



Commission
européenne



European Expert Network
on Economics of Education

Déficits d'apprentissage en Europe dus à la crise de la Covid-19 : analyse et recommandations pratiques

Résumé analytique

Education et
formation

PPMi

Comment prendre contact avec l'Union européenne ?

Europe Direct est un service qui répond à vos questions sur l'Union européenne. Vous pouvez prendre contact avec ce service :

- par téléphone via un numéro gratuit : 00 800 6 7 8 9 10 11 (certains opérateurs facturent cependant ces appels),
- au numéro de standard suivant : +32 22999696 ou
 - par courrier électronique via la page : https://europa.eu/european-union/contact_fr

Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne, 2023

© Union européenne, 2023

Réutilisation autorisée, moyennant mention de la source.

La politique de réutilisation des documents de la Commission européenne est régie par la décision 2011/833/UE (JO L 330 du 14.12.2011, p. 39).

Les informations et opinions exprimées dans ce rapport n'engagent que ses auteurs et ne reflètent pas nécessairement l'opinion officielle de la Commission. La Commission ne garantit pas l'exactitude des données figurant dans la présente étude. Ni la Commission ni aucune personne agissant au nom de la Commission ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations contenues dans cette étude.

Toute utilisation ou reproduction de photos ou d'autres documents dont l'Union européenne n'est pas titulaire des droits d'auteur est interdite sans l'autorisation des titulaires des droits d'auteur.

Merci de citer cette publication comme suit :

De Witte, K. and François, M. (2023). 'Déficits d'apprentissage en Europe dus à la crise de la Covid-19 : analyse et recommandations pratiques'. Rapport analytique EENEE. doi: 10.2766/090038.

À PROPOS DE L'EENEE

L'EENEE est un réseau consultatif d'experts travaillant sur la dimension économique de l'éducation et de la formation. La création du réseau a été initiée par la Direction générale pour l'éducation et la culture de la Commission européenne et est financée par le programme Erasmus+. L'institut PPMI est responsable de la coordination du réseau EENEE. De plus amples informations sur l'EENEE et ses publications sont disponibles sur le site web du réseau www.eenee.eu. Pour toute demande de renseignements, veuillez nous contacter à l'adresse : eenee@ppmi.lt.

Donneur d'ordres :

PPMi

Gedimino pr. 50, LT -
01110 Vilnius, Lituanie
Tél. : +370 5 2620338
E-mail : info@ppmi.lt
www.ppmi.lt

AUTEURS :

Kristof De Witte, KU Leuven (Belgique)

Maxime François, KU Leuven (Belgique)

PAIRS RÉVISEURS :

Miroslav BEBLAVÝ, Coordinateur scientifique, EENEE

Ides Nicaise, KU Leuven

ÉDITEUR LINGUISTIQUE :

James Nixon, Rédacteur indépendant

COMMISSION EUROPÉENNE

Direction Générale de l'Éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture
Direction A — Stratégie politique et évaluation
Unité A.4 — Politique et évaluation fondées sur des données probantes

E-mail : eac-unite-a4@ec.europa.eu

Commission européenne
B-1049 Bruxelles

Résumé analytique

1. Objectif

L'objectif de ce rapport est triple. La première partie donne un aperçu général de la situation en Europe et des mécanismes sous-jacents aux différences entre les pays européens. La deuxième partie se concentre sur les hétérogénéités au sein de chaque pays. Elle examine les disparités entre les élèves afin de comprendre lesquelles sont en corrélation avec des déficits d'apprentissage plus importants ou une détérioration de la santé mentale. La troisième partie examine les résultats des deux premières afin de discuter de cinq recommandations politiques pour le court et le long terme.

2. L'influence de la pandémie de COVID-19 sur le niveau d'instruction dans l'UE

Dans l'ensemble, les déficits d'apprentissage dus à la crise de la COVID-19 varient entre un effet nul, signalé dans les pays nordiques (Danemark, Finlande, Suède), et des effets importants observés en Grèce et en Pologne. En Grèce, le déficit d'apprentissage est estimé à 0,22 écart-type (ET) en 2019-2020, puis à 0,3 ET en 2020-2021. En Pologne, un déficit d'apprentissage moyen de 0,3 ET est observé en 2020-2021. Plus généralement, pour les pays inclus dans ce rapport, nous avons calculé un déficit d'apprentissage moyen d'environ 0,11 ET. Bien que la valeur soit faible, elle peut être considérée comme équivalente à un à trois mois de déficit d'apprentissage, à titre indicatif.

Même si les déficits d'apprentissage sont dus à de multiples raisons, ceux observés en Europe révèlent le tableau suivant :

- **Plus un pays est habitué à s'appuyer sur les TIC à des fins éducatives, plus les résultats des tests sont résilients.** Conformément aux rapports établis par les Perspectives des politiques de l'éducation de l'OCDE (OCDE 2020a, 2020b et 2020c), aux bases de données PISA et TALIS (OCDE, 2019a ; OCDE, 2019b), à l'indice de l'économie et de la société numériques (DESI), ainsi qu'à l'indice (IRDLL) élaboré par le Centre d'études des politiques européennes (CEPS), les pays présentant des niveaux avancés de numérisation ont souffert de déficits d'apprentissage moins importants que les pays présentant des niveaux faibles de numérisation avant la pandémie.
- Néanmoins, la **numérisation avancée n'est qu'une condition nécessaire pour éviter les déficits d'apprentissage importants ; une condition suffisante pour réduire les déficits d'apprentissage est l'utilisation intensive des TIC dans l'éducation avant la pandémie.** Par exemple, la Belgique (Flandre) se classe au 9^e rang en termes d'économie numérique (DESI, 2019a), mais utilisait peu les TIC dans les écoles avant la pandémie (OCDE, 2019a). Des schémas similaires sont observés en France et en Espagne (Pays basque). En outre, si la numérisation est un facteur de résilience, elle peut également améliorer les résultats de l'éducation. Plusieurs articles font état de résultats scolaires plus élevés chez les élèves qui ont utilisé des outils d'apprentissage à distance avant et pendant la fermeture des écoles (Birkelund et Karlson, 2021 ; König et Frey, 2022 ; Reimer et al., 2021 ; Van der Velde et al., 2021).
- **Plus les élèves sont jeunes, plus les déficits d'apprentissage observés sont importants.** Dans une méta-analyse, nous observons une corrélation négative non significative de -0,32 entre l'âge des élèves et les déficits d'apprentissage. L'analyse de régression révèle qu'un élève plus âgé d'un an est susceptible d'avoir des résultats scolaires plus élevés (en d'autres termes, un déficit d'apprentissage plus faible) de +0,005 ET (cependant, non significatif, en raison d'un manque de puissance). Malgré la relation non significative dans notre méta-analyse, des études spécifiques à certains pays observent une relation significative entre l'âge et les déficits d'apprentissage (par exemple, DEPP, 2020b ; Ludewig et al., 2021 ; Molnár et Hermann, 2022 ; Schult et al., 2022 ; Tomasik et al., 2021 ; Blainey et Hannay, 2021).

- **Plus la fermeture de l'école est longue, plus le déficit d'apprentissage est important.** Conformément à une étude précédente (Patrinos et al., 2022), notre méta-régression pour les pays européens suggère que pour une semaine de fermeture scolaire supplémentaire, les résultats diminuent de 0,007 ET (résultat non significatif en raison d'un manque de puissance). Dans une méta-analyse séparée, nous observons une corrélation non significative de 0,615 entre la durée de fermeture de l'école en semaines et le déficit d'apprentissage. Malgré la relation non significative dans notre méta-analyse, des études spécifiques à certains pays observent une relation significative (Blainey et Hannay, 2021 ; Lambropoulos et Panagiota, 2022 ; Molnár et Hermann, 2022).
- **La COVID-19 renforce les tendances existantes.** L'analyse des résultats PISA depuis 2006 indique une tendance moyenne à la baisse des résultats d'apprentissage depuis 2012 dans toute l'Europe, qui a été exacerbée par la crise de la COVID-19. D'un point de vue quantitatif, ce schéma est crucial car, s'il n'est pas pris en compte dans l'analyse empirique, l'effet de tendance négatif sera absorbé dans l'effet de pandémie, ce qui conduira à des estimations biaisées. De même, si elle n'est pas prise en compte, la tendance à la baisse des résultats des tests signifie que plus la cohorte de contrôle est âgée, plus le déficit d'apprentissage estimé est important.
- **Les tendances futures ne sont pas claires.** Les premières simulations ont suggéré que les déficits d'apprentissage consécutifs à la pandémie de COVID-19 s'aggravaient avec le temps (Angrist et al., 2021 ; Kaffenberger, 2020) et pourraient entraîner une diminution de 3 % du revenu sur la vie entière (Hanushek et Woessmann, 2020). Nos conclusions ne sont pas aussi pessimistes, mais le tableau général reste flou. Les articles qui mesurent l'effet un an après la fermeture des écoles, c'est-à-dire en utilisant les données des tests de 2020-2021, donnent en moyenne de meilleurs résultats que ceux qui s'appuient sur les données des tests immédiatement après la fermeture des écoles en 2019-2020 (Borgonovi et Ferrara, 2022 ; Education Policy Institute, 2021). Toutefois, ces résultats ne peuvent être considérés comme représentatifs d'une situation générale. L'Allemagne, la Grèce et les Pays-Bas indiquent une forte dégradation des résultats en 2020-2021, même par rapport à ceux de 2019-2020 (Haelermans et al., 2022b ; Lambropoulos et Panagiota, 2022 ; Ludewig et al., 2022 ; Schult et al., 2022). En outre, il semble qu'il existe également une hétérogénéité entre les sujets testés (Gambi et De Witte, 2021). Dans l'ensemble, les analyses antérieures et les preuves empiriques soulignent la nécessité d'agir rapidement pour maintenir une éducation de haute qualité parmi la génération qui était à l'école pendant les perturbations liées à la COVID-19.

3. Attention portée à des sous-groupes spécifiques

Outre l'hétérogénéité entre les États membres de l'UE, l'analyse documentaire a permis d'identifier plusieurs sous-groupes parmi lesquels les déficits d'apprentissage sont plus évidents. L'appartenance à chaque sous-groupe a une influence indépendante sur les déficits d'apprentissage, mais ils sont également corrélés les uns aux autres.

- **Statut socio-économique (SSE).** Dans l'ensemble des articles analysés, le SSE est la variable la plus souvent étudiée. Les élèves présentant un SSE faible sont généralement identifiés comme ceux dont les parents ont un faible niveau d'éducation, vivent dans un quartier défavorisé ou gagnent un faible revenu. Les élèves appartenant à des groupes de SSE faible présentent, en moyenne, un déficit d'apprentissage plus de deux fois supérieur à celui des élèves moyens (Contini et al., 2021 ; Engzell et al., 2021 ; EPI, 2021 ; Haelermans et al., 2022a ; Maldonado et De Witte, 2021 ; Rose et al., 2021). Ces résultats sont encore plus flagrants lorsqu'on compare les élèves de SSE élevé à ceux de SSE faible.
- **Inégalités entre les élèves forts et faibles.** La crise de la COVID-19 a également creusé l'écart entre les élèves les plus performants et les moins performants. Plusieurs articles du Danemark, d'Allemagne, de Belgique (Flandres) et d'Italie font état d'une augmentation de la polarisation des scores (Birkelund et Karlson, 2021 ; Maldonado

et De Witte, 2021 ; Schult et al., 2022). Il est intéressant de noter qu'en Italie, deux articles ont établi un lien entre les inégalités de performances scolaires et le SSE des élèves. L'une d'entre elles a révélé que les élèves de faible SSE, mais très performants, ont davantage souffert de la fermeture des écoles que les élèves très performants issus de milieux SSE élevés (Contini et al., 2021), tandis que l'autre a constaté le contraire (Borgonovi et Ferrara, 2022).

- **Écart entre les genre.** Nous observons des preuves mitigées quant à savoir si les fermetures d'écoles ont renforcé un écart entre les genres dans l'éducation. Ces résultats mitigés semblent trouver leur origine dans les méthodologies appliquées.
- **Santé mentale.** À première vue, les longues fermetures d'écoles ont été associées à des effets négatifs sur le bien-être des élèves, notamment des sentiments de solitude, d'anxiété, de dépression et de comportement suicidaire (Champeaux et al., 2020 ; Mazrekaj et De Witte, 2022). Une implication cruciale de ce statut socio-émotionnel médiocre est que les preuves suggèrent qu'il est lié à des déficits d'apprentissage plus importants (Arenas et Gortazar, 2022). Cependant, il existe également des inégalités par rapport à ces effets. Par exemple, les personnes plus « consciencieuses » et « ouvertes » sont plus susceptibles d'avoir vécu la fermeture des écoles de manière positive et n'ont donc pas souffert d'une diminution de leur statut socio-émotionnel (Iterbeke et De Witte, 2021). En outre, Champeaux et al. (2020) observent que les parents moins instruits ont déclaré que les fermetures d'écoles avaient des effets plus négatifs sur leurs enfants que les parents très instruits.
- **Enfants dont les parents exercent des professions essentielles.** Certains travailleurs essentiels peuvent également être définis comme des travailleurs faiblement rémunérés qui travaillent de longues heures et qui ont du mal à apporter un soutien à leurs enfants ou à avoir des interactions avec eux dans le cadre scolaire (Garbe et al., 2020 ; Mutch, 2021). Dans l'UE, une part importante des travailleurs essentiels pendant la pandémie étaient des travailleurs peu qualifiés employés principalement dans la distribution du commerce, la transformation des aliments ou la santé (OCDE, 2020e). Bien que ces travailleurs constituent 42 % de la force de travail en 2020 (Samek Lodovici et al., 2020), peu d'attention leur a été accordée, à l'exception d'études menées aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande. La description des travailleurs essentiels donnée ci-dessus est similaire à celle utilisée pour identifier les parents de faible SSE. Cela implique que les chiffres relatifs aux effets sur les déficits d'apprentissage des enfants du fait que leurs parents soient des travailleurs essentiels peuvent être approximés en considérant les résultats pour un faible SSE.
- **Migrants.** La plupart des articles présentés dans ce rapport n'ont pas constaté de déficits d'apprentissage amplifiés chez les élèves issus de l'immigration (Arenas et Gortazar, 2022 ; Ludewig et al., 2022 ; Maldonado et De Witte, 2021 ; Schult et al., 2022). Toutefois, une étude qualitative réalisée en Slovénie indique que les migrants ont signalé de plus grandes difficultés à comprendre la langue nationale pendant l'apprentissage à distance par rapport aux cours en présentiel. Cela a eu pour effet d'accroître les barrières linguistiques et de réduire les interactions permettant de pratiquer la langue nationale (Gornik et al., 2020).
- **Élèves présentant des besoins éducatifs spéciaux.** Les preuves sont mitigées dans le cas des élèves présentant des besoins éducatifs spéciaux. Plusieurs problèmes qui existaient avant la pandémie se sont aggravés depuis le début de la pandémie. Par exemple, la crise de la COVID-19 a augmenté la difficulté de ces élèves à recevoir un soutien pédagogique, la perte d'accès à certains outils spécialisés et la réduction des interactions sociales (Koelher et al., 2022). Néanmoins, ces effets peuvent varier considérablement. En Allemagne, par exemple, les élèves présentant des besoins éducatifs spéciaux ne semblent pas avoir été plus touchés que les autres par la crise de la COVID-19 (Nusser, 2021).

4. Conclusion et recommandations

Sur la base des disparités entre et au sein des États membres de l'UE, la présente analyse nous a permis de formuler des recommandations politiques ciblées au niveau national et au niveau des élèves.

- **(a) Court terme – Politiques compensatoires.** La mise en œuvre de politiques compensatoires, telles que des cours d'été ou des programmes de tutorat, est un moyen éprouvé pour récupérer des effets de la pandémie (Arcia et al., 2022). Les articles couverts par ce rapport soulignent les résultats positifs et le rapport coût-efficacité des politiques compensatoires visant à contrecarrer le déficit d'apprentissage causé par la crise de la COVID-19 (Borgonovi et Ferrara, 2022 ; Depping et al., 2021 ; EPI, 2021 ; Gambi et De Witte, 2021).
- **(b) Court terme – Politiques compensatoires ciblées.** Étant donné que les déficits d'apprentissage sont plus importants chez les élèves de faible SSE, les politiques compensatoires devraient se concentrer sur les élèves défavorisés. En outre, notre analyse montre qu'en ce qui concerne les compétences socio-émotionnelles, l'approche actuelle de l'éducation, fondée sur le principe du « modèle unique », ne fonctionne pas (Iterbeke et De Witte, 2021). Au contraire, les méthodes d'enseignement doivent être adaptées en fonction des besoins et des préférences des élèves. Par exemple, les élèves ayant un niveau élevé de conscience et un faible niveau d'extraversion déclarent avoir amélioré leurs résultats scolaires grâce à l'enseignement à distance, de sorte que ce dernier pourrait être maintenu pour ce sous-groupe même après la pandémie. Les programmes de rattrapage devraient également se concentrer sur les élèves les plus jeunes, car il est prouvé que ces derniers ont davantage souffert de la crise de la COVID-19. Dans les pays où la durée des fermetures d'écoles diffère selon les endroits (par exemple en Italie, en Allemagne, aux Pays-Bas), les efforts devraient se concentrer sur les zones qui ont connu de plus longues périodes d'enseignement à distance.
- **(c) Court et long terme – Suivi.** Pour mettre en œuvre les recommandations (a) et (b) de manière adéquate, des tests standardisés pourraient être utilisés pour détecter les besoins, mais aussi pour contrôler si des progrès ont été réalisés ou non. En outre, des questionnaires évaluant les traits de personnalité pourraient aider les éducateurs à adapter leurs plans de reprise. Pour des raisons d'efficacité et de comparabilité, ces tests devraient être normalisés au niveau de l'UE.
- **(d) Long terme – Adaptation du programme scolaire.** Il a été suggéré de simplifier et d'adapter le programme scolaire afin de se concentrer sur les besoins et les points forts des élèves. L'idée est de donner la priorité aux compétences de base pour lesquelles les résultats d'apprentissage ont été réduits par la pandémie : calcul, lecture, écriture, etc. D'autre part, pour ne pas perdre de vue les élèves les plus performants, les élèves forts pourraient bénéficier d'un programme plus exigeant.
- **(e) Long terme – Investissements.** Le mécanisme de facilité pour la reprise et la résilience (FRR) aide les États membres de l'UE à réaliser d'importants investissements dans l'éducation. Environ 14 % de ces investissements, soit 71 milliards d'euros, sont destinés à l'éducation. Toutefois, ces investissements doivent être réalisés de la manière la plus rentable possible. Par conséquent, nous recommandons de tester rigoureusement (par exemple en recourant à des expériences ou à des quasi-expériences) l'impact de ces investissements, en établissant un lien entre les coûts de chaque initiative et son efficacité. Bien que le rapport de Fack et al. (2022) passe en revue un certain nombre de mesures rentables différentes, la présente analyse documentaire souligne l'importance des investissements dans les TIC. Les pays qui ont utilisé du matériel et des logiciels TIC dans l'éducation ont été mieux à même de faire face aux fermetures d'écoles. En outre, les investissements dans les TIC devraient également être ciblés en fonction des inégalités dans les résultats scolaires.

(Cette page est intentionnellement laissée blanche)

Comment trouver des informations sur l'Union européenne ?

En ligne

Des informations sur l'Union européenne sont disponibles, dans toutes les langues officielles de l'UE, sur le site web de l'Europe à l'adresse : https://europa.eu/european-union/index_fr

Publications de l'Union européenne

Vous pouvez télécharger ou commander des publications gratuites et payantes à l'adresse : <https://publications.europa.eu/fr/publications>. Vous pouvez obtenir plusieurs exemplaires de publications gratuites en contactant Europe Direct ou votre centre d'information local (https://europa.eu/european-union/contact_fr).



Office des publications
de l'Union européenne