

Le Baromètre de l'école

**Enquête sur l'école à la maison
durant la crise sanitaire du Covid-19**



**Amaranta Cecchini
Marion Dutrévis**

Août 2020

Le Baromètre de l'école

**Enquête sur l'école à la maison
durant la crise sanitaire du Covid-19**

Amaranta Cecchini

Marion Dutrévis

Août 2020

Fin des travaux : Juin 2020

Remerciements

Dans cette période de crise sanitaire, d'incertitude voire d'angoisse pour certains d'entre nous, nous tenons à remercier chaleureusement les plus de 16'000 personnes qui ont répondu au *Baromètre de l'école*. Merci donc aux élèves, aux parents, aux professionnels et aux directions d'établissements d'avoir pris le temps d'exprimer leur ressenti sur cette période.

Nous tenons également à remercier les directions générales de s'être investies dans ce projet et d'avoir joué le rôle précieux de relais dans la sollicitation des acteurs. Merci donc à la direction générale de l'enseignement ordinaire (DGEO), à la direction générale de l'enseignement secondaire II (DGESII), à la direction générale de l'office médico-pédagogique (DGOMP), mais aussi au service écoles-médias (SEM) d'avoir rendu visible et encouragé la participation à cette enquête.

Un remerciement spécial va au secrétariat général (SG) et en particulier à Nicolas Tavaglione, secrétaire général adjoint, qui s'est mobilisé et nous a accompagnées tout au long de ce processus, du moment où l'idée a émergé jusqu'au point final de ce premier écrit. Pour les mêmes raisons, merci bien sûr également à Martin Benninghoff, directeur du SRED, et dont le suivi des projets permet toujours d'en améliorer la substance.

Pour réaliser ce premier bilan de l'école à distance, nous avons pu nous appuyer sur un outil développé par le Professeur S. Huber et toute son équipe (HEP Zoug), en particulier Marius Schwander. Ils ont non seulement mis à notre disposition le *Baromètre de l'école*, mais également toute l'infrastructure permettant la récolte de données, avec une disponibilité de tous les instants.

Enfin, nous tenons à remercier chaleureusement Narain Jagasia pour l'ensemble du travail d'édition de ce document, ainsi que Catherine Niederhauser et Eva Roos pour leur contribution alémanique à la rédaction de ce rapport.

Compléments d'information :

Amaranta Cecchini

Tél. +41/0 22 546 71 23

amaranta.cecchini@etat.ge.ch

Marion Dutrévis

Tél. +41/0 22 546 71 38

marion.dutrevis@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<https://www.ge.ch/dossier/analyser-education>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Document 20.042

Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité du service de la recherche en éducation.

Sommaire

Résumé	5
Zusammenfassung.....	7
Introduction	9
Genèse du Baromètre de l'école : un contexte inédit à l'origine de l'enquête.....	9
Inscription du Baromètre de l'école dans le calendrier politique, sanitaire et pédagogique.....	9
Le Baromètre de l'école : une enquête pour apprendre	11
Plan du rapport	11
Revue de littérature.....	13
Risque et gestion de crise face au risque pandémique.....	13
L'école à l'épreuve de l'incertitude	13
Travailler pour l'école à la maison	14
Les impacts de l'école à distance.....	16
Méthodologie.....	19
Population.....	19
<i>Description de l'échantillon</i>	<i>19</i>
<i>Limites de l'échantillon</i>	<i>20</i>
Matériel	21
<i>Description du matériel.....</i>	<i>21</i>
<i>Limites du matériel.....</i>	<i>22</i>
Résultats	23
L'école à distance : un nouveau contexte et de nouvelles pratiques.....	23
<i>Les premières réactions des professionnels face à la fermeture des écoles.....</i>	<i>23</i>
<i>Quel contexte de travail pour les professionnels ?</i>	<i>26</i>
<i>Un nouveau contexte d'apprentissage pour les élèves</i>	<i>30</i>
<i>Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.....</i>	<i>37</i>
<i>Quel impact de cette période d'école à distance sur la formation ?</i>	<i>53</i>

Le numérique dans l'école à distance	60
<i>Ressources organisationnelles et équipement dans les écoles</i>	60
<i>Motivation et compétences des enseignants</i>	63
<i>Accomplissements et obstacles</i>	64
<i>Équipement numérique des élèves</i>	69
Les relations école-familles	70
<i>Le point de vue des directions d'établissements</i>	70
<i>Le point de vue des professionnels</i>	74
<i>Le point de vue des parents</i>	76
Les enseignants spécialisés, les éducateurs et les travailleurs sociaux dans l'accompagnement des élèves vulnérables	81
<i>Qui sont-ils et où travaillent-ils ?</i>	81
<i>Le regard des enseignants spécialisés sur les conditions d'enseignement-apprentissage</i>	85
<i>Conditions d'enseignement et de suivi des élèves les plus vulnérables</i>	86
Conclusion et discussion	89
Une nouvelle dynamique relationnelle et des rôles modifiés	89
L'enseignement-apprentissage dans son nouveau contexte	90
Les élèves les plus fragiles : l'école à distance comme révélateur de certaines difficultés	91
Références bibliographiques	93

Résumé

Depuis mars 2020, la crise sanitaire liée au Covid-19 a conduit le Conseil fédéral et l'ensemble des cantons à adopter des mesures extraordinaires. À Genève comme ailleurs, les structures d'accueil préscolaires et scolaires ont dû fermer leurs portes le lundi 16 mars 2020. À compter de ce jour, il a fallu penser l'école autrement. Le projet *École à distance - École à la maison* vise à mieux comprendre cette situation, vécue différemment selon les positions et les rôles de chacun dans le système éducatif.

Ce rapport débute par une introduction générale sur le contexte de l'école à distance et se poursuit par une proposition de lecture théorique de la situation socio-sanitaire liée au Covid-19, entre gestion de crise, incertitude et changement de contexte pour tous les acteurs.

Afin de tirer un bilan de cette situation, le secrétariat général du département de l'instruction publique (DIP) a mandaté le service de la recherche en éducation (SRED). Pour répondre à cette demande, le SRED a lancé l'enquête *Baromètre de l'école*. Cette enquête, déjà réalisée en Suisse alémanique, en Autriche et en Allemagne, s'appuie sur un questionnaire élaboré par le Professeur S. Huber et son équipe (HEP Zoug). Elle vise à interroger tous les acteurs scolaires sur leur vécu, leurs craintes, leurs conditions de vie ou conditions professionnelles sur la mise en œuvre de l'école à distance. À Genève, cette enquête s'est déroulée entre le 17 avril et le 1^{er} mai. Plus de 16'000 répondants ont pris le temps d'y participer. Parmi eux, on compte 93 membres des directions d'établissements, 2'719 professionnels, 5'634 élèves et 8'241 parents (ou répondants légaux). Sans être représentatif de la population scolaire genevoise, cet échantillon relativement important offre une vision intéressante de la façon dont chacun a appréhendé l'école à distance.

Les résultats de l'enquête sont organisés en quatre chapitres. Le chapitre principal explore les conditions et la mise en œuvre de l'enseignement et de l'apprentissage durant la période de fermeture des écoles. On y revient sur le vécu de la fermeture des écoles, sur l'organisation des professionnels, des élèves et de leur famille, ainsi que sur le processus d'enseignement-apprentissage. Chez les professionnels, on retrouve une grande satisfaction du travail en équipe. Les défis sont importants mais également source de créativité. Pour les élèves, plusieurs enjeux apparaissent. Le plus important touche l'organisation personnelle du travail scolaire. Par ailleurs, dans le cadre de l'école à la maison, les élèves connaissent des conditions d'apprentissage hétérogènes. Enfin, le processus d'enseignement-apprentissage s'organise de manière différente selon les degrés d'enseignement et à l'intérieur de ceux-ci. Les pratiques sont très hétérogènes, tant du point de vue de l'organisation du temps scolaire que du soutien accordé aux élèves et de l'engagement des élèves dans les activités scolaires. Ces premiers résultats, ébauche des possibles approfondissements, sont accompagnés à chaque section de possibles explorations supplémentaires et d'informations sur ce que l'enquête alémanique a produit comme principaux résultats.

Suite à ce chapitre central, trois thématiques sont également abordées. Elles illustrent les multiples opportunités d'approfondissement qu'offre l'enquête.

La première thématique est celle du numérique durant l'école à distance. On y constate la diversité des pratiques entre établissements et entre professionnels. Certains travaillaient avec le numérique avant, alors que d'autres sont largement plus débutants en la matière. Sans surprise, les différences de pratiques dépendent également des degrés d'enseignement. L'école à distance semble avoir deux facettes : 1) des défis et difficultés importantes et 2) un déclencheur de pratiques innovantes.

La seconde thématique concerne les relations école-familles. Dans l'ensemble, face aux craintes et à l'incertitude générée par la crise sanitaire, écoles et familles se sont soutenues. Les parents sont en demande d'informations, mais n'ont pas trop d'attentes selon les professionnels. Les demandes des professionnels envers les familles concernent finalement un rôle médiateur dans le travail scolaire des élèves et sont conditionnées à une collaboration entre acteurs.

La troisième thématique traite, quant à elle, du point de vue des professionnels autres que les enseignants réguliers. On y retrouve les enseignants spécialisés, les éducateurs et les travailleurs sociaux. Leur point de vue est primordial, compte tenu de leur rôle auprès d'élèves confrontés à des difficultés scolaires et/ou sociales. Qu'ils travaillent dans des structures régulières ou spécialisées, certains de ces professionnels semblent avoir manqué d'informations durant cette période. Pour autant, ils sont satisfaits du travail en équipe et considèrent les parents comme des partenaires indispensables pour répondre aux grands défis posés par l'école à distance. Enfin, les conditions d'enseignement et de suivi des élèves les plus vulnérables font ressortir de façon particulièrement saillante les obstacles matériels, sociaux et organisationnels de l'école à distance.

En conclusion, quelques axes de réflexion supplémentaires sont proposés. Ils mériteront d'être discutés et enrichis selon les besoins des autorités scolaires.

Zusammenfassung

Seit März 2020 hat die Coronavirus Krise den Bundesrat und alle Kantone veranlasst, ausserordentliche Massnahmen zu ergreifen. In Genf, wie auch anderswo, mussten die Krippen, Schulen und Horte am Montag 16. März 2020 ihre Türen schliessen. Von diesem Tag an musste die Schule anders gedacht werden. Das Projekt Fernunterricht-Lernen zu Hause zielt auf ein besseres Verständnis dieser Situation hin, je nach Position und Rolle jeder Person im Bildungssystem. Dieser Bericht beginnt mit einer allgemeinen Einführung über den Kontext des Fernunterrichts. Er fährt mit einem Vorschlag für eine theoretische Lektüre über die sozio-sanitäre Situation im Zusammenhang mit COVID-19 fort, zwischen Krisenmanagement, Unsicherheit und Kontextwechsel für alle Akteure.

Das Generalsekretariat des Departements für Erziehung, Ausbildung und Jugend des Kantons Genf beauftragte den Bildungsforschungsdienst, diese Situation zu beurteilen. Um diesen Auftrag zu erfüllen, startete der Bildungsforschungsdienst (SRED) Das Schul-Barometer (*Baromètre de l'école*). Diese Umfrage, die bereits in der Deutschschweiz, Österreich und Deutschland durchgeführt wurde, basiert auf einem Fragebogen der von Professor S. Huber und seinem Team der PH Zug entwickelt wurde. Die Umfrage soll alle Akteure im Schulbereich zu ihren Erfahrungen, Ängsten, Lebens- und Arbeitsbedingungen bei der Umsetzung des Fernunterrichts befragen. In Genf fand diese Umfrage zwischen dem 17. April und dem 1. Mai 2020 statt. Mehr als 16'000 Befragte nahmen sich die Zeit zur Teilnahme. Unter ihnen waren 93 Mitglieder von Schulleitungen, 2'719 Fachleute (Lehrpersonen, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Erziehrinnen und Erzieher), 5'634 Schülerinnen und Schülern, und 8'241 Eltern (oder Erziehungsberechtigte). Diese relativ grosse Stichprobe ist nicht repräsentativ für die Genfer Schulbevölkerung, aber sie bietet einen interessanten Einblick in die Art und Weise, wie die verschiedenen Akteure den Fernunterricht umgesetzt haben.

Der Bericht zu den Ergebnissen der Umfrage ist in vier Kapitel unterteilt. Das zentrale Kapitel befasst sich mit den Bedingungen und der Umsetzung des Lehrens und Lernens während der Zeit der Schulschliessung. Es geht dabei um die Erfahrungen mit der Schliessung der Schulen, um die Organisation der Fachleute, um die Schülerinnen und Schülern und ihre Familien sowie um den Lehr- und Lernprozess. Unter den Fachleuten herrscht grosse Zufriedenheit mit der Teamarbeit. Die Herausforderungen sind gross, aber sie sind auch eine Quelle für Kreativität. Für die Schülerinnen und Schülern tauchen mehrere Fragen auf. Die wichtigste ist die persönliche Organisation der Schularbeit. Darüber hinaus erleben die Schülerinnen und Schülern im Fernunterricht heterogene Lernbedingungen. Der Lehr- und Lernprozess ist je nach und innerhalb der verschiedenen Bildungsstufen (Primar u. Sekundarstufe) unterschiedlich organisiert. Die Praktiken sind sehr heterogen, sowohl in Bezug auf die Organisation der Schulzeit, die Unterstützung der Schülerinnen und Schülern als auch die Einbeziehung der Schülerinnen und Schülern in die Schulaktivitäten. Diese ersten Ergebnisse zeichnen verschiedene Vertiefungsmöglichkeiten auf. In jedem Abschnitt werden zudem mögliche Vertiefungsstudien skizziert und die wichtigsten Resultate der deutschsprachigen Umfrage werden ebenfalls präsentiert.

Nach diesem zentralen Kapitel werden zusätzlich drei Themen behandelt. Sie veranschaulichen die vielen Möglichkeiten für weitere Entwicklungen, welche die Umfrage bietet.

Das erste Thema ist das digitale Lernen im Fernunterricht. Es zeigt die Vielfalt der Praktiken zwischen Institutionen und zwischen Fachleuten. Einige arbeiteten schon vorher mit der Digitaltechnik, während andere Anfänger auf diesem Gebiet waren. Es überrascht nicht, dass die Unterschiede in der Praxis auch vom Niveau des Unterrichts abhängen. Der Fernunterricht scheint zwei Facetten zu haben: 1) grosse Herausforderungen und Schwierigkeiten und 2) einen Auslöser für innovative Methoden.

Das zweite Thema betrifft die Beziehungen zwischen Schule und Familie. Im Grossen und Ganzen haben sich Schulen und Familien angesichts der Ängste und Unsicherheiten der Gesundheitskrise gegenseitig unterstützt. Die Eltern sind auf der Suche nach Informationen, aber haben laut Fachleuten

nicht allzu hohe Erwartungen. Die Anliegen der Fachleute an die Familien betreffen schliesslich eine vermittelnde Rolle in den Schulaufgaben der Schülerinnen und Schülern und sind auf eine Zusammenarbeit der Akteure angewiesen.

Das dritte Thema befasst sich mit dem Standpunkt von Mitarbeitende der Schule, die keine regulären Lehrerinnen und Lehrer sind. Sie umfasst unter anderen Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Erzieherinnen und Erzieher, sowie Sozialarbeiterinnen und -arbeiter. Ihre Ansichten sind bedeutend, da sie eine wichtige Rolle spielen für Schülerinnen und Schülern mit schulischen und/oder sozialen Schwierigkeiten. Unabhängig davon, ob sie in regulären oder spezialisierten Strukturen arbeiten, scheinen einige dieser Fachleute während dieser Zeit mangelhafte Informationen erhalten zu haben. Dennoch sind sie mit der Teamarbeit zufrieden und betrachten die Eltern als unverzichtbare Partner um zu den grossen Herausforderungen des Fernunterrichts zu antworten. Die Unterrichtsbedingungen und die Begleitung der stärksten gefährdeten Schülerinnen und Schülern bringen die materiellen, sozialen und organisatorischen Hindernisse des Fernunterrichts ans Licht.

Zum Abschluss werden einige Überlegungen vorgeschlagen, welche entsprechend den Bedürfnissen der Schulbehörden diskutiert und erweitert werden können.

Introduction

Genèse du Baromètre de l'école : un contexte inédit à l'origine de l'enquête

Depuis mars 2020, la crise sanitaire liée au Covid-19 a conduit le Conseil fédéral et l'ensemble des cantons à adopter des mesures extraordinaires. Parmi ces mesures, la fermeture de l'école obligatoire, de l'enseignement secondaire II et de l'enseignement spécialisé a pris effet dès le 16 mars 2020 et s'est étendue jusqu'au 11 mai ou début juin selon les degrés d'enseignement. Durant cette période, et à l'exception des enfants de professionnels actifs dans la santé ou la sécurité publique, les élèves continuent leur scolarité à la maison. Comme mentionné sur le site du département, « *la mission du département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) est de maintenir ses prestations essentielles auprès des élèves, des enfants et des jeunes. Le département peut compter sur l'esprit civique et le sens des responsabilités de ses collaborateurs-trices pour mettre en œuvre les adaptations actuelles et à venir* »¹. Pour réaliser cet objectif, le DIP a développé l'école à distance – respectivement à la maison du point de vue des élèves et leurs parents. Ce travail constitue un véritable enjeu tant pour les professionnels que pour les familles. Il peut aussi fournir à tous les acteurs des opportunités d'apprendre de cette situation.

Le projet *École à la maison* vise à mieux comprendre cette situation, vécue différemment selon les positions et les rôles de chacun dans le système éducatif. Il s'appuie sur une enquête lancée à l'initiative de la HEP Zoug, initialement en Suisse alémanique, en Allemagne et en Autriche. Elle a suscité un vif intérêt à Genève et a pu être étendue à l'ensemble du système éducatif genevois. Le SRED a ainsi reçu une lettre de mission du DIP pour réaliser le volet genevois de cette enquête nationale et internationale.

Inscription du Baromètre de l'école dans le calendrier politique, sanitaire et pédagogique

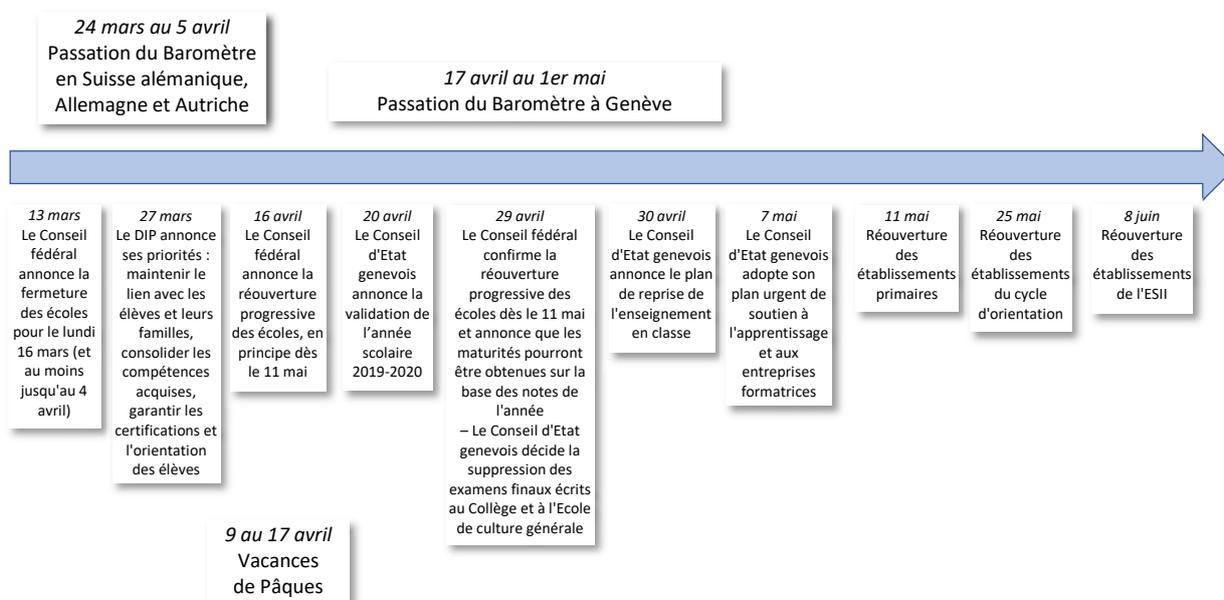
À Genève, l'enquête du Baromètre de l'école s'est déroulée du 17 avril au 1^{er} mai 2020. Que s'est-il passé avant, pendant et après cette enquête ? Dans une période marquée par une forte incertitude, de nombreuses communications et d'ajustements progressifs des acteurs et du système éducatif, il semble important de situer le Baromètre par rapport aux communications politiques nationales et cantonales d'une part, ainsi que d'illustrer, d'autre part, comment l'institution scolaire a accompagné les professionnels, les parents et les élèves durant cette période.

La fermeture des écoles, annoncée par le Conseil fédéral le 13 mars 2020, prend effet trois jours plus tard. À partir du 16 mars, l'école, dans tous les cantons romands, doit donc se faire autrement. S'ensuit une période d'incertitude et de stress qui touche l'école comme les autres sphères de la société. Chaque conférence de presse du Conseil fédéral, du Conseil d'État et du DIP est attendue, commentée, interprétée... La *Figure 1* présente, de manière non exhaustive, les annonces faites au niveau fédéral et cantonal. Elle illustre les nombreuses communications – qu'elles soient jugées suffisantes ou non – dans lesquelles l'école prend une place plus ou moins importante.

¹ <https://www.ge.ch/covid-19-ecoles-formations-jeunesse>

Parmi les dates importantes, la conférence et le communiqué de presse du DIP en date du 27 mars 2020 permettent d'énoncer les objectifs principaux durant l'école à distance ainsi que l'organisation en termes de temps de travail scolaire pour les élèves des différents degrés d'enseignement. C'est à cette occasion que le DIP clarifie les objectifs de l'école à distance, qui doit « *permettre le maintien des compétences et non l'acquisition de nouveaux contenus* »², et qu'il informe des durées de travail scolaire attendues par l'institution aux différents degrés.

Figure 1. Le Baromètre de l'école en contexte



Le 16 avril, durant les vacances de Pâques à Genève, le Conseil fédéral annonce la réouverture progressive des écoles, en principe dès le 11 mai. C'est le lendemain que débute l'enquête du Baromètre de l'école. Pendant les deux semaines de l'enquête, deux annonces importantes sont faites : d'une part, le 20 avril 2020 le Conseil d'Etat communique la validation de l'année scolaire et d'autre part, le 29 avril 2020, le Conseil fédéral confirme la réouverture progressive des écoles dès le 11 mai.

Durant la période d'école à distance, les directions générales du DIP tentent d'accompagner au mieux les acteurs, qu'il s'agisse des professionnels, des élèves ou de leurs familles. Cet accompagnement se met en place progressivement. Les comptes d'école en ligne des élèves sont activés et l'institution tente de compenser les inégalités d'accès aux ressources numériques via un système de prêt. L'accès à l'information est élargi, avec des sites pédagogiques ouverts aussi aux familles. Une page internet du DIP est consacrée au Covid-19. On y trouve des informations globales et par degré d'enseignement, avec des liens vers différents contenus. Les directions générales publient des « bulletins de l'école à distance » ou des newsletters. Des outils pédagogiques y sont mis à disposition et les enjeux d'évaluation y sont abordés. Au-delà des aspects pédagogiques, les aspects socio-sanitaires sont également traités. Les autorités rédigent des directives transitoires et explicitent les nouvelles décisions. Les places d'apprentissage sont rendues visibles grâce au travail conjugué des différents cantons. Une fois les dates de retour à l'école annoncées, des plans de protection et de retour en classe sont publiés.

L'enquête du Baromètre de l'école se situe en plein cœur de cette période. Elle permet donc une prise de température dans l'immédiateté de l'école à distance. En ce sens, elle se fait moins dans la réaction face à la fermeture des écoles, comme c'est le cas pour la récolte de données dans les cantons

² <https://www.ge.ch/document/covid-19-maintenir-lien-eleves-leurs-familles-consolider-competences-acquises-garantir-certifications-orientation-eleves>

alémaniques, en Allemagne et en Autriche, et plus dans une temporalité qui permet un regard sur les premières semaines d'expérimentation de l'école à distance. Néanmoins, pendant la prise d'information, de nombreuses décisions interviennent. Et si l'on est moins dans la réaction face à la fermeture, on peut être plus en réaction à l'annonce de réouverture des écoles, au moins pour les répondants les plus tardifs et, dans tous les cas, dans la gestion d'une situation pour le moins incertaine. Les résultats de cette enquête sont donc à lire à la lumière de ces différents éléments contextuels qui traversent la gestion scolaire de cette crise sanitaire.

Le Baromètre de l'école : une enquête pour apprendre

Le Baromètre de l'école vise à connaître la façon dont les écoles, les professionnels, les parents et les élèves traversent cette période de suspension de l'enseignement en présentiel, les enjeux et les difficultés qu'elle soulève, mais aussi ce qu'ils en apprennent. Il interroge leurs pratiques, leurs appréciations, leurs critiques et leurs besoins relatifs à l'école à distance/à la maison. Les objectifs de cette enquête sont d'abord exploratoires : il s'agit de saisir un éventail de caractéristiques clés sous une forme concise pour permettre une première analyse descriptive de ce phénomène social inédit.

Les enjeux autour de cette enquête sont multiples. En mettant en lumière les conditions et les difficultés de l'école à distance, ses résultats doivent contribuer au débat public, politique et professionnel quant aux enjeux éducatifs de cette crise sanitaire et aux améliorations à envisager en cas de nouvelle crise. Cette enquête devrait aussi contribuer à la réflexion et à la mise en œuvre de certaines politiques publiques, notamment la politique numérique du DIP. Elle donne également à voir la réactivité d'un système éducatif, voire sa forte variabilité et différenciation selon les degrés d'enseignement. Enfin, ses résultats doivent inspirer de nouvelles recherches visant à approfondir des analyses ou à explorer des éléments qui n'ont pas pu être questionnés.

Plan du rapport

Ce document, issu d'un travail lui aussi construit en réaction à la crise, est à la fois l'occasion de tirer des enseignements de la période vécue et un outil de réflexion autour des exploitations futures du Baromètre de l'école. Il s'organise de la manière suivante. Pour commencer, une brève revue de littérature fournit un cadre théorique d'analyse des données recueillies. Cette revue de littérature ne fait de loin pas le tour des thématiques abordées dans l'enquête, puisque c'est l'école dans son ensemble qui est concernée. Il s'agit plutôt d'approcher l'école à distance imposée par une situation de crise et d'incertitude. La méthodologie de l'enquête et ses limites font l'objet du chapitre suivant. Le nombre inattendu de répondants (plus de 16'000) ne constitue pas pour autant un échantillon représentatif sur le plan scientifique. Et le questionnaire, déjà utilisé par d'autres, comporte lui aussi certaines limites qu'il est important de prendre en compte dans la lecture des résultats, présentés dans le chapitre suivant.

Pour une exploitation plus large des résultats, plusieurs mois seront encore nécessaires. Dans ce rapport, certains choix ont donc dû être faits. Un chapitre principal analyse l'école à distance sous l'angle de ses conditions de mise en œuvre et des nouvelles pratiques d'enseignement-apprentissage qui émergent. Le point de vue des professionnels, des enseignants et des parents y est développé, en tenant compte des différents degrés d'enseignement. Ensuite, trois chapitres plus concis sont à considérer comme des exemples de pistes d'approfondissement. On y aborde successivement le numérique, les relations école-familles et le vécu des professionnels qui, en raison de leurs fonctions, sont des interlocuteurs privilégiés des élèves en difficulté. Chaque section de résultats se conclut par deux encarts dédiés respectivement aux pistes d'approfondissement (« *Pour aller plus loin* ») et aux comparaisons intercantionales et internationales (« *Et ailleurs* »). Ces propositions sont reprises en conclusion de ce rapport, dans une double perspective : 1) la contribution de l'enquête à la réflexion sur l'évolution de l'école genevoise et 2) les leçons de cette expérimentation imposée à l'école en cas de nouvelle crise.

Revue de littérature

Cette enquête aborde de nombreuses thématiques qui, chacune, mériteraient un étayage théorique particulier. Nous en proposons ici un cadre de lecture global qui permet d'appréhender la mise en place de l'école à la maison dans le contexte de crise sanitaire et dans ses conséquences et ses défis pour les acteurs scolaires – professionnels, élèves et parents.

Risque et gestion de crise face au risque pandémique

La crise du Covid-19 est caractéristique de la société du risque (Peretti-Watel, 2020) telle que décrite par le sociologue Ulrich Beck (2001). Bien que ce dernier s'appuie pour l'essentiel sur des exemples liés à l'industrialisation (risque nucléaire, pollutions, accidents industriels), la pandémie partage avec eux plusieurs traits communs. La menace est imperceptible (elle échappe aux sens) et sa gravité est difficile à évaluer sur les plans médical et sanitaire, ce qui rend le risque peu définissable dans sa nature et sa sévérité. Cependant le risque est de portée globale : la menace concerne tous les individus et sa diffusion rapide est largement attribuable aux modes de vie et à l'organisation de nos sociétés interconnectées. À cet égard, si la circulation internationale des personnes et des marchandises sont fréquemment citées, à l'échelle locale les déplacements entre domicile et lieu de travail, de loisirs et de formation – qui nous intéressent ici en particulier – sont aussi considérés comme des facteurs de propagation. Tant dans sa nature que dans son ampleur et dans ses modes de diffusion, le risque lié au Covid-19 est donc caractérisé par une profonde incertitude.

Cette incertitude touche aussi à la gestion de la pandémie. Les pouvoirs publics ont cherché à la prévenir puis à y remédier, avec toutefois une limite de taille : le risque a dépassé les scénarios et les capacités d'anticipation et de gestion des autorités, une fragilité caractéristique de la situation de crise (Lagadec, 1991). Ainsi, la fermeture des écoles a été décidée comme mesure de lutte contre la propagation du Covid-19, sans toutefois que les autorités politiques (ici fédérales) ne précisent de quelle manière les apprentissages et le suivi des élèves pouvaient se poursuivre, ni qu'elles puissent anticiper l'efficacité et les conséquences sociales, économiques et scolaires, de cette mesure.

Aujourd'hui, si certains effets de cette fermeture des écoles sont visibles – ils ont été perçus et vécus par les nombreuses familles et les professionnels touchés – son impact ne peut être caractérisé ni mesuré avec certitude. C'est à ce besoin de produire des connaissances sur un phénomène inédit qu'entend répondre cette enquête, par une contribution nécessairement limitée qui se fonde sur les expériences et les perceptions rapportées par les élèves, les parents et les professionnels de l'éducation.

L'école à l'épreuve de l'incertitude

L'école, le monde du travail ou encore la vie de famille constituent des domaines de la vie sociale traversés d'épreuves caractéristiques des sociétés occidentales contemporaines (Martuccelli, 2006). Les épreuves proposent « *un récit de la pluralité des défis auxquels est confronté un individu dans les sociétés modernes. Ces épreuves se présentent parfois sous la forme d'une succession d'étapes institutionnalisées de vie ; d'autres fois comme des moments de "crise" ou de bifurcation dans une trajectoire sociale ; d'autres fois encore comme des expériences contraintes dans différentes sphères de la vie sociale* » (*id.*, 2015). Les épreuves se présentent donc comme autant de problèmes ou de difficultés (inégalement réparties) auxquels les individus ne peuvent échapper parce qu'ils relèvent d'un contexte social et historique donné. En l'absence de solution toute faite, les individus doivent s'appuyer sur les moyens (inégaux) dont ils disposent pour échafauder des réponses et trouver des arrangements permettant de les surmonter (*id.*, 2006). Dans le domaine scolaire par exemple, les

élèves sont soumis à une sélection et à une série de verdicts qui forment le socle d'une confiance en soi institutionnelle. La famille est aussi un lieu de tension entre éthique du don (solidarité familiale) et impératif de réalisation de soi. Enfin, le travail ne met pas seulement les professionnels à l'épreuve dans leurs capacités ou compétences, mais aussi dans leur identité (Soulet, 2016). Plus généralement, les épreuves font des individus des acteurs de ces sociétés en même temps qu'elles les sanctionnent, les soumettent à des difficultés, au jugement de soi et d'autrui et qu'elles forgent leur identité et leur subjectivité.

On peut ainsi postuler que la pandémie opère une mise à l'épreuve (historique) qui concentre/démultiplie les épreuves ordinaires qui traversent les sphères scolaire, familiale et professionnelle. Si l'école est le théâtre d'épreuves scolaires pour les élèves et d'épreuves de professionnalité pour les enseignants et les autres intervenants scolaires, l'école à la maison fait basculer ces épreuves dans la sphère familiale – d'ailleurs devenue aussi un espace de mise à l'épreuve professionnelle avec la mise en place du télétravail pour de nombreux parents. En d'autres termes, la gestion de la pandémie, avec la mesure de suspension de l'enseignement en présentiel, a pour effet une mise à l'épreuve collective qu'il s'agit d'appréhender à travers l'épreuve (scolaire, familiale et professionnelle) de l'école à distance. Deux questions générales découlent de cette proposition : de quelle manière les acteurs scolaires subissent-ils cette épreuve ? Dans quelle mesure et comment parviennent-ils à y faire face, c'est-à-dire à trouver des solutions préservant leurs positions sociales et leur capacité d'agir, voire permettant de les faire évoluer ?

Ces questions dessinent un programme de recherche en soi et cette enquête n'a ni l'ambition ni les moyens d'y répondre – elle peut tout au plus fournir des indices de ces expériences.

Par ailleurs, s'il est prématuré de caractériser cette épreuve, dont un trait distinctif est sa multidimensionalité et sa complexité, on peut affirmer à ce stade qu'elle semble se définir au moins par l'incertitude. Au fil des huit semaines de fermeture des écoles, le doute est en effet apparu comme un élément structurel touchant aux visées de l'école à distance (quels objectifs pédagogiques ? quelles attentes de l'institution ?), à ses modalités (quels dispositifs d'enseignement et d'apprentissage ?), à sa durée (combien de temps durera-t-elle ?), à ses épreuves ordinaires (quelles évaluations ?) ou encore aux destins scolaires des élèves (quelles orientations ?). En d'autres termes, le contexte de crise de la mise en place de l'école à distance semble avoir été marqué par une relative indétermination des fins (bien qu'elles aient été explicitées sous le mot d'ordre général de « *maintenir les acquis* » et « *maintenir le lien* »), un affaiblissement des formes ordinaires et stables d'action (remise en cause des routines scolaires, difficultés à planifier le travail à moyen/long terme, nécessité d'adaptation constante) et une fragilisation des cadres normatifs (nécessité d'évaluer le travail des élèves, les pratiques enseignantes ou encore les dispositifs mis en place de façon circonstanciée).

Face à ces incertitudes, les acteurs ne peuvent agir que de façon poïétique (Soulet, 2016) en s'appuyant sur une construction simultanée de buts et de ressources en cours d'action. L'activité est alors un agir préstratégique, qui repose sur des bricolages et la créativité – l'expérience et les aptitudes personnelles sont ici déterminantes. En outre, l'agir poïétique intervient dans une temporalité non linéaire en raison de l'impossibilité de projeter et d'anticiper (caractéristiques de l'agir stratégique) ou encore de découper le temps en phases disjointes (qui caractérisent l'agir tactique). Ainsi, la finalité n'étant pas déterminée préalablement, la temporalité de l'action doit rester ouverte. Enfin, l'agir poïétique s'appuie sur une grande réflexivité, permettant d'ajuster l'intervention dans le cours de l'action.

Travailler pour l'école à la maison

Posé ce cadre général qui permet de penser l'expérience des professionnels, mais aussi des élèves et de leurs parents, nous proposons d'approfondir les enjeux de la mise en place de l'école à la maison en les abordant par le biais du cadre théorique des devoirs scolaires. Celui-ci nous mènera à nous pencher successivement sur l'environnement familial et l'environnement scolaire, en réinterrogeant la manière dont ils interviennent dans les apprentissages alors que le travail scolaire doit désormais – et brutalement – se réaliser uniquement à la maison.

Les devoirs scolaires sont souvent source de tensions familiales et une tâche complexe à gérer pour les élèves et leurs parents. En outre, leur efficacité en termes d'apprentissage a été l'objet de nombreux débats (Glasman, 2004). Plusieurs recherches se sont penchées sur le travail à la maison et la réussite scolaire, sans parvenir à établir une relation claire entre ces variables. Trautwein et Lüdtke (2006) proposent un modèle théorique dynamique qui postule le comportement face aux devoirs (temps consacré, effort et stratégies d'apprentissage) comme facteur de performance scolaire. Le comportement de l'élève dépend de sa motivation, tous deux étant à leur tour largement influencés par :

- les caractéristiques de l'élève (genre, habilités cognitives, traits de personnalité [consciencieuse ou non notamment]) ;
- le comportement parental (soutien et supervision des devoirs) ;
- l'environnement d'apprentissage (fréquence, qualité et contrôle des devoirs par l'enseignant).

Ce modèle, dont les auteurs soulignent le caractère dynamique (p. ex. la performance scolaire agit rétroactivement sur la motivation ou le comportement parental), accorde peu de visibilité aux facteurs d'ordre social, qui sont subsumés dans les variables relatives au comportement parental et à l'environnement d'apprentissage. Or, ces facteurs sont largement considérés comme déterminants dans la réussite scolaire.

Du côté des familles, celles-ci sont soumises à une norme d'implication qui veut que les parents endossent un rôle de partenaires actifs et réactifs de l'école, capables de s'informer, de comprendre les changements du système éducatif et de suivre leur enfant dans sa scolarité. Cet engagement se déploie dans le cadre de rapports sociaux inégaux : le « *partenariat* » voulu par l'institution scolaire apparaît comme un rapport de force dont un enjeu central serait de rendre les pratiques parentales conformes au projet de transformer l'enfant en « élève » (Payet, 2017). L'engagement parental – et son efficacité – requiert aussi des ressources inégalement possédées. Les conditions de vie matérielles (logement, capital économique, etc.), le capital social et le capital culturel constituent un « *héritage* » permettant de répondre aux attentes formelles de l'institution et au « *curriculum caché* » des programmes d'apprentissage, devenant ainsi vecteurs d'inégalités scolaires (Bourdieu & Passeron, 1970). Si les parents sont en première ligne pour assurer le suivi et le soutien des apprentissages, leur familiarité avec la culture écrite (Lahire, 1993) et, plus largement, avec le mode scolaire de socialisation (*id.*, 2020) sont déterminantes non seulement dans les performances scolaires des élèves, mais aussi dans leur capacité à répondre aux attentes comportementales de l'institution et donc à être sanctionnés positivement par les enseignants (*ibid.*).

Du côté de l'environnement scolaire d'apprentissage, les écoles n'offrent pas des conditions de travail et de réussite scolaire homogènes – on touche là aux « *effets de contexte* » (Duru-Bellat, 2001, 2015 ; Felouzis & Perroton, 2007). D'une part, ces effets sont liés à la composition sociale et scolaire des populations d'élèves qui les fréquentent (Monseur & Crahay, 2008). Ils relèvent aussi d'un « *effet-enseignant* » et/ou d'un « *effet-établissement* » qui montrent que la mobilisation des élèves est à considérer dans un environnement scolaire où la position des établissements sur des « *marchés scolaires* » et surtout l'engagement des professionnels (en particulier leurs attitudes et leurs attentes envers les élèves) sont aussi déterminants (Felouzis & Perroton, 2007). En contexte de fermeture des écoles et de mise en place imposée et soudaine de l'école à la maison, la mobilisation des équipes pédagogiques s'avère probablement cruciale dans la construction d'un nouvel environnement d'apprentissage. À cet égard, on peut supposer que les compétences des professionnels (notamment en lien avec le numérique) et les caractéristiques organisationnelles locales jouent un rôle non négligeable.

L'école à la maison en contexte de crise sanitaire réinterroge la façon dont opèrent ces facteurs sociaux. En l'absence d'un espace physique partagé par tous les élèves d'une classe ou d'un établissement et matérialisé dans l'espace scolaire, on peut postuler un poids prépondérant du contexte familial qui influence les conditions matérielles et sociales d'apprentissage (taille du logement, équipement, disponibilité et compétences scolaires parentales, etc.). Quant aux facteurs liés à l'environnement scolaire, le fait que les élèves ne fréquentent plus physiquement leur école ne les efface pas puisque le lien avec l'institution reste incarné dans des échanges avec des enseignants et des

intervenants socio-médico-éducatifs particuliers dont les attentes, le soutien et l'accompagnement différent – auxquels on peut ajouter les échanges avec les camarades de classe. On peut donc former l'hypothèse générale d'une grande hétérogénéité du travail scolaire dans le contexte de l'école à la maison, qui serait à la fois le reflet et le produit des conditions d'apprentissage différenciées que connaissent les élèves dans leurs familles et écoles respectives.

Les impacts de l'école à distance

La décision de fermer les écoles pour lutter contre la pandémie a fait surgir plusieurs risques complémentaires liés à la gestion du risque sanitaire (Peretti-Wattel, 2020). Ces risques – ou externalités – sont d'ordre économique, social et politique. Ils comprennent aussi des impacts dans le domaine scolaire, formulés ici sous forme d'hypothèses touchant à différents niveaux du système éducatif.

En guise de préambule, deux hypothèses fortes et contradictoires s'attachent à prédire les conséquences de cette période. À l'hypothèse du changement radical, qui affirme que les arrangements ayant permis de traverser cette crise augurent des modifications profondes dans nos pratiques et l'organisation sociale, s'oppose l'hypothèse du « retour à la normale », qui postule une inertie personnelle et institutionnelle pour affirmer une continuité dans les fonctionnements de nos sociétés. Bien sûr, il ne s'agit pas à ce stade – ni d'ailleurs à l'issue de cette enquête – de trancher entre ces deux visions. Nous proposons plutôt une grille de lecture des niveaux susceptibles d'être affectés par cette période, sans présupposer de la forme ni du fond de ces impacts.

Considérant les acteurs scolaires, l'épreuve collective de l'école à la maison a touché les élèves, leurs parents et les professionnels. Chez les premiers, elle sans doute impacté les apprentissages (pratiques, motivation, autonomie), leurs performances et, peut-être, leur intégration scolaire (relations avec les enseignants et avec les pairs, sentiment d'appartenance). De leur côté, les parents ont été questionnés dans leur rôle de « partenaires » de l'institution scolaire, jouant un rôle crucial dans le suivi de leur enfant mais peut-être aussi en étant soumis à une pression accrue de la part de l'institution, et ceci dans un contexte où ils ont dû concilier ces changements avec d'importants défis familiaux et professionnels liés au confinement. Quant aux professionnels des écoles, ils ont été soumis à ces mêmes épreuves en même temps qu'ils se sont confrontés à la nécessité de repenser les modalités de travail scolaire et de maintien du lien avec les élèves. Ainsi, les impacts de la fermeture des écoles peuvent aussi être abordés sur le plan des professionnalités : comment et dans quelle mesure les rôles, les compétences attendues (et effectives), les pratiques ou encore les identités des différents métiers scolaires sont-ils redéfinis dans et par cette période ?

La réflexion mérite aussi d'être portée sur le plan institutionnel. Le fonctionnement des organisations et ses changements peuvent être appréhendés dans le cadre général de la théorie de l'action collective (Crozier & Friedberg, 1977), qui considère que la réalisation d'un objectif collectif se fait en dépit mais aussi grâce aux intérêts individuels et contradictoires des membres d'une organisation. Le changement organisationnel apparaît alors, d'une part, comme le produit de « *dysfonctionnements* » ou de pratiques « *déviantes* » par rapport à celles officiellement préconisées, ce que soulignent notamment la sociologie de l'innovation et la sociologie de l'action publique, en mettant en exergue les décalages entre la conception des politiques publiques et leur mise en œuvre (Lascoumes & Le Galès, 2004, 2012). Le changement est aussi un processus morcelé qui articule des temporalités concurrentes, provoquant des « *dyschronies* » qui découlent du fait que les acteurs n'évoluent pas selon les mêmes rythmes et que leurs changements de pratiques ne sont pas guidés par les mêmes logiques (Alter, 2003). Ces réflexions invitent à considérer, dans le cas de la gestion scolaire de la crise sanitaire, le champ de tensions généré par un changement organisationnel urgent officiellement porté par l'institution – mettre en place l'école à distance – et les multiples traductions de ce projet en fonction de réalités et de volontés locales dont on peut se douter qu'elles sont (et ont été) en partie contradictoires (ne serait-ce que quant à la question de savoir par quels moyens atteindre un objectif commun). L'école à distance est alors sans doute plurielle, transformée sur certains aspects et

inchangée par d'autres, et ce dans des configurations qui varient entre établissements, entre écoles, voire entre différentes classes.

L'école à distance est sans doute aussi à comprendre comme un accélérateur de changements institutionnels qui traversent l'institution scolaire au-delà de la crise sanitaire. La crise apparaît alors comme une opportunité de faire avancer des réformes par ailleurs bloquées (le numérique à l'école en premier lieu), mais peut-être aussi comme un obstacle qui met en suspens d'autres chantiers en cours. Elle est aussi un laboratoire expérimental d'innovation qui, en redessinant la carte des priorités de l'institution et de chacun de ses membres, en imposant de « bricoler » pour imaginer des solutions aux épreuves professionnelles, familiales et scolaires dont elle est porteuse, conduit à imaginer de nouvelles manières de faire école. Dans quelle mesure et comment ces dernières transformeront-elles l'institution ? Il est sans doute trop tôt pour le dire. Cependant, dans la mesure où l'incertitude n'a pas disparu et où la réouverture des écoles doit se faire en anticipant une possible nouvelle période à distance, ces apprentissages individuels et organisationnels sont sans doute précieux pour appréhender les prochains mois et les prochaines années de vie scolaire.

Relevons enfin que cette grille de lecture en termes d'impacts, qui postule un certain déterminisme historique lié à cette période de confinement et de fermeture des écoles, ne doit pas occulter que les arrangements, bricolages et pratiques sont aussi révélateurs de l'organisation, de l'engagement, des attentes et de tout ce qui fait l'école en temps « normal ». Le Baromètre de l'école explore le vécu d'une période complexe, mais ce vécu s'ancre dans des pratiques antérieures qui – sans que nous puissions les contrôler – jouent sans aucun doute un rôle dans l'expérience de l'école à distance vécue par tous.

Méthodologie

Population

Description de l'échantillon

Le Baromètre de l'école est un questionnaire en ligne destiné aux directions des établissements, aux professionnels scolaires (enseignants, éducateurs, enseignants spécialisés, etc.), aux élèves (dès la 7^e P) et à leurs parents. Sa passation, du 17 avril au 1^{er} mai 2020 pour le canton de Genève (du 24 mars au 5 avril pour la version germanophone), s'est faite en collaboration avec les directions générales (DGEO, DGESII, DGOMP), qui l'ont adressé par e-mail à toutes les directions d'établissements et aux professionnels des écoles. À leur tour, ceux-ci étaient invités à le transmettre, avec une lettre d'accompagnement spécifique, aux élèves et à leurs parents. Les syndicats d'enseignants genevois et les associations de parents d'élèves ont aussi été informés de la passation de ce questionnaire. Enfin, la démarche a été largement relayée sur le site web du DIP, avec une présence dans le fil d'actualité des différentes pages consacrées à la gestion de la crise sanitaire. En synthèse, toutes les directions d'établissements, tous les enseignants et, en principe, les autres professionnels psycho-socio-éducatifs ont pu être atteints. Les élèves et leurs parents ont été sollicités indirectement par les enseignants, pour autant que ceux-ci disposent d'adresses électroniques.

Au total, 16'687 personnes ont complété le questionnaire à Genève. Ce chiffre, bien que très important³, doit être considéré avec précaution. En effet, le mode de passation invite à considérer l'échantillon comme un échantillon *ad hoc*, dont la représentativité est variable selon les acteurs (professionnels versus élèves et parents) et a priori peu représentatif de la population scolaire genevoise dans son ensemble. De plus, certains acteurs pouvaient, s'ils le désiraient, s'exprimer à plusieurs reprises. Ainsi, des parents et des enseignants ont questionné la possibilité de répondre plusieurs fois au questionnaire pour rendre compte d'un vécu différent respectivement avec leurs enfants ou leurs élèves. Pour ces différentes raisons, il n'est pas possible de rendre compte avec certitude de la représentativité de l'échantillon.

Le profil des répondants, rapporté (lorsque c'est possible) à l'ensemble de la population considérée, permet d'examiner plus précisément cette question. Au total, 93 membres des directions, 2'719 professionnels, 5'634 élèves et 8'241 parents (ou répondants légaux) ont répondu. Le taux de participation (*Tableau 1*), calculé (ou estimé pour les directions et les parents) lorsque possible sur la base des chiffres de l'annuaire statistique du SRED et de l'OCSTAT, est très variable selon les populations de répondants et selon les degrés scolaires. Il est relativement élevé pour les professionnels (y. c. les directions), plus faible pour les élèves (au mieux 12% au cycle d'orientation), et n'a pas pu être calculé pour les parents.

³ La [version germanophone](#) (Huber, S. et al., 2020) a été complétée par 7116 répondants.

Tableau 1. Description des répondants et taux de participation

		Effectifs réels	Effectifs répondants	Taux de participation
Directions d'établissements	Primaire	58	43	72%
	Secondaire I (CO)	20 (ou 125 : équipes de direction)	12	60% (si n=20) 10% (si n=125)
	Secondaire II, form. générale	17	13	
	Secondaire II, form. profess.	9 CFP (regroupant 20 écoles professionnelles)	15	
	Autres*		8	
	Total		93, dont : - 73 ens. régulier - 9 ens. spécialisé	
Professionnels	Primaire	2'967	1'180	40%
	Secondaire I (CO)	1'890	688	36%
	Secondaire II, form. générale	2'900	514	28%
	Secondaire II, form. profess.		298	
	Total	7'757	2'719, dont - 2'284 (90%) ens. régulier - 250 (10%) ens. spécialisé	35%
Élèves	Primaire	36'857	2'184	6%
	Secondaire I (CO)	13'179	1'565	12%
	Secondaire II, form. générale	12'484	1'217	10%
	Secondaire II, form. profess.	10'037	312	3%
	Autre (préqualifiant, structures d'accueil, passerelles vers tertiaire)	2'415		Analyses complémentaires nécessaires
	Total	74'972	5'634, dont - 5'026 (98%) ens. régulier - 94 (2%) ens. spécialisé	8%
Parents	Primaire		5'827	Les chiffres ne peuvent pas être calculés vu la difficulté d'estimer la population réelle
	Secondaire I (CO)		2'381	
	Secondaire II, form. générale		733	
	Secondaire II, form. profess.		146	
	Préscolaire et autres		160	
	Total		8'241, dont - 7'346 ens. régulier - 86 ens. spécialisé	

* Établissements de l'enseignement spécialisé et deux établissements du préqualifiant (recodés dans secondaire II professionnel).

Limites de l'échantillon

Des analyses complémentaires permettront de mieux caractériser ces différentes populations et de mieux estimer dans quelle mesure et, peut-être, pour quelles raisons elles ont participé à l'enquête. Le taux de réponse pourrait ainsi être indicatif d'un rapport différencié non seulement à une enquête du SRED, mais aussi au numérique, aux autorités du DIP et, plus largement, à l'école.

Il convient cependant de souligner que les résultats du Baromètre de l'école *ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble de la population scolaire*. En effet, trois éléments, en partie corrélés, portent à considérer que les populations les plus précarisées parmi les élèves et les parents seront très faiblement représentées.

- En premier lieu, le fait que le questionnaire ne soit proposé qu'en français l'a rendu inaccessible à une proportion importante de parents et d'élèves allophones⁴ ou ne maîtrisant pas suffisamment bien cette langue pour y répondre aisément.
- Ensuite, la participation à ce type d'enquête dépend fortement du capital culturel (niveau d'éducation notamment) et de la familiarité avec le système éducatif (proximité culturelle avec l'école), qui donnent un sentiment de légitimité/d'illégitimité à se prononcer sur des questions liées à l'école.
- Enfin, de faibles ressources en termes d'équipement et de littératie numérique limitent indubitablement la participation à une enquête en ligne, alors même que la question de la fracture numérique est un enjeu fondamental dans la réalisation de l'école à distance.

Afin de mieux caractériser ces limites, il s'agira de vérifier la distribution des variables démographiques – mais celles-ci ne permettent qu'une caractérisation très sommaire de la population. Ensuite, cette distribution peut être rapportée à la distribution de variables d'évaluation et de contenu (disponibilité d'équipements à la maison p. ex.), donnant ainsi mieux à voir les conditions de vie des répondants.

Matériel

Description du matériel

L'enquête *École à la maison* s'appuie sur des données quantitatives et qualitatives recueillies par le biais du questionnaire du Baromètre de l'école, un questionnaire initialement conçu par l'*Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB* de la HEP Zoug⁵ et adapté par le SRED pour le canton de Genève. Le Baromètre de l'école se décline en plusieurs questionnaires. En effet, des versions spécifiques sont disponibles pour les directions, les professionnels, les élèves et les parents. Pour autant, une proportion importante d'items sont communs aux quatre questionnaires. Les dimensions abordées avec chaque catégorie d'acteurs sont recensées dans le *Tableau 2*.

⁴ En 2016, 44% des élèves scolarisés dans l'enseignement public obligatoire sont allophones (Engel & Le Roy-Zen Ruffinen, 2017).

⁵ <http://www.bildungsmanagement.net/Schulbarometer>.

Tableau 2. Description des questionnaires adressés aux acteurs

Acteurs	Items
Directions et professionnels	<ul style="list-style-type: none"> - Besoins, préoccupations et attentes - Regard sur la situation des élèves - Accueil des élèves dans les établissements - Soutien et attentes des parents - Communication des autorités - Vie de l'équipe professionnelle - Enseignement et apprentissage numériques - Questions sociodémographiques
Élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Besoins, préoccupations et attentes - Conditions de vie actuelles - Enseignement et apprentissage numériques - Questions sociodémographiques
Parents	<ul style="list-style-type: none"> - Besoins, préoccupations et attentes - Regard sur la situation des enfants - Encadrement - Communication des autorités - Enseignement et apprentissage numériques - Questions sociodémographiques

Limites du matériel

Plusieurs limites de ce matériel doivent être signalées afin de considérer les résultats avec toutes les précautions requises.

- ♦ Le Baromètre de l'école est un questionnaire créé par d'autres chercheurs, qui sont donc les acteurs du choix des items. Cette manière de procéder a permis de réaliser l'enquête durant la crise, mais elle a en contrepartie limité les possibilités de construire un questionnaire qui, sur certains aspects, pourrait être plus spécifique à Genève. La même limite touche la traduction française de l'échelle : destinée à tout répondant francophone, le vocabulaire utilisé se veut relativement général, pouvant laisser une part à l'interprétation des acteurs. Ces limites sont mentionnées au fil de la présentation des résultats.
- ♦ Comme avancé dans les limites relatives à l'échantillon, il s'agit d'une prise d'information via un outil numérique, ce qui peut limiter les réponses des personnes rencontrant le plus de difficultés face à l'école à distance.
- ♦ Par ailleurs, le design ne permet pas une comparaison de la situation avec un niveau de base. Il est donc difficile en l'état de faire la part des choses entre ce qui est attribuable à la période étudiée et ce qui dépend de pratiques antérieures.
- ♦ Enfin, une autre limite est uniquement temporaire. La richesse des informations qualitatives ne peut pas être totalement exploitée en si peu de temps, d'autant plus que le nombre important de répondants est assez inattendu.

Résultats

L'école à distance : un nouveau contexte et de nouvelles pratiques

Le cœur de l'enquête concerne les conséquences de la suspension de l'enseignement dans les écoles en termes de conditions et de pratiques pédagogiques. C'est l'objet de ce chapitre de présentation des résultats. Il se décline en plusieurs temps. Tout d'abord, il s'agit d'aborder le point de vue des professionnels : comment ont-ils réagi à la fermeture des écoles ? Et comment se sont-ils emparés de leur nouveau contexte d'exercice professionnel ? Puis nous évoquons le nouveau contexte scolaire tel que vécu par les élèves dans leurs familles. Les pratiques pédagogiques sont abordées ensuite. Il est ici question de pratiques pédagogiques au sens large : comment les acteurs interagissent-ils ? Quelle est la nouvelle organisation de l'école à la maison ? Et comment chacun s'engage-t-il dans un travail scolaire dont le périmètre est plus ou moins redéfini ? Enfin, ce chapitre se conclut par un regard des acteurs sur l'impact de cette période à court, moyen et plus long terme.

Les premières réactions des professionnels face à la fermeture des écoles

La fermeture des écoles et la mise en place d'un enseignement à distance ont mis à l'épreuve les élèves et leurs parents, mais aussi les différents professionnels qui exercent dans les établissements. Le Baromètre fournit différentes informations quant à la manière dont ceux-ci ont dû s'adapter, affronter des difficultés et faire évoluer leurs pratiques pédagogiques et d'accompagnement des élèves. Avant de se pencher sur ces éléments factuels et d'évaluation, il apparaît utile de s'intéresser à l'état d'esprit général dans lequel les professionnels ont abordé et vécu cette période.

Pour cela, une question ouverte proposait aux directions et aux professionnels de mentionner les réactions positives/négatives (au sein de l'équipe de l'établissement) face à la fermeture de leur école. Environ 20% des professionnels se sont prononcés et leurs réponses font l'objet d'un traitement quantitatif (analyse de fréquence de mots⁶). Du côté des directions, les réponses sont nettement moins nombreuses (16 négatives, 24 positives) et font donc l'objet d'un traitement qualitatif, qui permet en retour une interprétation plus fine des constats mis en évidence chez les professionnels.

Chez les professionnels (*Figure 2*), les réactions positives ont principalement trait à la « protection » de la « santé » des élèves et probablement aussi, comme le suggèrent les réponses des directions, des collaborateurs des établissements. En effet, les réponses des directions soulignent le soulagement des équipes face à une décision de fermeture comprise comme mesure de protection sanitaire : « verbalisation de soulagement à cause des risques sanitaires » ; « protection des personnes vulnérables » ; « protection de la santé des élèves, des collaborateurs » ; « prise en compte des personnes vulnérables pour qu'elles soient prioritairement protégées » ; « importance de la fermeture au vu de la crise sanitaire afin surtout d'éviter de prendre des risques pour la santé de tous » ; « il n'y a pas le choix, il faut éviter la propagation » ; « il était temps de fermer » ; « conscience de la nécessité de se protéger » ; « prioriser la sécurité et la santé de tous ». Selon un répondant, « les enseignants attendaient cette décision depuis plusieurs jours déjà et ont été soulagés lorsqu'elle est tombée. »

⁶ Cette analyse recense tous les mots apparaissant dans les réponses et quantifie leur occurrence. Elle les restitue sous forme d'un « nuage de mots » où la taille de chaque terme indique sa fréquence relative face aux autres mots. Ici, les mots non pertinents les plus fréquents (p. ex. « les ») ou difficiles à interpréter (notamment « plus », qui peut signifier « davantage » ou au contraire une disparition) ont été exclus de l'analyse.

Ces éléments témoignent des premières réactions dans les équipes professionnelles face à la mise en place d'une école à distance. Elles relèvent du discours a posteriori (près de cinq semaines après la fermeture des écoles) sur le vécu de cette situation. Une question permettait d'aborder leur état d'esprit au moment de répondre au questionnaire. À l'affirmation « Personnellement, je me sens très stressé-e/ chargé-e dans la situation actuelle », 50% des professionnels répondent positivement, 28% négativement et 22% se positionnent de façon neutre. Les directions déclarent un niveau de stress comparable avec 51% de réponses positives, 35% de réponses négatives et 14% de réponses neutres (N=86).

Quel contexte de travail pour les professionnels ?

Avec la fermeture des écoles, le contexte de travail des professionnels se trouve largement modifié. Il s'agit d'organiser l'école à distance, tout en prévoyant et en mettant en œuvre un accueil des élèves dans les établissements. C'est donc un double exercice que les professionnels doivent réaliser.

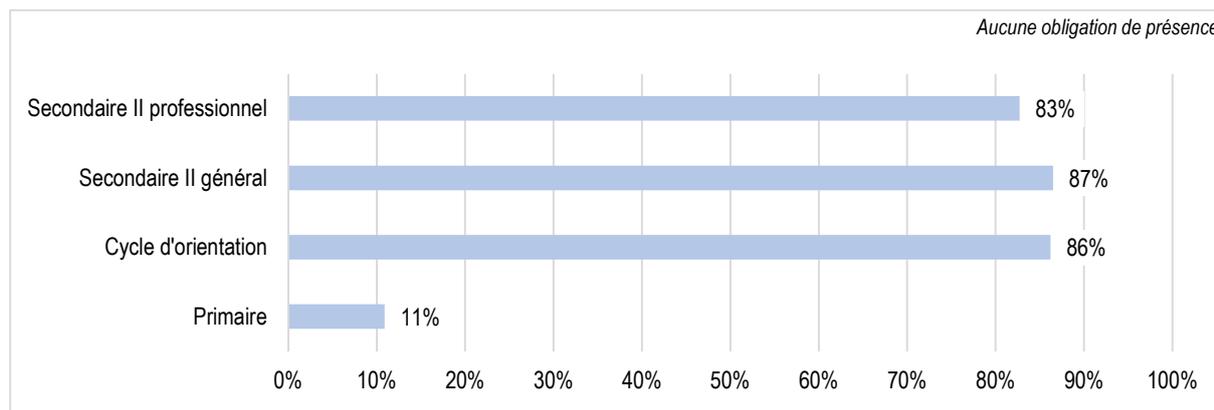
Les directions ont pu renseigner le pourcentage d'élèves accueillis dans leur établissement durant la période d'école à distance. Le DIP s'était en effet engagé à offrir une solution d'accueil lorsque les conditions familiales le nécessitaient. Ce service, octroyé sur demande parentale, est en principe réservé aux élèves du primaire et à ceux de tous les degrés de l'enseignement spécialisé. Alors que pour les élèves du primaire, il est « *destiné uniquement aux enfants pour lesquels aucune solution de garde n'a pu être organisée* », il est « *assuré en fonction des besoins des familles* » pour les élèves du spécialisé (Arrêté du 13 mars 2020, art.3 et 5). Les pratiques déclarées par les directions ayant répondu à l'enquête indiquent qu'un tel service a bel et bien été mis en place dans tous les établissements de l'enseignement spécialisé et dans une majorité des établissements primaires de l'enseignement régulier. En effet, seules 12% des directions primaires rapportent ne pas avoir accueilli d'élèves durant cette période. L'accueil minimum a aussi été étendu aux autres degrés d'enseignement : 9% des directions du CO, 37% de l'ESII professionnel et 56% de l'ESII général (N=70) ont organisé ce service. Relevons qu'il ne s'agit pas d'une prise en charge à temps plein, mais plutôt de quelques heures.

À la même question, les professionnels⁷ ont des réponses qui diffèrent quelque peu : la proportion de répondants d'établissements primaires n'ayant accueilli aucun élève s'élève à 26% ; en revanche, la part pour le CO est bien plus haute que les 9% exprimés par les directions. Il est probable que les réponses des professionnels et des directions ne concernent pas les mêmes établissements, ou en tout cas pas dans les mêmes proportions. Relevons à cet égard que l'écart entre directions et professionnels est à considérer avec prudence tout au long de l'analyse, dans la mesure où le nombre de directions est beaucoup plus faible que le nombre de professionnels. La moindre variation dans les réponses des directions peut donc vite faire basculer les tendances dans un sens ou dans l'autre, surtout dans le secondaire.

Combien de temps passent les professionnels (mis à part les directions) dans les établissements ? À cette question, les répondants de l'enseignement primaire se distinguent largement des autres professionnels. Seuls 11% d'entre eux déclarent n'avoir aucune obligation de présence, alors que ce chiffre s'élève à plus de 80% pour les professionnels du secondaire I et II (*Figure 4*). À ce stade, les données ne nous permettent pas de connaître les motifs d'obligation de présence. En effet, elle peut viser du travail en équipe (voir ci-dessous), la prise en charge des élèves sur place, ou encore l'accès à des ressources pédagogiques ou numériques par exemple. Enfin, parmi ceux qui ont mentionné une présence obligatoire, même minimale, plus de deux tiers pensent que cette présence fait du sens.

⁷ À nouveau, tous les professionnels sont considérés ici dans la même catégorie. Lors d'analyses plus fines, et selon les besoins, nous pourrions différencier les répondants en fonction de leur fonction au sein de l'établissement.

Figure 4. Pourcentage de professionnels qui ne rapportent aucune obligation de présence

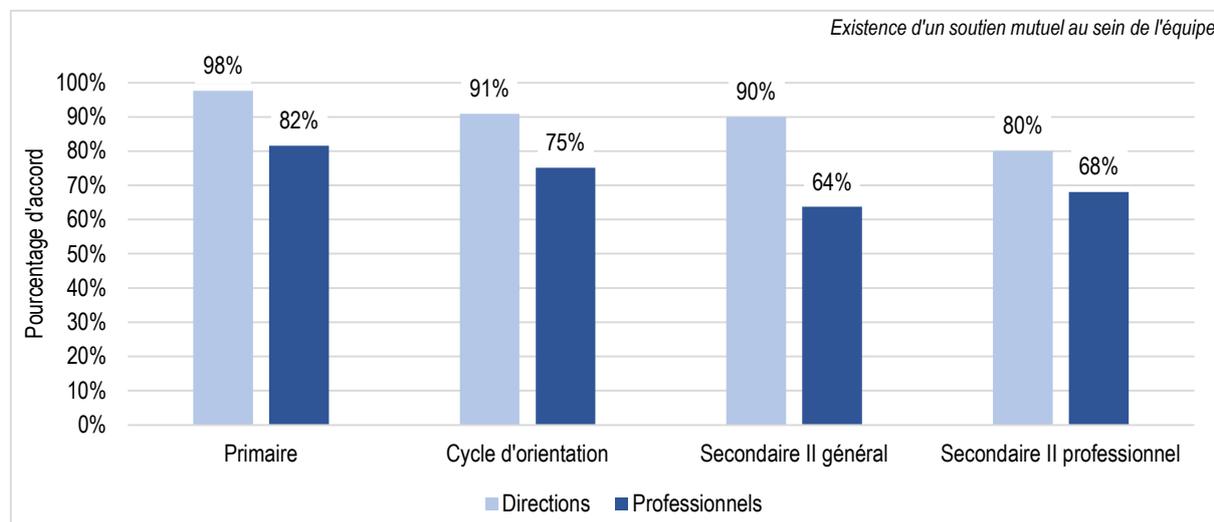


Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Dans les questions suivantes, il est fait référence à la notion d'« équipe ». Précisons que ce terme reste à l'appréciation des répondants : il peut donc revêtir différentes significations pour chaque professionnel, en fonction de son degré d'enseignement, de son expertise professionnelle, ou encore selon son établissement d'appartenance.

La Figure 5 montre que, dans l'ensemble, les acteurs ressentent un soutien au sein de l'équipe. Ce constat est encore plus saillant pour les directions que pour les professionnels. Elle est également plus marquée au primaire que dans les autres degrés d'enseignement. Cette appréciation peut être interprétée comme l'expression d'une solidarité professionnelle face à l'épreuve de l'école à distance. Elle suggère aussi que la dynamique de l'équipe ne semble pas forcément liée à la présence dans l'enceinte de l'établissement, mais peut être nourrie même à distance – avec pour nuance que cette appréciation est plus forte au primaire où le présentiel reste le plus important.

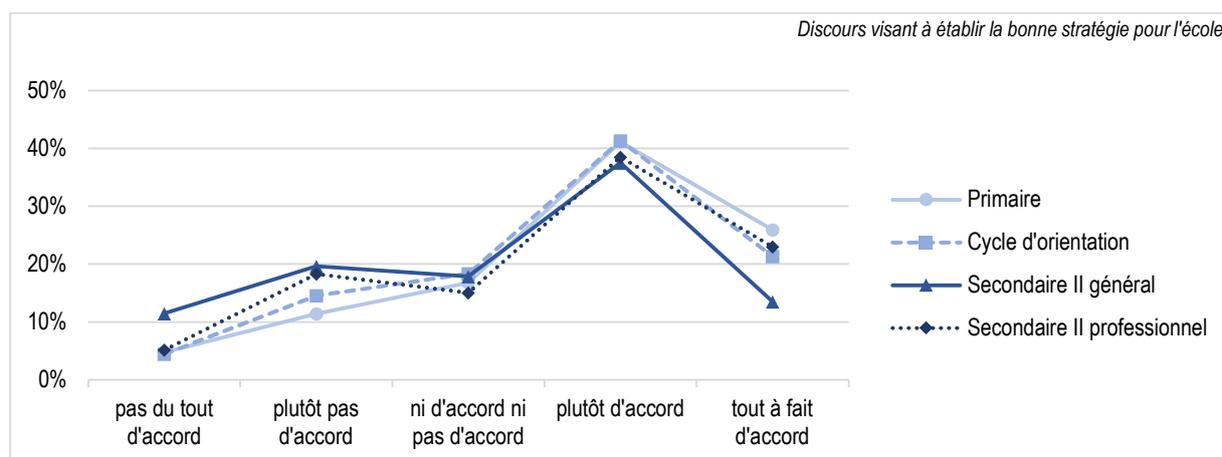
Figure 5. Pourcentage d'accord sur l'existence d'un soutien mutuel au sein de l'équipe



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Les professionnels considèrent par ailleurs qu'il y a eu, au sein de l'école, un discours permettant une bonne stratégie et des activités d'enseignement pour l'école (Figure 6). Autrement dit, les professionnels semblent considérer que l'équipe a su répondre à la situation afin d'organiser l'école à distance.

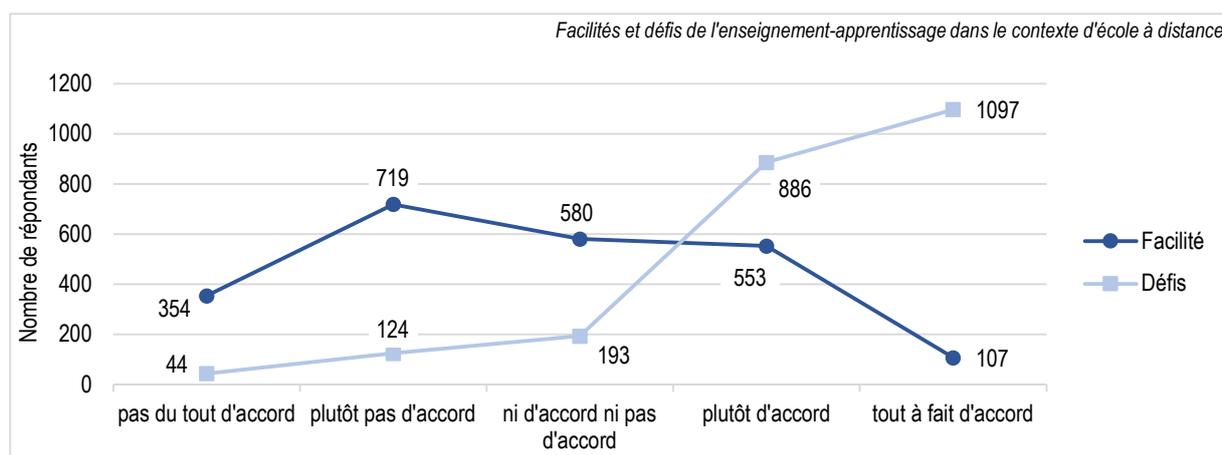
Figure 6. Réponse à l'item « Dans notre équipe, il y a eu un discours professionnel visant à établir la bonne stratégie pour l'école et des activités d'enseignement au cours des prochaines semaines »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Enfin, certains professionnels perçoivent l'école à distance imposée par la crise sanitaire comme une situation représentant de grands défis, alors que d'autres l'aborderont avec plus de facilité. Les deux ne sont d'ailleurs pas incompatibles, mais négativement corrélés ($r = -.283, p < .01$)⁸. La Figure 7 illustre ce propos, avec les courbes de réponses à ces deux items qui se croisent. La courbe des défis donne à voir un avis assez tranché : « la situation actuelle » est perçue comme source de grands défis en termes d'enseignement et d'apprentissages numériques. Précisons ici qu'il n'est pas seulement question d'école à distance, mais d'école à distance mise en œuvre dans l'urgence et dans un contexte de forte incertitude, en réponse à une crise qui n'a pas pu être anticipée. Lorsqu'on demande aux professionnels s'il est facile d'aborder ce même processus, les réponses sont réparties plus équitablement sur les différentes modalités de réponse. Ceci suggère que si les professionnels considèrent assez unanimement être mis au défi par la situation, leur sentiment d'être en mesure d'affronter cette épreuve varie fortement.

Figure 7. Facilité et défis de l'enseignement et de l'apprentissage numériques selon les professionnels



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

⁸ La lettre « r » correspond à l'indice de corrélation. Cet indice peut aller de -1 à +1. Plus l'indice est proche de 1 ou de -1, plus la relation entre les deux mesures est forte. De plus, un indice de corrélation compris entre 0 et +1 signifie un lien positif entre les deux mesures, alors qu'un indice de corrélation négatif exprime un lien négatif. Autrement dit, les élèves qui ressentent un sentiment d'isolement tendent aussi à « étouffer à la maison ». Ce lien positif est significatif, ce qui est indiqué par la valeur du « p ». Néanmoins, une relation de .128 exprime un lien modéré.

Pour aller plus loin :

- *La dynamique d'équipe et le climat scolaire préexistants dans les établissements jouent sans doute un rôle dans l'organisation et la réponse à la crise. À quel point ces pratiques antérieures ont facilité la gestion de la crise ? Ce point mériterait d'être approfondi.*
- *Les professionnels qui se déclarent les plus isolés ont-ils des caractéristiques spécifiques ? disciplinaires ? professionnelles ? autres ?*
- *Comment les directeurs se sont-ils emparés de leur rôle durant cette période ?*

Et ailleurs :

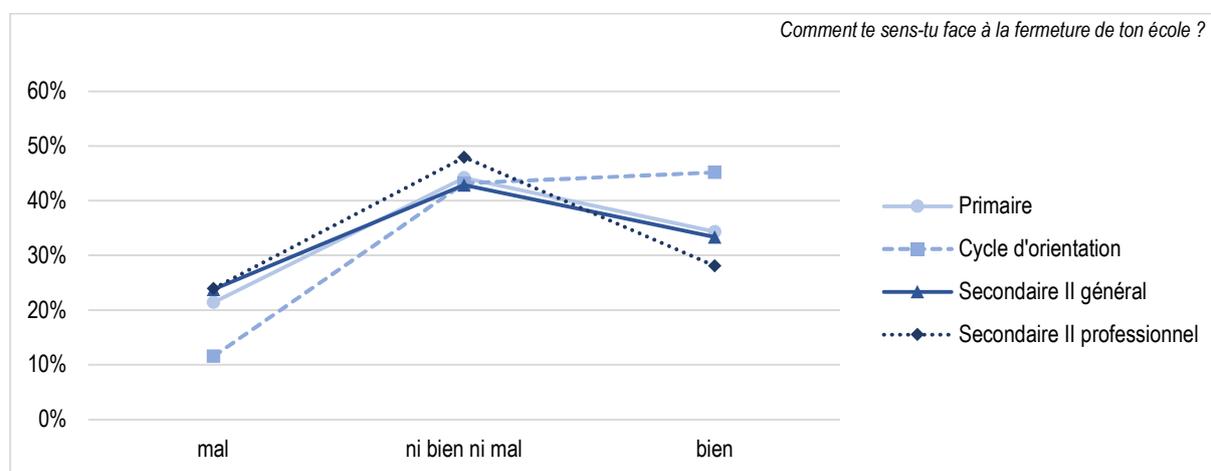
- *Le niveau de stress et le sentiment de charge face à la situation actuelle diffère sensiblement entre les professionnels genevois et leurs collègues germanophones, interrogés en Suisse alémanique, Allemagne et Autriche (Huber et al. 2020). À l'affirmation « Personnellement, je me sens très stressé-e/chargé-e dans la situation actuelle », 39% de ces professionnels (contre 50% à Genève) et 48% des directions (contre 51% à Genève) répondent positivement. Les temporalités différentes des prises d'information (une semaine après la fermeture des écoles pour le baromètre germanophone, cinq semaines après la fermeture pour le baromètre genevois) offrent une piste d'interprétation à ces chiffres. Si les directeurs sont proportionnellement aussi nombreux à se déclarés stressés/chargés au moment de l'enquête, ils ne sont probablement pas soumis aux mêmes facteurs de stress – l'urgence et la soudaineté de la situation pour les premiers versus l'incertitude d'une situation qui s'installe pour les seconds.*
- *Chez les professionnels germanophones, la mise en place de l'école à distance est moins unanimement considérée comme un défi puisque 54% des répondants (contre 84% à Genève) adhèrent à l'énoncé « la fermeture soudaine de l'école nous pose de grands défis en termes d'enseignement et d'apprentissage numériques » ; près de la moitié (46%, contre 9% à Genève) choisit la modalité de réponse intermédiaire. Face à l'affirmation « Il nous est facile d'établir des processus d'enseignement et d'apprentissage à l'aide d'outils numériques », les répondants s'orientent davantage qu'à Genève vers la modalité intermédiaire (47%, contre 26% à Genève), alors que 21% (29% à Genève) se déclarent « d'accord » et 23% (36% à Genève) « pas d'accord » avec l'énoncé proposé. Cette évaluation moins contrastée qu'à Genève des ressources permettant de faire face à la situation est toutefois difficile à évaluer en l'absence de connaissances sur les contextes institutionnels des répondants germanophones.*
- *Les professionnels genevois sont proportionnellement plus nombreux (63%) que leurs collègues germanophones (38%) à affirmer que « Dans [leur] équipe, il y a eu un discours professionnel visant à établir la bonne stratégie pour l'école et des activités d'enseignement au cours des prochaines semaines ». La période de passation du questionnaire pourrait expliquer cette différence, les professionnels germanophones s'étant exprimés dans l'urgence de la situation alors que les Genevois auraient eu davantage de temps pour échanger sur la stratégie à établir.*

Un nouveau contexte d'apprentissage pour les élèves

Comme pour les professionnels, la fermeture des écoles modifie les conditions de travail scolaire des élèves. Avant de traiter plus largement ces conditions, quelles sont leurs réactions et celles de leur entourage ?

Les résultats donnent à voir un vécu contrasté et ambivalent de la fermeture de l'école parmi les élèves. À la question « Comment te sens-tu face à la fermeture de ton école ? », le ressenti le plus fréquemment rapporté (44%) est neutre – ou ambivalent⁹ ; 37% des élèves déclarent vivre cette situation positivement et 19% négativement. Relevons que le vécu positif est légèrement plus marqué chez les élèves du CO, alors que ceux de l'ESII filière professionnelle semblent vivre un peu moins bien cette situation (Figure 8). Ce vécu, qu'il soit positif ou négatif, peut renvoyer à différentes dimensions sociales ou scolaires ou à différentes temporalités. En effet, l'item porte ici sur « la fermeture de l'école » et peut donc être lu soit comme un instantané (annonce/début de fermeture des établissements scolaires), soit comme reflet d'une plus longue période à la maison et sans accès à l'école.

Figure 8. Réponse à l'item « Comment te sens-tu face à la fermeture de ton école ? »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Élèves et parents avaient également l'occasion de se prononcer sur les conséquences positives et négatives de la fermeture des écoles. Les conséquences positives et négatives relevées par les élèves portent prioritairement sur des aspects relationnels (Figure 9) : le temps passé en famille versus le manque de temps avec ses amis. Les parents, quant à eux, semblent davantage lire la situation et ses conséquences en termes de travail scolaire, mais aussi en relevant les difficultés à concilier celui-ci avec leur activité professionnelle et la vie familiale en période de confinement (Figure 10). Ces réponses indiquent clairement, par ailleurs, que là où les préoccupations des parents touchent pour l'essentiel au « travail » ; les élèves semblent davantage touchés par l'impact relationnel de la fermeture de l'école et du confinement. En d'autres termes, là où l'école est, pour les adultes, un espace de travail, elle constitue davantage un espace de sociabilité pour les élèves. Des analyses supplémentaires par degré d'enseignement sont cependant nécessaires pour approfondir ce constat – les élèves du primaire étant largement majoritaires par rapport à ceux du CO et de l'ESII.

⁹ Ce point est approfondi dans le chapitre consacré aux relations école-familles.

Figure 9. Conséquences positives (à gauche) et négatives (à droite) de la fermeture des écoles selon les élèves

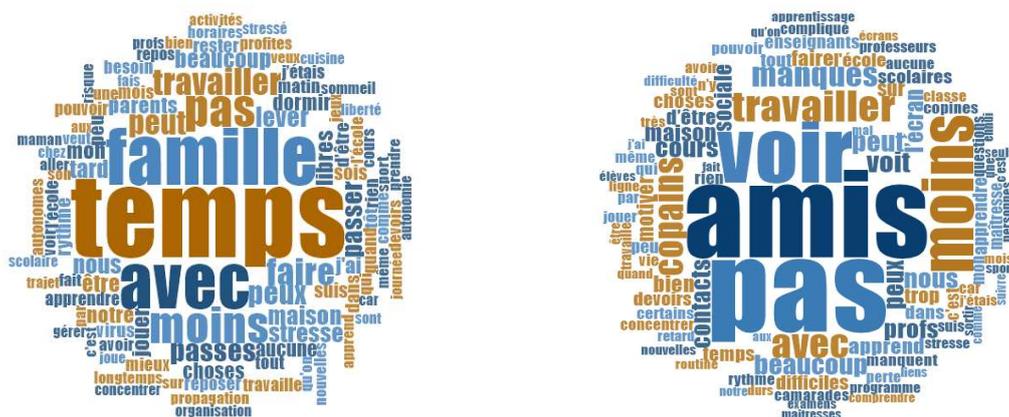
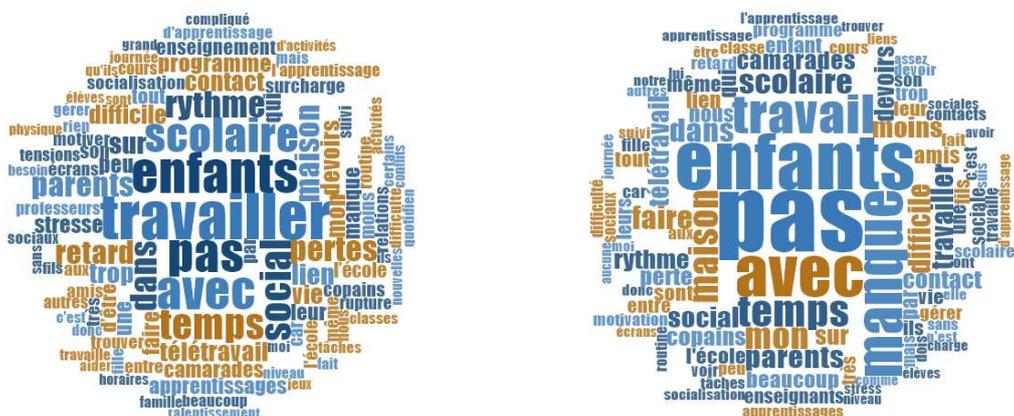


Figure 10. Conséquences positives (à gauche) et négatives (à droite) de la fermeture des écoles selon les parents



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Les élèves connaissent des conditions d'apprentissage hétérogènes dans le cadre de l'école à la maison. Ces différences touchent plusieurs dimensions : la possibilité d'étudier dans un environnement serein, les charges familiales supplémentaire (le fait de devoir s'occuper de frères et sœurs), l'équipement numérique et bien sûr le soutien que peuvent apporter les parents dans le travail scolaire.

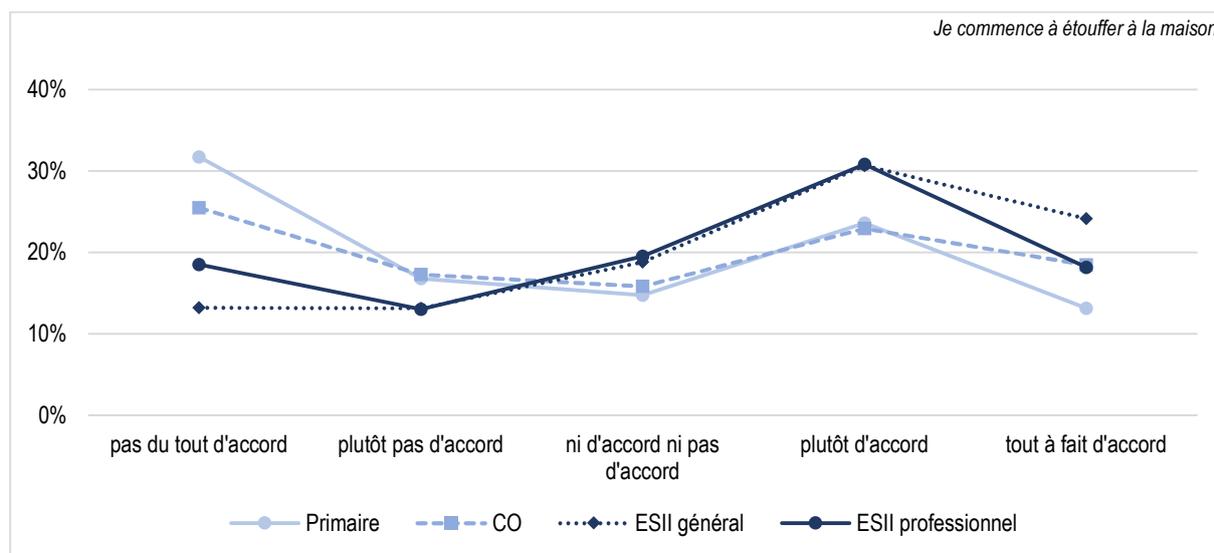
De manière générale, les élèves ayant répondu au questionnaire semblent connaître des conditions familiales relativement bonnes : 84% d'entre eux sont en accord avec l'affirmation « en tant que famille, nous gérons bien cette situation » et seuls 4% sont en désaccord. On observe de très faibles nuances selon le degré d'enseignement : les élèves des filières de l'ESII général sont légèrement plus critiques (7% sont en désaccord avec l'énoncé) alors que les élèves du primaire le sont moins (89% sont d'accord). En outre, deux tiers (67%) des élèves adhèrent à l'affirmation « je trouve très bien de passer autant de temps avec ma famille en ce moment » et 11% la rejettent.

Une large majorité (88%) des élèves se disent très peu ou peu seuls, avec ici aussi quelques nuances selon l'âge des élèves – ceux de l'ESII sont près d'un quart à se déclarer beaucoup ou presque toujours seuls, alors qu'au primaire 93% se disent très peu ou peu seuls. À noter que l'interprétation de cet énoncé est complexe. D'une part, les réponses peuvent traduire une réalité de prise en charge, les plus petits ne restant pas seuls à la maison et fournissant dès lors une réponse factuelle là où les plus grands peuvent rapporter un sentiment et/ou une réalité. Par ailleurs, la solitude est à la fois nécessaire au travail scolaire, mais aussi défavorable si elle traduit un sentiment d'isolement, voire d'abandon. En l'occurrence, les réponses des élèves semblent plaider pour la seconde interprétation. En effet, on

observe une corrélation positive entre le sentiment d'isolement et le sentiment d'étouffer à la maison ($r=.128$, $p < .01$). La corrélation reste cependant modérée, ce qui invite à considérer cet énoncé avec prudence.

Les deux énoncés précités méritent d'être considérés plus attentivement. Face à l'affirmation « Je commence à étouffer à la maison », 41% sont en désaccord et 43% se montrent plutôt affirmatifs ce qui, au-delà du rapport à l'école et de sa dimension sociale (relations entre élèves, relations enseignants-élèves), traduit sans doute l'inégalité des conditions de vie des élèves en période de confinement. L'âge des répondants nuance ce ressenti, plus faible pour les élèves du primaire et du CO et plus marqué pour ceux de l'ESII (Figure 11).

Figure 11. Réponse à l'item « Je commence à étouffer à la maison »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Nous l'avons, vu, les élèves estiment très majoritairement bien gérer la situation au sein de la famille. Qu'en est-il plus précisément des conditions dans lesquelles ils peuvent poursuivre l'école à la maison ? Le questionnaire ne comportait que peu de questions permettant d'objectiver ces conditions de façon directe. En revanche, plusieurs énoncés permettent de le faire indirectement.

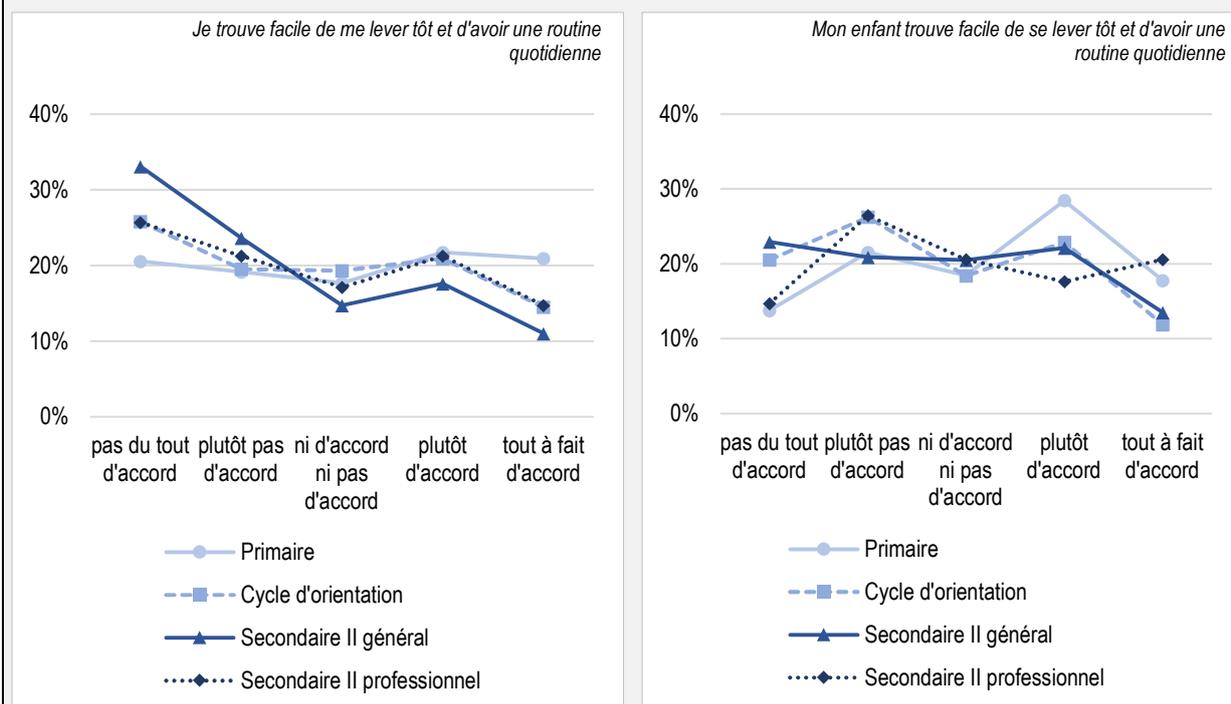
Qu'en est-il de leurs principales difficultés ? Les élèves étaient appelés à se prononcer sur les principaux défis qu'ils rencontraient dans le cadre de l'école à la maison. Pour commencer, examinons comment les élèves ont qualifié d'autres défis que ceux qui leur étaient directement proposés (Figure 12).

Cette rapide analyse met en évidence plusieurs éléments, dont trois méritent d'être plus particulièrement cités. En premier lieu, « travailler » est l'activité autour de laquelle se concentrent un nombre important d'énoncés. En second lieu, la fréquence des occurrences « pas » et « plus » montre que les élèves formulent ces défis dans l'ordre d'une rupture avec la normalité et dans l'ordre de l'impossibilité. Enfin, les enjeux de motivation et de concentration sont également présents dans les commentaires les plus fréquents des élèves.

L'organisation quotidienne pose particulièrement problème aux élèves de l'ESII, où près de la moitié (49% dans les filières générales, 42% dans les filières professionnelles) se déclare en accord avec cette affirmation contre moins d'un tiers (32%) des élèves du primaire et du CO. Pour les parents, l'organisation d'une routine quotidienne¹⁰ constitue un défi pour près de la moitié des répondants et les différences selon l'âge des élèves sont minimales (de l'ordre de 2 à 3%). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que pour eux, le défi dépasse la question du travail scolaire pour intégrer les dimensions domestique et professionnelle notamment. À noter cependant que les parents d'élèves en filière professionnelle de l'ESII semblent moins concernés par cette problématique (ils ne sont que 32% à considérer cela comme un défi), mais à ce stade des analyses les éléments permettant de formuler une hypothèse explicative font défaut.

À relever : ce résultat est par ailleurs concordant avec les réponses des élèves et des parents à deux autres questions. La première les invitait à se positionner vis-à-vis de l'énoncé « Je trouve facile de me lever tôt et d'avoir une routine quotidienne », respectivement « Mon fils/ma fille/mes enfants trouve/nt facile de se lever tôt et d'avoir une routine quotidienne » (Figure 13). Ici aussi, les avis sont partagés quel que soit le degré d'enseignement, mais les élèves les plus âgés semblent les plus en difficulté. Notons que les parents évaluent comme moins difficile le maintien d'un rythme scolaire, ce qui pourrait suggérer qu'ils sous-estiment les difficultés de leur enfant. Cette interprétation doit toutefois être considérée avec beaucoup de prudence, la méthodologie du Baromètre ne permettant pas d'établir que les parents s'expriment bien à propos des mêmes élèves qui ont effectivement répondu au questionnaire.

Figure 13. Réponse des élèves et des parents à l'item « Je trouve / Mes enfants trouvent facile de me / se lever tôt et d'avoir une routine quotidienne »

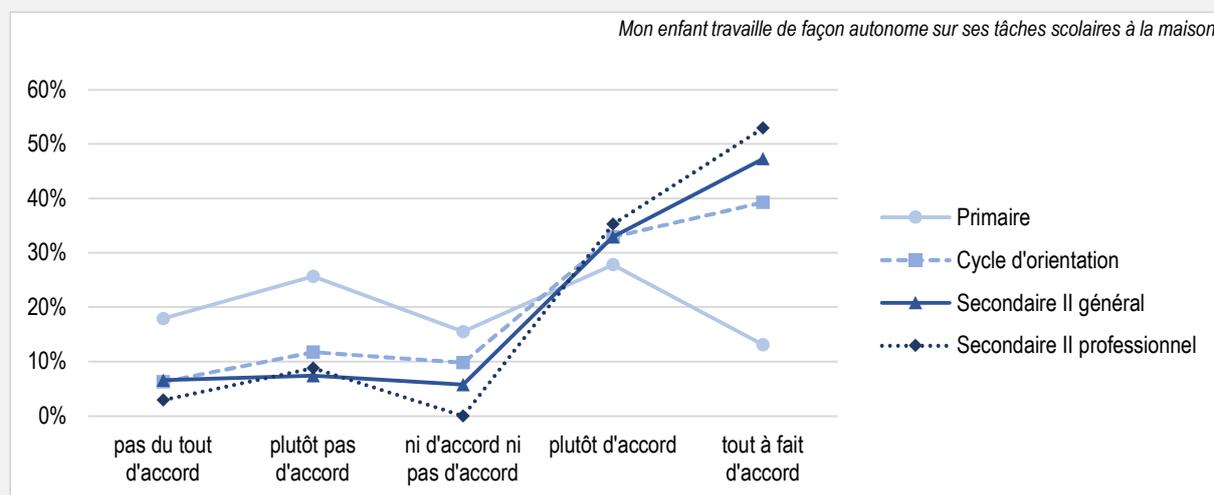


Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

¹⁰ Ici évaluée par les réponses à l'item : « C'est particulièrement un défi pour nous de structurer une routine quotidienne à la maison ».

La seconde question n'était adressée qu'aux parents, qui étaient appelés à se prononcer sur l'affirmation « Mon fils/ma fille/mes enfants travaillent de façon autonome sur ses/leurs tâches scolaires à la maison ». La moitié est en accord avec cette affirmation, 36% en désaccord et 14% émettent un avis neutre. Sans surprise, les élèves du primaire sont, de l'avis de leurs parents, les moins autonomes (Figure 14).

Figure 14. Réponse à l'item « Mon enfant travaille de façon autonome sur ses tâches scolaires à la maison »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Ces différences observées selon les degrés d'enseignement s'expliquent sans doute par le fait que pour les élèves les plus jeunes, l'organisation de la journée est plutôt prise en charge par leurs parents. À l'appui de cette hypothèse, notons que si un quart des élèves semblent mis à l'épreuve par une forte pression parentale, ce ressenti est plus vif au primaire (28%) et au CO (27%) qu'à l'ESII, où il ne touche que 20% des élèves des filières générales et 17% des élèves des filières professionnelles. Ce ressenti peut s'expliquer par la situation de confinement en famille et par un souci des parents de maintenir un travail scolaire (ce dernier point sera examiné dans l'analyse des réponses des parents).

Organisation avec l'école et équipement à disposition

Au-delà des défis personnels et familiaux que l'école à distance génère, les élèves expriment également des défis qui impliquent leurs rapports aux enseignants et l'accès aux outils numériques. L'organisation avec les enseignants représente un défi pour près d'un quart des répondants, ce qui pourrait être interprété comme des difficultés à la fois à saisir les attentes de l'institution et à y adhérer, mais indique sans doute aussi des difficultés de communication – le problème serait alors de forme et non de fond. Les élèves du primaire se montrent ici particulièrement peu concernés (14%), ce qui peut s'expliquer par le rôle de médiateur avec l'institution joué par les parents. Ce ressenti est d'ailleurs plus présent au CO (24%) et il touche près du tiers des élèves de l'ESII, où enseignants et élèves interagissent de façon plus directe.

Les élèves sont 9% à se dire par ailleurs insuffisamment équipés pour travailler pour l'école – ici les élèves des formations générales de l'ESII sont plus particulièrement touchés (13%). Cette dernière affirmation semble concordante avec les réponses à l'item « J'ai suffisamment la possibilité de travailler sur ordinateur/ordinateur portable/tablette », avec laquelle 10% des élèves et 18% des parents sont en désaccord. La plus grande proportion de parents à estimer que les possibilités pour leur enfant sont insuffisantes peut être comprise de plusieurs manières, notamment comme l'effet d'ambitions plus fortes en termes de travail scolaire et/ou comme celui de leurs efforts d'organisation de l'utilisation des équipements numériques au sein du foyer.

Conditions de vie

Pour une minorité d'élèves enfin, les difficultés déclarées sont plus directement liées aux conditions de vie et aux conditions d'apprentissage dans cette période de confinement : 16% se déclarent trop occupés par d'autres activités pour travailler pour l'école. Ce problème touche en particulier les élèves plus âgés : 27% de l'ESII dans les filières générales et 32% dans les filières professionnelles, contre 8% au primaire et 15% au CO. À cet égard, on peut relever que 19% affirment par ailleurs devoir s'occuper de frères et sœurs et que si seuls 8% des élèves du primaire sont concernés, cette part s'élève à 14% au CO, à 27% dans les filières générales de l'ESII et à 32% au professionnel. La délégation de tâches familiales concerne donc sans surprise les élèves les plus âgés, mais elle ne semble pas la seule en cause parmi les facteurs qui détournent les élèves de leurs apprentissages. En effet, la part des élèves trop occupés pour travailler pour l'école reste minoritaire parmi ceux qui déclarent des tâches familiales. Elle est toutefois plus élevée chez ces derniers 28% que chez ceux qui n'ont pas cette responsabilité 13%.

En outre, 14% ne trouvent pas le soutien scolaire nécessaire auprès de leurs parents : c'est le cas d'environ 20% des élèves de l'ESII contre 11% des élèves du primaire et 14% des élèves du CO. Cette augmentation liée à l'âge peut être liée à l'augmentation des exigences scolaires dans le parcours de formation. Ce résultat contraste avec les réponses des parents, pour qui le soutien scolaire constitue un défi dans 40% des cas (41% s'agissant de parents d'élèves du primaire, entre 31 et 35% pour les autres degrés d'enseignement). Ces résultats contrastés selon les degrés d'enseignement s'expliquent par au moins deux éléments. D'une part, il est probable qu'à l'ESII les élèves puissent moins souvent bénéficier des compétences de leurs parents pour la résolution de problèmes scolaires, les apprentissages étant à la fois plus pointus/spécifiques et les habitudes de travail reposant davantage sur leur autonomie. D'autre part, le rôle des parents dans la réalisation de l'école à la maison est plus important au primaire, ce qui les confronte à de plus grands défis. À l'appui de cette dernière affirmation, notons que seuls les parents du primaire répondent majoritairement (59%) par l'affirmative à l'énoncé « Mon fils/ma fille/mes enfants a/ont besoin de beaucoup de soutien pour réaliser des tâches scolaires » – aux autres degrés ils sont moins d'un tiers à le faire (32% au CO, 21 à l'ESII général, 24% à l'ESII professionnel).

Pour aller plus loin :

- *Approfondir l'analyse sur le sentiment de solitude et sur le sentiment de ne pas bien gérer la situation (en tant que famille) en décrivant mieux les conditions des élèves qui se disent plutôt seuls et estiment mal gérer la situation.*
- *Approfondir l'analyse des défis en comptant le nombre de défis cités par élève et en découpant par degré d'enseignement.*

Et ailleurs :

- *La moitié (49%) des élèves ayant participé au baromètre en Suisse alémanique, en Allemagne et en Autriche considèrent vivre « bien » ou « très bien » la fermeture de leur école, alors que 13% la vivent au contraire « mal », voire « très mal » et 38% « ni bien ni mal ». Pour rappel, à Genève le ressenti le plus fréquemment rapporté (44%) est neutre – ou ambivalent ; 37% des élèves déclarent vivre cette situation positivement et 19% négativement. Ces nuances dans l'appréciation de la situation pourraient s'expliquer par les différentes temporalités dans les prises d'information, le baromètre dans sa version germanophone ayant été réalisé plus tôt que dans sa version francophone : avec le temps, les élèves tendraient à davantage percevoir les conséquences négatives et moins les conséquences positives. Cette interprétation est cependant à considérer avec prudence dans la mesure où les populations ne sont pas nécessairement comparables en termes d'âge et des conditions de mise en place de l'école à distance.*

- S'agissant des conditions familiales des élèves germanophones, 53% sont d'accord avec l'affirmation « Je pense que c'est très bien que je passe autant de temps avec ma famille en ce moment » et 16% sont en désaccord. À Genève, deux tiers (67%) des élèves adhèrent à cette affirmation et 11% la rejettent. Par ailleurs, une majorité (81%) n'ont pas à s'occuper de frères et sœurs, alors que 10% oui – contre 19% à Genève. Ici aussi, le manque d'information quant aux caractéristiques respectives de ces populations, par ailleurs hétérogènes (âge, conditions de vie objectives), invitent à considérer ces comparaisons avec prudence.
- Les élèves genevois se disent concernés dans des mesures similaires à leurs camarades germanophones par les défis liés aux échanges avec leurs enseignants, au soutien parental ou encore à la disponibilité d'utiliser un équipement informatique pour travailler pour l'école. Ils sont cependant plus nombreux à éprouver des difficultés à planifier leur journée (36% contre 19%). Toutes choses égales par ailleurs, cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves genevois ont été sollicités près de cinq semaines après la fermeture des écoles, alors que le questionnaire en allemand a été envoyé après une semaine seulement, les élèves n'ayant alors pas (encore) perdu un rythme quotidien en phase avec l'organisation scolaire.

Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage

Le processus d'enseignement-apprentissage est décliné ici en trois temps. Tout d'abord, ce sont les modalités de contact entre enseignants et élèves qui sont traitées. Vient ensuite la question de l'organisation de l'horaire scolaire, puis nous poursuivons avec les processus d'enseignement et d'apprentissage proprement dits. Cette partie se termine par une analyse de l'engagement des élèves dans le travail scolaire.

Les modalités de contact entre enseignants et élèves

Le *Tableau 4* montre que différents supports permettent le contact entre enseignants et élèves, selon ces derniers. Parmi les supports proposés dans le questionnaire, c'est l'e-mail qui ressort comme le moyen de communication le plus important, avec une utilisation croissante avec l'avancée dans la scolarité. Plus les élèves grandissent, plus les moyens de communication sont nombreux, ce qui n'est pas surprenant. On relèvera que les réseaux sociaux sont très peu utilisés. Au primaire, le site web est également peu plébiscité pour cette communication entre enseignants et élèves, ce qui peut s'expliquer par les spécificités organisationnelles propres à chaque degré d'enseignement. La plus grande variété des supports pour les élèves du secondaire peut aussi s'expliquer par le nombre plus important d'enseignants et par une compétence plus grande des élèves à naviguer entre plusieurs supports.

Tableau 4. Modalités de contacts entre enseignants et élèves

Avec mes enseignants, j'ai des contacts par :	Primaire	Cycle d'orientation	Secondaire II général	Secondaire II professionnel
e-mail	55%	84%	95%	94%
téléphone portable	56%	59%	43%	46%
les réseaux sociaux	1%	2%	1%	1%
le site web de l'école	18%	57%	46%	41%
des forums en ligne	7%	16%	14%	6%
une plateforme d'apprentissage / de travail en ligne	36%	43%	63%	54%

Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Quant à la transmission du travail scolaire, les plateformes d'apprentissage, l'e-mail et le courrier postal sont mentionnés par une majorité des directions et des professionnels¹¹ (Tableau 5).

Tableau 5. Moyens de transmission du travail scolaire

	Directions (N = 93)	Professionnels (N = 2719)
Courrier postal (documents imprimés)	59.1%	39.2%
Cahiers d'exercices, livres	19.4%	11.7%
E-mail	74.2%	50.4 %
Téléchargement sur le site web	28.0%	19.8%
Solutions Cloud (p. ex. OneDrive)	14.0%	7.8%
Plateformes d'apprentissage / de travail en ligne (Graasp, Moodle, Sharepoint, Teams, Teamviewer, Mebis)	80.0%	68.4%

Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

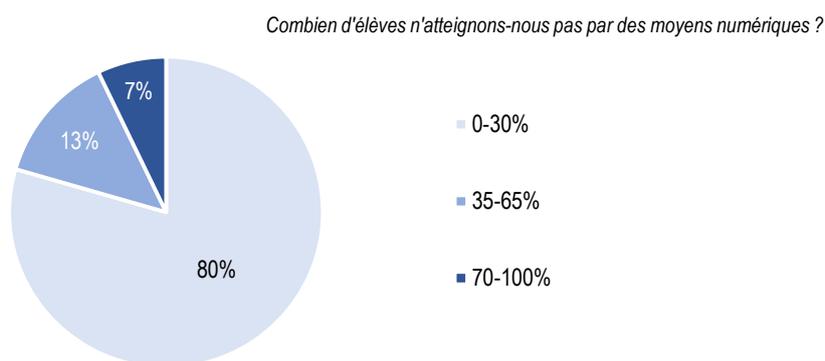
Une mesure séparée par degré d'enseignement donne cependant à voir des réalités différentes. Ainsi, le recours au courrier postal, minoritaire dans l'enseignement secondaire (28% au CO, 7% à l'ESII général, 13% à l'ESII professionnel), est mentionné par 66% des professionnels du primaire. Il en va de même pour les cahiers d'exercices qui, bien que minoritaires quel que soit le degré d'enseignement, sont plutôt utilisés au primaire (17% des professionnels les mentionnent, contre 9% au CO et moins de 5% à l'ESII). En revanche, le recours à des solutions Cloud est mentionné par 10% des professionnels du CO, 14% de l'ESII général et 22% de l'ESII professionnel, mais est pratiquement inexistant au primaire (2%). Quant à elles, les plateformes d'apprentissage sont surtout utilisées au CO (77%) mais sont peu discriminantes (69% des professionnels du primaire, 74% de l'ESII général et 70% de l'ESII professionnel). Le même constat s'applique pour le téléchargement sur le site web de l'école en ligne (minimum 18% des professionnels au primaire, maximum 24% au CO). Enfin, l'e-mail est mentionné par près de la moitié des professionnels, avec des variations selon le degré d'enseignement (58% au primaire, 43% au CO, 54% à l'ESII général et 51% à l'ESII professionnel).

Le numérique occupe donc une place centrale dans l'organisation de l'école à distance, que ce soit pour la transmission du travail scolaire ou, plus faiblement, pour des moments de coprésence en ligne entre élèves et enseignants. Ces échanges ne permettent cependant pas d'atteindre tous les élèves. En effet, si la majorité des directions estime joindre une majorité d'élèves par le numérique, certaines mettent en évidence un « lien numérique » avec très peu d'élèves. Pour tous les degrés d'enseignement, on trouve un ou plusieurs établissements atypiques de ce point de vue. Par exemple, au primaire, 13 directions disent ne pas atteindre 5% des élèves, mais deux directions rapportent au contraire ne pas atteindre 95% des élèves. Des exemples similaires peuvent être pris dans les autres degrés d'enseignement. Ainsi, au CO, quatre établissements disent ne pas atteindre 5% des élèves, mais une direction affirme quant à elle que 90% des élèves ne sont pas atteints via le numérique.

Ce résultat se confirme à travers les réponses des professionnels : 80% d'entre eux (et ceci quel que soit le degré d'enseignement) déclarent que jusqu'à 30% des élèves ne sont pas atteints par cette voie (Figure 15).

¹¹ Ici, le point de vue des élèves et des parents semble moins pertinent puisque ceux qui répondent au questionnaire ont par définition accès à des équipements numériques. À noter que chez les professionnels aussi, ce biais est sans doute effectif.

Figure 15. Réponse à l'item « Combien d'élèves n'atteignons-nous pas par des moyens numériques ? »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

La moitié des directeurs d'établissements et la moitié des professionnels estiment donc à moins de 10% la part des élèves qu'ils ne parviennent pas à atteindre par des moyens numériques. Mais 20% des directeurs évaluent que le quart des élèves ne sont pas atteints par ce biais et, chez les professionnels, la même proportion estime ne pas joindre plus de 35% des élèves par le numérique. Ces réponses contrastées suggèrent que si la moitié des professionnels accompagne des élèves très majoritairement « connectés », une autre moitié travaille au contact de populations qui ont des possibilités très variables de recourir au numérique, soit en majorité peu « connectées ». Notons enfin que parmi les 25 établissements dont la direction déclare qu'au moins 20% des élèves ne sont pas atteints par des moyens numériques, 19 sont des établissements primaires. Sur les six établissements d'enseignement spécialisé, trois déclarent le même taux d'élèves non atteints par ce biais.

Les raisons invoquées pour le non-recours au numérique relèvent, chez tous les directeurs, d'un manque d'équipement (ordinateur, tablette, connexion wifi) et d'un manque de compétences des élèves et des parents pour utiliser des outils numériques (Figure 16). Les réponses des professionnels confirment ce diagnostic, comme l'illustre la fréquence des mots tels que « pas » et « manque » associés à ceux de « matériel » et « ordinateur ». La réalisation d'une école à distance implique tant pour les professionnels que pour les élèves des moyens informatiques et numériques, ce qui ne semble donc pas encore être le cas à Genève.

Figure 16. Raisons invoquées par les professionnels au non-recours au numérique dans le cadre de l'école à distance



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Organisation de l'horaire scolaire

Nous nous sommes intéressées à l'organisation temporelle du travail dans le cadre de l'école à distance. Dans quelle mesure l'école à la maison s'organise-t-elle selon une temporalité structurée en journées et en semaines de travail ? Les échanges entre élèves et enseignants sont-ils réguliers ? Dans quelle mesure l'institution scolaire peut-elle continuer à organiser, à distance, le travail des élèves ? Les données ne permettent pas d'apporter de réponses fouillées à ces questions. Elles apportent néanmoins des indices quant à des pratiques qui semblent témoigner d'une remise en question des codes, des normes et des cadres scolaires : par nécessité de ne pas perdre les élèves, cette école à distance en cours de réalisation autorise, encourage, voire oblige ses « agents » à redéfinir ce cadre de l'école et son lien avec les élèves et les parents.

L'horaire scolaire a-t-il fait l'objet d'une discussion entre l'école et les élèves pendant cette période d'école à domicile ? Cette première question (*Tableau 6*), posée aux directions et aux professionnels, aborde ces aspects en plaçant élèves et école dans un rapport symétrique, symétrie inhabituelle comparativement au cadre classique de fixation des horaires par l'institution. Les premières se positionnent de manière variable sur cette question, avec des nuances selon le degré d'enseignement : l'établissement d'un horaire scolaire est plus largement mentionné par les directions d'établissements secondaires, et en particulier du secondaire II.

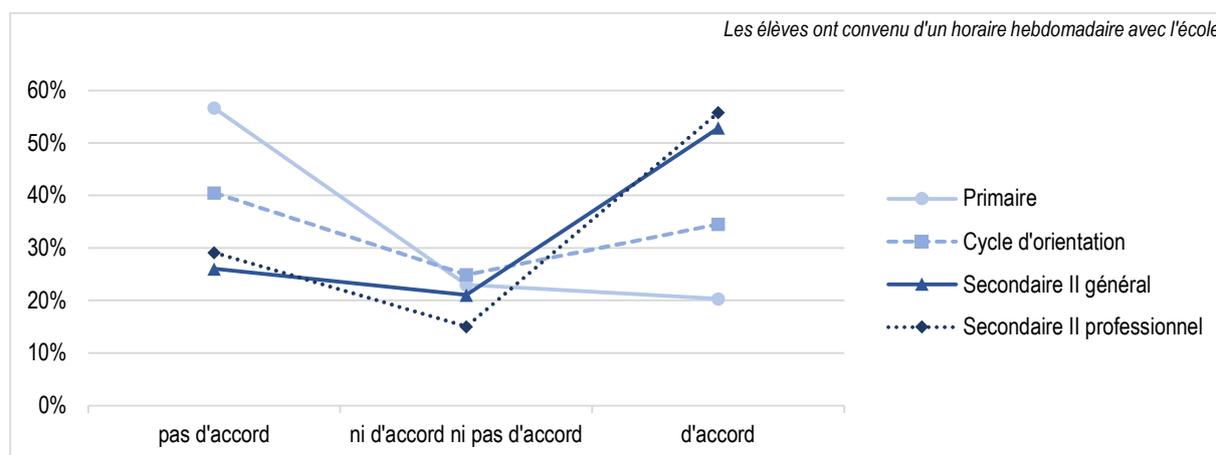
Tableau 6. Réponse des directions à l'item « Les élèves ont convenu d'un horaire hebdomadaire avec l'école »

	Primaire	Cycle d'orientation	Secondaire II général	Secondaire II professionnel
pas du tout d'accord	8	0	1	1
plutôt pas d'accord	11	1	0	1
ni d'accord ni pas d'accord	14	5	3	1
plutôt d'accord	7	3	5	3
tout à fait d'accord	0	1	2	3
Total	40	10	11	9

Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Cette relative hétérogénéité ressort aussi des pratiques déclarées par les professionnels (*Figure 17*), qui confirment néanmoins que la décision d'un horaire commun est plus fréquente avec l'avancée dans la scolarité. Plusieurs éléments d'explication peuvent être avancés face à cette tendance. On peut peut-être y voir une division du travail scolaire selon les disciplines entre enseignants, ce qui n'est pas le cas du primaire. De plus, au primaire l'organisation du temps scolaire s'est sans doute davantage effectuée avec les parents qu'avec les élèves, ceux-ci étant beaucoup moins autonomes qu'au secondaire II. Il est d'ailleurs possible que le primaire ait été moins organisé en termes d'école numérique que ne pouvait l'être l'enseignement secondaire II (p. ex., les élèves du primaire ne disposent pas de compte EEL [École en ligne] pour interagir avec leurs enseignants).

Figure 17. Réponse des professionnels à l'item « Les élèves ont convenu d'un horaire hebdomadaire avec l'école »

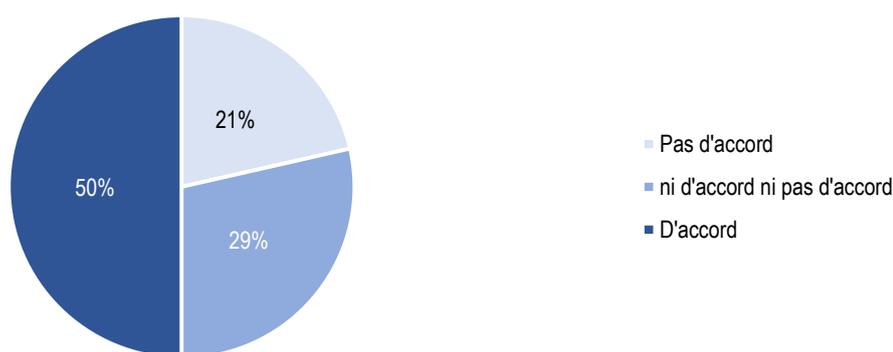


Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

L'organisation de moments d'échanges individualisés entre élèves et enseignants a été traitée en invitant les directions et les professionnels à se positionner face à l'affirmation suivante : « Les élèves bénéficient d'un coaching individuel par un enseignant / un autre soutien pédagogique au moins une fois par semaine ». Relevons que cet énoncé large peut se référer à différentes formes de soutien, plus ou moins proches de l'enseignement, et a pu être interprété de différentes façons par les répondants. La moitié des directeurs se prononce positivement et 21% négativement (Figure 18). On observe en outre des nuances selon le degré d'enseignement. Ainsi, une courte majorité de directions du primaire répond positivement, alors que les directions du secondaire sont un peu moins nombreuses à répondre par l'affirmative. Quel que soit le degré d'enseignement, on retrouve là encore des positions contrastées avec des directions qui affirment l'existence d'un tel soutien, pendant que d'autres répondent par la négative.

Figure 18. Réponse des directions à l'item « Les élèves bénéficient d'un coaching individuel par un enseignant / un autre soutien pédagogique au moins une fois par semaine »

Les élèves bénéficient d'un soutien pédagogique au moins une fois par semaine

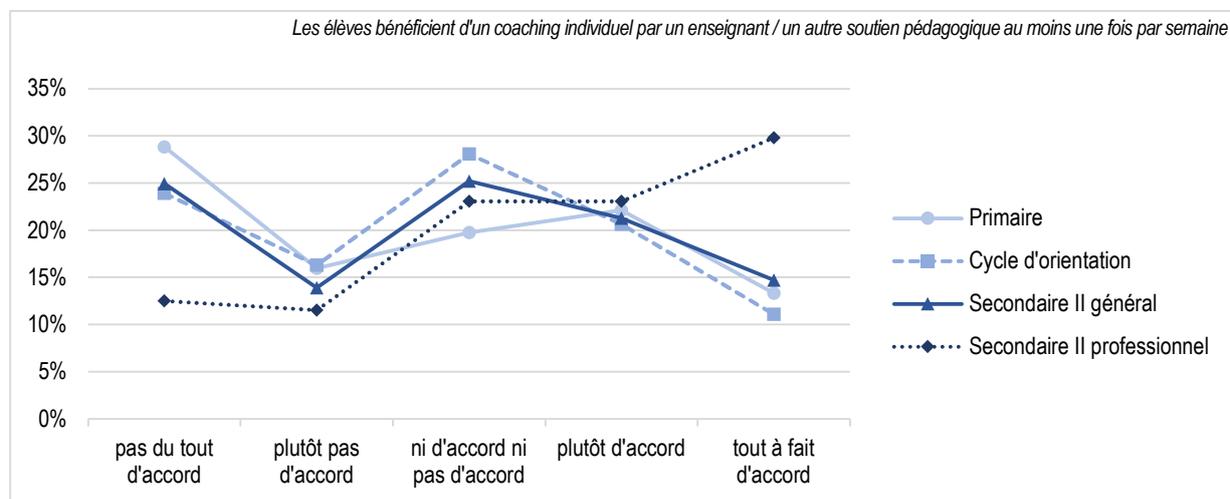


Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Les réponses de professionnels confirment ce constat général d'une disparité de pratiques selon les établissements. À noter que la courbe de réponses des acteurs du secondaire II professionnel diffère des autres, révélant un lien individuel plus fréquent avec les élèves (Figure 19). Cet aspect mériterait d'être approfondi : ce soutien traduit-il la présence de plus d'élèves en difficultés, ou de plus de stress lié aux places d'apprentissage par exemple ? En outre, quelles sont les finalités de ces pratiques de

soutien ? En quoi se distinguent-elles (ou non) de celui proposé avant la fermeture des écoles et la mise en place de l'enseignement à distance ?

Figure 19. Réponse des professionnels à l'item « Les élèves bénéficient d'un coaching* individuel par un enseignant / un autre soutien pédagogique au moins une fois par semaine »

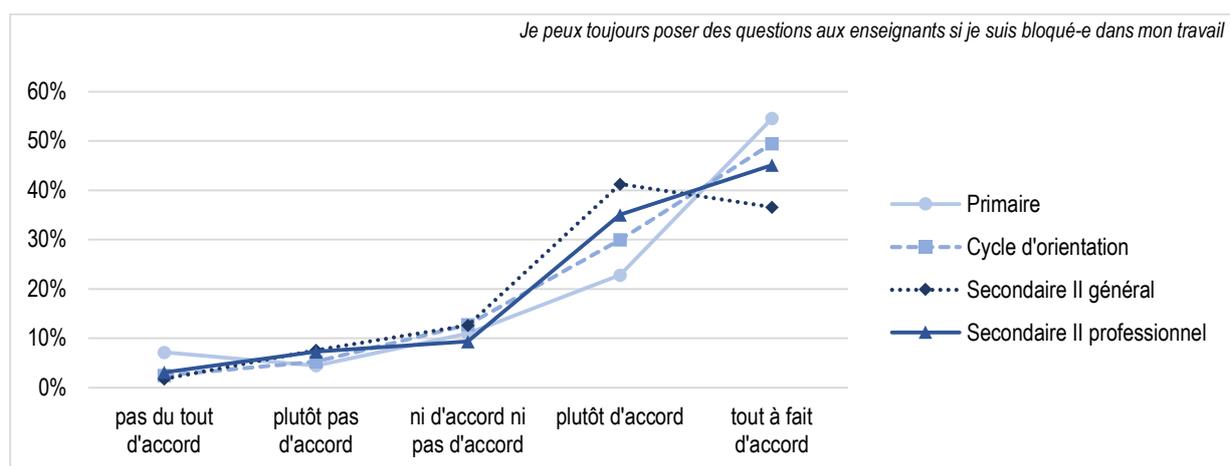


* Le terme, peu utilisé dans le langage francophone, est directement repris du questionnaire original en allemand. Il est sûrement peu explicite pour les enseignants mais permet de recouvrir une large variété de pratiques incluant les différents professionnels.

Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Il convient enfin de noter une certaine souplesse de l'organisation du travail entre élèves et enseignants, qui se traduit par une grande disponibilité de ces derniers. En effet, à l'énoncé « Je peux toujours poser des questions aux enseignants si je suis bloqué-e dans mon travail », 78% des élèves répondent positivement et seuls 10% négativement. On n'observe à cet égard que de très faibles différences entre les degrés d'enseignement (*Figure 20*).

Figure 20. Réponse à l'item « Je peux toujours poser des questions aux enseignants si je suis bloqué-e dans mon travail »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Plus généralement, ce sentiment est confirmé par le positionnement des élèves sur l'affirmation « Je peux me tourner vers mon école ou mon enseignant si j'ai des soucis ou des préoccupations et je suis pris-e au sérieux. » Plus de 60% des élèves sont *plutôt d'accord* ou *tout à fait d'accord* avec cette affirmation. Ce regard positif de confiance envers l'école comme interlocuteur se retrouve dans tous les degrés d'enseignement.

Les processus d'enseignement et d'apprentissage

L'engagement scolaire des élèves dépend de plusieurs facteurs, outre le contexte précédemment évoqué. Il s'agit à la fois des interactions maîtres-élèves : pour que l'élève s'engage et persévère dans les activités, l'enseignant doit montrer de l'intérêt, une présence ou encore de la disponibilité. L'engagement de l'élève dépend également de facteurs individuels : l'élève parvient-il à s'organiser ? À se motiver ? Enfin, l'élève n'apprend pas seul. Les pratiques pédagogiques actuelles valorisent par exemple la coopération, le travail entre pairs. Dans le cadre de l'école à distance, les camarades de classe restent-ils des partenaires importants pour l'élève ? Et les parents jouent-ils aussi un rôle ? Sans répondre à toutes ces questions, les réponses aux questionnaires permettent de les aborder.

Les directions et les professionnels ont pu poser un regard global sur la fréquence d'échanges simultanés entre les enseignants de leur établissement et leurs élèves. Selon les répondants, les taux de présence en ligne simultanés entre élèves et enseignants sont variables. C'est ce que montre le *Tableau 7*. Sans surprise, ce nombre d'heures est plus important lorsqu'on avance dans les années scolaires. Mais on relève à nouveau des disparités de pratiques intra-degrés d'enseignement. Par exemple, dans le secondaire II général, ce taux varie de 2h à 20h. Au primaire, ce nombre est dans l'ensemble très faible, même si une direction d'établissement se démarque avec 10h par semaine de co-présence en ligne. L'équipement informatique des écoles et des familles explique sans doute en partie ces disparités (ce point sera développé ultérieurement).

Tableau 7. Réponse des directions à l'item « Les enseignants et les élèves se sont mis d'accord sur des moments de présence en ligne pour des cours en direct de ... heures par semaine en moyenne »

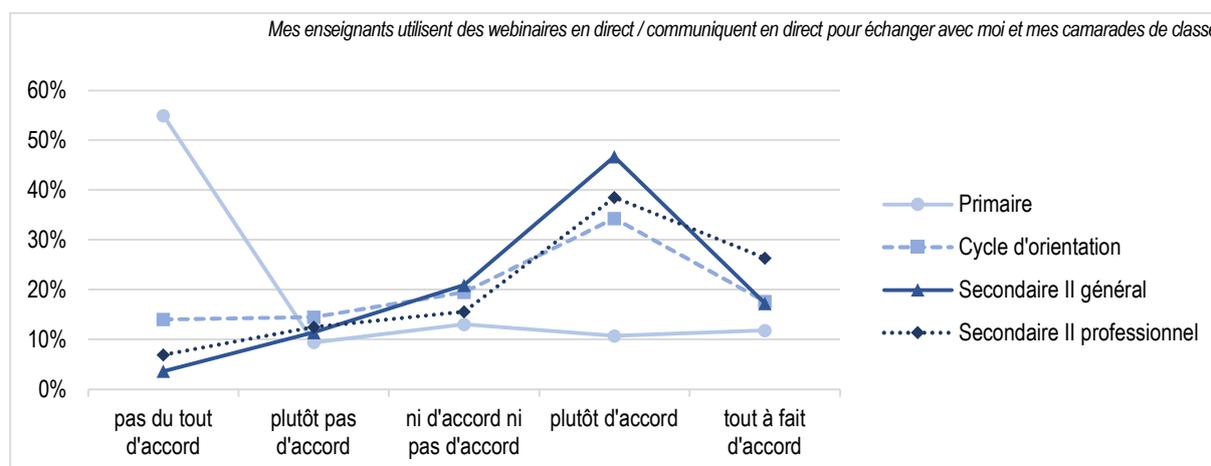
Nombre d'heures	Primaire	Cycle d'orientation	Secondaire II général	Secondaire II professionnel
0	13	1	-	-
1	9	-	-	-
2	2	1	1	1
3	-	1	-	1
4	-	1	-	1
5	-	2	-	1
8	-	1	-	-
10	1	-	1	1
12	-	-	1	-
15	-	1	3	1
16	-	-	1	-
20	-	-	1	-

Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Les professionnels confirment ces informations recueillies auprès des directions. Bien sûr, ce sont les professionnels du primaire qui rapportent le nombre d'heures le plus faible. Mais on voit aussi ici, au-delà des différences inter-écoles mentionnées par les directions, des écarts forts entre professionnels.

En plus des vidéos, les professionnels utilisent-ils des webinaires ou autres outils pour communiquer en direct avec leurs élèves ? Les réponses des élèves suggèrent que les communications directes avec leurs enseignants sont surtout présentes au secondaire, et encore plus au secondaire II où moins de 10% des élèves ne rapportent aucune communication directe avec les enseignants (*Figure 21*).

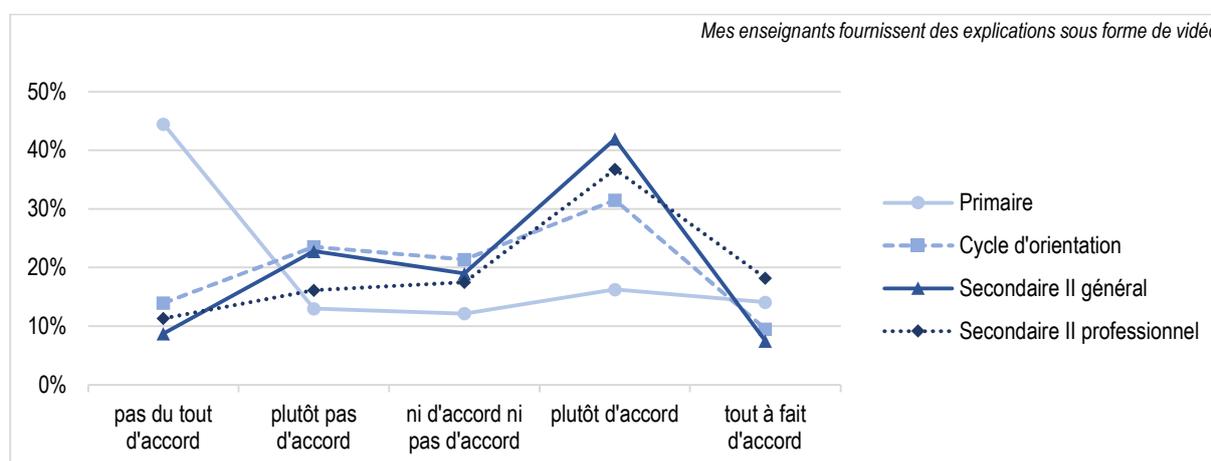
Figure 21. Réponse à l'item « Mes enseignants utilisent des webinaires en direct / communiquent en direct pour échanger avec moi et mes camarades de classe »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Au-delà des échanges simultanés, une question traitait de modalités différées d'enseignement en ligne. Selon les élèves et leurs parents, l'utilisation de vidéos explicatives par les enseignants varie selon les degrés d'enseignement. Les parents et les élèves se positionnant de la même manière, nous décrivons ici uniquement les réponses des élèves (Figure 22). On note qu'au primaire cette pratique est très peu utilisée par les enseignants, même si elle n'est pas totalement inexistante. Le recours à des vidéos est plus important au secondaire I et, encore plus au secondaire II, avec plus de 50% des élèves qui déclarent l'usage de vidéos par leur enseignant. Il est possible, voire probable que l'usage de la vidéo varie également selon la discipline scolaire.

Figure 22. Réponse à l'item « Mes enseignants fournissent des explications sous forme de vidéo »

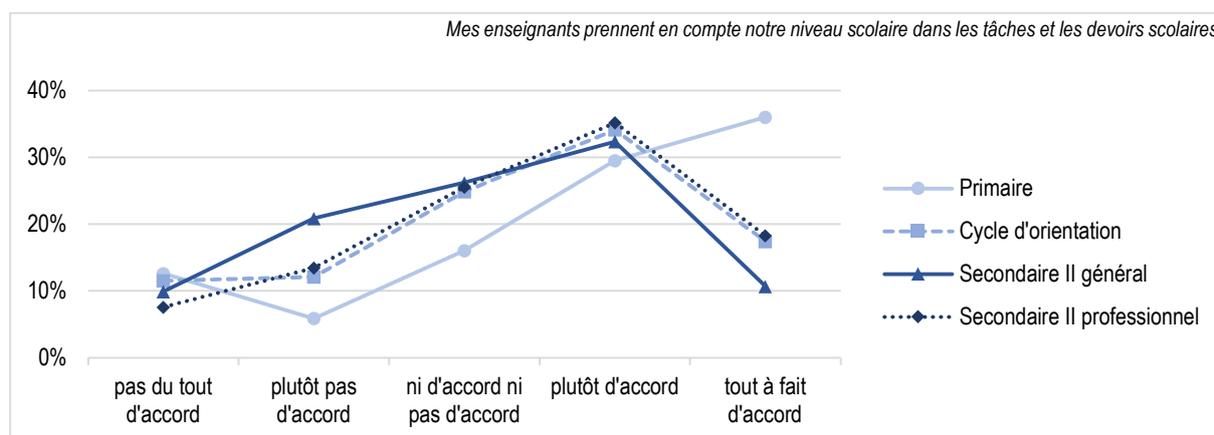


Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Les processus d'enseignement/apprentissage ont également été abordés sous l'angle du suivi du travail des élèves par les enseignants.

Les enseignants tiennent-ils compte du niveau scolaire des élèves ? Autrement dit, les acteurs relèvent-ils des éléments de différenciation, ou tout du moins d'individualisation, des tâches scolaires ? Pour les élèves (Figure 23), comme pour les parents d'ailleurs, la réponse est plutôt positive. Cet accord est d'autant plus fort au primaire, avec 66% d'élèves qui considèrent que les enseignants considèrent leur niveau scolaire dans les tâches et devoirs qu'ils leur confient. À noter tout de même que la modalité « pas du tout d'accord » recueille entre 8% (ES II professionnel) et 13% des avis (primaire).

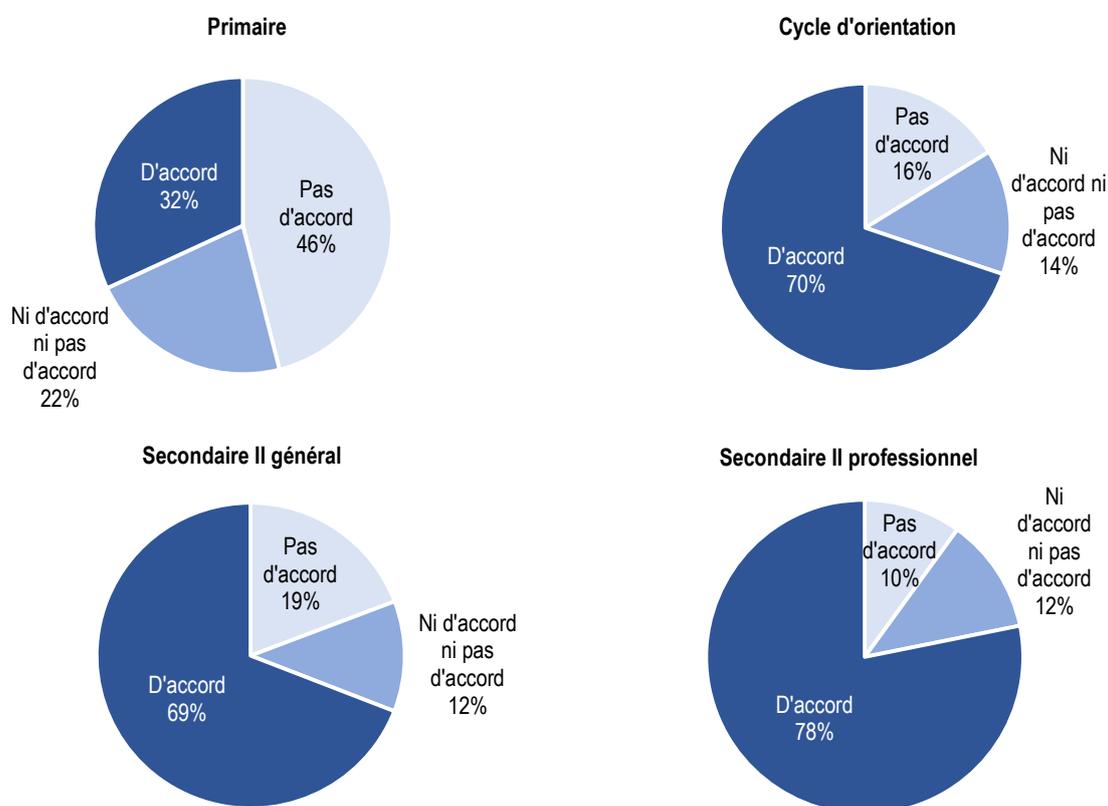
Figure 23. Réponse à l'item « Mes enseignants prennent en compte notre niveau scolaire dans les tâches et les devoirs scolaires »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

De plus, les enseignants exercent-ils un contrôle sur les devoirs et, plus généralement, les tâches scolaires des élèves ? Les réponses varient largement d'un degré d'enseignement à un autre, comme le montre la *Figure 24*. C'est surtout le primaire qui se distingue des autres degrés par des pourcentages d'accord beaucoup plus faibles. On relèvera également que les scores les plus élevés se retrouvent au niveau du secondaire II professionnel. À cet égard, la différence entre degrés d'enseignement ne s'explique peut-être pas par une volonté des enseignants du secondaire I et II de plus contrôler les élèves que ceux du primaire, mais peut-être du poids des devoirs dans l'école à la maison, voire plus largement hors du contexte de crise sanitaire. Les données produites ne permettent cependant pas de vérifier ces hypothèses.

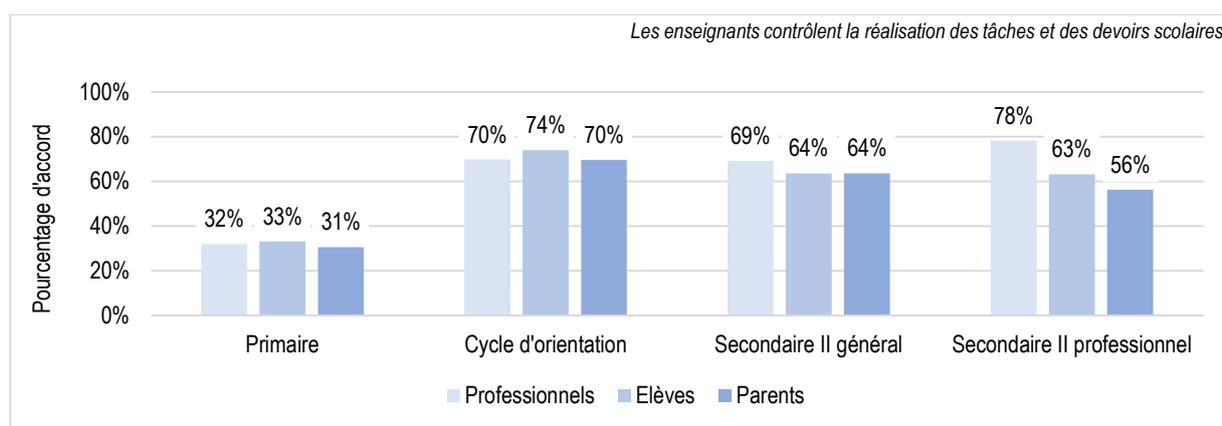
Figure 24. Réponse à l'item « Nous contrôlons la réalisation des tâches et devoirs scolaires par les élèves »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Les parents et les élèves ont pu exprimer leur point de vue sur la même question. La *Figure 25* met en perspective le pourcentage de répondants (professionnels, élèves et parents) qui répondent positivement au contrôle des devoirs par les enseignants en fonction du degré d'enseignement. On observe une consistance relativement forte entre les réponses des différents acteurs. Cela est particulièrement vrai pour l'enseignement primaire. Au secondaire II, les enseignants se distinguent tout de même des élèves et des parents. À noter que pour l'ensemble du secondaire, la mise en perspective des résultats entre élèves et parents d'un côté et enseignants de l'autre est complexe. En effet, les enseignants expriment leur point de vue sur une seule pratique, la leur. Les élèves et leurs parents doivent quant à eux s'exprimer sur des perceptions moyennes du fonctionnement de plusieurs enseignants. Ceci dit, si les professionnels pensent contrôler plus fortement les élèves que les élèves et les parents, cela indique que la notion de « contrôle » et son vécu subjectif varient sans doute d'un groupe d'acteur à l'autre.

Figure 25. Réponse à l'item « Les enseignants contrôlent la réalisation des tâches et des devoirs scolaires* »

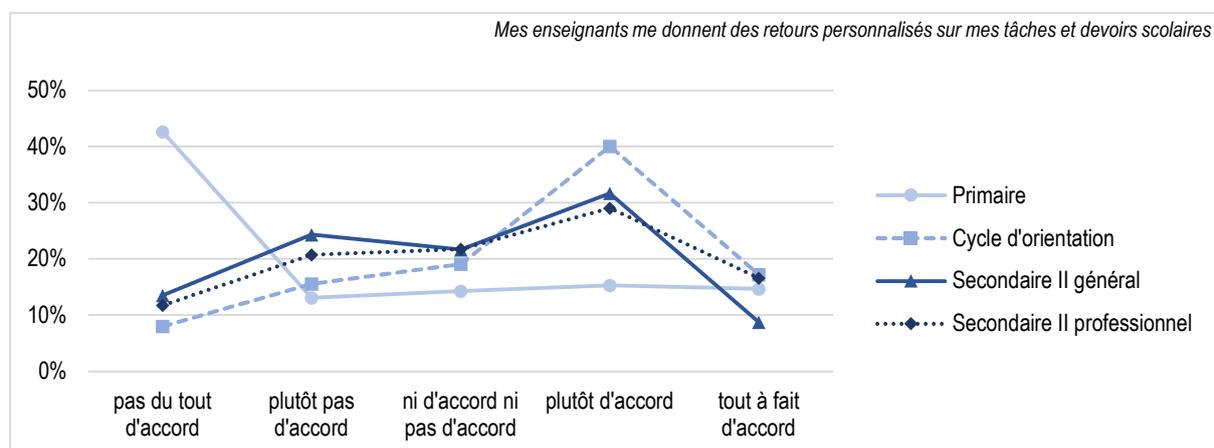


* Les termes « tâches » et « devoirs » scolaires peuvent renvoyer à des réalités différentes. Il s'agit d'évoquer le travail scolaire dans son ensemble. Pour autant, on ne peut pas ici déterminer si toute activité scolaire doit, selon les acteurs, conduire à un feedback de la part des enseignants.

Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Cette question d'individualisation de la prise en charge dans le processus d'enseignement-apprentissage est également abordée sous l'angle des retours faits aux élèves par les enseignants. Si c'est au primaire que s'exprimait le plus largement la prise en compte du niveau des élèves, il en va autrement pour les retours individualisés transmis par les enseignants aux élèves. Plus de 40% des élèves considèrent que ce n'est pas du tout le cas, contre moins de 15% dans tous les autres degrés d'enseignement. Au contraire, au secondaire, et en particulier au CO, cette pratique semble bien plus fréquente (*Figure 26*). On retrouve les mêmes tendances avec les réponses des parents.

Figure 26. Réponse à l'item « Mes enseignants me donnent des retours personnalisés sur mes tâches et devoirs scolaires »

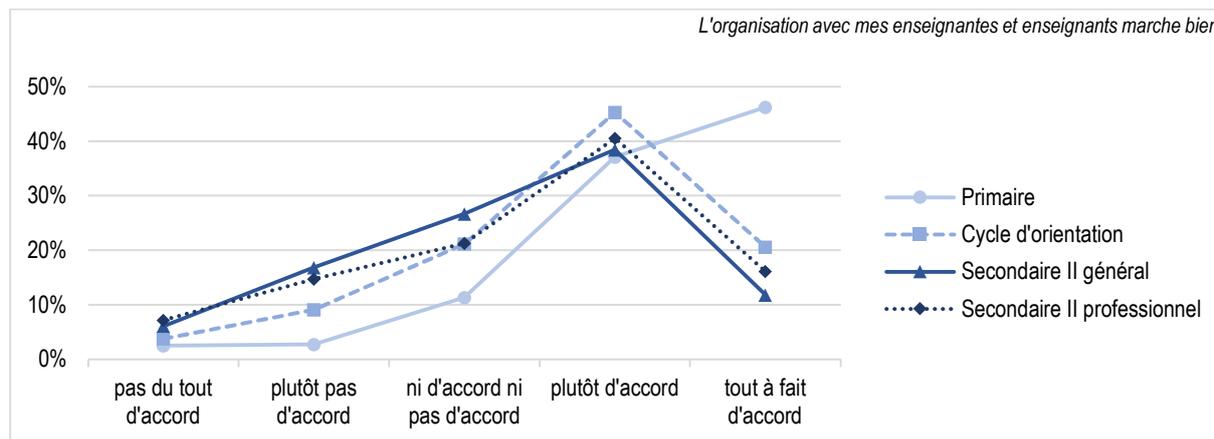


Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Quoi qu'il en soit, la grande majorité des élèves – tous degrés d'enseignement confondus – considère possible de trouver des informations auprès des enseignants en cas de de difficultés. L'accord sur cette affirmation réunit entre 77 et 80% des réponses.

Au final, les élèves se déclarent plutôt satisfaits de l'organisation avec leur enseignant (Figure 27). Au primaire, c'est le cas de 80% des élèves qui ont répondu à l'enquête. Ce pourcentage diminue au CO, et encore un peu plus au secondaire II.

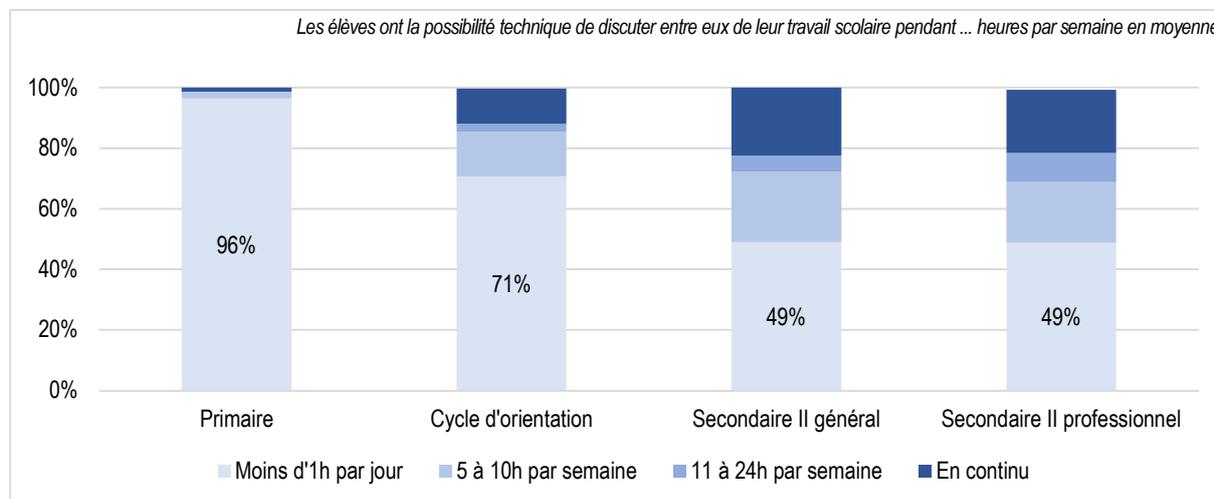
Figure 27. Réponse à l'item « L'organisation avec mes enseignantes et enseignants marche bien »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Enfin, dans le processus d'enseignement-apprentissage, les pairs jouent aussi un rôle important. D'après les professionnels, les élèves ont-ils la possibilité d'échanger avec leurs camarades de classe ? Selon les professionnels qui ont répondu à l'enquête, cette possibilité est peu présente. Certes, elle augmente avec l'avancée dans le cursus scolaire. Mais même au secondaire II, près de 50% des enseignants pensent que cette possibilité existe pour moins d'une heure par jour (Figure 28). C'est un point qui mériterait d'être creusé. On sait en effet que la coopération entre élèves est une valeur importante que l'école souhaite développer. Et on peut faire l'hypothèse que pour tous les élèves, et peut-être encore plus ceux du primaire, l'école à la maison se démarque fortement de l'école en présentiel sur ce point. Si l'on considère que travailler en duo ou en groupe contribue à la qualité des apprentissages des élèves, les conditions de mise en œuvre de telles opportunités seraient à développer.

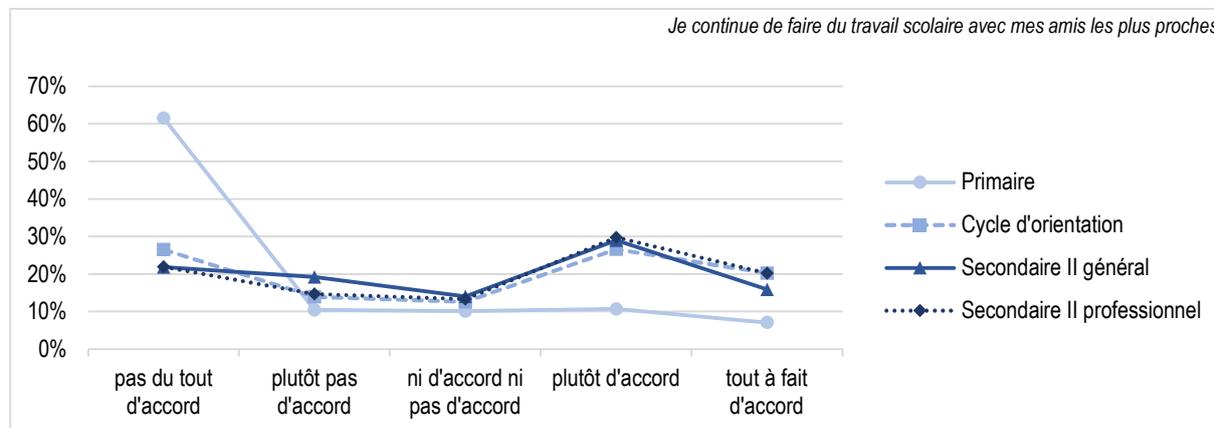
Figure 28. Réponse à l'item « Les élèves ont la possibilité technique de discuter entre eux de leur travail scolaire pendant ... heures par semaine en moyenne »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Les élèves ont également pu s'exprimer sur leurs pratiques effectives de travail entre pairs. Les résultats montrent un très faible recours à cette activité chez les élèves du primaire. Au secondaire, les pratiques sont plus hétérogènes, mais entre 40 et 50% des élèves rapportent tout de même travailler avec des amis (Figure 29).

Figure 29. Réponse à l'item « Je continue de faire du travail scolaire avec mes amis les plus proches »

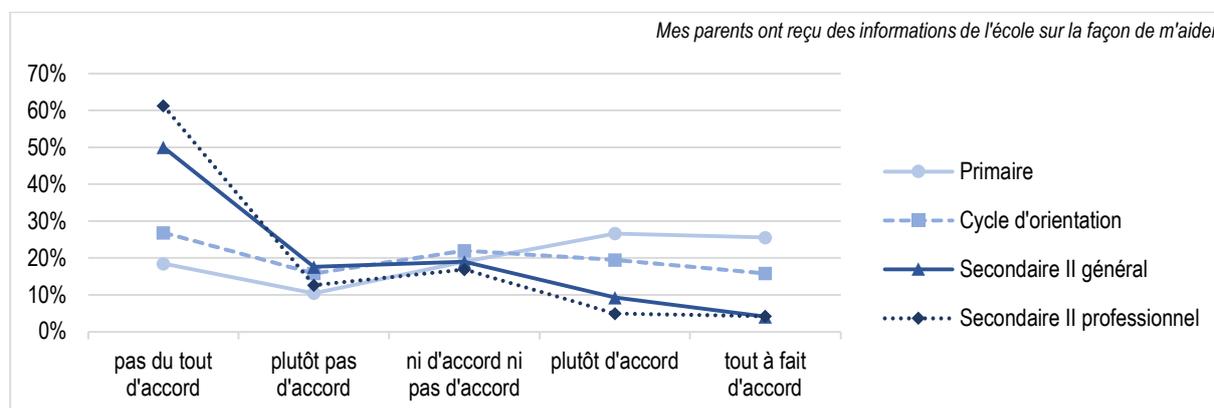


Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Un autre aspect relatif à la « présence » des autres élèves concerne le travail en « groupe-classe », évoqué plus haut, et qui suggère que la présence simultanée des élèves et des enseignants pour des cours en direct, si elle est très variable, est dans l'ensemble relativement faible. Plusieurs éléments peuvent être avancés à ce propos : des difficultés techniques de la part des élèves et des enseignants, parfois des compétences insuffisantes de la part des enseignants pour mettre en place de tels cours ou encore, comme le suggèrent les entretiens menés avec des professionnels et des élèves en programme de pré-qualification, une réticence de certains élèves à interagir en visio-conférence depuis chez eux.

L'autre soutien social dans les apprentissages peut venir de la famille ou de l'entourage présent sur le lieu de vie des élèves. Une question adressée aux élèves et aux parents concernait les informations reçues par ces derniers pour aider leur enfant dans leur travail scolaire. Les réponses des élèves sont représentées sur la Figure 30 – celles des parents sont concordantes. Sans grande surprise, pour les élèves du secondaire II, les parents n'ont pour la plupart pas reçu d'informations sur la façon de les aider. Ce taux diminue au fur et à mesure que l'on descend dans les années de scolarité. Pour le primaire comme pour le CO, on peut noter une distribution des réponses assez équivalente sur l'ensemble des modalités de réponses. Il est possible que cette hétérogénéité traduise une diversité de pratiques de la part des professionnels et des établissements, mais d'autres hypothèses pourraient être avancées, tel que le rôle intermédiaire entre l'école/les enseignants et la famille joué par les élèves, notamment au CO.

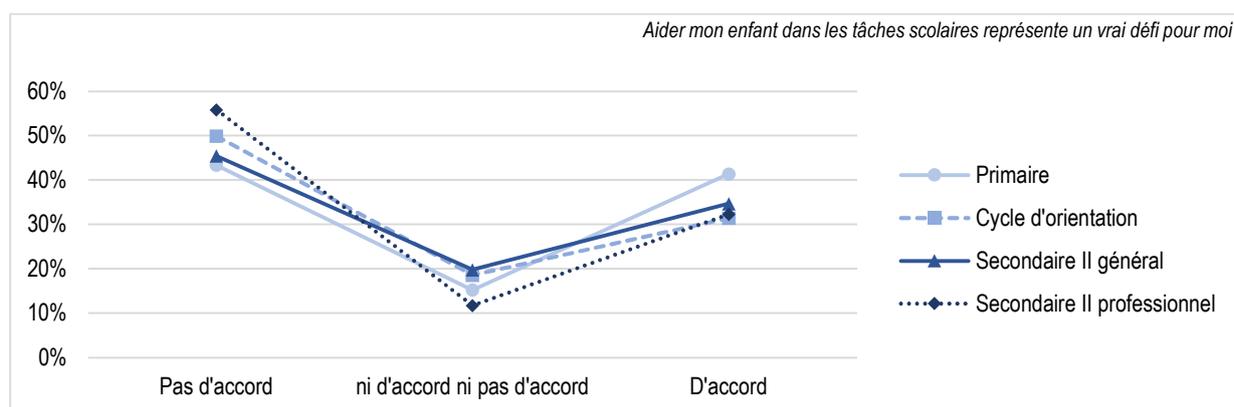
Figure 30. Réponse à l'item « Mes parents ont reçu des informations de l'école sur la façon de m'aider »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

La place des parents n'est pas anodine. Durant la période d'école à la maison, beaucoup de questions ont porté sur les possibles inégalités de soutien parental dont les élèves ont pu bénéficier. Il s'agit là d'une question qui fait notamment écho à une autre problématique récurrente, celle des devoirs à la maison. Dans cette enquête, les parents ont eu l'occasion de se prononcer sur l'aide fournie à leurs enfants. Les résultats suggèrent des positions contrastées de la part des parents. Pour certains d'entre eux – les plus nombreux –, aider leur enfant n'a rien d'un défi. Mais, à l'opposé, et quel que soit le niveau de scolarité de leur enfant, pour certains parents, il s'agit au contraire d'une activité complexe (Figure 31). Ces données pourraient être croisées avec la perception des parents d'avoir reçu des informations de l'école sur la façon d'aider les élèves afin de savoir si les parents qui ont reçu des informations se sentent moins démunis pour aider leurs enfants dans les tâches scolaires.

Figure 31. Réponse à l'item « Aider mon enfant dans les tâches scolaires représente un vrai défi pour moi »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

L'engagement des élèves dans le travail scolaire

La moitié des élèves déclare travailler jusqu'à 11h par semaine, et ce dans tous les degrés d'enseignement, à l'exception de l'ESII professionnel où la médiane se situe à 9h (Tableau 8). Ce nombre ne varie pratiquement pas selon le degré et l'écart-type est élevé, ce qui indique de fortes disparités parmi les élèves dans les différents degrés d'enseignement. Ce nombre d'heures déclarées relativement proche entre les différents degrés d'enseignement peut surprendre (Figure 32), compte tenu des consignes transmises par le département. En effet, la « durée maximale de travail scolaire quotidien » énoncée par l'institution « varie selon les degrés : 60 à 120 minutes de la 1P à la 4P, 90 à 150 minutes de la 5P à la 8P, 150 à 210 minutes au CO et au maximum l'équivalent de la grille horaire en présentiel pour les élèves du secondaire II. »¹² Il serait intéressant de creuser cet aspect. On peut également s'étonner des écarts-types plus faibles au primaire, alors même que l'écart entre l'ensemble des élèves du primaire, de la 1P à la 8P, semble être le plus élevé en termes de travail scolaire.

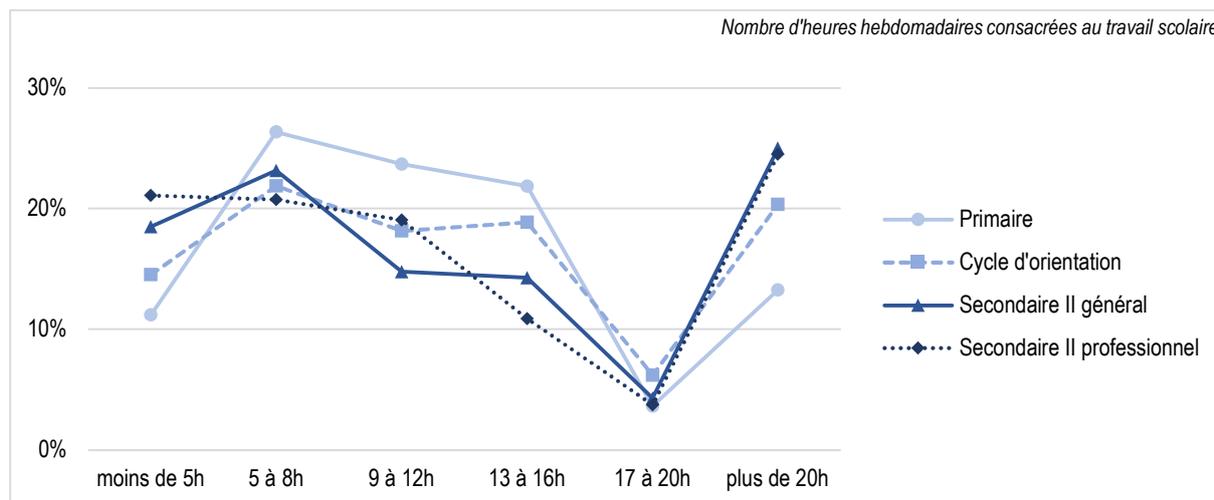
Tableau 8. Heures hebdomadaires consacrées au travail scolaire selon le degré d'enseignement

Degré d'enseignement	N	Écart-type	Médiane
Primaire	2105	6.017	11.00
Cycle d'orientation	1474	7.161	11.00
Secondaire II général	1159	7.824	11.00
Secondaire II professionnel	283	7.929	9.00
Total	5021	6.932	11.00

Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

¹² <https://www.ge.ch/document/covid-19-maintenir-lien-eleves-leurs-familles-consolider-competences-acquises-garantir-certifications-orientation-eleves>.

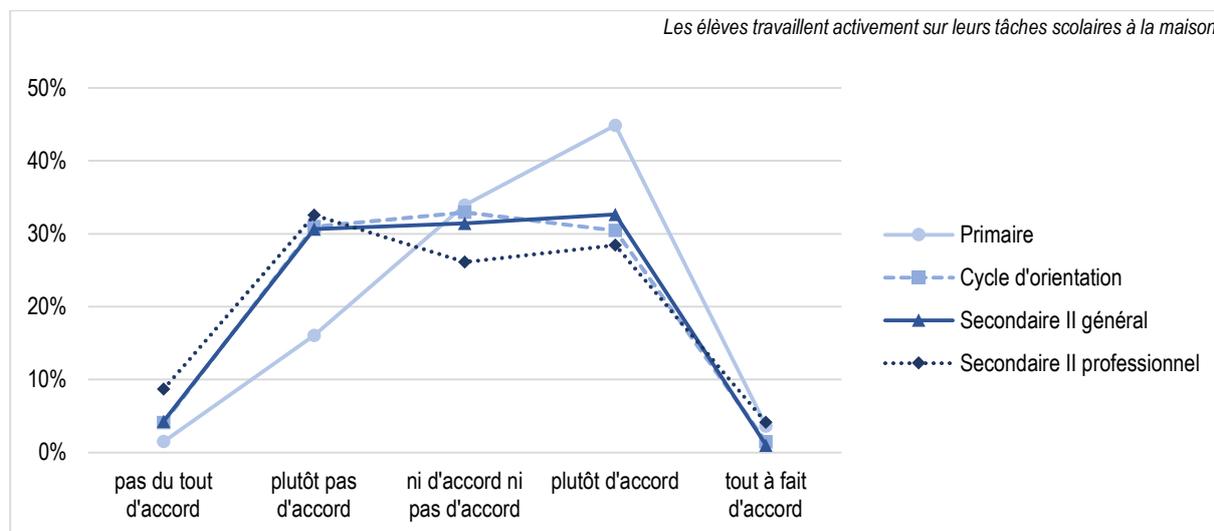
Figure 32. Nombre d'heures hebdomadaires consacrées au travail scolaire



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Pour leur part, les professionnels sont partagés quant au travail des élèves : si 40% estiment qu'ils travaillent activement, 28% sont en désaccord avec cette affirmation et 32% émettent un avis neutre. Cette appréciation varie peu selon les degrés d'enseignement, à l'exception des professionnels du primaire qui considèrent plus important l'engagement de leurs élèves (Figure 33).

Figure 33. Réponse des professionnels à l'item « Les élèves travaillent activement sur leurs tâches scolaires à la maison »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Les demandes des professionnels aux élèves confirment cette évaluation de leur mobilisation scolaire : l'injonction à « travailler » est très présente, de même que les demandes de « retours » et de « participation » (Figure 34).

Pour aller plus loin :

- *Le soutien pédagogique semble particulièrement fort dans le secondaire II professionnel. Pourquoi ? Et comment est-il organisé ? Quelles collaborations entre professionnels ? Qui décide des mesures de soutien à prendre ? Et comment cette individualisation de l'enseignement est-elle abordée par les professionnels dans l'enseignement spécialisé ?*
- *De manière générale, il serait intéressant de connaître le poids des directeurs d'établissements sur les pratiques pédagogiques des enseignants : quelle est la marge de manœuvre des enseignants ? Observe-t-on des différences selon les établissements (politique d'établissement, charisme du directeur), selon les degrés d'enseignement (plus d'autonomie pour le secondaire II en raison de la spécialisation des enseignants) ?*
- *Les parents sont plus impliqués et sollicités lorsque leur enfant est au primaire. Un focus sur cette population permettrait d'approfondir leur rôle dans les tâches scolaires des élèves. La littérature relative à la question des devoirs scolaires pourrait ici être mobilisée.*
- *Quelles sont les plus grandes difficultés rencontrées par les parents dans le soutien aux activités scolaires de leur enfant ? Les difficultés peuvent porter sur les contenus enseignés, mais aussi sur le rôle joué (parent, remplaçant, degré d'autonomie, nouveau rapport avec l'enfant, etc.).*
- *Le temps moyen passé sur les tâches scolaires varie peu d'un degré d'enseignement à l'autre. Ce point mériterait d'être approfondi. Se concentrer par exemple sur les élèves du primaire qui déclarent plus de 20h de travail scolaire par semaine pourrait nous indiquer si ce taux élevé corrèle avec des pratiques enseignantes spécifiques ou des conditions familiales plus ou moins propices au travail scolaire à distance.*

Et ailleurs :

- *La proportion d'élèves dont le lien avec l'école n'est pas soutenu par des moyens numériques est comparable selon les professionnels germanophones et genevois : alors que 22% des premiers déclarent ne pas atteindre entre 25% et 100% des élèves, 21% des seconds affirment ne pas toucher entre 30% et 100% de leurs élèves par ce biais.*
- *Face à l'énoncé « Mes enseignants me donnent des retours personnalisés sur mes tâches et devoirs scolaires », les élèves germanophones et genevois répondent par l'affirmative dans les mêmes proportions (45% contre 42% à Genève). En revanche, la modalité de réponse neutre est privilégiée chez les germanophones (29% contre 18% à Genève) alors que les élèves genevois sont significativement plus nombreux à se déclarer en désaccord avec cette affirmation (40% contre 26% en Suisse alémanique, Allemagne et Autriche). Rappelons que la part d'élèves affirmant ne pas recevoir de retours personnalisés est particulièrement élevée chez les élèves du primaire à Genève, qui sont par ailleurs fortement représentés dans l'échantillon.*
- *Par ailleurs, 29% des professionnels germanophones (contre 36% à Genève) sont en accord avec l'affirmation « Les élèves bénéficient d'un coaching individuel par un enseignant / un autre soutien pédagogique au moins une fois par semaine ». Les réponses négatives sont légèrement plus répandues à Genève (40%) qu'en Suisse alémanique, Allemagne et Autriche.*
- *Quant à la disponibilité des enseignants face aux difficultés rencontrées par les élèves dans leur travail scolaire, elle est très élevée selon les élèves germanophones comme genevois : 74% (78% à Genève) sont d'accord avec l'énoncé « Je peux toujours poser des questions aux enseignants si je suis bloqué-e dans mon travail » et, dans les deux populations, seuls 10% y répondent par la négative.*
- *Le travail scolaire entre pairs semble perdurer dans des proportions comparables entre élèves germanophones et genevois. En Suisse alémanique, Allemagne et Autriche, 30% des élèves (35% à Genève) affirment continuer à travailler avec leurs amis proches et 52% déclarent le contraire (53% à Genève).*
- *Les élèves germanophones déclarent consacrer davantage de temps au travail scolaire (20h en temps médian hebdomadaire, contre 11h à Genève). Cela peut s'expliquer par la temporalité de la prise d'information, ces élèves ayant répondu dans les trois premières semaines qui ont suivi la fermeture des écoles. En outre, les élèves genevois ont répondu alors que le DIP avait déjà précisé les attentes de l'institution en termes de travail scolaire, les situant bien en-deçà du nombre d'heures habituellement passées à l'école.*

Quel impact de cette période d'école à distance sur la formation ?

En guise de conclusion à ce chapitre central consacré à l'école à distance comme nouveau contexte d'enseignement et d'apprentissage, il peut être intéressant d'aborder la question de l'« après ». Dans le discours et les réponses des différents acteurs, on peut lire des inquiétudes, mais aussi de quoi apprendre de cette école à distance contrainte par la crise sanitaire.

Les directeurs, par exemple, voient la mise à l'épreuve que constitue la fermeture des écoles comme une source de pratiques innovantes, notamment en lien avec l'utilisation d'outils numériques : « On découvre de nouvelles possibilités » ; « la découverte de nouveaux outils » ; « mise en place d'outils de communication » ; « propositions concrètes d'enseignants suite à l'utilisation des outils d'enseignement à distance ». L'enrichissement professionnel qui transparait de certaines réponses suggère que celui-ci est d'autant plus important qu'il se rapporte à la relation directe avec les élèves, qui apparaît comme la pierre angulaire du travail enseignant : « Inventivité, créativité, recherche de solutions adaptées au contexte social défavorisé pour permettre aux élèves un accès aisé au travail scolaire » ; « chercher les moyens les plus efficaces pour garder un lien avec les élèves » ; « une nouvelle relation avec certains de leurs élèves ». L'école à la maison ne se traduit donc pas uniquement par des contraintes, elle est également source d'opportunités. Elle peut être vue comme un laboratoire expérimental qui exhibe la plus ou moins grande agilité sociale des professionnels.

Trois questions permettent par ailleurs d'évaluer l'impact à court terme de l'enseignement à distance sur les apprentissages des élèves, considérés en termes de performance et de motivation. Ici, seules les réponses des élèves sont considérées, mais celles des parents et des professionnels pourront faire l'objet d'analyses ultérieures.

La première concerne la performance autoévaluée dans l'apprentissage. Les élèves étaient invités à se positionner face à l'énoncé « Je trouve que j'apprends davantage maintenant que dans les cours en classe ». Les répondants sont largement en désaccord avec cette affirmation (70%), alors que 11% sont en accord et 19% se positionnent de façon neutre, ceci quel que soit le degré d'enseignement.

Tableau 9. Sentiment d'efficience des élèves selon le temps consacré au travail scolaire

			Je trouve que j'apprends davantage maintenant que dans les cours en classe			Total
			pas d'accord	ni d'accord ni pas d'accord	d'accord	
Heures hebdomadaires passées à travailler pour l'école	moins de 5h	Effectif	599	135	58	792
		%	75.6%	17.0%	7.3%	100%
	5 à 8h	Effectif	974	225	109	1308
		%	74.5%	17.2%	8.3%	100%
	9 à 12h	Effectif	732	193	134	1059
		%	69.1%	18.2%	12.7%	100%
	13 à 16h	Effectif	689	192	112	993
		%	69.4%	19.3%	11.3%	100%
	17 à 20h	Effectif	157	44	42	243
		%	64.6%	18.1%	17.3%	100%
	plus de 20h	Effectif	662	218	145	1025
		%	64.6%	21.3%	14.1%	100%
	Total	Effectif	3813	1007	600	5420
		%	70.4%	18.6%	11.1%	100%

Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Ce sentiment semble en partie lié au nombre d'heures passées à étudier (*Tableau 9*). Certes, quel que soit le temps consacré au travail scolaire, les élèves estiment majoritairement ne pas apprendre davantage à la maison qu'en classe, et le fait de travailler longtemps ne suffit pas à augmenter notablement le sentiment d'efficacité. Mais ceux qui consacrent plus de temps au travail scolaire sont un peu plus nombreux à juger qu'ils apprennent davantage. Ce sentiment peut aussi être lié aux contenus des tâches scolaires. En effet, la consigne du département était de consolider les acquis et de ne pas entamer l'apprentissage de nouvelles notions, ce qui a pu jouer un rôle dans la perception qu'ont les élèves d'apprendre plus en classe.

Les élèves évaluant positivement leur performance avancent différents éléments (*Figure 36*) d'explication, qui vont à la fois dans le sens d'une augmentation (« plus » est presque toujours utilisé dans le sens de « davantage ») du temps disponible, de l'attention, de l'encadrement ou encore de l'autonomie... et d'une disparition (« pas ») de facteurs qui perturbaient l'apprentissage permettant de « mieux » travailler.

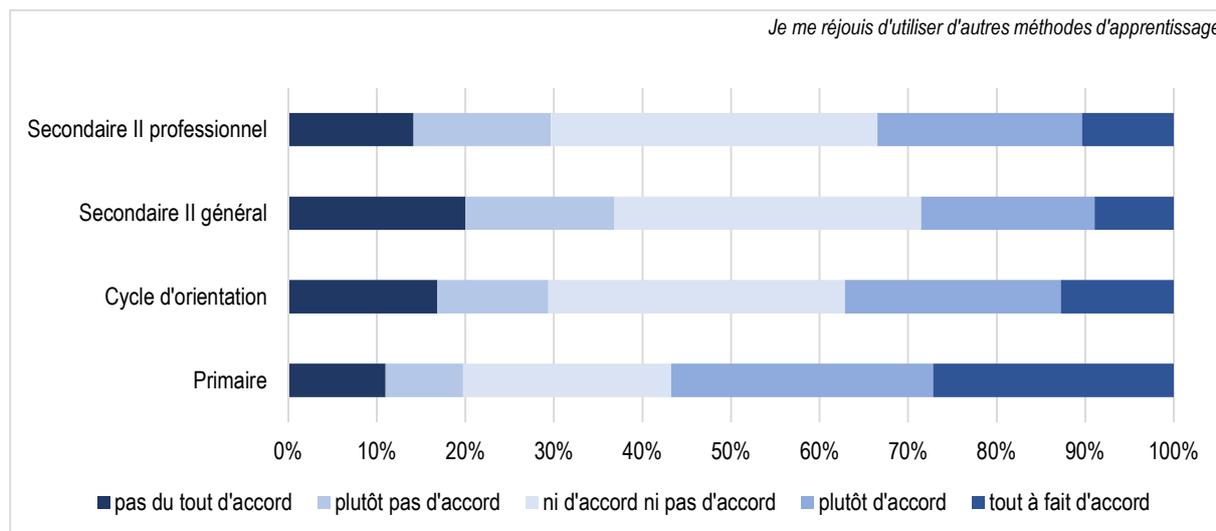
Figure 36. Raisons invoquées par les élèves pour expliquer de meilleures performances dans le cadre de l'école à la maison



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

La motivation est appréhendée à travers les énoncés « Je me réjouis d'utiliser d'autres méthodes d'apprentissage » et « À l'avenir, on devrait continuer à travailler plus en ligne et à la maison ». À la première affirmation, 43% des élèves répondent positivement, 27% négativement et 30% choisissent l'option neutre. Cette affirmation rencontre particulièrement de succès au primaire (57% des élèves y adhèrent), mais moins dans les autres degrés d'enseignement (moins de la moitié y adhère) (*Figure 37*). À court terme, la curiosité pour de nouvelles méthodes d'apprentissage pourrait donc toucher surtout les jeunes élèves, qui sont peut-être aussi ceux pour qui l'enseignement à distance présente la plus grande nouveauté.

Figure 37. Réponse à l'item « Je me réjouis d'utiliser d'autres méthodes d'apprentissage »



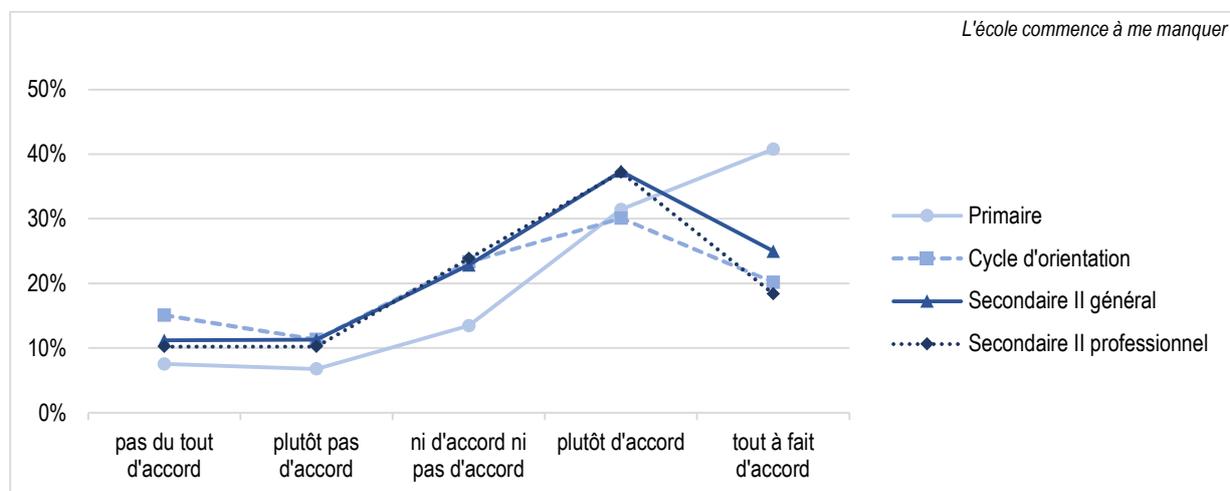
Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

À plus long terme en revanche, seulement 24% des élèves estiment qu'il serait judicieux de prolonger l'apprentissage à distance, 55% affirment le contraire et 21% se prononcent de façon neutre. Le degré d'enseignement n'apporte ici pas de différences significatives entre répondants.

Les élèves sont donc loin d'espérer une école à distance sur la durée. Ils peuvent être curieux de nouvelles méthodes d'apprentissage, sans pour autant plébisciter un maintien de l'apprentissage dans ces conditions. Il y a donc à la fois une curiosité pour la nouveauté, l'innovation peut-être, dont parlaient les directeurs. Soulignons toutefois que la crise a contraint un passage du « tout à l'école » au « tout à la maison », offrant un changement radical plutôt qu'une diversification progressive des modalités d'enseignement et d'apprentissage.

Par ailleurs, il est possible que ne pas vouloir d'une école à distance à plus long terme s'explique aussi par la distance sociale qu'elle génère. En majorité (60%) et quel que soit le degré d'enseignement, les élèves estiment que l'école commence à leur manquer. Ce sentiment semble exacerbé au primaire, où 72% des élèves sont en accord avec cette affirmation (Figure 38). Le primaire serait plus un lieu de socialisation que le secondaire ; en grandissant, les enfants investiraient d'autres espaces de socialisation.

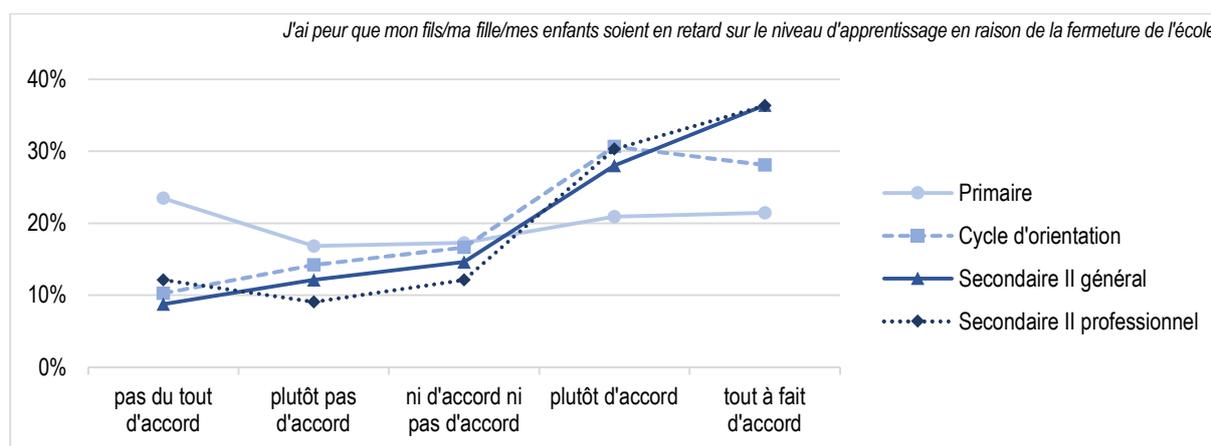
Figure 38. Réponse à l'item « L'école commence à me manquer »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

L'impact à plus long terme de l'école à distance est également abordé. Deux questions permettent de traiter des conséquences pressenties de la fermeture des écoles sur les apprentissages et sur la suite de la formation. La première n'était adressée qu'aux parents, auxquels il était demandé de se prononcer vis-à-vis de l'énoncé : « J'ai peur que mon fils/ma fille/mes enfants soient en retard sur le niveau d'apprentissage en raison de la fermeture de l'école ». Près de la moitié (48%) des parents adhèrent à cette affirmation, 35% la rejettent et 17% se positionnent de façon neutre. Sans surprise, cette crainte touche davantage les parents d'élèves plus âgés : elle est minoritaire au primaire (41%) et plus prononcée dans les degrés d'enseignement supérieur (jusqu'à 66% des parents d'élèves de l'ESII professionnel) (Figure 39).

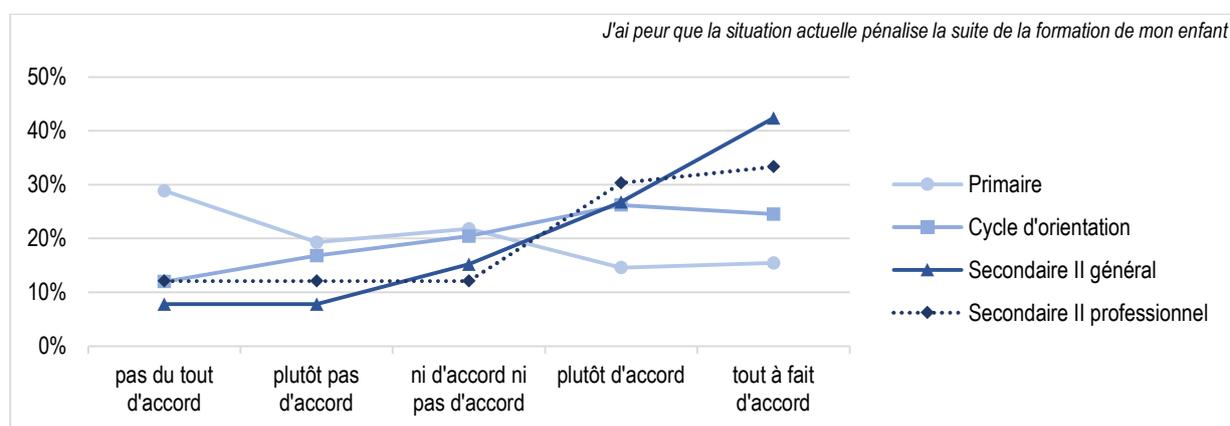
Figure 39. Réponse à l'item « J'ai peur que mon fils/ma fille/mes enfants soient en retard sur le niveau d'apprentissage en raison de la fermeture de l'école »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Si cette première question abordait l'évaluation des effets à court terme de l'école à la maison, une seconde visait à en approcher l'impact à plus long terme. Celle-ci question portait sur les conséquences pressenties sur la suite du parcours de formation et était posée aux parents et aux élèves. Les parents sont 38% à se montrer d'accord avec l'affirmation « J'ai peur que la situation actuelle pénalise la suite de la formation de mon fils/ma fille/mes enfants », alors que 21% se positionnent de façon neutre et 41% sont en désaccord. Des différences sont également à relever selon les degrés d'enseignement (Figure 40) : comme à la question précédente, les parents d'élèves du primaire semblent moins anxieux que ceux d'élèves plus âgés. Le fait que les élèves les plus jeunes disposent d'une carrière scolaire plus longue pour rattraper un éventuel retard explique sans doute en partie cette différence. En outre, les incertitudes quant au maintien des examens de fin de formation pour les élèves de l'ESII et quant aux conditions de promotion peut probablement être aussi invoqué.

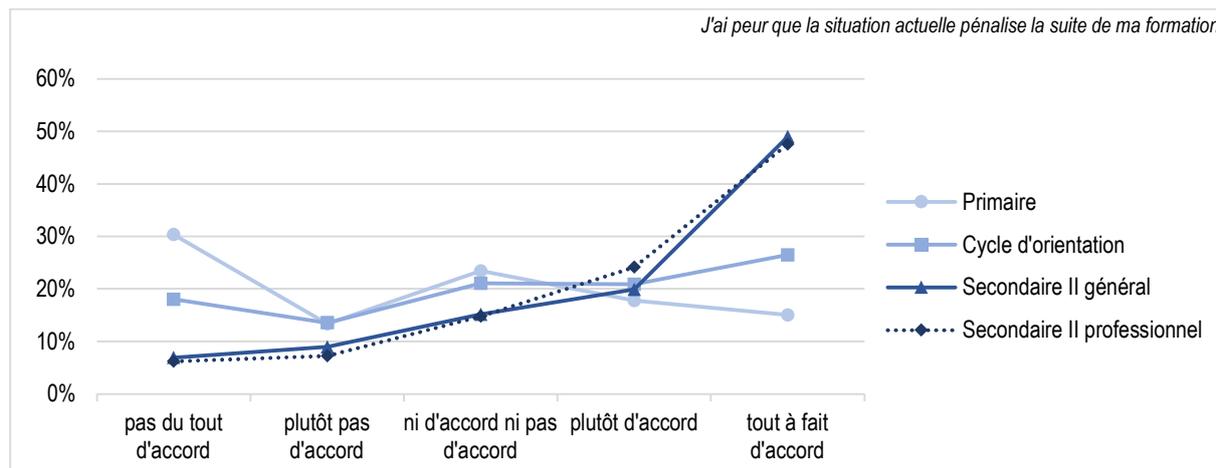
Figure 40. Réponse à l'item « J'ai peur que la situation actuelle pénalise la suite de la formation de mon enfant »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

À cette même question (*Figure 41*), les réponses des élèves sont légèrement plus tranchées : 48% craignent que la situation pénalise la suite de leur formation, 32% ne le craignent plutôt pas et seuls 20% se positionnent de façon neutre. La comparaison entre degrés d'enseignement montre des différences comparables à celles des parents selon la position des élèves dans leur parcours scolaire : plus ceux-ci avancent, plus ils craignent un impact négatif (plus de deux tiers des répondants à l'ESII contre moins de la moitié au CO et au primaire). Une nuance est à relever selon les filières : les élèves de l'ESII professionnel montrent un niveau d'inquiétude presque identique à ceux des filières générales ; chez les parents en revanche, l'inquiétude est plus répandue concernant les élèves des filières générales que professionnelles.

Figure 41. Réponse à l'item « J'ai peur que la situation actuelle pénalise la suite de ma formation »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Parents et élèves pouvaient enfin s'exprimer sur le contenu et les raisons de ces craintes. Comme le montrent les *Figures 42* et *43*, leurs réponses sont relativement similaires, tout en présentant quelques nuances. Alors que le message institutionnel est de maintenir les acquis, pour les parents, le « retard » pris sur le « programme » semble constituer la crainte principale, alors que chez les élèves celle-ci s'exprime sous forme de « peur » face à « l'année prochaine ». On observe ici une tension générée par la perception d'un temps d'arrêt que représenterait l'école à la maison face à la permanence d'un temps scolaire normé (incarné dans le « programme »), avec ses échéances (« l'année prochaine »), face auxquelles les élèves sont mis à l'épreuve à de façon ritualisée (« examens », « maturité »). En d'autres termes, les élèves et leurs parents redouteraient que les difficultés et les « retards » causés par la fermeture des écoles ne soient pas adéquatement pris en compte dans les attentes de l'institution.

Ces craintes ne sont toutefois pas à interpréter comme découlant de la vision d'une école figée, aux exigences inchangées en dépit des circonstances. Elles pourraient plutôt témoigner des incertitudes quant à la mesure et la manière dont ces circonstances seraient prises en compte, ainsi que des incertitudes quant à l'avenir (durée de la crise sanitaire, reprise, etc.). La nuance entre les réponses des parents et des enfants semble d'ordre temporel : on observe chez les parents une inquiétude globale en termes d'acquis et de futurs manques ; chez les élèves, on est plus centré sur le court terme « l'année prochaine ».

Et ailleurs :

- Face à l'énoncé « Je trouve que j'apprends davantage maintenant que dans les cours en classe », les élèves germanophones sont significativement plus nombreux que les Genevois à se déclarer d'accord (24% contre 11% à Genève). Par ailleurs, ils ne sont que la moitié (51%) à juger leurs performances moindres alors que cette opinion est largement majoritaire à Genève (70%). L'hypothèse que les élèves genevois bénéficieraient de conditions d'apprentissage plus défavorables dans le cadre de l'école à distance est à considérer avec la plus grande prudence, les informations de contexte faisant défaut pour comparer les situations (par ailleurs sans doute fort hétérogènes) de ces populations. En outre, comme souligné à plusieurs reprises, les temporalités différentes dans la prise d'information interdisent de comparer directement les réponses de ces groupes linguistiques. Ces temporalités invitent néanmoins à formuler une autre hypothèse : dans les premières semaines de fermeture des écoles, la curiosité des élèves pour de nouvelles méthodes et leur motivation à continuer à apprendre pourraient les avoir menés à surévaluer leurs performances d'apprentissage, alors qu'après plusieurs semaines ils tendraient au contraire à les évaluer de façon très critique.
- Quant aux impacts du point de vue des parents, en Suisse alémanique, Allemagne et Autriche seuls 33% (contre 48% à Genève) des répondants affirment craindre pour les apprentissages de leur enfant et 42% (contre 35% à Genève) ne se déclarent pas préoccupés par cet aspect. Il faut sans doute voir, ici également, un effet temporel, les peurs parentales devenant plus répandues à mesure que la fermeture des écoles s'inscrit dans la durée – avec des incertitudes quant à la réouverture des classes qui, en dépit de l'annonce du Conseil fédéral du 16 avril, ne sont levées qu'à l'échéance du délai de réponse à Genève.

Pour aller plus loin :

L'encadré « Pour aller plus loin » prend ici une forme différente. Dans la suite du rapport, nous développons quelques pistes supplémentaires d'analyse des données du Baromètre. Ces pistes s'inscrivent dans le prolongement des éléments présentés dans ce chapitre central. Elles s'inscrivent également dans la continuité de problématiques au cœur des politiques scolaires et, de fait, au cœur de différents projets du SRED. Trois axes de réflexion seront développés.

1) Le numérique : il a été évoqué jusqu'ici, sans être plus analysé. Il transparaît dans la plupart des questions du fait des modalités de l'école à distance. Mais l'enquête permet d'aller plus loin sur ce point. Nous évoquons quelques pistes dans la prochaine section.

2) Les relations école-familles : cette thématique est elle aussi un enjeu permanent pour l'école. Dans cette période d'école à distance, cette relation peut être amenée à se modifier. Sans redéfinir radicalement le rôle des uns et des autres, l'école à distance implique d'autres modalités de communication et peut-être d'autres attentes respectives.

3) Professionnels et élèves en difficulté : l'enjeu du suivi des élèves en difficulté est un enjeu majeur – il l'est aussi dans le cadre « classique » de l'école. L'école à distance augmente le risque de « perdre » ces élèves. Pour aborder cette problématique, nous avons choisi un angle spécifique, à savoir le point de vue des professionnels scolaires qui sont, en raison de leur fonction, impliqués dans la scolarité de ces élèves.

Ces trois exemples ne sont pas exhaustifs. Mais ils sont l'occasion de creuser un peu plus la réflexion, en gardant à l'esprit que cette expérience, certes contrainte par des facteurs externes, peut aussi être l'occasion de réfléchir, voire de repenser certaines pratiques scolaires ancrées, au cas où cette contrainte se répète, mais pas seulement. Ce laboratoire expérimental imposé par les circonstances montre que le système de formation peut être agile.

Le numérique dans l'école à distance

Différents éléments relatifs à l'usage d'outils numériques ont été abordés au fil des analyses portant sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage, notamment quant aux pratiques d'échange (communication et transmission de tâches scolaires) entre enseignants et élèves. Ce chapitre approfondit cette thématique sous l'angle des ressources des acteurs scolaires (professionnels et élèves) pour recourir au numérique. Les ressources numériques dans les écoles sont ici traitées à partir des réponses des professionnels, mises ensuite en perspective avec le regard des élèves et des parents. Ces ressources comprennent bien sûr l'équipement technique nécessaire à l'enseignement en ligne, mais touchent aussi plus largement à des dimensions organisationnelles : l'expérience locale dans l'utilisation du numérique et les compétences ainsi que les motivations des enseignants sont ainsi considérés. Une première évaluation par les professionnels de l'école en ligne dans le contexte de crise sanitaire est enfin réalisée par l'analyse des obstacles et des accomplissements rapportés dans les écoles.

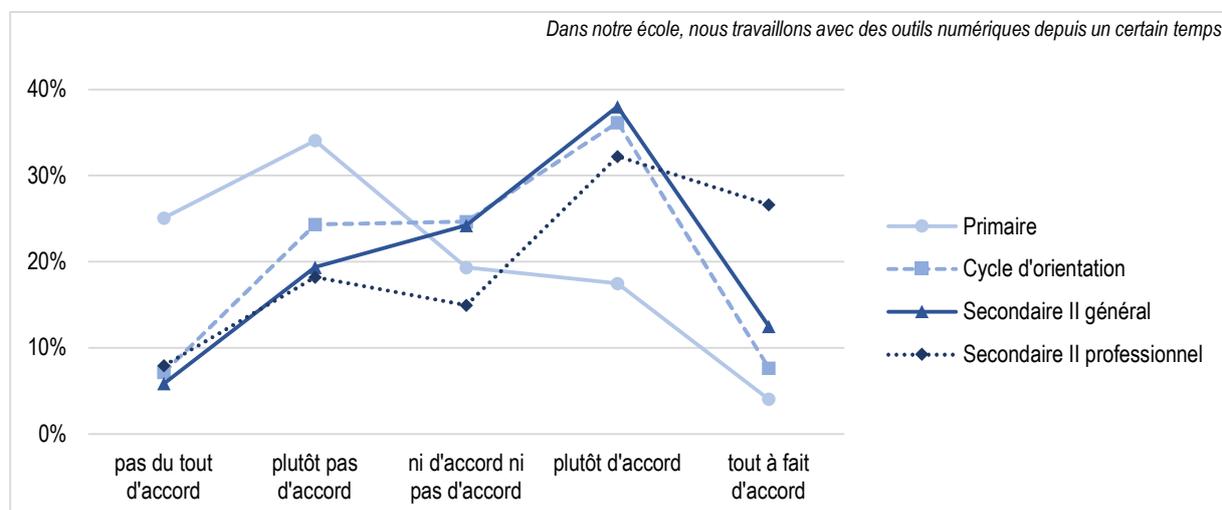
Ressources organisationnelles et équipement dans les écoles

Ressources numériques selon les professionnels

Les écoles n'avaient pas toutes la même expérience dans l'enseignement numérique au moment de la mise en place de l'école à distance. À l'énoncé « Dans notre école, nous travaillons avec des outils numériques depuis un certain temps », 42% des professionnels répondent par la négative, 36% répondent positivement et 21% se positionnent de façon neutre. Les directeurs (N=83) sont, pour leur part, majoritairement d'accord avec cette affirmation (51%), contre 31% de désaccord et 18% de réponses neutres.

Ces pratiques antérieures des établissements sont très variables entre les degrés d'enseignement mais aussi à l'intérieur de chaque degré d'enseignement (Figure 44). Au primaire, la majorité des professionnels ne rapporte pas ou peu d'usage d'outils numériques (59%). Cela va aussi dans le sens des réponses des directions d'établissements, dont le positionnement est encore plus marqué (68% de répondants rapportant peu de pratiques numériques). Une minorité de répondants juge au contraire cet usage courant au sein de son école. Le secondaire II professionnel suit une tendance inverse, avec une grande majorité de réponses qui indiquent un usage fréquent des outils numériques (59% d'accord). Les courbes du CO et du secondaire II général sont très similaires. On note peu de valeurs extrêmes, mais ces valeurs existent tout de même, ce qui indique un usage numérique très contrasté en fonction des établissements.

Figure 44. Réponse des professionnels à l'item « Dans notre école, nous travaillons avec des outils numériques depuis un certain temps »

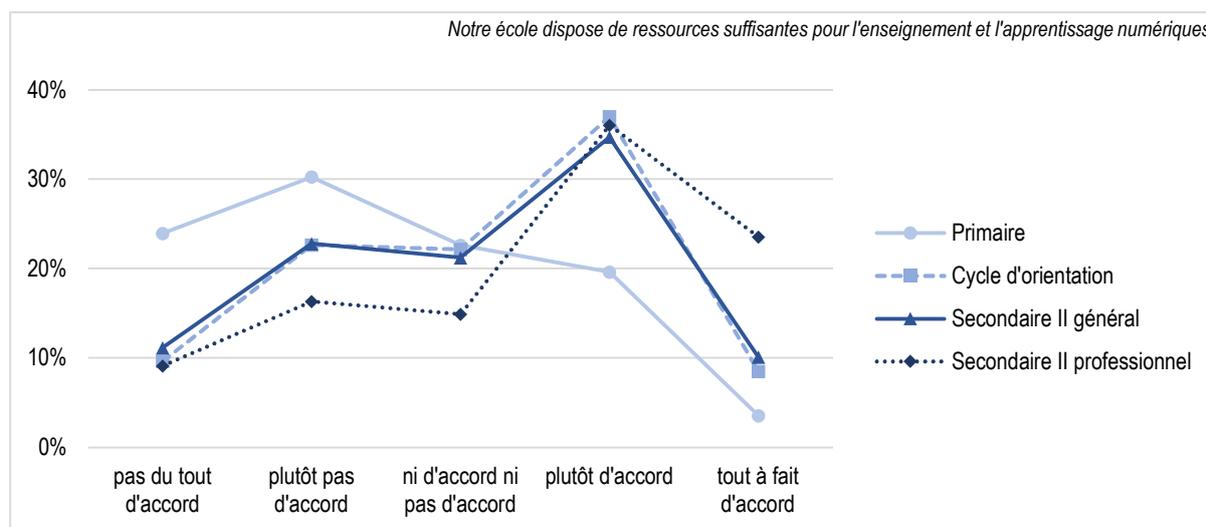


Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Cette affirmation d'une expérience locale en termes d'enseignement numérique est associée positivement à l'évaluation des ressources pour l'enseignement et l'apprentissage numérique ($r = .452$, $p < .001$)¹³ et à l'évaluation de l'équipement technique pour l'utilisation de formats web ($r = .410$, $p < .001$). Les professionnels expérimentés sont aussi, tendanciellement, ceux qui estiment avoir des ressources dans leurs écoles et un équipement technique suffisant.

De façon plus détaillée, l'énoncé « Notre école dispose de ressources suffisantes pour l'enseignement et l'apprentissage numériques » recueille 42% de désaccord, 36% d'accord et 22% d'avis neutres parmi les professionnels. Chez les directions (N=84), 55% ne sont pas d'accord, 31% d'accord et 14% ne se positionnent pas. Comme pour le premier énoncé, le primaire semble moins bien doté, avec un manque de ressources particulièrement fréquent de l'avis des professionnels (Figure 45).

Figure 45. Réponses des professionnels à l'item « Notre école dispose de ressources suffisantes pour l'enseignement et l'apprentissage numériques »

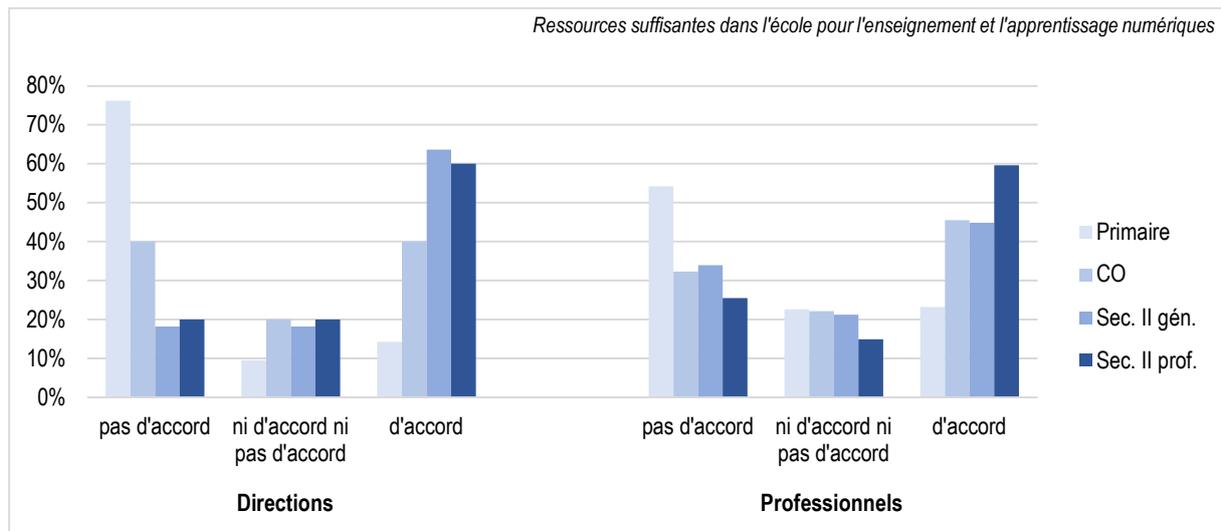


Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Chez les directeurs, cette différence selon les degrés d'enseignement est encore plus marquée, avec notamment les trois quarts des directeurs du primaire (N=42) qui estiment que l'équipement est insuffisant. Pour les autres degrés d'enseignement, les effectifs trop bas (une dizaine) invitent à la prudence dans les comparaisons. Relevons cependant qu'au CO comme au secondaire II, la majorité des directions juge les ressources suffisantes. Au CO, les avis sont néanmoins assez contrastés, la question générant autant d'accord que de désaccord. Ces différences selon les degrés d'enseignement, mais aussi entre établissements, traduisent probablement à la fois la réalité du parc informatique selon les degrés d'enseignement et aussi des usages différenciés du numérique dans les enseignements.

¹³ Pour rappel, la lettre « r » correspond à l'indice de corrélation. Cet indice peut aller de -1 à +1. Plus l'indice est proche de 1 ou de -1, plus la relation entre les deux mesures est forte. De plus, un indice de corrélation compris entre 0 et +1 signifie un lien positif entre les deux mesures, alors qu'un indice de corrélation négatif exprime un lien négatif.

Figure 46. Estimation des ressources numériques par les directions et les professionnels

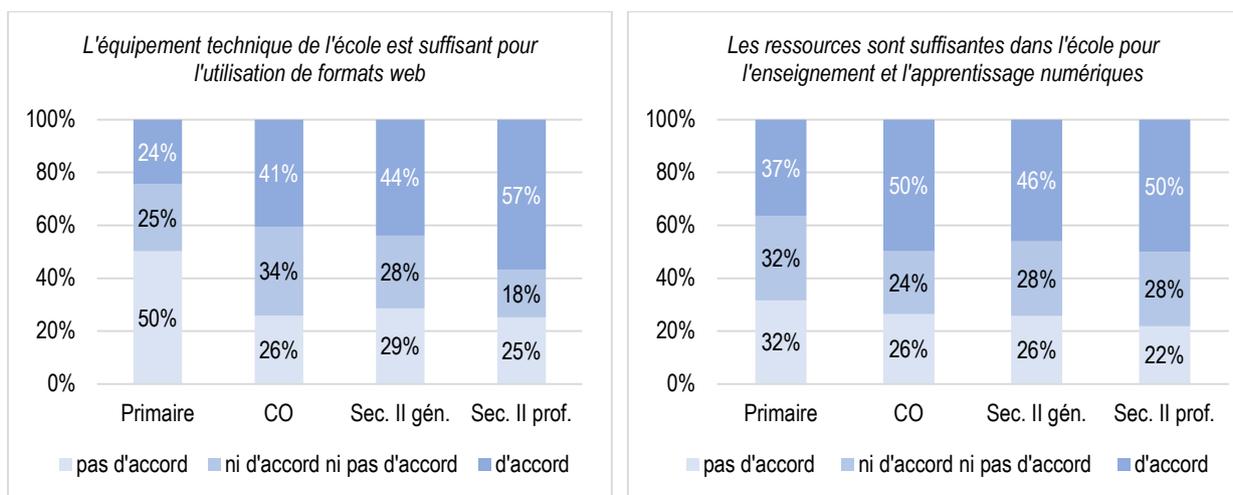


Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Enfin, cette évaluation des ressources est cohérente avec l'évaluation de l'équipement technique de l'école ($r = .576, p < .001$). Parmi les professionnels, 35% estiment que cet équipement est suffisant pour l'utilisation de formats web, 37% le jugent insuffisant et 28% se prononcent de façon neutre. Pour leur part, les directeurs (N=81) jugent majoritairement l'équipement insuffisant (52%), alors que 31% le déclarent suffisant et 17% n'émettent pas d'avis tranché.

Les différences se déclinent de la même manière que pour les deux variables précédentes (Figure 47), avec des écoles primaires globalement moins bien dotées que dans les autres degrés d'enseignement. Il est intéressant de noter que pour les professionnels du primaire, l'équipement pour les formats web est encore plus insuffisant que les ressources évoquées plus haut. Ces résultats pourraient être mis en perspective avec les travaux du SEM quant aux besoins des enseignants en termes d'outils et de ressources numériques. Il serait notamment intéressant de considérer les manques rapportés par les acteurs selon les usages qu'ils souhaiteraient en faire.

Figure 47. Comparaison des réponses des professionnels sur l'équipement pour les formats web et les ressources pour l'enseignement et l'apprentissage numériques



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

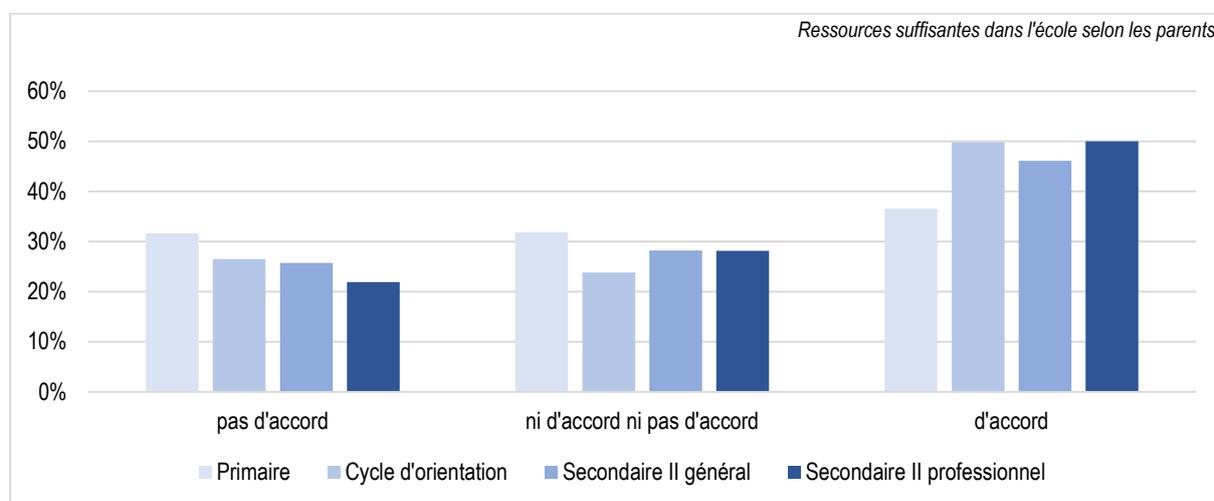
Un regard moins critique de la part des parents

Cette évaluation plutôt critique des ressources de la part des professionnels scolaires contraste avec la représentation qu'ont les parents de l'équipement des écoles pour l'enseignement et l'apprentissage numériques. Ils sont 30% à juger que les ressources sont insuffisantes, 39% à les juger suffisantes et 31% à se positionner de façon neutre. À noter qu'ici, les ressources sont probablement à comprendre en termes d'équipement numérique et non au sens plus large des ressources organisationnelles. Par ailleurs, juger des structures et des ressources est un exercice différent selon que l'on connaît ou non les développements actuels et donc les potentialités de l'enseignement numérique.

Quant aux différences selon les degrés d'enseignement, elles sont moins marquées que dans les évaluations des professionnels (Figure 48). Ainsi, quel que soit le degré d'enseignement, les réponses les plus fréquentes vont dans le sens d'un équipement suffisant, avec des pourcentages d'accord qui vont de 37% pour le primaire à 50% pour le CO et le secondaire II professionnel. Ces données font toutefois apparaître un contraste assez significatif avec la perception des professionnels : au primaire notamment, les parents qui estiment l'équipement suffisant sont nettement plus représentés (37%) que parmi les professionnels (directions 14% et professionnels 23%). Sans qu'il soit possible de comprendre les sources de ce contraste sur la base des données à disposition, il serait intéressant de les prendre en compte dans la mesure où ces différentes de points de vue peuvent conduire à des incompréhensions dans l'usage (ou le non-usage) des outils numériques dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Notons enfin que les parents sont particulièrement nombreux à se positionner de façon neutre (surtout au primaire), ce qui pourrait être interprété comme une relative méconnaissance de la situation des établissements.

Figure 48. Réponse des parents à l'item « L'école est bien équipée pour l'enseignement et l'apprentissage numériques »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

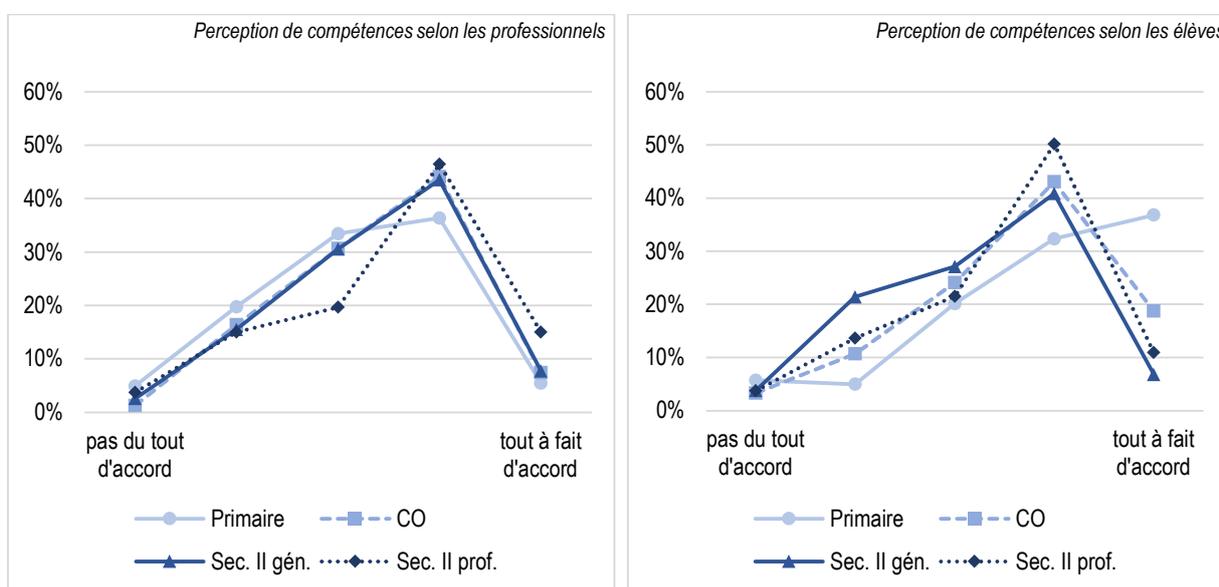
Motivation et compétences des enseignants

En plus de l'expérience locale et de l'équipement, qui constituent des ressources organisationnelles importantes dans l'usage du numérique, le sentiment de compétence des professionnels et leur motivation à utiliser ces outils sont un levier humain incontournable dans le cadre de l'école à distance. Les directions, les professionnels et les élèves se sont prononcés sur ces aspects. Nous mettons ici en perspective les réponses des professionnels et des élèves, les réponses des directions rejoignant largement celles des professionnels.

Sentiment de compétence et motivation apparaissent, d'après les réponses des professionnels, comme largement reliées entre elles. On sait en effet que la perception de compétence est un prérequis

important pour s'engager dans une activité, et dans le contexte de la crise sanitaire s'ajoute à cela le fait que les acteurs scolaires avaient peu ou pas d'alternative à recourir au numérique. Les données recueillies vont dans ce sens, avec une corrélation forte (pour les professionnels eux-mêmes comme pour la perception qu'en ont les élèves, $r = .50$, $p < .001$) entre les deux items suivants : « Notre équipe est motivée à utiliser des moyens d'enseignement et d'apprentissage numériques » et « Notre équipe est compétente pour utiliser des moyens d'enseignement et d'apprentissage numériques ». Les réponses des professionnels se concentrent essentiellement sur deux modalités : la réponse intermédiaire et un accord modéré. Cela vaut pour l'ensemble des degrés d'enseignement, même si on peut relever une perception de compétence un peu plus faible au primaire. La répartition des réponses des élèves va globalement dans le même sens (*Figure 49*). À noter néanmoins que les élèves du primaire semblent avoir un avis plus positif sur les compétences de leurs enseignants que les enseignants eux-mêmes. Dans ce cas, on peut faire l'hypothèse que plus les élèves sont jeunes, moins ils sont familiers avec les outils numériques et plus leur jugement des compétences d'autrui est positif. Les réponses concernant le niveau de motivation des équipes suivent globalement le même pattern.

Figure 49. Perception de compétences des équipes selon les professionnels et les élèves



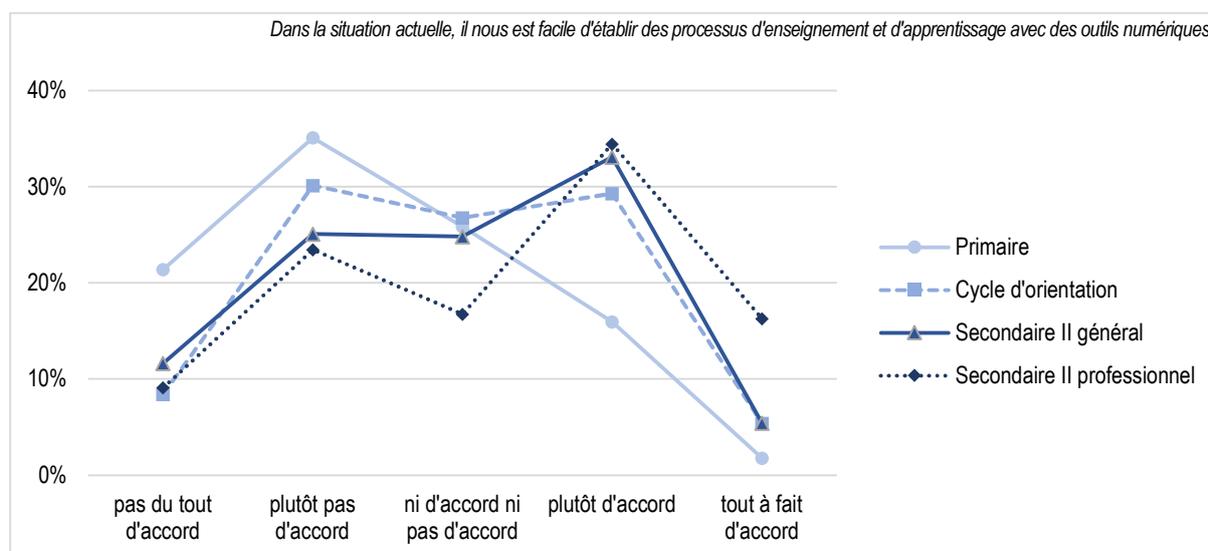
Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Accomplissements et obstacles

Les dernières questions à mentionner ici concernent les facilités ou défis de la période actuelle en termes d'enseignement et d'apprentissage numériques, de manière isolée mais également au regard des pratiques antérieures de l'établissement. Les réponses des professionnels et des directions montrent les mêmes tendances, raison pour laquelle nous présentons ici les résultats concernant le premier groupe.

En premier lieu, à la question d'estimer la facilité ou les difficultés d'établir des processus d'enseignement et d'apprentissage avec des outils numériques (*Figure 50*), les avis sont largement partagés et ce dans tous les degrés d'enseignement (avec une perception un peu plus négative au primaire, ce qui confirme les résultats précédents).

Figure 50. Réponse des professionnels à l'item « Dans la situation actuelle, il nous est facile d'établir des processus d'enseignement et d'apprentissage avec des outils numériques »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

En revanche, et quel que soit le degré d'enseignement, les professionnels s'accordent largement pour estimer que « la fermeture soudaine de l'école pose de grands défis en termes d'enseignement et d'apprentissage numériques ». Face à cet énoncé, 84% des professionnels répondent par l'affirmative, 7% par la négative et 9% se positionnent de façon neutre.

Le *Tableau 10* fait état des indices de corrélations entre la situation actuelle et les pratiques antérieures dans les établissements. Sans surprise, on observe une forte corrélation positive entre une familiarité dans l'usage du numérique au sein de l'école et la facilité à établir des processus d'enseignement-apprentissage qui répondent à la situation d'école à distance. La corrélation est au contraire négative lorsqu'on évoque l'idée de « défi ».

Tableau 10. Corrélations entre les pratiques antérieures et le vécu de la fermeture des écoles

		Dans notre école, nous travaillons avec des outils numériques depuis un certain temps	Dans la situation actuelle, il nous est facile d'établir des processus d'enseignement et d'apprentissage avec des outils numériques	La fermeture soudaine de l'école nous pose de grands défis en termes d'enseignement et d'apprentissage numériques
Dans notre école, nous travaillons avec des outils numériques depuis un certain temps	r de Pearson	1.00	.473**	-.132**
Dans la situation actuelle, il nous est facile d'établir des processus d'enseignement et d'apprentissage avec des outils numériques	r de Pearson	.473**	1.00	-.283**
La fermeture soudaine de l'école nous pose de grands défis en termes d'enseignement et d'apprentissage numériques	r de Pearson	-.132**	-.283**	1.00

Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Les directeurs confirment ces propos en dénonçant un « manque de moyens ». Celui-ci touche d'abord aux *ressources dans les écoles* pour faire face à la crise sanitaire. Certains directeurs mentionnent ainsi « un manque évident de moyens et d'anticipation », un « manque de formation des enseignants et des élèves », « la non-préparation et le manque de moyens numériques ». Au-delà de ces éléments, les obstacles relevés sont souvent d'ordre technique (« moyens techniques », « matériel très peu performant et logiciels inadaptés », « matériel inapproprié dans l'école », « manque d'ordinateurs avec caméra pour les enseignants pour vidéo-conférences »), mais concernent aussi les compétences des enseignants (ou « de certains enseignants »). Les conséquences touchent à l'enseignement mais aussi, comme le relève un répondant au travail entre professionnels : « difficile de se concerter vraiment tous ensemble ».

Par ailleurs, de nombreuses directions relèvent le manque de *ressources dans les familles*. Ici aussi, les manques rapportés ont principalement trait à l'équipement : « outils technologiques à la maison », « une centaine de nos élèves ne dispose pas des outils numériques adéquats » et certains ne disposent pas de « matériel personnel ». Plus précisément, ces manques concernent les ordinateurs (« 42% des élèves déclarent ne PAS disposer de PC »), les « tablettes » et « parfois seulement un téléphone portable ». Ils touchent à l'accès au « wifi », à des « imprimantes », des « logiciels informatiques ». Un répondant relève enfin que des familles n'ont pas « d'adresse e-mail ».

Il convient de souligner que ces manques ne concernent pas toutes les familles et tous les élèves. Les répondants pointent ainsi une « *fracture numérique* » qui se décline en termes d'équipement et de compétences : « manque de matériel numérique pour des familles défavorisées » ; « les élèves n'ont pas tous la même qualité d'accès à internet » ; « certaines familles ne peuvent pas se connecter » ; « le matériel et le peu de connaissances des parents et élèves dans notre population de famille ». En d'autres termes, « tous les élèves ne sont pas logés à la même enseigne » face à l'école en ligne, peu accessible aux élèves les plus fragiles d'un point de vue socio-économique. Cette « fracture numérique » risque alors de devenir une *fracture pédagogique* avec pour conséquence une « augmentation de l'écart entre les plus forts et les plus faibles ».

Certains répondants relèvent aussi des *difficultés du côté des professionnels* : c'est « très compliqué pour 15% de l'équipe » et de « nombreux enseignants fragiles en confinement depuis avant la fermeture des écoles ». En outre des directions rapportent que « certaines personnes sont très stressées par l'outil numérique et la transmission informatique du travail », allant jusqu'à mentionner une « forte résistance au changement de la part de certains enseignants ».

Cette situation pose différentes *difficultés pour l'enseignement et le suivi des élèves*. En effet, malgré parfois un sentiment de « pression de la direction générale concernant l'évaluation, la poursuite de l'enseignement », les activités pédagogiques et socio-éducatives ne peuvent pas se réaliser de la même manière. Certains relèvent le « suivi des élèves en difficulté » et les difficultés à « différencier l'enseignement auprès de certains élèves ». Pour d'autres, le « suivi des compétences des élèves », avec un « manque de contrôle possible » et des difficultés à « assurer le retour individuel de travaux » rend l'enseignement problématique. Au-delà de ces aspects pédagogiques, le « lien entre l'enseignant et les élèves de son cours » est plus fragile – allant dans certains cas jusqu'à sa disparition (« Nous sommes aussi sans nouvelles de certaines familles. C'est pour moi le plus grand souci. Que sont-ils devenus ? »). Enfin, plusieurs répondants rapportent un « manque d'école (en présentiel) », arguant que « la dimension sociale souffre tant dans la concertation et les échanges entre élèves que pour les profs », voire estimant que « rien ne remplacera l'enseignement présentiel ».

Ces dernières considérations méritent d'être mises en perspective avec deux constats. En premier lieu, l'enseignement et le suivi des élèves semblent mis à mal par des difficultés d'ordre technique et par l'impossibilité (perçue et vécue) de poursuivre, faute d'un temps d'adaptation dont les professionnels n'ont pas pu bénéficier, certaines activités qui font le cœur du métier enseignant (p. ex. évaluation, différenciation pédagogique). En second lieu, du côté des professionnels comme des élèves, si l'école à distance est un défi pour toute la communauté scolaire, ce terme relève de l'euphémisme pour « certaines » et « certains ». La « grande diversité d'appropriation des outils », mais aussi leur inégale disponibilité et les inégales conditions de vie font de l'« école à la maison » un espace d'enseignement

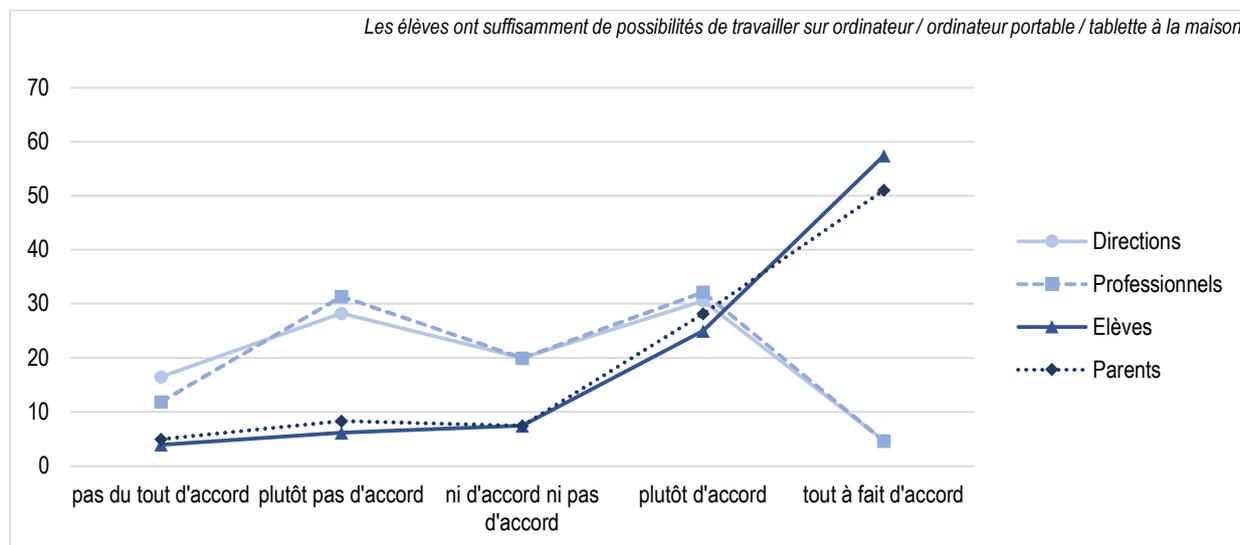
et d'apprentissage hétérogène et inégal, là où l'unité de lieu (et de temps) dans le périmètre scolaire permettait une relative mise entre parenthèses de ces inégalités.

Équipement numérique des élèves

Concernant l'équipement numérique déclaré par les élèves, 58% ont leur propre appareil (ordinateur, tablette), 45% empruntent le matériel d'un membre de leur famille et une large majorité (85%) ont leur équipement informatique à jour. De leur côté, les parents sont 44% à affirmer que leur enfant dispose de son propre équipement, 62% à prêter leur matériel à leur enfant, et 81% à juger leur équipement à jour. De façon globale, 79% se disent suffisamment équipés en ordinateur ou tablette dans leur foyer.

La comparaison avec les déclarations des directions d'établissements et des professionnels soulève plusieurs questions. En effet, ceux-ci sont partagés sur l'avis que les élèves ont assez de possibilités de travailler sur ordinateur ou tablette à la maison, mais sont notablement moins nombreux que les familles et les élèves à estimer que ces derniers ont suffisamment accès à des outils numériques (Figure 53).

Figure 53. Réponses à l'item « Les élèves ont suffisamment de possibilités de travailler sur ordinateur / ordinateur portable / tablette à la maison »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Deux hypothèses peuvent être avancées pour expliquer ces différences : soit les professionnels ne sont pas correctement informés de la situation de leurs élèves, soit – ce qui semble plus probable – leur évaluation correspond davantage à la réalité de nombreuses familles qui n'ont qu'un accès limité aux technologies numériques. Ces résultats rappellent, une fois encore, que les élèves et les parents ayant répondu à ce questionnaire ne sont pas représentatifs de la population scolaire genevoise.

Enfin, cette évaluation par les professionnels varie selon le degré d'enseignement. Pour le primaire, entre 27% (directions) et 33% (professionnels) juge l'équipement des élèves suffisant alors que 54% des directeurs et 48% des professionnels affirment le contraire. Pour le CO, la part des répondants qui estiment que les élèves ont suffisamment accès au numérique à la maison s'élève à 55% chez les directeurs et à 39% chez les professionnels. Pour le secondaire II général, elle se situe entre 55% (directeurs) et 41% (professionnels). Dans les filières professionnelles, cette affirmation rencontre entre 50% (directions) et 41% d'adhésion. Il apparaît donc que les professionnels travaillant dans l'enseignement primaire jugent moins bon l'accès de leurs élèves aux outils numériques depuis la maison. Ceci s'explique probablement en partie par le fait que les élèves plus âgés sont plus nombreux à disposer de leur propre équipement, alors que les petits doivent le partager avec d'autres membres de leur famille. Peut-on aussi y voir un effet du refus des projets de lois en lien avec le numérique ? La

question de l'équipement des élèves au primaire a en tout cas fait l'objet d'un intense débat public. Dans le cadre de l'école à la maison, il n'est pas impossible que celui-ci mène à juger plus sévèrement les possibilités des élèves d'accéder à ces outils dans leur famille.

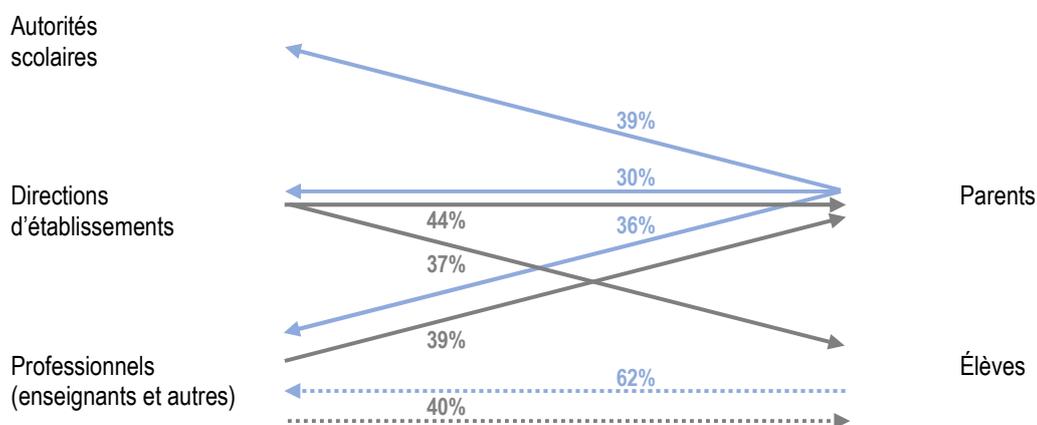
Les relations école-familles

Les relations école-familles sont une thématique cruciale dans le contexte d'une école à distance fondée sur des modalités d'échange qui doivent être redéfinies, réinvesties, voire réinventées. La suspension des cours en présentiel fait des parents un médiateur d'autant plus important entre l'école et les élèves, en particulier pour les jeunes élèves. Elle réinterroge les fonctions et les rôles de chacun, questionne les priorités et les attentes mutuelles.

Nous abordons les liens école-familles à l'aune des échanges entre l'institution et les parents. Les analyses s'appuient sur plusieurs questions relatives aux pratiques de l'école à distance/à la maison, ainsi que sur des questions portant sur l'évaluation de ces pratiques. Elles intègrent aussi des éléments plus qualitatifs quant aux demandes adressées par les uns aux autres, qui font ici l'objet d'un premier traitement quantitatif.

La *Figure 54* synthétise la fréquence des demandes adressées par les parents à l'institution scolaire (autorités, directions et professionnels), par les élèves à leurs enseignants et, du côté de l'école, par les directions et les professionnels aux élèves et à leurs parents. Elle montre que si les acteurs scolaires sont relativement nombreux à adresser des demandes aux familles, les parents se tournent vers les acteurs à tous les échelons de la hiérarchie scolaire.

Figure 54. Fréquence des demandes adressées par les acteurs



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Ce chapitre examine les relations école-familles en croisant différents points de vue : celui des directions d'établissements et celui des professionnels, puis celui des parents.

Le point de vue des directions d'établissements

Pour débiter ce travail d'analyse des données relatives aux relations école-familles, nous avons exploré le positionnement des directions d'établissements. À noter qu'une certaine prudence dans la lecture de ces données s'impose d'emblée : les directions constituent – en raison de la population totale de référence – l'échantillon le plus faible (N=74, dont 42 uniquement pour le primaire) ; toute variation parmi les répondants peut donc faire pencher les données dans un sens ou dans l'autre. La forte participation (72%) de cette population à l'enquête invite toutefois à considérer ses réponses avec intérêt.

Environ la moitié des directions qui ont répondu à cette enquête ont exprimé des attentes envers les parents et les élèves. Quels sont les mots-clés qui ressortent de leurs réponses ? Sur quoi mettent-ils l'accent ?

L'analyse quantitative des réponses qualitatives fournies fait ressortir plusieurs éléments, qui pourront être approfondis par la suite par un traitement qualitatif de ces réponses. Tout d'abord, l'occurrence la plus fréquente est « travailler » (Figure 55). Cette injonction, adressée aux parents dans le cadre de la « situation » particulière de fermeture des établissements, opère comme un rappel face au risque que les familles l'interprètent comme une période de vacances (ou de chômage technique par analogie au monde du travail). Dans les analyses ci-après, nous verrons que cette injonction est aussi très présente de la part des enseignants, et lorsqu'elle s'adresse directement aux élèves. Il convient cependant de la considérer dans ses multiples acceptions possibles selon qui la formule, à qui elle s'adresse et qui l'interprète. « Travailler » revêt sans doute un sens différent pour les enseignants, les parents et les élèves : pour les enseignants, il s'agit de « faire travailler » à distance, pour les élèves d'apprendre à distance et pour les parents d'accompagner son enfant à la maison tout en continuant à travailler.

Deux mots mettent l'accent sur l'importance du lien école-familles : « restent » – qui souligne la continuité – et « participent ». Le fait qu'il s'agisse de verbes indique d'ailleurs le caractère dynamique de ce lien, et probablement le fait qu'il requiert un certain engagement de la part des familles. La redéfinition des frontières entre école et famille peut aussi être lue dans les notions de « respect » et de « compréhension », qu'on peut lire différemment selon qu'on les associe au contexte et aux conditions familiales d'un côté (face auxquelles les directions pourraient exprimer un souci de bienveillance), ou aux consignes de l'école de l'autre (auxquelles les directions appelleraient alors les familles à se conformer). À cet égard, les mots « consignes », « scolaire », ou encore « cours » indiquent que les directions conservent un rôle normatif et rappellent que bien que l'année ait été validée, les élèves doivent poursuivre leur travail scolaire. Enfin, la dimension provisoire et extraordinaire de la situation, ainsi que la perspective d'une réouverture des écoles, transparaissent dans le terme de « retour ».

Figure 55. Demandes des directions aux parents



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

D'autres questions permettent d'approfondir le lien entre école et familles durant la période de confinement. Dans un premier temps, nous nous intéressons aux liens entre école et parents. Lorsque les réponses des directions concordent quel que soit le degré d'enseignement, celles-ci sont présentées ensemble.

Dans l'ensemble, très peu de directions (8.7%) relèvent une mauvaise gestion de la situation sanitaire par les parents ; 50% des directions jugent au contraire cette gestion satisfaisante (Tableau 11).

Tableau 11. Réponse à l'item « Les parents gèrent bien la situation de crise »

Degré d'accord	Effectifs	Pourcentage
pas du tout d'accord	2	2.2
plutôt pas d'accord	6	6.5
ni d'accord ni pas d'accord	27	29
plutôt d'accord	45	48.4
tout à fait d'accord	2	2.2
<i>Manquants</i>	11	11.8
Total	93	100

Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Concernant le soutien des familles à l'école (*Tableau 12*), le bilan est là aussi positif, avec des pourcentages d'accord qui dépassent les 60%. Lorsqu'on examine les différences inter-degrés d'enseignement, on note que ce sont les directions d'établissements primaires qui expriment les degrés d'accord les plus élevés. Cela ne signifie pas un désaccord de la part des autres directions, mais certainement une distance plus grande, dans la pratique ordinaire, entre école et familles au niveau de l'enseignement secondaire.

Tableau 12. Réponse à l'item « Les parents soutiennent notre école »

Degré d'accord	Effectifs	Pourcentage
pas du tout d'accord	2	2.2
plutôt pas d'accord	3	3.2
ni d'accord ni pas d'accord	22	23.7
plutôt d'accord	42	45.2
tout à fait d'accord	14	15.1
<i>Manquants</i>	10	10.8
Total	93	100

Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Les formes de soutien les plus fréquemment mentionnées renvoient aux notions de « remerciements », de « reconnaissance » ou encore de « compréhension », qui se traduisent dans de nombreux « messages » qui permettent de maintenir un « lien » ou un « contact » avec l'école (*Figure 56*).

De même, les directions considèrent en grande majorité que les familles n'ont pas trop d'attentes envers l'école. Ce propos pourrait être nuancé pour le secondaire II général, où près d'un tiers des directions partagent l'idée d'attentes trop élevées de la part des familles (*Tableau 13*).

Tableau 13. Réponses à l'item « Les parents ont trop d'attentes envers nous dans cette situation »

Degré d'accord	Primaire	Cycle d'orientation	Secondaire II général	Secondaire II professionnel
pas du tout d'accord	2	0	2	2
plutôt pas d'accord	19	4	3	0
ni d'accord ni pas d'accord	14	6	2	5
plutôt d'accord	4	1	3	1
tout à fait d'accord	2	0	0	0
Total	41	11	10	8

Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

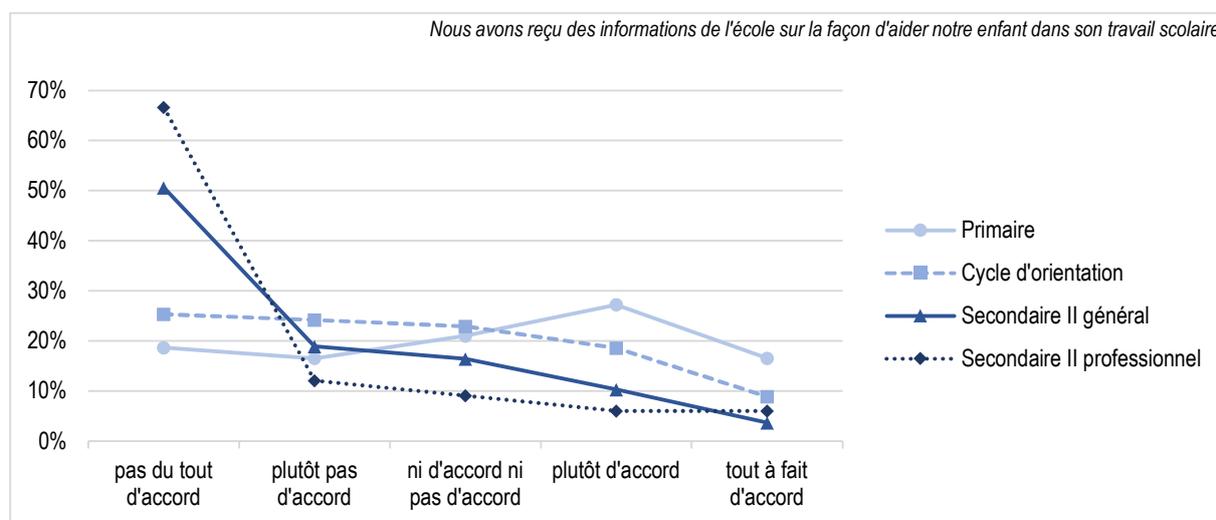
L'analyse des données sous l'angle des relations école-familles se poursuit avec les réponses données par les professionnels. On retrouve des questions identiques à celles posées aux directions.

Le point de vue des professionnels

Comme nous l'avons vu dans la présentation de l'échantillon, divers professionnels ont pris le temps de répondre à cette enquête. Parmi eux, on trouve une grande majorité d'enseignants (78% occupent une charge d'enseignement), ce qui reflète la réalité des professionnels engagés auprès des élèves. Dans un premier temps, nous présentons ici les résultats globaux, tous professionnels confondus. Par la suite, il sera sûrement intéressant de détailler cette catégorie de répondants pour examiner le lien spécifique que certains professionnels peuvent avoir (et avoir eu pendant cette période particulière) avec les familles.

Les réponses des professionnels sur le lien entre l'école – au sens large – et les parents rejoignent largement celles des directions d'établissements. Pour les professionnels, les parents gèrent plutôt bien la situation de crise et ils soutiennent l'école. Ils sont plus nombreux à rapporter des réactions positives (44%) que des réactions négatives (31%) des parents face à la fermeture. Comme les directions, les professionnels rapportent des réactions négatives qui s'articulent autour des défis de l'organisation et l'école à distance. Quant aux réactions positives, elles relèvent la reconnaissance de l'engagement des professionnels. Cette reconnaissance (« remercier ») transparait aussi largement dans le soutien des parents à l'école (*Figure 58*), dont les échanges apparaissent comme un élément incontournable (« retours », « messages », « téléphones », « contact ») – le soutien se matérialise ainsi dans la permanence du lien. Des analyses qualitatives complémentaires sont cependant nécessaires pour approfondir ces éléments.

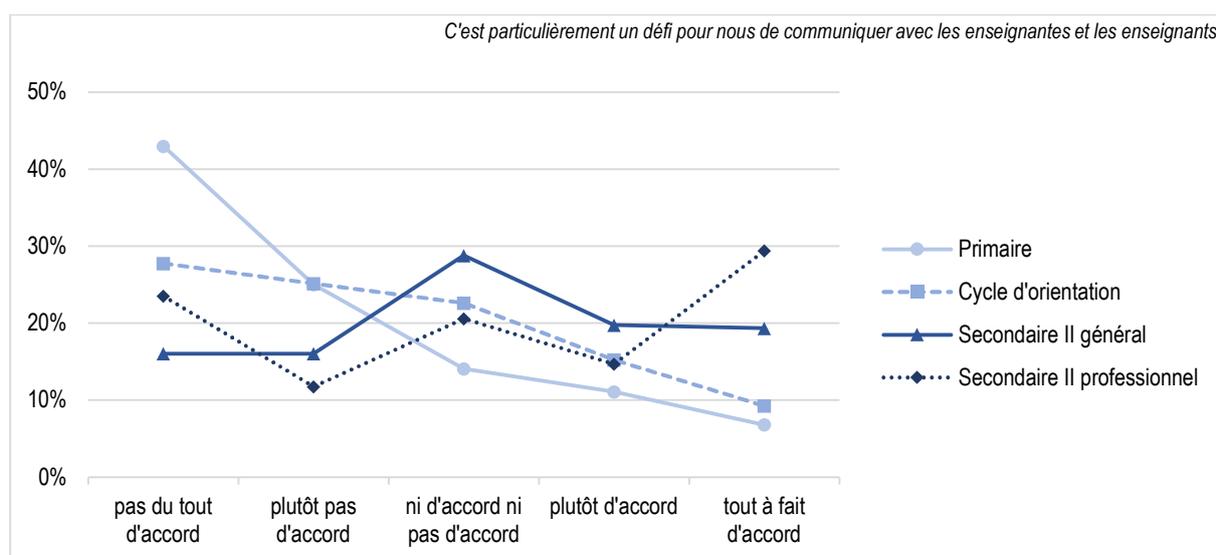
Figure 64. Réponse à l'item « Nous avons reçu des informations de l'école sur la façon d'aider notre enfant dans son travail scolaire »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

De façon générale, comment se déroule la communication entre parents et enseignants ? Pour les parents du primaire et dans une moindre mesure du CO, celle-ci semble relativement peu problématique (Figure 65). En effet, moins de 10% d'entre eux adhèrent complètement au fait que cette communication s'apparente à un défi, c'est-à-dire qu'elle les met à l'épreuve, sans qu'il soit possible à ce stade d'estimer dans quelle mesure ni d'en expliquer les raisons. Au secondaire II, les choses sont moins claires. On relève notamment que pour 30% des parents dans le secondaire professionnel, communiquer avec les enseignants s'avère difficile. Pour quelles raisons ? Là aussi il est possible d'émettre différentes hypothèses. L'autonomie des élèves pourrait conduire à ce que les parents se sentent exclus, les liens se faisant directement entre élèves et enseignants. D'ailleurs, l'affirmation est posée de manière générale et ces difficultés de communication ne sont peut-être pas spécifiques à la période de confinement étudiée.

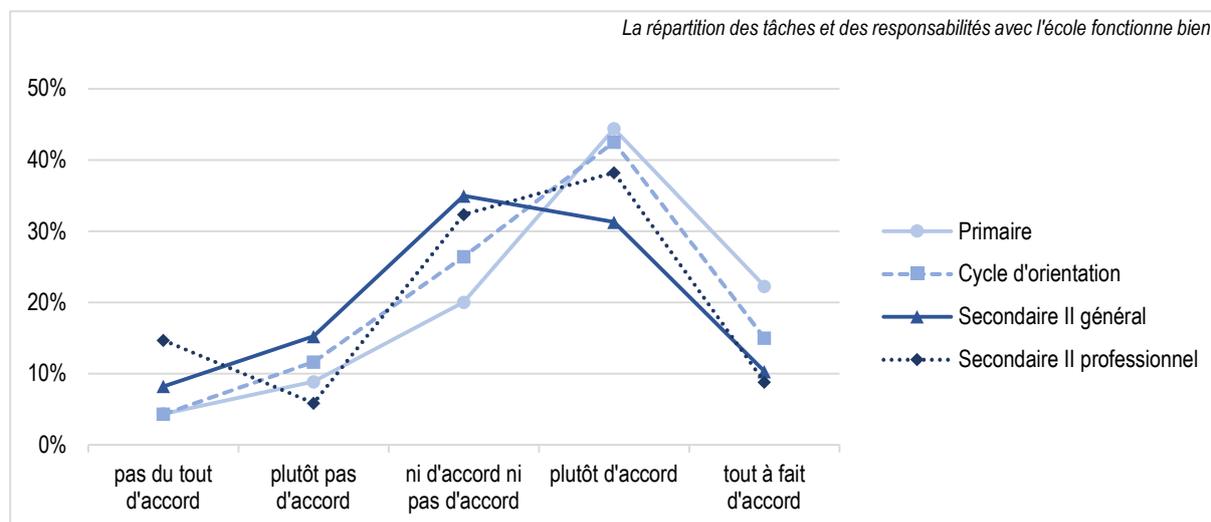
Figure 65. Réponse à l'item « C'est particulièrement un défi pour nous de communiquer avec les enseignantes et les enseignants »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Pour la majorité des parents, la répartition des tâches entre l'école et les familles fonctionne plutôt bien. À nouveau, cette position est partagée quel que soit le degré d'enseignement dans lequel leur enfant poursuit sa scolarité (Figure 66).

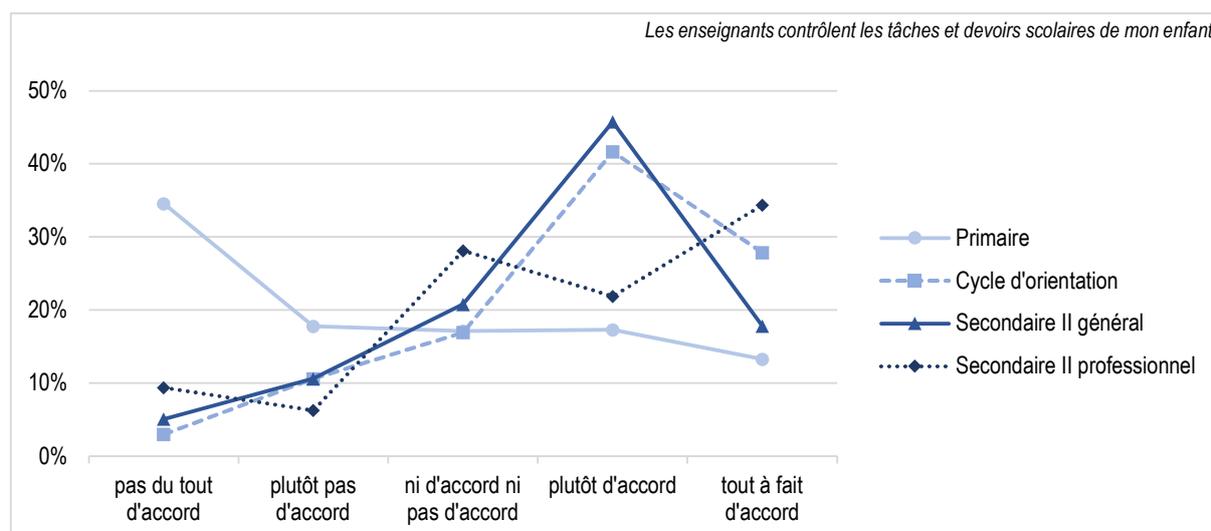
Figure 66. Réponse à l'item « La répartition des tâches et des responsabilités avec l'école fonctionne bien »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Les parents ont également pu s'exprimer sur le contrôle, par les enseignants, du travail scolaire fait par leur enfant (Figure 67). Ici, ce sont les parents de l'enseignement primaire qui se démarquent : 35% d'entre eux considèrent en effet que ce travail ne se fait pas du tout. Cela pourrait être la conséquence d'une préparation moindre des enseignants du primaire à l'école à distance, mais il conviendra de préciser cette analyse en tenant compte du degré scolaire : pour que le travail scolaire soit contrôlé, il faut en effet qu'il existe et il est possible que ce ne soit pas le cas dans les petits degrés. Au niveau secondaire, les données suivent une direction opposée : au CO, ce sont 70% des parents qui perçoivent ce contrôle (42% *plutôt d'accord* et 28% *tout à fait d'accord*).

Figure 67. Réponse à l'item « Les enseignants contrôlent les tâches et devoirs scolaires de mon enfant »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Au final, les parents partagent plutôt l'idée que l'école se soucie de leur enfant. Une majorité de parents (61%) estime que l'école prend au sérieux le bien-être et les préoccupations de ses enfants et ils sont

une minorité (13%) à penser le contraire (25% n'émettent pas d'opinion sur la question). Dans tous les degrés d'enseignement, ils sont moins de 7% à être en désaccord total avec cette affirmation. Ce ressenti positif est d'autant plus marqué au primaire, peut-être aussi en raison d'une communication école-parents plus importante, comme nous l'avons relevé plus haut.

Les enseignants spécialisés, les éducateurs et les travailleurs sociaux dans l'accompagnement des élèves vulnérables

Ce focus sur les autres professionnels nous semble intéressant à plusieurs titres. Les enseignants spécialisés, les éducateurs et les travailleurs sociaux prennent en charge des élèves qui sont confrontés à certaines difficultés dans le contexte scolaire. Comme cela a été à maintes fois évoqué dans la presse, le débat public ou la littérature scientifique, l'école à distance fait craindre un renforcement des inégalités scolaires et sociales. Elle serait donc particulièrement complexe pour les élèves les plus fragiles, d'où l'intérêt de connaître le point de vue des acteurs de terrain qui connaissent bien une partie de cette population. Dans ce chapitre, c'est sous cet angle que nous abordons les réponses des professionnels concernés. Mais d'autres entrées seraient possibles, nous les évoquons en fin de chapitre dans notre section *Pour aller plus loin*.

Qui sont-ils et où travaillent-ils ?

Dans cette enquête, lorsqu'on parle des professionnels, il est largement question des enseignants des classes et des écoles régulières, qui constituent le nombre le plus important de répondants au Baromètre de l'école – ceci reflète bien sûr la réalité du terrain. Pour autant, d'autres acteurs nous ont aussi donné leur avis sur cette période et c'est à eux que nous nous intéressons dans cette section, consacrée au profil des professionnels autres que les enseignants réguliers¹⁴.

La question de savoir qui ils sont a déjà été traitée ; nous rappelons donc simplement ici quelques chiffres. Nous retrouvons, parmi les professionnels, 262 enseignants spécialisés (soit presque 10% de notre échantillon de professionnels). Ont aussi répondu 126 éducateurs et 20 collaborateurs et travailleurs sociaux. Certains exercent leur activité dans des écoles régulières, d'autres dans des écoles spécialisées, comme l'indique le *Tableau 14*.

Tableau 14. Répartition des professionnels dans les écoles régulières et les écoles spécialisées

Fonctions	École régulière		École spécialisée	
	N	%	N	%
Enseignant spécialisé	126	49	129	51
Éducateur	41	33	82	67
Travailleur social	13	68	6	32

Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Presque 50% des enseignants spécialisés travaillent au primaire (*Tableau 15*). Le pourcentage s'élève à 80% pour les éducateurs et 56% pour les travailleurs sociaux. On peut également noter ici le nombre relativement important d'enseignants spécialisés du secondaire II professionnel. Ce chiffre est toutefois à considérer avec prudence et devra être recalculé, la fonction énoncée (enseignant spécialisé) ayant été parfois interprétée dans un sens disciplinaire (enseignant spécialiste).

¹⁴ Les réponses des directions du spécialisé ne sont pas traitées ici. Seules deux directions se sont déclarées, une au primaire et l'autre dans le secondaire II professionnel.

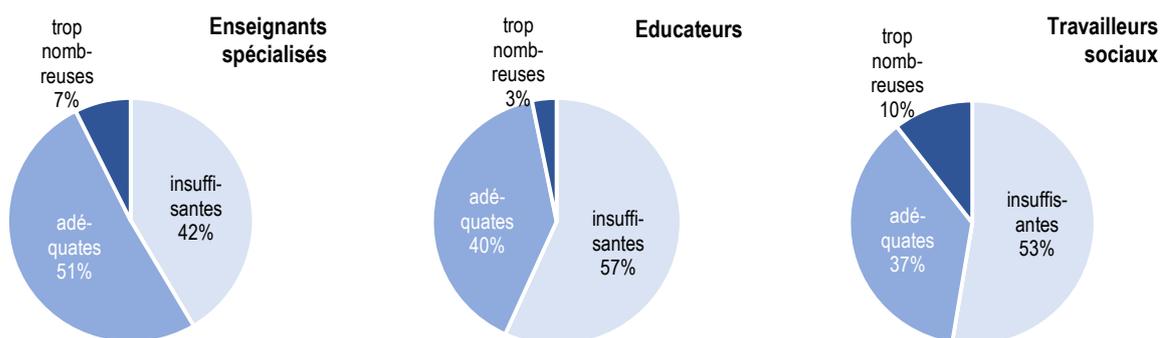
Tableau 15. Répartition des professionnels selon les degrés d'enseignement

Fonctions	Primaire		Secondaire I		Secondaire II général		Secondaire II professionnel	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Enseignant spécialisé	112	48	43	19	25	11	52	22
Éducateur	78	81	12	12	2	2	5	5
Travailleur social	9	56	1	6	4	25	2	13

Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Durant cette période d'incertitude, ces professionnels se sentaient-ils suffisamment informés ? La question de l'information est ici posée dans un sens générique. Selon les besoins des acteurs, cette information peut concerner 1) l'organisation de l'école à distance, 2) les consignes sanitaires, 3) les réflexions sur la reprise de l'école ou toute autre donnée utile. Les deux figures suivantes représentent la perception des acteurs d'avoir été suffisamment renseignés par les autorités scolaires et les directions d'établissements pour accompagner les élèves et les parents dans le projet d'école à la maison. Rares sont les professionnels à juger avoir reçu trop d'informations de la part des autorités scolaires (Figure 68). Pour les enseignants spécialisés et les travailleurs sociaux, une courte majorité juge les informations adéquates alors que près de la moitié (entre 42% et 53% des professionnels respectivement) les juge insuffisantes. Chez les éducateurs, la majorité se déclare plutôt insatisfaite, considérant les informations reçues comme insuffisantes.

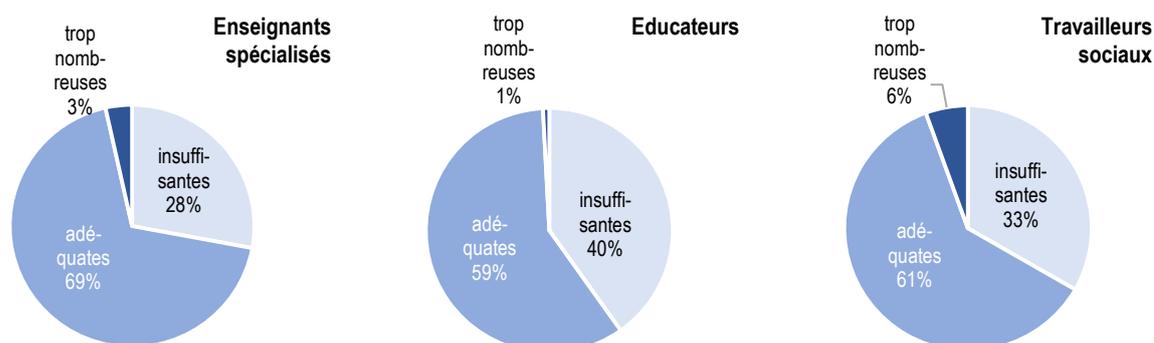
Figure 68. Satisfaction des professionnels à l'égard des informations reçues de la part des autorités scolaires



N.B. Pour ces analyses comme pour les suivantes, il convient de prendre en compte le faible nombre de répondants, notamment pour la catégorie « travailleur social » et donc de considérer les résultats avec prudence.

Qu'en est-il des informations reçues de la part des directions d'école ? Pour les trois catégories de professionnels, le degré de satisfaction est élevé, allant de 59% pour les éducateurs à 69% pour les enseignants spécialisés (Figure 69).

Figure 69. Satisfaction des professionnels à l'égard des informations reçues de la part des directions d'école

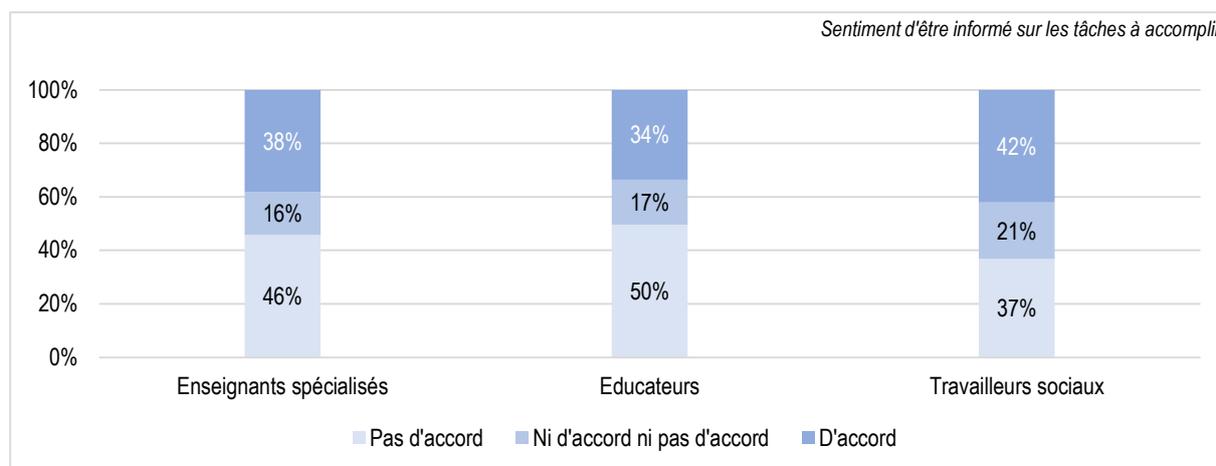


Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

On peut faire l'hypothèse que 1) la communication est plus simple, plus fréquente et plus interactive au niveau de l'établissement et que 2) cette communication répond à des besoins concrets exprimés par le terrain.

Nous avons ensuite demandé aux professionnels s'ils se sentaient suffisamment informés sur les tâches à accomplir dans le cadre de la réorganisation de l'école pendant la crise sanitaire. Les résultats montrent des points de vue contrastés chez les acteurs, quelle que soit leur fonction (Figure 70). Chez les enseignants du spécialisé et les éducateurs, les répondants les plus nombreux sont ceux qui ont le sentiment de ne pas être suffisamment informés sur leurs tâches. Mais ils sont également plus d'un tiers à se juger au contraire suffisamment au clair avec les tâches qui leur incombent. La proportion s'inverse chez les travailleurs sociaux. Ces résultats mériteraient d'être approfondis pour essayer de comprendre les différentes tendances observées selon le type de professionnels.

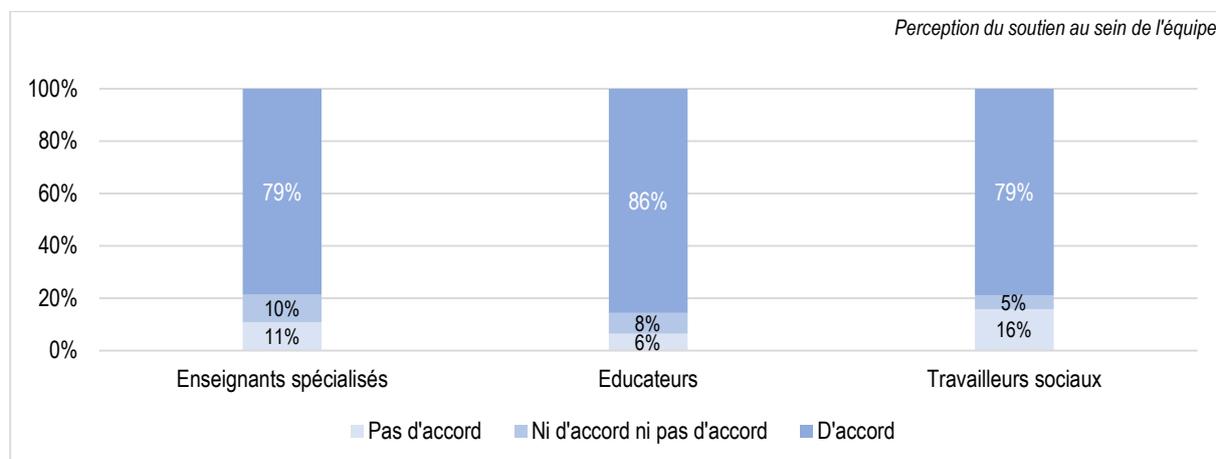
Figure 70. Réponse à l'item « Actuellement, je me sens bien informé-e sur les tâches que je dois accomplir dans les prochaines semaines pour l'organisation de l'école »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Pour autant, les professionnels sont satisfaits du fonctionnement en équipe. Pour eux, il existe un fort soutien, les pourcentages d'accord allant de 79% à 86% (Figure 71). Notons que le taux de satisfaction est élevé à la fois pour les professionnels qui travaillent dans des écoles régulières et ceux qui travaillent dans des écoles spécialisées. La dynamique d'équipe est perçue positivement dans les deux cas, ce qui est intéressant compte tenu des différentes structures dans lesquelles ces professionnels exercent leur activité et de la place qu'ils y occupent.

Figure 71. Réponse à l'item « Il existe un fort soutien mutuel au sein de notre équipe »

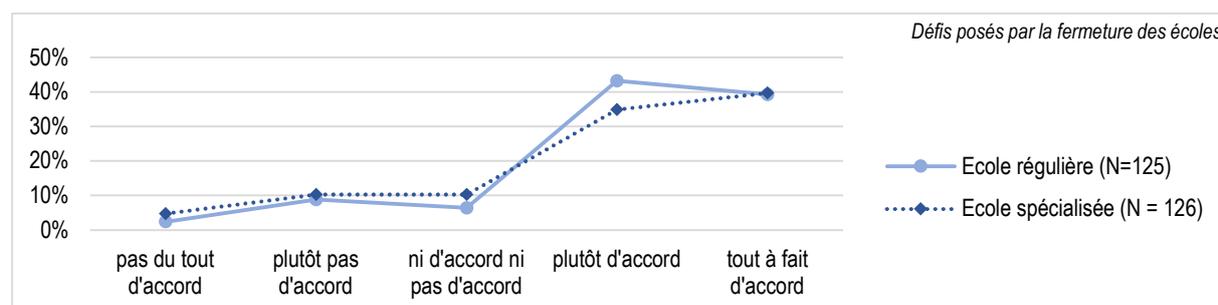


Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Le regard des enseignants spécialisés sur les conditions d'enseignement-apprentissage

Sans traiter cette question de manière exhaustive, il nous semble intéressant d'apporter quelques éléments de réflexion sur les conditions d'enseignement-apprentissage selon les enseignants spécialisés. Plus de trois quarts d'entre eux s'accordent à dire que l'enseignement-apprentissage revêt des défis importants durant la période de fermeture des écoles. Qu'ils travaillent dans une école régulière ou spécialisée, le constat est identique (Figure 74).

Figure 74. Réponse à l'item « La fermeture soudaine de l'école nous pose de grands défis en termes d'enseignement et d'apprentissage numériques »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

D'après les enseignants spécialisés, le temps que chaque élève consacre au travail scolaire par semaine est relativement modeste (Tableau 16). Mais comme nous l'avions observé pour l'enseignement régulier, ce temps est également très variable, ce qui n'est pas étonnant puisque 1) tous les degrés d'enseignement sont ici confondus, et que 2) l'organisation du travail scolaire à la maison peut se révéler plus ou moins complexe en fonction des besoins spécifiques des élèves. On notera par ailleurs le fort taux d'abstention sur cette question, avec un tiers des répondants qui ne se sont pas exprimés. Soit la question ne leur semblait pas pertinente par rapport à la situation de leurs élèves, soit ils ont préféré ne pas s'exprimer.

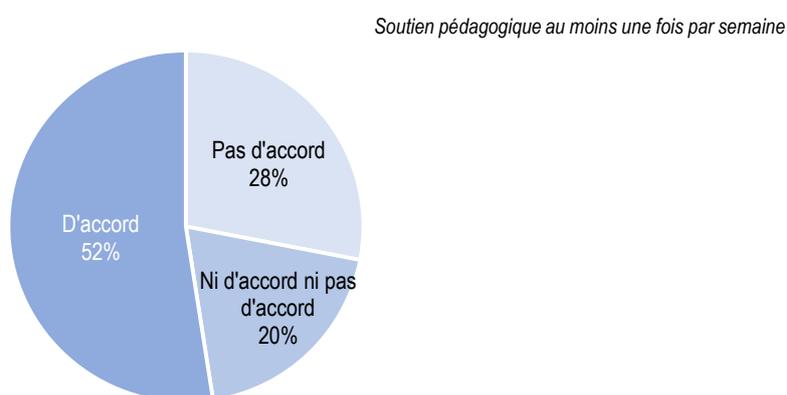
Tableau 16. Temps de travail scolaire hebdomadaire

Heures par semaine	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
1	9	3,4	5,3	5,3
2	16	6,1	9,4	14,6
3	11	4,2	6,4	21,1
4	30	11,5	17,5	38,6
5	13	5	7,6	46,2
6	12	4,6	7	53,2
7	1	0,4	0,6	53,8
8	20	7,6	11,7	65,5
9	4	1,5	2,3	67,8
10	24	9,2	14	81,9
12	3	1,1	1,8	83,6
13	2	0,8	1,2	84,8
14	1	0,4	0,6	85,4
15	7	2,7	4,1	89,5
16	3	1,1	1,8	91,2
20	5	1,9	2,9	94,2
24	2	0,8	1,2	95,3
25 et plus	8	3,1	4,7	100
Total	171	65,3	100	
Système manquant	91	34,7		
Total	262	100		

Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Enfin, nous avons aussi questionné ces enseignants sur le soutien pédagogique apporté aux élèves. Compte tenu des besoins des élèves et du suivi individualisé que les professionnels du spécialisé ont l'habitude de mettre en place, ce point nous paraissait important à mentionner ici. Les résultats sont présentés sur la *Figure 75*. On voit que plus de 50% des enseignants rapportent que les élèves bénéficient d'un soutien au moins une fois par semaine, ce qui semble plutôt positif dans le contexte d'une école à distance ; 28% sont au contraire en désaccord avec cette affirmation.

Figure 75. Réponse à l'item « Les élèves bénéficient d'un coaching individuel par un enseignant / un autre soutien pédagogique au moins une fois par semaine »



Source : Enquête Baromètre de l'école / SRED – IBB

Conditions d'enseignement et de suivi des élèves les plus vulnérables

Plusieurs répondants ont relevé que le questionnaire est orienté vers l'enseignement régulier et permet donc peu de rendre compte des réalités de l'enseignement spécialisé ou du travail des professionnels non-enseignants. Afin de donner une meilleure visibilité de ces dimensions, une analyse qualitative de leurs commentaires et remarques finales a été réalisée sous l'angle des conditions d'enseignement et de suivi des élèves ; les réponses portant notamment sur la gestion de la crise sanitaire ou sur la décision de réouverture des écoles n'ont pas été traitées pour l'instant. On y découvre des limites spécifiques, liées aux besoins des élèves en difficulté. Les commentaires font aussi écho à des éléments qui ressortent dans le contexte scolaire de manière plus générale : des conditions de vie pas toujours facilitantes, un lien particulier avec les familles ou encore un accompagnement plus individualisé des élèves. Nous y revenons ci-dessous.

Les conditions de vie et d'apprentissage des élèves sont souvent thématiques : élèves pas ou peu « autonomes » d'un point de vue scolaire, pour certains « dépendants physiquement et au niveau cognitif », avec de « grandes difficultés relationnelles, développementales et cognitives » ou « en grande souffrance psychique ». Ces élèves ont besoin « de beaucoup de soutien », « de continuité, de rituel, de stabilité », « d'une présence pour toutes les tâches » et sans contact direct avec les professionnels, ils se trouvent dans une situation particulièrement complexe dans le cadre de l'école à distance. Pour eux, « les apprentissages scolaires nécessitent un étayage soutenu de professionnels difficilement envisageable sans le contact direct » (éducateur). Les parents doivent alors suppléer aux professionnels, avec parfois des obstacles importants, faute en particulier de compétences et d'équipement : « Certains parents n'ont pas d'ordinateurs, ni tablettes, ni lignes fixes donc pas de connexion du tout pour l'enseignement par le biais d'internet. Le seul moyen dont disposent certaines familles est le téléphone portable et ils n'ont pas la 4G, donc une connexion faible » (éducateur).

Malgré ces conditions, les professionnels s'efforcent de maintenir des activités d'enseignement et de suivi. Alors que certains mentionnent l'accompagnement des familles (« aider les familles à faire comprendre la situation, expliquer la maladie et ses dangers, et encourager le bien-vivre au quotidien... » (enseignant spécialisé), ces activités sont clairement orientées vers les élèves. Elles visent d'une part les apprentissages scolaires (maintien des acquis, révision des apprentissages de base), mais aussi « un travail plus éducatif (autonomie, apprentissages à la maison, jeux, etc.) ». Pour

cela, les professionnels ont dû « adapter le matériel scolaire ou le contenu » : « J'utilise des méthodes différentes de ce qu'ils font en classe, je ne fais pas du tout de papier-crayon, mais des jeux pédagogiques (soutien lecture, maths...), des jeux coopératifs... » (enseignant spécialisé). D'autre part, les professionnels s'efforcent de maintenir le lien entre les élèves et l'école « par des téléphones très réguliers et en proposant des activités aussi éducatives qui maintiennent le sentiment d'appartenance ». À cet égard, alors que pour les tâches scolaires l'envoi de matériel sur « support papier » par la poste est privilégié, un (seul) enseignant spécialisé estime que les outils numériques fournissent des opportunités d'échange avec certains élèves et entre ces derniers : « Je profite d'internet pour des visioconférences, pour faire des jeux et garder l'esprit de classe afin que les élèves se voient au moins deux fois par semaine ». Enfin, plusieurs soulignent l'importance d'échanges individualisés : « Nous avons essayé de maintenir un lien qui fasse sens avec chacun en personnalisant chaque envoi à domicile et par une présence téléphonique importante. »

Les parents sont presque toujours cités comme des partenaires indispensables dans le suivi et l'enseignement de ces élèves fragiles, avec qui les professionnels n'ont parfois aucun contact direct. Les parents jouent donc un rôle de médiation avec l'école, mais plusieurs professionnels indiquent que celui-ci est problématique. En effet, des retours parfois insuffisants, voire une absence complète de contacts, rendent particulièrement ardue l'évaluation de la situation et des besoins de certains élèves : « Je ne sais pas trop comment ça se passe à la maison concernant nos petits face au travail proposé. Nous avons très peu de retour de la part des familles » (enseignant spécialisé).

De façon générale, l'école à distance est thématifiée dans ses limites, voire ses impossibilités. Ces dernières sont d'abord d'ordre technique, les familles (et les professionnels) n'étant pas toutes suffisamment équipées. Elles s'imposent aussi face à certains élèves (« les plus petits », des élèves « DI/TSA », et plus généralement les élèves les plus fragiles [voir ci-avant]) et face à des activités requérant par exemple un engagement manuel – un enseignant spécialisé rapporte ainsi que « la plupart des choses ne sont pas transposables sur une page web ou une application ». Le manque de familiarité avec le numérique est aussi cité (« Ce n'est pas du tout le mode de fonctionnement ni des familles, ni de l'école »). Les obstacles touchent à la relation éducative et pédagogique, amoindrie et affaiblie par l'absence de contact direct : « Les élèves demandent des cours en présentiel et accompagnés par un humain, pédagogue et professionnel ». Subsistent aussi des questions quant aux outils autorisés ou non par l'institution : « On nous a informé que l'utilisation de WhatsApp pour les enfants du primaire est interdite. Quelle autre application pourrions-nous utiliser, adaptée pour des enfants sourds ? » (éducateur). Plusieurs professionnels considèrent même que leur activité relève de l'impossible dans le cadre de l'école à distance :

- « Travaillant en CMP pour petits, il a été extrêmement compliqué de ne plus pouvoir travailler avec la RELATION, alpha et oméga de notre prise en charge. L'école numérique, outre qu'elle a donné accès aux exercices, a surtout montré qu'elle ne pourra jamais se passer du rôle fondamental de l'enseignant.e dans une classe » (enseignant spécialisé).
- « Il est difficile d'enseigner à distance auprès d'enfants que nous avons l'habitude de côtoyer au chevet de leur lit et qui changent (sauf exception pour de longues hospitalisations) toutes les semaines. Ma présence auprès d'eux va souvent au-delà de l'enseignement et il m'est impossible de le vivre à distance, malgré les prouesses technologiques mises à disposition » (enseignant spécialisé).
- « Un des grands défis pour notre structure est de construire du lien, que cela soit entre les élèves ou entre professionnels et enfants... Le confinement ne le permet plus ! »

Ces réponses indiquent que l'enseignement et le suivi des élèves vulnérables d'un point de vue scolaire se heurte à un certain nombre d'obstacles tout à fait concrets, qu'ils soient d'ordre matériel, organisationnel ou social. Dans certains cas, elles suggèrent peut-être aussi une certaine défiance à l'égard du numérique, dont des professionnels semblent craindre qu'il prenne une place de plus en plus grande dans les échanges avec les élèves. Alors que le contact humain revêt une fonction essentielle dans les métiers d'enseignant spécialisé, d'éducateur et de travailleur social, il serait remplacé par la technique, considérée à la fois comme médiatrice et comme concurrente de ce contact. Cette interprétation mériterait toutefois être approfondie sur la base de données plus qualitatives permettant de mieux cerner les représentations à l'égard du numérique.

Conclusion et discussion

Pour réagir à l'urgence et sans connaître alors la durée de la crise, il semblait important de recueillir le point de vue des acteurs scolaires. À Genève comme ailleurs, les enquêtes, sondages, réflexions et autres témoignages se sont multipliés (notamment Huber et al., 2020 ; Stoecklin et Richner, 2020)¹⁶ pour connaître les expériences des professionnels, des élèves et de leurs parents. Ce rapport, basé sur les données de l'enquête *Baromètre de l'école*, constitue à la fois un premier bilan et le début d'une analyse plus approfondie de l'école à la maison. Il invite à réfléchir à court, moyen et plus long terme sur une école à distance expérimentale que les acteurs ont dû individuellement et collectivement contribuer à mettre en œuvre. Présenté ainsi, il n'est pas étonnant que tant d'acteurs aient pris le temps de répondre à l'enquête. Entre la nécessaire participation des professionnels comme des familles au maintien d'une activité scolaire et l'incertitude liée à la situation, nul doute que chacun se soit senti – plus encore que d'habitude – concerné par l'action éducative. L'école est l'affaire de tous, l'école à distance telle que le contexte social l'a imposée l'est sans doute encore plus !

Comme annoncé dès l'introduction de ce rapport, les résultats présentés ne sont que des premières analyses visant à dresser un panorama général et un premier bilan de l'école à la maison durant cette crise sanitaire. Quelques pistes de prolongement ou de compléments d'information sont amorcées dans cette conclusion. Rappelons, avant d'entrer dans le détail de ces réflexions, que l'enquête ne prétend pas à la représentativité des points de vue. Il s'agit donc de s'appuyer sur des résultats généraux, certes basés sur un échantillon non représentatif, mais tout de même assez important pour mériter qu'on s'en inspire.

Une nouvelle dynamique relationnelle et des rôles modifiés

Avec l'école à distance (ou l'école à la maison), chacun a dû trouver sa place. Directions, professionnels, élèves et parents ont été contraints d'évoluer dans un nouveau contexte, avec des attributions à redéfinir. Plusieurs éléments nous semblent intéressants à relever.

- Le chapitre consacré aux relations école-familles amène au constat général d'une relation sereine et confiante entre école et familles. Intuitivement, cette réaction positive de part et d'autre n'était pas gagnée d'avance. Les relations école-familles font l'objet d'une attention constante, tant scientifique que politique, et l'idéal d'un véritable partenariat entre l'école et les familles est difficile à atteindre (Ogay & Ballif, 2019 ; Payet, 2017). Pourquoi donc ce constat positif ? Plus encore que dans un rythme scolaire ordinaire, l'école à distance exige la participation et l'implication de chacun. On peut faire l'hypothèse d'une forme de responsabilisation individuelle, du respect de l'expertise respective des uns et des autres et, *in fine*, d'une nouvelle définition de la relation d'apprentissage. Dans une situation incertaine, le sentiment d'appartenir à un groupe, d'avoir un objectif commun et de dépendre les uns des autres pour y parvenir pourrait expliquer cette attitude positive réciproque (Johnson & Johnson, 2002 ; Yzerbyt & Demoulin, 2019).
- Les conditions de travail des professionnels ont bien sûr évolué durant cette période et ici, les analyses devront être complétées. Mais au vu des premiers résultats, il semblerait utile d'analyser plus finement les différents modes de faire d'un établissement à l'autre. Dans cette période, qu'est-ce qui explique les variations relevées en termes de sentiment d'être bien informé, de dynamique d'équipe ou encore de temps de présence avec les élèves ? Est-ce la place prise par les directions

¹⁶ Voir aussi le lancement d'enquêtes sur les parents (<https://wp.unil.ch/viral/covid-19-une-nouvelle-pression-sur-les-parents/>) et la communauté enseignante (<https://eduveille.hypotheses.org/15339>).

d'établissements, dont les rôles sont multiples déjà en temps ordinaire (Durler & Losego, 2019) ? Est-ce la dynamique d'équipe antérieure avec des différences entre professionnels et entre établissements, par ailleurs largement étudiées dans d'autres contextes (Duru-Bellat, 2001, 2015 ; Felouzis & Perroton, 2007) ? Au-delà de l'aspect « réaction et gestion », on peut aussi se demander si la crise a permis de créer, de renforcer, ou si elle a au contraire abîmé les liens entre professionnels et, de fait, la dynamique scolaire. En effet, de manière générale, on retrouve dans les propos des acteurs la dimension horizontale de l'école à distance, avec l'idée d'un collectif de pédagogues, des réflexions et une intelligence collective qui se met en place.

L'enseignement-apprentissage dans son nouveau contexte

- Dans le contexte de l'école à la maison, l'élève se confronte au défi d'organiser son travail. Avec l'école à distance, l'impératif de l'autonomie (Durler, 2017) est mis à l'épreuve des faits. Les résultats de l'enquête le confirment, des données complémentaires également : planifier sa journée et organiser son travail représentent un défi pour les élèves. Si l'autonomie des élèves fait partie des premiers apprentissages à développer (PER, 2011¹⁷), les résultats soulignent l'importance de travailler cette compétence tout au long de la scolarité de l'élève.
- Dans ce nouveau contexte de travail scolaire, l'élève n'est bien sûr pas laissé à l'abandon. Les résultats montrent que, dans un grand nombre de situations, le contact entre enseignants et élèves est maintenu et que la relation pédagogique se poursuit. Néanmoins, cette relation varie fortement d'une situation à l'autre, avec un soutien individuel plus ou moins présent (et sûrement plus ou moins nécessaire) et un contrôle des apprentissages qui peut venir soit des enseignants, soit des parents. On sent ici, dans les réponses des élèves, que pour certains le contrôle parental est mal vécu. L'injonction à la responsabilisation des familles dans l'imposition d'une norme scolaire (Payet, 2017) a sans doute été entendue, peut-être parfois trop.
- Avec l'école à distance, l'usage du numérique s'est largement déployé. Pour atteindre les élèves, il a fallu équiper les différents acteurs, créer de nouveaux liens, innover. Et il a aussi fallu passer du temps devant les écrans, accepter d'être vu et de voir l'autre dans son environnement, utiliser les réseaux sociaux... Ainsi, l'école à distance a finalement mis entre parenthèse certaines réticences : temps d'écran, protection des données, respect de la vie privée et autres craintes n'ont (presque) plus fait l'objet de débats. Dans l'enquête, le « trop de numérique » n'est d'ailleurs que peu mentionné. Entre perdre le lien avec les élèves et utiliser (ou abuser) du numérique, c'est la seconde option qui a été retenue et avalisée. Est-ce à dire que le regard porté sur le numérique va évoluer ? Et si l'on est passé du « presque rien » au « presque tout » numérique, est-ce que cette expérimentation va conduire chacun à une position plus modérée, ou au contraire à une cristallisation des points de vue ? De plus, on l'a vu, il semble que les pratiques antérieures en matière de numérique variaient fortement d'un établissement à l'autre. Il sera intéressant de comparer les établissements bien/mal équipés, de même que les établissements travaillant depuis longtemps ou non avec le numérique. L'établissement apparaît ici comme une unité d'analyse particulièrement pertinente.

¹⁷ https://www.plandetudes.ch/documents/10136/19192/cycle_1_webCIIP.pdf

Les élèves les plus fragiles : l'école à distance comme révélateur de certaines difficultés

Durant la crise sanitaire, l'inquiétude première a été de ne pas perdre le lien avec les élèves et, en premier lieu, avec les élèves les plus fragiles. Que peut-on dire à ce sujet ?

- Rappelons-le, l'enquête n'a pas pu atteindre tous les élèves. C'est indéniable, ceux qui n'ont pas eu les ressources nécessaires pour accéder à l'école à distance n'ont pas non plus eu accès à une enquête se déroulant selon les mêmes modalités. À ce sujet, l'association Camarada a réagi au questionnaire en témoignant des conditions extrêmement difficiles des familles avec lesquelles elle travaille. L'association a pris le temps de faire une synthèse des retours des mères qui suivent les cours d'alphabétisation. Il en ressort : 1) un stress important pour les mères, moins pour les enfants, 2) des manques en termes d'équipement numérique, 3) une forte motivation des élèves après une période difficile d'adaptation à ces nouvelles conditions d'apprentissage et 4) une communication satisfaisante avec les enseignants, tant sur les activités scolaires que sur la crise elle-même.
- Parmi ceux qui ont répondu au questionnaire, il sera possible par la suite de regrouper les élèves en fonction de leur contexte de vie plus ou moins difficile durant la crise. Un focus sur ces élèves en difficultés permettra d'examiner spécifiquement leurs réactions face à l'école à distance, les difficultés qu'ils ont rencontrées et peut-être de réfléchir aux moyens d'améliorer la prise en charge en cas de nouvelle crise.
- D'autres prises d'informations sont également en cours via d'autres projets du SRED. Ils concernent notamment les élèves de FO18 et les élèves des petits degrés. Aux deux extrêmes du cursus scolaire, ces élèves présentent des caractéristiques qui peuvent en effet entraver l'apprentissage dans un contexte d'école à distance. Le contact avec les plus jeunes est, de fait, plus complexe et doit passer par les familles. De plus, comme suggéré par une professionnelle dans le cadre d'un entretien, il est difficile pour un enfant de 4 ans de rester en face d'un écran pour écouter un adulte parler. Quant aux élèves de FO18, entre les difficultés scolaires, des conditions sociales difficiles pour une proportion importante d'entre eux et sans nul doute un stress lié à leur avenir, leur point de vue nous semble aussi essentiel.
- Enfin, qu'en est-il des élèves avec des besoins particuliers pour qui la communication par des médias numériques est un obstacle ? Le point de vue des acteurs (professionnels, élèves et parents) de l'enseignement spécialisé fera l'objet d'une analyse plus approfondie. En effet, si nous avons apporté quelques éléments concernant le point de vue des professionnels dans le dernier chapitre de résultats, l'analyse pourra être approfondie et mise en regard avec les réponses des 86 parents et 94 élèves de l'enseignement spécialisé qui ont participé à l'enquête. Comme d'autres élèves précédemment cités, l'école à distance réduit les possibles modalités d'échange mais aussi les outils et supports pédagogiques permettant de varier les activités et de faciliter l'apprentissage de tous.

Finalement, la question de l'école à distance pose de multiples défis, plutôt bien relevés selon la majorité de nos répondants. Au-delà des défis pédagogiques du travail scolaire que, collectivement, les acteurs ont le sentiment d'avoir relevé, la dimension socialisatrice de l'école ressort également à travers les propos et positionnements des acteurs. Sortir de la maison, retrouver ses amis, son enseignant... nombre d'élèves expriment finalement un manque d'école. On peut y voir des signes encourageants d'une vie collective que la majorité souhaite retrouver, et dont il faudra mesurer l'impact sur le climat scolaire sur la durée.

Références bibliographiques

- Alter, N. (2003). Mouvement et dyschronies dans les organisations. *L'Année sociologique*, 53, 489-514.
- Beck, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Aubier.
- Bourdieu P., & Passeron J-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2020), Après le virus, l'école sera-t-elle comme avant ? (CRAP - Cahiers pédagogiques, 20.04.20). URL : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Apres-le-virus-l-ecole-sera-t-elle-comme-avant>
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Durler, H., & Losego, P. (2019). *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande*. Neuchâtel : Suisse.
- Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23, 321-337.
- Duru-Bellat, M. (2015). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Engel, B. & Le Roy-Zen Ruffinen, O. (2017). « Diversité sociale et linguistique des élèves de l'enseignement public ». *Repères et indicateurs statistiques*, B1. SRED : Genève.
- Felouzis, G., & J. Perroton (2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 159 | avril-juin 2007, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 18 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1133> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1133>
- Huber, S. et al. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxman. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4216>
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 95-105.
- Lagadec, P. (1991). *La gestion de crise. Outils de réflexion à l'usage des décideurs*. Paris : McGraw-Hill.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'« échec scolaire »*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2020). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (Eds.) (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Sciences Po, Les Presses.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique*. Paris : Armand Colin.
- Martucceli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris : Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie, *Sociologie* [En ligne], N°1, vol. 6 | 2015, mis en ligne le 15 mai 2015, consulté le 14 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/235>

- Monseur, C., & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 164 | juillet-septembre 2008, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 15 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2128> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.2128>
- Ogay, T., & Ballif, L. (2019). « Les interactions entre parents et enseignants à l'entrée et à la sortie des classes lors de la première année d'école : deux fois dix minutes quotidiennes d'ambiguïté ». In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäsger, M. Kuhn, Judith Hangartner (Hrsg), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen ind informellen Bildungskontexten, Ethnografische Beitrage aus der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Payet, J.-P. (2017). *École et familles. Une approche sociologique*. Bruxelles : De Boeck.
- Peretti-Wattel (2020). *Sociologie du risque et crises sanitaires : un éclairage sur la pandémie du coronavirus. Ressources économiques et sociales*. URL : ses.ens-lyon.fr/articles/sociologie-du-risque-et-crisis-sanitaires-un-eclairage-sur-la-pandemie-du-coronavirus
- Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2006). Predicting Homework Effort : Support for a Domain-Specific, Multilevel Homework Model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), Study 2, 448–456.
- Stoecklin, D. & Richner, L. (2020). *Enquête exploratoire : le vécu des enfants et adolescents de 11 à 17 ans en Suisse romande par rapport au COVID-19 et aux mesures associées (semi-confinement)*. Genève : Université de Genève.
- Yzerbyt, V., & Demoulin, S. (2019). *Les relations intergroupes*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

