'avec les enfants d'âge primaire.

C'est pourquoi, à notre avis, segmenter plus finement la population adolescente est un exercice essentiel. La première segmentation est par groupe d'âge et permet de distinguer les préadolescents (11-14 ans³) qui ont été inclus dans les études et qui peuvent encore fréquenter des lieux similaires aux groupes plus jeunes (6-10 ans). Les méthodes pour les rejoindre et les engager peuvent varier, mais les stratégies n'ont peut-être pas besoin d'être complètement revues.

Cela devient plus complexe avec l'autre tranche d'âge (14-17 ans - secondaire 3 et plus). En effet, ce groupe ne fréquente clairement plus les mêmes espaces et se retrouve dans des lieux beaucoup plus variés et éclatés que les plus jeunes pendant l'été. Pour cette tranche d'âge, il nous apparaît que des études visant à mieux connaître leurs habitudes estivales sont nécessaires et qu'il faut peut-être complètement repenser le concept de glissade et les types d'intervention à mener pendant l'été. Dans la seconde section du document, on abordait quelques pistes pour ce groupe d'âge dont l'élément essentiel : bâtir des liens avec les organismes qui agissent déjà auprès d'eux.

En ce qui a trait à la piste de ne rien faire pendant l'été, certains arguments viennent l'appuyer mais il ne faudrait pas oublier que ne rien faire pendant l'été peut vouloir dire

³ Peut-être qu'il faudrait même réajuster pour les niveaux scolaires québécois en parlant de 9-13 ans et de 13-17 ans.

deux choses bien différentes pour des enfants favorisés et moins favorisés. Nous ne croyons pas qu'il s'agisse d'une proposition structurante pour l'été, mais plutôt une mise en garde de ne pas épuiser les adolescents avec des activités incessantes.

Références citées

- Allen, B. et Waterman, H. (2019, 28 mars). *Stages of adolescence*. American Academy of Pediatrics. <https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/teen/Pages/Stages-of-Adolescence.aspx>
- Augustine, C. H., McCombs, J. S., Pane, J. F., Schwartz, H. L., Schweig, J., McEachin, A. et Siler-Evans, K. (2016). *Learning from summer: Effects of voluntary summer learning programs on low-income urban youth*. Santa Monica, CA: RAND Corporation, www.rand.org/pubs/research_reports/RR1557.html
- Cardinal, J. (2020). *La perte d'apprentissage : ce que dit vraiment la recherche*. Baccalauréat International. <https://ibo.org/contentassets/438c6ba2c00347f0b800c536f7b1fab8/lost-learning-fr.pdf>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CETREQ). (2017). *Lire pour le plaisir! Des actions efficaces pour motiver les jeunes de 10 à 20 ans*. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/11/Lire-pour-le-plaisir_final.pdf
- Fenton, M. (s. d.). Summer learning loss: Why I don't worry about learning loss with teens. *Your teen for parents*. <https://yourteenmag.com/stuff-we-love/teenager-summer/summer-learning-loss>
- Kuhfeld, M. (2019, 6 juin). Rethinking summer slide: The more you gain, the more you lose. *KappanOnline*. <https://kappanonline.org/rethinking-summer-slide-the-more-you-gain-the-more-you-lose>
- Kuhfeld, M. (2021). *What we know and what we're learning*. NWEA. <https://www.nwea.org/blog/2021/summer-learning-loss-what-we-know-what-were-learning>
- McNeish, D. et Dumas, D. (2020). A seasonal dynamic measurement model for summer learning loss. *Journal of the Royal Statistical Society*, 184(2), 616-642. <https://doi.org/10.1111/rssa.12634>
- National Academies of Sciences, Engineering and Medicine. (2019). *Shaping summertime experiences: Opportunities to promote healthy development and well-being for children and youth*. Consensus Study Report. <https://www.nap.edu/resource/25546/Summertime%20Consensus.pdf>
- Quinn, D. et Polikoff, M. (2017, 14 septembre). *Summer learning loss: What is it, and what can we do about it?* Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/research/summer-learning-loss-what-is-it-and-what-can-we-do-about-it>
- Srivastava, V. (2019, 17 juillet). 5 things parents need to know about 'summer loss'. *The Conversation*. <https://theconversation.com/5-things-parents-need-to-know-about-summer-loss-119520>
- Tampio, N. (2021, 22 février). Kids need to play this summer, not catch up on school. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/outlook/2021/02/22/summer-school-pandemic-kids>
- The Economist. (2018, 11 août). *Summertime blues: Long summer holidays are bad for children, especially the poor*. <https://www.economist.com/international/2018/08/09/long-summer-holidays-are-bad-for-children-especially-the-poor>
- von Hippel, P. T. (2021). Is summer learning loss real? How I lost faith in one of education research's classic results. *Education Next*, 21(4), <https://www.educationnext.org/is-summer-learning-loss-real-how-i-lost-faith-education-research-results>

- von Hippel, P. T. et Workman, J. (2016). From kindergarten through second grade, U.S. children's obesity prevalence grows only during summer vacations. *Obesity: A Research Journal*, 24(11), 2296-2300. <https://doi.org/10.1002/oby.21613>
- von Hippel, P.T., Workman, J. et Downey, D.B. (2018). Inequality in reading and math skills forms mainly before kindergarten: A replication, and partial correction, of "Are Schools the Great Equalizer?" *Sociology of Education*, 91, 323-357.

Quelques références pour aller plus loin

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72 (2), 167-180.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. et Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66 (3), 227-268.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. et Olson, L. S. (2000). Summer learning and home environment. In R. D. Kahlenberg (dir.), *A nation at risk: Preserving public education as an engine for social mobility* (p. 9-30). Century Foundation Press.
- Kim, J. S. et Quinn, D. M. (2013). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research*, 83(3), 386-431.
- Kuhfeld, M. et Soland, J. (sous presse). Using assessment metadata to quantify the impact of test disengagement on estimates of educational effectiveness. *Journal of Research on Educational Effectiveness*.
- Matthews, J. (2013, 10 mai). Evaluating summer reading programs: Suggested improvements. *Public Libraries Online*. <http://publiclibrariesonline.org/2013/05/evaluating-summer-reading-programs-suggested-improvements>
- Patall, E. A., Cooper, H. et Allen, A. B. (2010). Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985-2009). *Review of Educational Research*, 80, 401-436.
- Psychology Today. (2020, 6 juillet). What we know about summer learning loss: An update – Educators are discovering how summer vacation affects learning. <https://www.psychologytoday.com/ca/blog/evidence-based-living/202007/what-we-know-about-summer-learning-loss-update>
- Redford, J., Burns, S., Ralph, J. et Hall, J. (2018). *The summer after kindergarten: Children's experiences by socioeconomic characteristics* (NCES 2018-160). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- von Hippel, P. T. (2016). Year-round school calendars: Effects on summer learning, achievement, families, and teachers. Dans K. Alexander, S. Pitcock et M. Boulay (dir.), *The summer slide: What we know and can do about summer learning loss*. Teachers College Press.
- von Hippel, P. T. et Hamrock, C. (2019). Do test score gaps grow before, during, or between the school years? Measurement artifacts and what we can know in spite of them. *Sociological Science*, 6, 43-80.