



Note d'

Numéro 81
Juin 2022

information

du SRED

Service de la recherche en éducation
Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse

L'impact de la crise sanitaire sur l'acquisition des compétences et le parcours scolaire des élèves du canton de Genève

Franck Petrucci, Carl Denecker et Oliver Prospero

La fermeture des écoles en réponse à la pandémie de COVID-19 a bouleversé la scolarité des élèves du monde entier, au point que bon nombre de chercheurs et d'acteurs de l'école appréhendent une crise éducative sans précédent. Au moyen d'une analyse des résultats aux tests d'attentes fondamentales (TAF) et des données disponibles concernant l'orientation et le parcours scolaire des élèves, cette note essaie d'apporter un éclairage contextualisé sur l'impact de la fermeture des classes au printemps 2020 et, plus généralement, de la pandémie. Dans quelle mesure a-t-elle eu des effets sur l'acquisition des compétences des élèves du canton de Genève et sur leur parcours scolaire ? L'école parviendra-t-elle à absorber ces effets ou auront-ils un caractère durable ? Enfin, l'attention se porte particulièrement sur la question de l'impact différencié de la crise sanitaire selon les différents groupes d'élèves.

Au printemps 2020, le système éducatif genevois a connu un bouleversement sans précédent de son fonctionnement. Le 13 mars 2020, le Conseil fédéral a annoncé la fermeture dans tout le pays des écoles pour faire face à la pandémie de COVID-19. La fermeture étant initialement annoncée jusqu'au 4 avril 2020 au plus tôt, la réouverture généralisée des écoles obligatoires n'a finalement eu lieu que le 11 mai 2020. Pour assurer la continuité pédagogique, l'enseignement à distance s'est alors imposé comme une nécessité pendant plusieurs semaines. Puis, les élèves ont fréquenté l'école de manière alternée jusqu'à la fin de l'année scolaire. Le personnel enseignant, tout comme les élèves et leurs parents, a dû brusquement s'adapter à cette nouvelle réalité et les contraintes qu'elle a imposées.

Si la fermeture des écoles a été jugée efficace et nécessaire pour maîtriser la propagation du virus, il est légitime de s'interroger sur l'impact de ces mesures exceptionnelles sur les résultats des élèves. Bien que l'ampleur et la durée des restrictions sanitaires différaient fortement d'un pays à l'autre, les prévisions et premiers constats qui nous parviennent d'ailleurs sont assez alarmants. Des travaux de recherche réalisés dans d'autres pays ont parfois mis en évidence un impact négatif de la pandémie et un accroissement des disparités préexistantes, en particulier dans les disciplines fondamentales comme les mathématiques et la lecture (*U.S. Department of Education, 2021*). La pandémie aurait notamment porté davantage préjudice

aux élèves les plus faibles ou les plus vulnérables qui sont aussi traditionnellement les plus sensibles aux effets du contexte de scolarisation. Selon certains chercheurs, les effets de la pandémie et de la fermeture des écoles sur la réussite scolaire se traduiraient non pas par un retard scolaire généralisé pour l'ensemble des élèves, mais plutôt par des écarts qui se creusent pour les élèves déjà en difficulté ou issus de contextes moins favorisés (Haecck & Lefebvre, 2020). À Genève, une enquête du SRED sur l'école à distance conduite durant la crise sanitaire a d'ailleurs relevé des craintes de nombreux professionnels concernant les élèves les plus vulnérables (Cecchini & Dutrévis, 2020).

Cette recherche doit conduire à une meilleure connaissance de l'impact de la fermeture des classes à l'échelle locale. Dans quelle mesure le constat d'un impact négatif et d'un accroissement des différences de résultats entre différents groupes d'élèves existe-t-il dans le canton de Genève ? On peut tenter d'obtenir des éléments de réponse à partir de l'analyse des résultats aux tests d'attentes fondamentales (TAF) de mathématiques et de français qui mesurent, pour l'ensemble des élèves de 11^e, les attentes fondamentales du Plan d'études romand (PER). L'intégration des données de l'année 2021-22 pourrait, en outre, nous informer sur le caractère durable ou conjoncturel de l'impact de la crise sanitaire. La présente recherche ne se limitera pas à un examen des compétences, mais s'intéressera aussi aux effets de la pandémie sur le parcours et les orientations



REPUBLIQUE
ET CANTON
DE GENEVE

POST TENEBRAS LUX



Service
de la recherche
en éducation

des élèves ainsi que sur le décrochage scolaire. Une attention particulière sera toujours portée à la question de l'impact différencié de la crise sanitaire selon le type d'élèves. On espère ainsi pouvoir fournir des informations plus complètes et contextualisées de la fermeture des écoles genevoises, ce qui permettra d'identifier les élèves affectés et d'envisager un suivi rapproché pour celles et ceux qui sont concernés.

Les conséquences de l'interruption de la scolarité

La pandémie de COVID-19 a appelé des réponses inédites pour faire face à une situation inédite. Ces réponses, tout en dressant des lignes d'actions pour les acteurs de l'école, ont aussi généré de nouvelles incertitudes quant aux modalités concrètes de la mise en place de l'école à distance et quant à la façon dont les élèves pourraient se les approprier (pour « maintenir les acquis » ou acquérir de nouvelles compétences) (Cecchini & Dutrévis, 2020). Il existe encore peu de résultats scientifiques sur les conséquences d'une fermeture abrupte, généralisée et de longue durée des écoles telle que l'on a connue au printemps 2020. Bon nombre d'acteurs s'inquiètent désormais des effets de cette crise et des réponses apportées sur les élèves. Une simulation de la Banque Mondiale (Azevedo, Hasan, Goldemberg, Geven, & Iqbal, 2021) estime par exemple qu'elle pourrait engendrer des pertes équivalentes de 0,3 à 0,9 année de scolarité ajustée à l'apprentissage, que l'élève moyen risquerait de perdre 7 points PISA dans un scénario optimiste, voire 27 points PISA dans un scénario pessimiste et que la proportion des élèves qui n'atteignent pas le seuil minimal de compétences comme défini par PISA augmenterait de manière significative.

Prévoir l'impact de la fermeture des écoles

Les publications qui ont essayé d'anticiper les conséquences de la pandémie de COVID-19 reprennent souvent les conclusions des études qui se sont intéressées au phénomène de perte d'apprentissage durant les vacances scolaires d'été (*summer learning effect*). Ce phénomène est observé lorsque les élèves rentrent à l'école avec de plus faibles compétences qu'avant les vacances d'été. Une première revue de la littérature à ce sujet (Cooper, Nye, Charlton, Lindsay, & Greathouse, 1996) a en effet montré que les résultats des élèves aux tests de performance diminuent en moyenne, pendant l'année scolaire, de

l'équivalent d'un mois d'apprentissage entre le début et la fin des vacances d'été, que cette perte d'apprentissage est plus ou moins marquée selon les disciplines évaluées et qu'elle est plus importante dans les plus hauts degrés scolaires. Des études plus récentes (p. ex. Kim & Quinn, 2013 ; Kuhfeld, Soland, Tarasawa, Johnson, Ruzek, & Liu, 2020 ; Shinwell & Defeyter, 2017 ; Von Hippel & Hamrock, 2019) sont moins univoques quant à l'effet global de la période estivale sur les acquis des élèves, mais s'accordent sur le fait qu'elle affecte principalement les élèves les plus défavorisés.

Cette différence pourrait être expliquée par le degré de disponibilité des opportunités d'apprentissage et des ressources dans le contexte familial des élèves. Durant l'année scolaire, les élèves sont exposés aux mêmes opportunités et disposent des mêmes ressources, ce qui permet d'apprendre à des rythmes similaires. Or, en dehors de l'école, les élèves les plus défavorisés rencontreraient moins d'opportunités et auraient moins de ressources à disposition, ce qui provoquerait une perte d'apprentissage ou tout du moins, une stagnation par rapport aux élèves issus de milieux plus favorisés. Au printemps 2020, contrairement à la période estivale, une continuité pédagogique a été assurée après la fermeture des écoles par un basculement vers l'enseignement à distance. Les premières semaines, le personnel enseignant ne pouvait que consolider du contenu déjà enseigné en classe. Ce n'est que vers la fin de la période du confinement que de nouveaux contenus ont pu être introduits. On pourrait donc s'attendre à ce que cette continuité pédagogique ait pu atténuer l'influence de l'environnement familial et ainsi, l'écart dans les rythmes d'apprentissage qui se produit en l'absence d'école.

D'autres publications ont essayé d'anticiper les conséquences de la pandémie de COVID-19 sur les apprentissages des élèves en s'inspirant d'une diversité d'études sur les effets de l'absentéisme des élèves (pour cause de maladie p. ex.) ou sur une fermeture des écoles à cause de catastrophes naturelles, de mauvais temps ou d'une grève du personnel enseignant. Andrabi, Daniels et Das (2020), par exemple, ont investigué les conséquences du séisme de 2005 au Cachemire qui a provoqué une fermeture des écoles d'une durée d'environ 14 semaines. Les auteurs observent que quatre ans après l'événement, les élèves qui vivent près de l'épicentre avaient un retard équivalent à 1,5 année de scolarité par rapport aux élèves qui n'avaient pas

été touchés par le séisme. Leurs résultats démontrent clairement le caractère potentiellement durable et cumulatif des conséquences d'une interruption brutale de la scolarité. Beaglehole, Bell, Framp-ton et Moor (2017) se sont également intéressés aux effets d'un séisme et d'une série de répliques qui ont touché la région de Canterbury, Nouvelle-Zélande, entre le 22 février 2011 et le 15 janvier 2012. Contrairement aux résultats de l'étude citée plus haut et malgré des inquiétudes initiales, Beaglehole et ses collègues n'ont constaté ni une augmentation du décrochage scolaire, ni une baisse des résultats scolaires des élèves. Marcotte et Hemelt (2008), par exemple, observent que des années avec de fortes chutes de neige (et donc moins de jours passés à l'école) se caractérisent par des résultats plus faibles des élèves dans l'État du Maryland. De leur côté, Belot et Webbink (2010) ont examiné l'impact de la grève du personnel enseignant de la communauté française en Belgique qui a duré de mai à novembre 1990. Leurs résultats suggèrent que cette grève de longue durée a affecté négativement le niveau scolaire des élèves concernés et augmenté le nombre de redoublements.

La fermeture des écoles et les apprentissages : premiers résultats

Une revue des premières recherches publiées montre qu'elles se basent principalement sur l'existence préalable de données qui sont utilisées de façon plus ou moins créative pour l'estimation de l'effet de la fermeture des écoles. Par exemple, Engzell, Frey et Verhagen (2021) ont évalué l'effet de la fermeture des écoles primaires aux Pays-Bas, en comparant les résultats des élèves de 8 à 11 ans sur des tests standardisés qui ont eu lieu entre 2017 et 2020. Ces tests sont administrés deux fois par année : une première fois en janvier/février (et donc juste avant la fermeture des écoles) et une deuxième fois en juin. Les auteurs notent par ailleurs que les Pays-Bas présentent un *best-case scenario* : le système éducatif y est relativement performant et équitable, l'accès aux ressources numériques y a été facilité et la durée de la fermeture des écoles a été relativement courte (huit semaines). Malgré ces conditions favorables, leurs résultats mettent en évidence que les élèves ont moins appris durant le confinement que pendant les années précédentes (0,08 ET) et ce, dans les trois disciplines évaluées : en mathématiques, en production écrite et en lecture. En outre, l'impact négatif de la crise s'est fait sentir plus ou moins fortement selon les

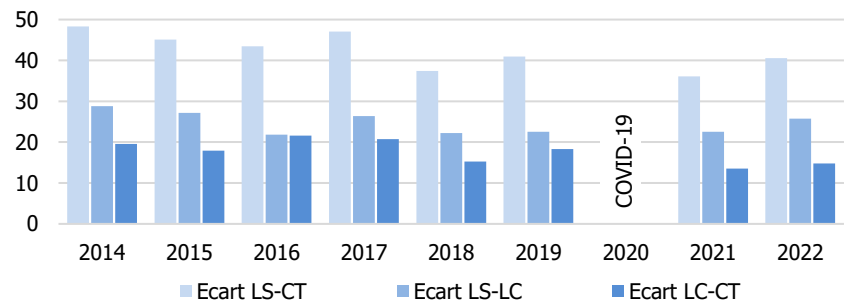
établissements et selon différents groupes d'élèves, des élèves de milieux défavorisés étant affectés de manière disproportionnée.

Les conclusions d'une étude en Belgique vont dans le même sens. En comparant les scores des élèves de la dernière année du cycle primaire (11 à 12 ans) sur des tests standardisés qui ont eu lieu entre 2015 et 2020, Maldonado et De Witte (2021) constatent une baisse dans les moyennes au niveau des écoles pour les scores en mathématiques (0,19 ET) et en langue de scolarisation (0,29 ET).

En plus, la crise sanitaire a accentué les différences préexistantes entre les élèves et entre les établissements. Gambi et De Witte (2021) observent d'ailleurs des pertes d'apprentissage supplémentaires pour les langues, alors que les pertes en mathématiques ont été stabilisées et que la tendance a pu être inversée pour les sciences. Les conséquences de la pandémie sur les apprentissages des élèves pourraient donc bel et bien être de longue durée, voire cumulatives. Des pertes similaires ont été observées en Italie où la crise a eu un impact négatif considérable sur les performances des élèves du primaire en mathématiques (0,19 ET). Ici, ce sont les élèves « résilients » (issus d'un milieu socio-économique défavorisé, mais atteignant un niveau de performance élevé) qui semblent avoir particulièrement souffert de l'absence de l'école.

Les études qui ont essayé d'anticiper les conséquences de la pandémie ou qui ont commencé à évaluer son impact en comparant les résultats des cohortes pré- et post-COVID-19 sur des tests standardisés sont assez univoques. La crise sanitaire, la fermeture des écoles et le passage à l'enseignement à distance ont sans doute eu des effets négatifs sur l'acquisition des compétences des élèves. En outre, ce sont les élèves les plus fragiles qui ont été particulièrement affectés. Ceci peut notamment s'expliquer

Figure 1. **Écarts de rendement au TAF* de mathématiques entre les sections (en points de %)**



* Partie tronc commun de l'EVACOM jusqu'en 2017.

Source : SRED

par le surcroît d'autonomie exigé par l'obligation, pendant plusieurs semaines, de faire l'école à la maison (Cecchini & Dutrévis, 2020). Dans ce qui suit, nous essayerons d'apporter quelques éléments de réponse aux questions suivantes :

- Dans quelle mesure la crise sanitaire liée à la COVID-19 a-t-elle eu des effets sur l'acquisition des compétences des élèves du canton de Genève et sur leur parcours scolaire ?
- Les différents groupes d'élèves ont-ils été impactés différemment par cette crise et par la fermeture des écoles ?
- L'école parviendra-t-elle à absorber les effets de la crise sur l'acquisition des compétences ou auront-ils un caractère durable ?

Par ailleurs, nous exploiterons en premier lieu les résultats des élèves de 11^e CO des années 2012-13 à 2018-19 (pré-COVID) et des années 2020-21 et 2021-22 (post-COVID) aux tests d'attentes fondamentales (TAF) en mathématiques et en français. Dans un deuxième temps, nous examinerons les données disponibles concernant les orientations et le décrochage scolaire.

Les effets du COVID-19 sur les élèves dans le canton de Genève

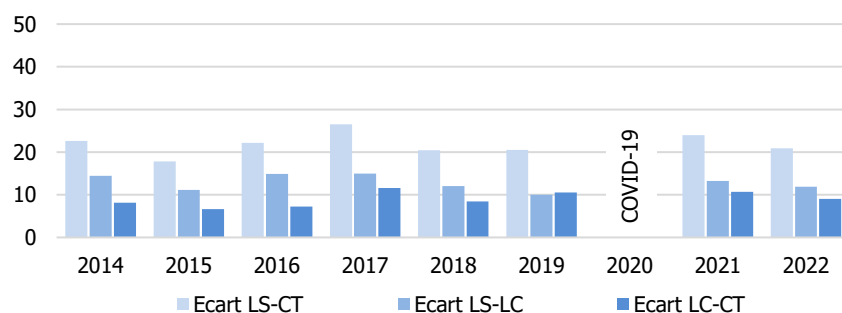
Au vu des résultats des simulations et des recherches empiriques menées dans d'autres pays, il nous semble important d'examiner de plus près le potentiel impact de la crise sanitaire sur les élèves du canton de Genève. Dans les mois qui ont suivi la fermeture des écoles, une première étude a révélé les risques d'une école à distance qui dépendait des ressources et compétences numériques des élèves comme des enseignantes et enseignants et, plus largement, des capacités de ces

derniers à fonctionner de manière autonome dans un nouveau cadre (Cecchini & Dutrévis, 2020). Dans ce qui suit, nous essayerons d'apporter quelques éléments de réponse aux questions suivantes :

L'impact de la crise sanitaire sur l'acquisition des compétences

On peut tenter d'obtenir des éléments de réponse à la question des conséquences de la crise sanitaire sur l'acquisition des compétences à partir de l'analyse des résultats aux TAF¹ de mathématiques et de français qui mesurent, pour l'ensemble des élèves de 11^e, les attentes fondamentales du PER. Ces instruments, communs à toutes les sections et destinés au monitoring du système éducatif, apparaissent comme les plus adaptés à cet exercice qui nécessite des comparaisons temporelles². De façon plus précise, on utilise le rendement des élèves à ces tests au cours de la période 2014-2022³. Ce dernier, défini comme le nombre de points obtenus par une ou un élève rapporté au nombre total de points qui composent le barème du test, est compris entre 0% et 100%.

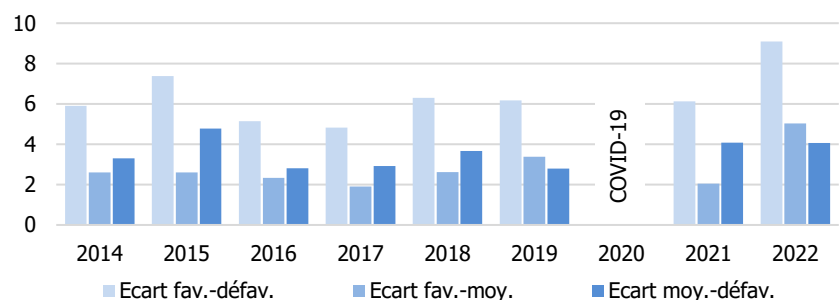
Figure 2. **Écarts de rendement au TAF* de français entre les sections (en points de %)**



* Partie tronc commun de l'EVACOM jusqu'en 2017.

Source : SRED

Figure 3. **Écarts de rendement au TAF* de mathématiques entre les catégories sociales (en points de %) au sein de la section LS**



* Partie tronc commun de l'EVACOM jusqu'en 2017.

Source: SRED

Le rendement a été préféré au taux de réussite, car la méthode de définition des seuils de réussite a été modifiée au cours de la période considérée⁴ et rend difficiles les comparaisons directes en termes d'atteinte des compétences fondamentales. Il convient, par ailleurs, de rappeler que le niveau de compétences d'une population d'élèves connaît, chaque année, de légères fluctuations. Il apparaît dès lors peu judicieux d'interpréter des différences interannuelles relativement modestes qui ne sont en réalité que le reflet de l'évolution « naturelle » du phénomène. C'est notamment pour cette raison que bon nombre d'évaluations standardisées à large échelle n'ont pas lieu chaque année, mais plutôt à des intervalles réguliers (les tests PISA ne sont, par exemple, administrés que tous les trois ans). Dans le cadre d'une évaluation de l'effet du COVID à Genève, une observation sur une période relativement longue doit permettre de voir si les variations observées après la période d'école à distance possèdent un caractère atypique, si elles se sont révélées plus importantes qu'à l'accoutumée. Le cas échéant, étant donné que les mesures de compétences sont raisonnablement comparables d'une année à l'autre, on pourra assez légitimement supposer que la pandémie a eu un impact sur les résultats des élèves.

Les caractéristiques scolaires et individuelles considérées pour vérifier l'hypothèse d'un impact différencié selon différents groupes d'élèves sont les sections ainsi que l'origine sociale, la première langue parlée à la maison et le genre⁵. L'origine sociale et la langue parlée sont des facteurs traditionnellement corrélés à la réussite scolaire. Ils sont également liés à d'éventuelles difficultés d'accès au matériel numérique et à des possibilités différenciées de soutien de la part des familles qui ont pu jouer un rôle central dans le cadre d'une école à distance. En ce qui concerne le genre, des études réalisées au Canada ont démon-

tré que la pandémie avait eu des effets différenciés chez les jeunes, les symptômes anxieux et dépressifs s'étant révélés significativement plus élevés chez les filles que les garçons (Tardif-Grenier et al., 2021).

Considérons d'abord les résultats aux TAF qui ont été administrés en mars 2021, soit près d'une année après l'interruption de la scolarité et auprès des élèves qui étaient en 10^e lors de la scolarité à distance⁶. De manière générale, on ne relève aucune évolution majeure ou atypique par rapport aux résultats aux TAF administrés les années précédentes. Les écarts de rendement en mathématiques (Figure 1) et en français (Figure 2) entre les élèves de différentes sections (LS, LC et CT) restent dans des ordres de grandeur qui ont déjà été observés par le passé.

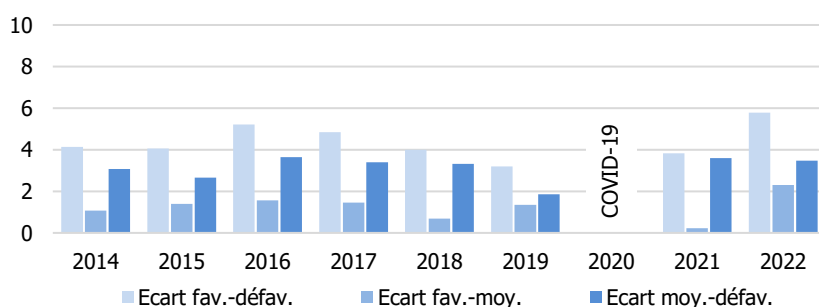
On n'observe pas non plus d'évolution atypique dans les écarts de rendement en mathématiques et en français entre les élèves d'origine sociale différente (favorisée – moyenne – défavorisée). De même, les disparités selon la première langue parlée à la maison ou encore le genre sont restées comparables à celles qui prévalaient avant la crise sanitaire.

Le constat d'un impact négatif de la pandémie et d'un accroissement des différences de résultats entre différents

groupes d'élèves ne se vérifie pas dans le canton de Genève pour les élèves qui ont participé aux TAF 2021. La fermeture des écoles et l'enseignement à distance semblent ne pas avoir renforcé les disparités qui existaient déjà avant la pandémie entre élèves, quelle que soit la variable considérée.

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer ces résultats quelque peu surprenants. Une première porte sur le délai écoulé entre l'école à distance et la passation des TAF mobilisés pour évaluer l'impact éventuel de la pandémie sur les résultats des élèves. On ne peut exclure que l'école à distance et l'interruption de la scolarité en présentiel aient porté préjudice aux apprentissages de certains élèves, notamment des plus fragiles d'entre eux. Toutefois, les TAF ont été administrés en mars 2021, soit près d'une année après l'interruption de la scolarité. Les élèves qui ont passé ces tests étaient en 10^e lors de la scolarité à distance et ont bénéficié d'un retour à un fonctionnement plus ordinaire de l'école depuis plusieurs mois. L'action du personnel enseignant et un retour à davantage de normalité ont pu suffire à combler un éventuel accroissement des différences de compétences survenu dans l'intervalle. Rappelons qu'à la rentrée 2020, des remédiations et un soutien pédagogique spécifique ont été mis en place pour pallier les lacunes de certains élèves. Par ailleurs, les TAF mesurent les attentes fondamentales de niveau 1 (ou le « seuil minimal de maîtrise »), communes à l'ensemble des élèves, et que toutes et tous doivent théoriquement maîtriser en fin de scolarité obligatoire. Ces attentes fondamentales font l'objet d'un enseignement qui s'étale sur les trois années du cycle d'orientation (CO). Elles ne constituent ni l'objectif à atteindre ni la finalité de l'enseignement, mais sont plutôt un seuil en-dessous duquel aucun élève ne devrait en principe se trouver. Dans quelle mesure une interruption de scolarité en présentiel de quelques

Figure 4. **Écarts de rendement au TAF* de français entre les catégories sociales (en points de %) au sein de la section LS**



* Partie tronc commun de l'EVACOM jusqu'en 2017.

Source: SRED

semaines correspond-elle à des opportunités d'apprentissage notablement réduites pour l'acquisition de telles compétences sur l'ensemble d'un parcours au CO ? Lors de la fermeture des écoles, l'accent a été mis sur la consolidation des compétences acquises plutôt que sur l'acquisition de nouvelles compétences. Dès lors, il est possible que la pandémie ait eu un impact négatif sur l'acquisition de compétences de plus haut niveau qu'on ne mesure pas à l'aide des TAF, mais l'acquisition de compétences de base a sans doute été davantage préservée.

Enfin, bien que peu préparée et réalisée dans l'urgence, la mise en place d'un enseignement à distance et de solutions plus ou moins improvisées a sans doute rendu possible une certaine continuité pédagogique. L'engagement du personnel enseignant, des parents et des élèves aurait ainsi permis de limiter, voire d'annuler un impact significatif de la fermeture des écoles sur les apprentissages de base.

Si, dans un premier temps, les résultats aux TAF 2021 peuvent apparaître rassurants, il convient de relever que le constat d'une absence d'effet de la pandémie sur les compétences des élèves à court terme pourrait ne pas se répéter pour les années qui suivent. En effet, l'examen des résultats plus récents au TAF 2022 nous incite à user de prudence concernant l'absence d'impact de la crise sanitaire à plus long terme sur la réussite scolaire. En effet, on relève globalement, et tout particulièrement au sein de la filière LS, un accroissement des différences de rendement en mathématiques (Figure 3) et en français (Figure 4) entre élèves de milieu favorisé et ceux issus de milieu modeste ou de la classe moyenne.

En 2022, les rendements aux TAF en LS ont diminué par rapport à 2021, quelle que soit la catégorie sociale, mais la variation a été plus forte pour les élèves de la classe moyenne et pour les plus mo-

Figure 5. Rendements moyens aux TAF* de mathématiques et de français selon l'origine sociale au sein de la filière LS

		Rendements moyens (en %)									
		Partie TC Evacom					TAF				
		2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
Mathématiques	CSP favorisée	86.2	83.0	89.4	86.0	86.6	86.0	-	85.1	82.1	
	CSP moyenne	83.6	80.4	87.0	84.1	84.0	82.6	-	83.1	77.1	
	CSP défavorisée	80.3	75.6	84.2	81.2	80.3	79.8	-	79.0	73.0	
Français	CSP favorisée	79.6	86.4	83.2	79.8	85.9	88.5	-	86.8	83.4	
	CSP moyenne	78.6	85.0	81.7	78.4	85.2	87.2	-	86.6	81.1	
	CSP défavorisée	75.5	82.3	78.0	75.0	81.9	85.3	-	83.0	77.7	

* Partie tronc commun de l'EVACOM jusqu'en 2017.

Source: SRED

destes (Figure 5). En conséquence, même si les rendements restent à des niveaux déjà observés par le passé (tout du moins pour le français), les écarts entre eux se sont accrus jusqu'à des valeurs encore jamais observées. Ces résultats semblent attester d'un accroissement des disparités de performance au sein de la filière la plus exigeante qui s'est produit au détriment des élèves issus des contextes moins favorisés.

Au-delà de la fermeture des écoles au printemps 2020 et de son impact immédiat sur les apprentissages, la scolarité est restée assez fortement perturbée (personnel enseignant et élèves malades ou en quarantaine, annulation de certaines manifestations (camps, etc.), enseignement hybride, etc.) sur l'ensemble de la période 2020-22 en raison du contexte sanitaire instable. Ainsi, les élèves testés en 2021 n'avaient connu qu'un peu plus d'une année de pandémie au moment où on a évalué leur atteinte des attentes fondamentales du PER. Pour les élèves testés en 2022, la fermeture des écoles a eu lieu quand ils étaient en 9^e, ce qui signifie que ces élèves ont vécu la quasi-totalité de leur scolarité au CO dans un contexte de pandémie et de « perturbations » qui l'accompagnent. L'exposition plus longue à une scolarité « perturbée »

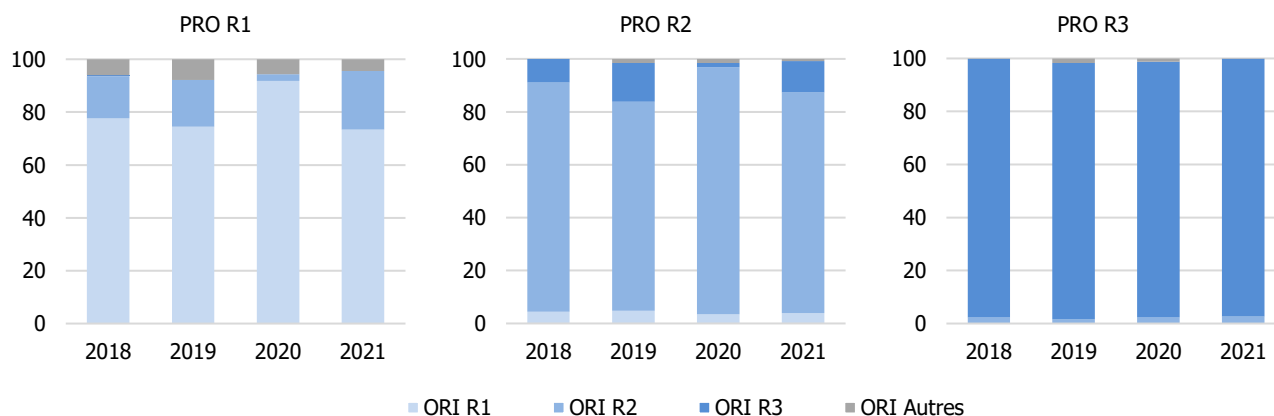
aurait-elle davantage d'impact sur les compétences des élèves ? Il s'agit d'une hypothèse qui méritera d'être confirmée à l'avenir, mais les résultats aux TAF 2022 appellent en tout cas à la vigilance.

De plus, l'impact de la pandémie est sans doute multifactoriel. Au-delà des effets sur l'enseignement et les opportunités d'apprentissage, il est fort probable que le contexte sanitaire ait aussi joué un rôle sur l'inquiétude, l'anxiété, la motivation ou le bien-être de certains élèves. Ces facteurs ne dépendent bien évidemment pas du seul fonctionnement de l'école, mais ils ont, en revanche, un effet largement attesté sur la réussite des élèves.

L'orientation scolaire en temps de COVID-19

Comme mentionné plus haut, l'impact de la crise sanitaire est multifactoriel et se répercute non seulement dans l'acquisition des compétences, mais devrait également résonner dans les parcours des élèves. La crise a eu des conséquences tant sur l'école (entre autres, non-tenu des examens et conditions plus souples de passage) que sur l'économie (entre autres, incertitudes du marché de l'emploi), faisant de l'année 2020 une année atypique.

Figure 6. Rapport entre l'admissibilité à un regroupement (PRO) et l'orientation définitive (ORI) selon les années et les regroupements



Source: SRED

Figure 7. Répartition des élèves de l'ESII ayant eu une dérogation en juin 2020 pour la poursuite de leur cursus selon la filière et le statut de promotion

	Effectifs				% en ligne				
	Elèves évalués dans la filière visée par la dérogation		Elèves ayant changé de filière ou non évalués	Total	Elèves évalués dans la filière visée par la dérogation		Elèves ayant changé de filière ou non évalués	Total	
	Promus	Non promus			Promus	Non promus			
Filière visée par la dérogation	Maturité gymnasiale	600	240	43	883	68.0%	27.2%	4.9%	100%
	ECG	71	124	34	229	31.0%	54.1%	14.8%	100%
	CFP Commerce	64	77	26	167	38.3%	46.1%	15.6%	100%
	CFP Technique	34	17	38	89	38.2%	19.1%	42.7%	100%
	CFP Nature et environ.	4	11	5	20	20.0%	55.0%	25.0%	100%
	CFP Construction	7	25	2	34	20.6%	73.5%	5.9%	100%
	CFP Arts appliqués	19	5	0	24	79.2%	20.8%	0.0%	100%
	CFP Santé	0	0	16	16	0.0%	0.0%	100.0%	100%
	CFP Social	0	0	4	4	0.0%	0.0%	100.0%	100%
	Total	799	499	168	1466	54.5%	34.0%	11.5%	100%

Source: SRED

On peut trouver une première empreinte de l'impact de la pandémie sur les orientations des élèves dans les données concernant le passage de la 8^e primaire au CO. La première année, les élèves sont répartis en trois regroupements (R1, R2 et R3) sur la base des acquis certifiés. L'admissibilité à un regroupement est décidée sur la base des notes à l'issue du degré primaire, mais l'orientation définitive suit une analyse de la direction soit de l'EP, soit du CO. Ainsi, on constate typiquement un décalage plus ou moins important selon les années et les regroupements entre l'admissibilité à un regroupement (PRO) et l'orientation définitive (ORI). Pour l'année 2018, par exemple, on peut remarquer qu'environ 80% des élèves qui étaient « pré-orientés » dans le regroupement 1 sur la base de leurs notes à l'issue du degré primaire, ont été définitivement orientés dans ce regroupement (Figure 6). Près de 15% de ces élèves ont finalement été orientés dans le regroupement 2. De même, et toujours pour l'année 2018, près de 10% des élèves qui étaient « pré-orientés » dans le regroupement 2 sur la base de leurs notes ont finalement été orientés dans le regroupement 3.

Ce constat vaut pour les quatre années analysées, sauf pour 2020, l'année où ont eu lieu la crise sanitaire et la fermeture des écoles. En effet, l'orientation définitive y semble davantage suivre l'orientation basée sur les notes. Il n'est pas évident de se prononcer sur les raisons de ce rapprochement. D'un côté, on pourrait croire à un durcissement des critères de l'orientation définitive. De l'autre, les données semblent plutôt indiquer un assouplissement des conditions d'admissibilité dans un regroupement à exigences plus élevées. On observe en effet des effectifs moins importants dans les groupes PRO R1 (158 élèves en

2020 contre +220 les autres années) et PRO R2 (804 élèves en 2020 contre +900 les autres années), et un effectif plus important dans le groupe d'élèves admissibles au regroupement 3.

Concernant les transitions vers le secondaire II et comme l'atteste le bilan des prévisions d'effectifs d'élèves de l'enseignement secondaire II pour l'année 2020 (SRED, 2021), il y a eu globalement peu d'impact sur les taux de passage observés de la 11^e CO vers les formations de l'ESII⁷ ainsi que sur les effectifs de 1^{re} année duale. Ainsi, le plan d'action urgent, adopté le 7 mai 2020 par le Conseil d'État, visant à soutenir l'apprentissage et les entreprises formatrices semble avoir permis d'atténuer les effets de la crise économique sur l'apprentissage et de maintenir un nombre de places d'apprentissage disponibles suffisant pour la rentrée 2020.

En revanche, au sein de l'ESII, les taux de passage d'une année de scolarité à l'autre au sein d'une même filière ont été plus élevés que par le passé. D'autre part, les taux de redoublement et de transferts vers d'autres formations ont été plus faibles qu'habituellement.

Ces taux de transitions atypiques sont assurément à mettre en relation avec la situation exceptionnelle que la crise sanitaire a engendrée au niveau du fonctionnement de l'école et les conditions plus souples de promotion adoptées en 2020. À titre d'exemple, l'année scolaire 2019-2020 a été validée sur la base des notes du premier semestre et les promotions par dérogation étaient possibles pour les élèves non promus. En effet, près de 1'500 élèves de l'ESII ont bénéficié d'une dérogation en juin 2020 (soit 10% des élèves scolarisés à l'ESII au 31.12.2019 et susceptibles de pouvoir être bénéficiaires de ce type de mesures)⁸. De même, la poursuite d'une formation supérieure (ma-

turité professionnelle ou spécialisée) a été plus fréquente. On peut ici faire l'hypothèse que les difficultés et incertitudes sur le marché de l'emploi en raison du COVID-19 ont encouragé les élèves à prolonger leur formation d'une année.

Le contrecoup des conditions plus souples de promotion adoptées ne s'est d'ailleurs pas fait attendre. En 2021, on constate en effet des taux de passage globalement plus faibles et des taux de redoublement plus élevés que par le passé parmi les élèves de 2^e et 3^e années dans les filières plein temps et duales (SRED, 2022). On peut légitimement supposer qu'un nombre plus important d'élèves ayant bénéficié de conditions plus souples de passage lors de l'année scolaire 2019-2020 ont rencontré des difficultés scolaires lorsqu'elles et ils ont poursuivi leur parcours scolaire en 2020-2021. Notons toutefois que l'ampleur de ce contrecoup a été moins importante pour les élèves du Collège et qu'il concerne en premier lieu les élèves en formation professionnelle. En effet, l'analyse détaillée de la situation des élèves ayant bénéficié d'une dérogation en 2020 révèle que seuls 55% d'entre eux sont promus en 2021 dans la filière visée par la dérogation (Figure 7). Au sein de la filière gymnasiale, ce chiffre est de 68% alors qu'il n'est que de 20% au CFP Nature et environnement ou au CFP Construction.

La crise sanitaire et son impact sur le décrochage scolaire

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'année scolaire 2019-20 a été particulière en raison de la pandémie. Les ajustements des évaluations et des normes de promotion édictées pour accompagner la fermeture des écoles ont contribué à faire baisser le nombre de jeunes qui ont formellement interrompu

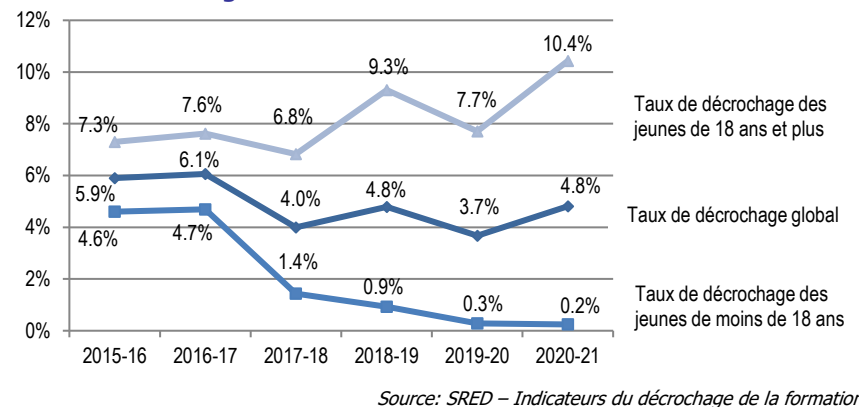
une formation de l'enseignement secondaire II, en permettant notamment à davantage d'élèves de continuer dans l'année suivante (ou de passer d'une formation pré-qualifiante à une formation qualifiante). Le taux de décrochage global a donc diminué de 4.8% à 3.7% entre 2018-19 et 2019-20 (Figure 8). En 2020, certains jeunes ont toutefois vraisemblablement pâti de la formation à distance et n'ont pas acquis l'entier, voire le minimum usuellement exigé, des connaissances prévues par leur programme. Cela ne s'est pas immédiatement traduit par un abandon formel de leur formation, mais les décrochages évités durant cette année atypique se sont en partie reportés sur l'année scolaire suivante. En effet, en 2020-21 le taux de décrochage a connu un rebond qui l'a ramené à 4.8%, soit le niveau observé avant la pandémie. Les jeunes dont les compétences ont été fragilisées avec l'école à distance ne sont sans doute pas parvenus à répondre aux exigences attendues d'eux. On notera que les décrochages augmentent à partir de la majorité, car avec FO18 ils ne sont, en théorie, plus possibles avant (« effet de seuil » documenté dans les indicateurs du décrochage de la formation⁹).

Des travaux réalisés par le SRED sur l'école à distance dans les dispositifs genevois de pré-qualification (Brüderlin, Cecchini, Evrard & Rastoldo, 2020) ont mis en évidence des zones de développement de nouvelles inégalités articulées à la pandémie qui sont venues s'ajouter ou interagir avec les facteurs plus traditionnels de risque conduisant au décrochage. De façon plus précise, il s'agit :

- d'inégalités numériques : elles correspondent à des différences imparfaitement comblées par l'institution scolaire dans l'équipement domestique des jeunes pour accomplir leur formation à distance de façon satisfaisante (y compris disponibilité des ressources nécessaires pour faire usage de cet équipement) ;
- d'inégalités selon la situation de formation : plus les activités d'insertion, d'orientation et de remobilisation scolaire avaient déjà été développées dans le cadre de leur programme de pré-qualification et plus les jeunes ont poursuivi leurs activités à distance (à distance, la poursuite de l'engagement est plus facile que sa restauration) ;
- d'inégalités selon le contexte : espace dédié, calme ambiant, ressources et interlocuteurs disponibles dépendent plus fortement des ressources domestiques, fortement variables, notamment selon le niveau de ressources de la famille.

Ces éléments liés à l'enseignement à distance illustrent le fait que l'école est

Figure 8. Taux de décrochage des formations du secondaire II selon l'âge et l'année



certes un lieu où se reproduisent les inégalités sociales qui existent en dehors de ses murs, mais, lorsqu'elle accueille les élèves, elle est aussi un lieu qui contribue à contenir ces mêmes inégalités, particulièrement pour les jeunes les plus fragiles, en leur offrant une expérience scolaire commune à celles des jeunes issus de milieux plus favorisés.

Synthèse

À Genève, comme dans bon nombre de pays, en raison de la pandémie de COVID-19, les élèves ont suivi l'école à distance pendant plusieurs semaines durant le printemps 2020, puis ont fréquenté l'école de manière alternée jusqu'à la fin de l'année scolaire. Au vu des prévisions alarmantes et confirmées par les résultats de recherches réalisées dans d'autres pays, il a semblé judicieux de s'interroger sur l'impact négatif et l'accroissement des différences entre différents groupes d'élèves dans le canton de Genève. À défaut d'instrument spécifiquement conçu pour répondre à cette question, on peut essayer d'obtenir des éléments de réponse sur les effets de la pandémie à partir de l'analyse des données déjà disponibles : les résultats aux TAF de mathématiques et de français, les prévisions d'effectifs du secondaire II et les indicateurs du décrochage scolaire.

Premièrement, nos résultats révèlent que le constat d'un impact négatif de la crise sanitaire sur les compétences des élèves ne se vérifie pas pour les élèves genevois dont les performances ont été évaluées en fin de scolarité obligatoire en 2021. Toutefois, au-delà de la fermeture des écoles au printemps 2020, la scolarité est restée assez fortement perturbée sur l'ensemble de la période 2020-22 en raison du contexte sanitaire instable. Ainsi, pour les élèves dont les performances ont été évaluées en 2022 (après un parcours de formation au secondaire I presque entièrement réalisé dans un contexte de pandémie), on observe un renforcement

des disparités qui existaient avant la pandémie de COVID-19 entre élèves d'origines sociales différentes, qui pourrait avoir découlé de cette situation. Une exposition plus longue à une scolarité « perturbée » pourrait donc produire des effets plus néfastes ou durables sur l'acquisition des compétences des élèves. Bien qu'il s'agisse d'une hypothèse à confirmer, cette observation appelle à la vigilance pour les années et les cohortes à venir.

Deuxièmement, l'orientation des élèves dans un regroupement du CO à l'issue du primaire a, en 2020, semblé davantage se conformer à l'orientation préconisée sur la base des notes, le décalage entre admissibilité et orientation définitive s'étant révélé plus faible qu'à l'accoutumée. La crise sanitaire a, par ailleurs, eu globalement peu d'impact sur les taux de transition observés de la 11^e CO vers les formations de l'ESII ainsi que sur les effectifs de 1^{re} année duale. En revanche, au sein du reste des formations de l'ESII, on observe des taux de transitions atypiques, sans doute attribuables au fonctionnement inhabituel de l'école et aux conditions plus souples de promotion adoptées en 2020. En 2021, il semblerait que les élèves ayant bénéficié de conditions plus souples de passage l'année précédente aient rencontré davantage de difficultés scolaires puisqu'on a globalement assisté à une certaine « autorégulation » du système scolaire, reflétée par des taux de passage de nouveau plus faibles et des taux de redoublement plus élevés.

Troisièmement, en matière de décrochage scolaire, les ajustements des évaluations et des normes de promotion édictées pour accompagner la fermeture des écoles ont contribué à faire baisser temporairement le nombre de jeunes qui ont formellement interrompu une formation de l'enseignement secondaire II. Ce dernier est toutefois reparti à la hausse en 2020-21 et le taux de décrochage a retrouvé un niveau comparable à celui qui prévalait avant la pandémie. ■

Références

- Andrabi, T., Daniels, B., & Das, J. (2020). Human capital accumulation and disasters: Evidence from the Pakistan earthquake of 2005. *RISE Working Paper Series*, 20/039.
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K., & Iqbal, S.A. (2021). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. The World Bank Research Observer, Ikb003.
- Beaglehole, B., Bell, C., Frampton, C., & Moor, S. (2017). The impact of the Canterbury earthquakes on successful school leaving for adolescents. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 41, 70-73.
- Belot, M., & Webbink, D. (2010). Do teacher strikes harm educational attainment of students? *LABOUR*, 24(4), 391-406.
- Brüderlin, M., Cecchini, A., Evrard, A., & Rastoldo, F. (2020). *L'école à distance dans les dispositifs genevois de pré-qualification*. Genève : SRED.
- Cecchini, A., & Dutrévis, M. (2020). *Le Baromètre de l'école. Enquête sur l'école à la maison durant la crise sanitaire du Covid-19*. Genève : SRED.
- Cecchini, A., & Dutrévis, M. (2021). L'autonomie des élèves en période de COVID-19. Le cas du canton de Genève. In F. Pasche Gossin & C. Riat (éd.), *L'école, la formation et la recherche en éducation face à l'urgence* (pp. 159-168). HEP Bejune.
- Contini, D., Di Tommaso, M.L., Muratori, C., Piazzalunga, D., & Schiavon, L. (2021). The COVID-19 pandemic and school closure: Learning loss in mathematics in primary education. *IZA Discussion Paper*, No. 14785.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & 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.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M.D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proc Natl Acad Sci*, 118(17): e2022376118.
- Gambi, L., & De Witte, K. (2021). The resiliency of school outcomes after the COVID-19 pandemic. Standardised test scores and inequality one year after long term school closures. *Discussion Paper Series* 21.12. Repéré à <https://feb.kuleuven.be/research/economics/ces/documents/DPS>.
- Haec, C., & Lefebvre, P. (2020). Pandemic School Closures May Increase Inequality in Test Scores. *Can Public Policy*, 46 (Suppl.1), 82-87. Repéré à <https://doi.org/10.3138/cpp.2020-055>.
- Kim, J.S., & 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., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement. *EdWorkingPaper: 20-226*.
- Leclercq, D., Nicaise, J., & Demeuse, M. (2004). Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. Dans M. Demeuse (dir.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (pp. 273-292). Liège: Éditions de l'Université de Liège.
- Maldonado, J.E., & De Witte, K. (2021). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *Br Educ Res J*. <https://doi.org/10.1002/berj.3754>
- Marcotte, D.E., & Hemelt, S.W. (2008). Unscheduled school closings and student performance. *Education, Finance & Policy*, 3(3), 316-338.
- Shinwell, J., & Defeyter, M.A. (2017). Investigation of summer learning loss in the UK. Implications for holiday club provision. *Frontiers in Public Health*, 5(270).
- SRED (2021). *Prévision des effectifs d'élèves de l'enseignement secondaire II. Bilan des prévisions pour l'année 2020*. Genève.
- SRED (2022). *Prévision des effectifs d'élèves de l'enseignement secondaire II. Bilan des prévisions pour l'année 2020*. Genève.
- Tardif-Grenier, K., Archambault, I., Dupéré, V., Marks, A., & Olivier, E. (2021). Canadian adolescents' internalized symptoms in pandemic times: Association with sociodemographic characteristics, confinement habits, and support. *Psychiatric Quarterly*, 92, 1309-1325.
- U.S. Department of Education (OCR) (2021). *Education in a pandemic: The disparate impacts of COVID-19 on America's students* (Report No. 2021-0608). Repéré à <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/20210608-impacts-of-covid19.pdf>.
- Von Hippel, P.T., & 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.

Notes

¹ Pour les années antérieures à la création des TAF, on considérera les résultats à la partie « tronc commun » des Évaluations communes de référence (EVACOM).

² Deux autres résultats d'évaluations sont à disposition, à savoir les EVACOM et les moyennes délivrées par les enseignantes et enseignants. Or, les premières sont spécifiques aux sections et ne permettent pas de comparaison pour l'ensemble des élèves. Les notes délivrées par le personnel enseignant sont, quant à elles, entachées d'un certain nombre de « biais », de sources d'erreur liées au contexte scolaire (classe ou établissement), aux enseignantes et enseignants (valeurs et normes) et aux élèves (caractéristiques individuelles) qui les rendent également peu propices à un exercice comparatif longitudinal (Leclercq, Nicaise & Demeuse, 2004).

³ À noter qu'il n'y a pas eu d'évaluation certificative au troisième trimestre 2019-2020. En conséquence, ce dernier n'a été que très marginalement pris en compte dans les décisions de promotion et d'orientation en fin d'année scolaire (l'attitude de l'élève durant le T3 a pu être prise en compte pour d'éventuelles décisions de dérogation).

⁴ On est passé de seuils de réussite fixés a posteriori à des seuils de réussite définis a priori sur la base de la méthode Angoff (méthode inter-juges).

⁵ Toutes ces informations individuelles ont été extraites de la base de données scolaires du canton (nBDS).

⁶ Pour rappel, le contexte sanitaire n'a pas permis la passation des TAF en 2020.

⁷ On a dénombré 204 élèves de 11^e issus des sections LS, LC et CT au bénéfice d'une dérogation en juin 2020.

⁸ D'après le recensement DGESII des dérogations et l'analyse du SRED. La population retenue ne prend pas en compte les élèves des filières pré-qualifiantes, ceux des années finales des formations secondaires II ainsi que ceux scolarisés dans une formation de niveau tertiaire B.

⁹ <https://www.ge.ch/document/indicateurs-du-decrochage-formation>

Informations complémentaires :

franck.petrucci@etat.ge.ch, 022 546 71 22 - carl.denecker@etat.ge.ch, 022 546 71 19 - oliver.prosperi@etat.ge.ch, 022 546 71 39

Edition :

narain.jagasia@etat.ge.ch, 022 546 71 14

Version électronique de cette note :

<https://www.ge.ch/document/28976/telecharger>