

L'école à distance dans les dispositifs genevois de pré-qualification



**Marc Brüderlin, Amaranta Cecchini,
Annick Evrard et François Rastoldo**

Novembre 2020

L'école à distance dans les dispositifs genevois de pré-qualification

**Marc Brüderlin, Amaranta Cecchini,
Annick Evrard et François Rastoldo**

Novembre 2020

Fin des travaux : Octobre 2020

Remerciements

Cette étude a été menée pour l'essentiel à distance, dans un contexte sanitaire et institutionnel difficile pour les élèves et les professionnel·le·s des dispositifs de pré-qualification. En dépit des nombreux défis à affronter dans cette période, tou·te·s ont trouvé le temps de répondre à nos questions et de partager leurs expériences ainsi que leurs préoccupations. Nous les en remercions chaleureusement.

Notre reconnaissance va aussi à Martin Benninghoff pour son accompagnement dans ce projet, à Narain Jagasia pour l'ensemble du travail d'édition et à Catherine Niederhauser et Eva Roos pour leur contribution germanophone à ce rapport.

Compléments d'information :

Marc Brüderlin

Tél. +41/0 22 546 71 50

marc.bruderlin@etat.ge.ch

Amaranta Cecchini

Tél. +41/0 22 546 71 23

amaranta.cecchini@etat.ge.ch

Annick Evrard

Tél. +41/0 22 546 71 46

annick.evrard@etat.ge.ch

François Rastoldo

Tél. +41/0 22 546 71 36

francois.rastoldo@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 20.048

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.

Table des matières

Résumé.....	5
Zusammenfassung	7
1. Introduction.....	9
2. Cadre théorique = (complexité + incertitude)²	11
3. Design de l'étude et méthodes	13
4. Résultats	17
4.1 Les expériences des jeunes	17
<i>Une certaine anxiété face à l'avenir.....</i>	<i>19</i>
<i>... en pleine zone d'incertitude</i>	<i>20</i>
<i>Une autonomie encore fragile.....</i>	<i>21</i>
4.2 Le suivi des élèves.....	22
<i>À distance, des priorités en partie reformulées</i>	<i>22</i>
<i>Le retour en classe</i>	<i>33</i>
4.3 Un contexte professionnel à redéfinir.....	36
4.4 Impacts sur le système de formation	39
4.5 Préparer la rentrée 2020.....	41
4.6 Un point sur les parcours d'élèves au 15 septembre 2020	42
4.7 Enjeux transversaux et prospectifs	45
5. Conclusion	49
Bibliographie.....	51
Annexe : Mandat du DIP	53

Résumé

La fermeture des écoles, décidée le 13 mars 2020 comme mesure de lutte contre la pandémie du Covid-19, a mis à l'épreuve l'ensemble des acteurs du système de formation suisse et genevois. L'école à distance s'est révélée un défi majeur pour tout le système éducatif, avec pour enjeu central de conserver un lien entre les élèves et la formation. Pour les jeunes qui, à la sortie du cycle d'orientation, peinent à intégrer une formation de niveau secondaire II et à s'y maintenir jusqu'au diplôme, cette difficulté conjoncturelle liée à la crise sanitaire s'est posée en des termes particuliers puisque l'intégration dans la formation n'était pas acquise. Suivis par des enseignant·e·s, conseiller·ères en formation et en insertion, ou encore des travailleurs·euses sociaux·ales en milieu scolaire dans le cadre de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans dans le canton de Genève, ces jeunes ont ainsi dû continuer leurs recherches de formation, en principe professionnelle, dans un contexte de paralysie économique et, en partie, institutionnelle.

Cette étude se penche sur l'expérience des professionnel·le·s et des élèves de différents dispositifs de pré-qualification durant la période de fermeture des écoles. Elle vise à 1) documenter la gestion de cette crise dans différents programmes de formation pré-qualifiante ; 2) anticiper, si possible, l'impact de la fermeture des écoles sur les élèves scolairement vulnérables. Deux séries d'entretiens ont été menés avec les professionnel·le·s de dispositifs de préqualification pendant la fermeture des écoles. À la reprise de l'enseignement en classe, des *focus groups* avec des élèves ont par ailleurs permis d'approcher le point de vue des jeunes. Ces données qualitatives ont été mises en perspective avec une première analyse des orientations et des transitions à la rentrée scolaire 2020-21, permettant de poser un regard encore provisoire sur l'impact de la crise et de sa gestion sur les parcours de formation. Enfin, ces résultats ont été discutés dans une séance de restitution avec des professionnel·le·s qui avaient été interviewés.

Les résultats de cette étude sont organisés de la manière suivante. Après avoir examiné le vécu des élèves du point de vue des professionnel·le·s et des jeunes (4.1), le rapport s'intéresse aux pratiques de suivi à distance tel que maintenues dans les différents dispositifs (4.2). Les deux chapitres suivants portent sur les impacts sur le contexte professionnel (4.3) et, plus largement, le système de formation genevois (4.4). Le rapport s'intéresse ensuite à la réouverture des écoles, se focalisant sur la préparation de la rentrée 2020 (4.5) et un premier état des lieux sur les orientations observées au 15 septembre (4.6). Enfin, le dernier chapitre, consacré à des enjeux transversaux et prospectifs, apporte des éléments de réflexion sur les impacts de cette période en termes d'inégalités entre élèves, de conséquences attendues sur les parcours de formation ainsi que de leçons tirées par les professionnel·le·s sur la manière d'envisager l'accompagnement des élèves scolairement vulnérables en période de crise sanitaire.

Zusammenfassung

Die Schulschliessung, die am 13. März 2020 als Massnahme zur Bekämpfung der Covid-19-Pandemie beschlossen wurde, stellte alle Akteure des Schweizer und Genfer Bildungssystems auf die Probe. Der Fernunterricht hat sich als eine grosse Herausforderung für das gesamte Bildungssystem erwiesen, mit der zentralen Aufgabe, eine Verbindung zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Ausbildung aufrechtzuhalten. Für Jugendliche, die am Ende der Sekundarstufe Schwierigkeiten haben, einen Ausbildungsplatz auf der Sekundarstufe II zu finden und die Ausbildung dann auch abzuschliessen, hat sich der mit der Coronavirus-Krise verbundene konjunkturelle Engpass besonders stark ausgewirkt, da die Aufnahme in eine Ausbildung noch nicht gesichert war. Diese Jugendlichen mussten ihre Suche nach einer im Prinzip beruflichen Ausbildung, während einer wirtschaftlichen und auch teilweise institutionellen Paralyse fortsetzen. Die Jugendlichen wurden dabei von Lehrpersonen, Ausbildungs- und Integrationsberaterinnen und -beratern oder Sozialarbeiterinnen und -arbeitern im Rahmen der im Kanton Genf obligatorischen Ausbildung bis 18 Jahre (FO18) unterstützt.

Diese Studie befasst sich mit den Erfahrungen während der Schulschliessung von Fachleuten und von Schülerinnen und Schülern verschiedener Einrichtungen, welche auf den Einstieg in eine berufliche Grundausbildung vorbereiten. Sie zielt darauf ab, 1) das Krisenmanagement in diesen Einrichtungen zu dokumentieren und 2) wenn möglich die Auswirkungen von Schulschliessungen auf schulisch besonders gefährdete Schülerinnen und Schülern zu antizipieren. Während der Schulschliessung wurden zwei Gesprächszyklen mit Fachleuten, welche in den genannten Einrichtungen intervenieren, durchgeführt. Bei der Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts ermöglichten Gesprächsrunden mit Schülerinnen und Schülern die Sichtweisen der Jugendlichen zu erfassen. Diese qualitativen Daten wurden mit einer ersten Analyse der Orientierungen und Übergänge zu Beginn des Schuljahres 2020-2021 in Zusammenhang gestellt, um somit eine provisorische Analyse der Auswirkungen der Krise und ihrer Bewältigung auf die Bildungsverläufe zu präsentieren. Diese Ergebnisse wurden schliesslich in einer Feedback-Sitzung mit den befragten Fachleuten diskutiert.

Die Ergebnisse dieser Studie sind wie folgt gegliedert: Zuerst werden die Erfahrungen der Schülerinnen und Schülern aus der Sicht von den Fachleuten und den Jugendlichen untersucht (4.1), danach konzentriert sich der Bericht auf die Praktiken der Begleitung auf Distanz, wie sie in den verschiedenen Einrichtungen beibehalten wurden (4.2). Die nächsten beiden Kapitel befassen sich mit den Auswirkungen auf den beruflichen Kontext (4.3) und allgemein auf das Genfer Ausbildungssystem (4.4). Der Bericht beschäftigt sich dann mit der Wiedereröffnung der Schulen, mit einem Fokus auf die Vorbereitung des Schuljahresbeginns 2020 (4.5) und einer ersten Analyse der beobachteten Orientierungen am 15. September 2020 (4.6). Schliesslich präsentiert das letzte Kapitel, das sich mit übergreifenden und zukunftsweisenden Fragen befasst, Überlegungen zu den Auswirkungen dieser Zeit in Bezug auf die Ungleichheiten zwischen Schülerinnen und Schülern, die erwarteten Folgen auf die Schulbildung, sowie die Erkenntnisse von Fachleuten für die Begleitung von schulisch besonders gefährdeten Schülerinnen und Schülern während einer Gesundheitskrise.

1. Introduction

Le vendredi 13 mars 2020, le Conseil fédéral annonce la fermeture des écoles en raison de l'épidémie Covid-19 pour le lundi à suivre (16 mars). Cette annonce plonge le système de formation genevois (comme les autres d'ailleurs) dans une situation inédite qui consiste à poursuivre la formation des tous les jeunes sans réunir élèves et formateurs dans le lieu prioritairement dédié à cette activité : les écoles. Ce passage forcé et immédiat à l'école à distance provoque une situation de crise. Le système de formation n'est pas (ou que peu) organisé spécifiquement pour cette modalité de travail. Il n'y a pas de temps de préparation ni d'élaboration. Les pédagogies usuelles sont fortement articulées autour de la coprésence d'élèves et d'enseignants en classe (voire en ateliers). Les perspectives sont floues, notamment quant à la durée de cette situation (qui s'avérera plutôt longue, entre deux et trois mois). Les modalités de liens à distance manquent ou reposent fortement sur l'équipement domestique des jeunes, de leurs familles et des professionnels de l'éducation, et ces derniers n'ont pas nécessairement toutes les compétences immédiatement opérationnelles pour organiser et animer l'école en ligne. Rupture, urgence, adaptation, incertitude, redéfinition des priorités, réorganisation sont quelques termes qui caractérisent cette période. Ces termes ne sont pas forcément étrangers à l'univers multiforme et mouvant de la formation, mais ils s'imposent, dans ce cas, très fort et très vite.

Dans cette urgence du basculement à l'école à distance, en parallèle aux travaux organisationnels, une question éducative de fond est à l'avant-scène. Même lorsqu'ils partagent une expérience de formation commune à l'école, les élèves ne profitent pas également de l'enseignement qui leur est dispensé. S'ils sont renvoyés individuellement chez eux pour poursuivre cette formation à distance, les différences ont de grands risques de s'exacerber, avec une probabilité accrue de voir les élèves les plus fragiles s'éloigner des objectifs de leur formation, voire de décrocher de l'école.

Dans ce contexte si particulier et dans le cadre des travaux que nous menons autour des effets de la mise en place de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans dans le canton de Genève (FO18)¹, nous avons organisé une récolte d'information afin de 1) documenter la gestion de cette crise par les professionnels de différents programmes de formation pré-qualifiante ; 2) d'anticiper, si possible, l'impact de la fermeture des écoles sur les élèves scolairement vulnérables.

FO18 est une politique publique qui vise le maintien en formation, jusqu'à 18 ans légalement, mais en fait jusqu'à une première certification, des jeunes dont le parcours de formation difficile risque de conduire à une interruption prématurée de formation (décrochage). À cet usage, une série de dispositifs ont été élargis, redéfinis ou créés afin de répondre à cette double obligation : celle des jeunes mineurs qui se doivent d'être en formation et celle de l'institution qui doit en retour trouver une solution de formation pour chacun, sans exception. Pour cette étude, nous nous intéressons aux dispositifs de pré-qualification. Ces derniers doivent permettre aux jeunes sortant fragilisés du cycle d'orientation et n'arrivant pas à entrer directement dans une filière du secondaire II, d'effectuer des travaux de remobilisation, de remédiation scolaire et d'orientation afin qu'ils puissent dans un second temps rejoindre une filière certifiante et s'y maintenir. Ces prestations sont aussi proposées aux jeunes mineurs interrompant une formation de niveau secondaire II avant d'avoir obtenu un premier diplôme.

Dans ce cadre, l'épisode de la fermeture des écoles constitue un changement de condition majeur dans le déploiement de FO18 et il a été décidé d'investiguer les effets de cette situation sur les jeunes qui ont fréquenté un dispositif de pré-qualification durant cette période. Dit de manière un peu triviale, une part raisonnable du travail qui est fait dans ces dispositifs consiste à faire venir à l'école des jeunes découragés par leurs expériences passées, et pour lesquels les perspectives de s'engager dans une formation sont plutôt faibles. Dès lors, comment continuer à les mobiliser en leur disant que pour un temps indéterminé, ils ne pourront justement plus fréquenter ces dispositifs en contact direct avec leurs formateurs et leurs camarades, et parfois ne plus faire les tâches qu'ils étaient encouragés à mener (stages professionnels notamment, qui ont aussi été suspendus) ? C'est cette sorte de dilemme qui est au cœur des analyses qui suivent.

¹ Le service de la recherche en éducation (SRED) a été mandaté pour mener des études sur les effets de la mise en œuvre de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans, principalement sur les effets de cette politique publique sur les parcours de formation des jeunes et les situations de décrochage (cf. mandat DIP en annexe).

2. Cadre théorique = (complexité + incertitude)²

Les jeunes qui fréquentent les divers programmes de pré-qualification ont en commun une transition entre l'école obligatoire et les formations du secondaire II complexe, assez floue et rallongée. Pour certains, leurs parcours de formation antérieurs, marqués par des difficultés, scolaires en tout cas et parfois d'autres natures, les empêchent d'intégrer directement une filière de formation certifiante. À la sortie du cycle d'orientation (CO), ces jeunes se retrouvent coincés entre des formations en école pour lesquelles ils n'ont pas les notes suffisantes et des apprentissages en alternance où ils n'arrivent pas à se faire engager. D'autres, et pour diverses raisons, ne sont pas parvenus à se maintenir dans la formation de niveau secondaire II qu'ils avaient intégrée à la sortie du CO. Tous doivent alors passer par différents programmes les préparant à entrer ultérieurement dans une filière certifiante. Ainsi, l'objectif commun des jeunes concernés et des professionnels de l'éducation qui les encadrent est d'accomplir une transition vers la formation certifiante et surtout d'éviter l'écueil du décrochage.

Cette transition est un processus aux contours incertains (Boutinet, 2014), fait de tensions entre aspirations, compétences reconnues et contraintes du contexte, que ces élèves abordent dans une situation peu favorable. Comparativement à la plupart des autres, ils correspondent peu aux attentes des formations à suivre (sinon ils les auraient commencées ou, le cas échéant, poursuivies) et ont de fait expérimenté une forme d'échec (le passage par le pré-qualifiant). Ces jeunes sont dans une articulation pas toujours évidente entre le probable et le souhaitable (Bertholot, 1993), conduisant à des bifurcations fréquentes, des redéfinitions parfois itératives du projet initial, pour s'adapter à un contexte changeant et multiforme (Guichard, 2013). Ils sont donc dans un moment de leur formation caractérisé par une fragmentation marquée (Keller, Hubka-Brunnet, Meyer, 2010) et se retrouvent souvent dans une dynamique d'orientation non maîtrisée, très largement tributaires d'événements extérieurs qu'ils ne contrôlent pas, et souvent peu articulée à leurs aspirations et à leurs choix (Kaiser et Rastoldo, 2007).

Durant l'année scolaire (2019-20), cette situation a été de surcroît perturbée par la fermeture des écoles durant une grande part du deuxième semestre suite à la pandémie. Celle-ci a plongé tant les jeunes que les professionnels encadrant leur formation dans une situation de crise, entendue comme une transformation rapide, soudaine, non prévue et largement non anticipée, touchant tout le monde, susceptible de modifier drastiquement des dynamiques et des pratiques sociales (la formation, dans notre cas) pour une durée indéfinie, le tout dans un climat d'incertitude marqué (Lagadec, 1991). Cette situation de crise a ajouté au processus de transition des jeunes des éléments de discontinuité, de complexité, de fragmentation, de démembrement et de recomposition plus ou moins éphémères. Les jeunes – et les professionnels qui les accompagnent – sont ainsi amenés à développer des fonctions de « stratèges » dans un désordre ambiant, avec un réel qui ne se planifie plus, mais avec lequel il faut négocier (Morin, 1990). Cette période de crise est porteuse d'une double inquiétude : comment faire en temps de crise d'abord, mais ensuite (voire presque de manière concomitante) quelles vont en être les conséquences sur le moyen terme (Jaeger et al., 2020) ? Cette double inquiétude résonne d'ailleurs fortement lorsqu'il s'agit de la formation qui est un défi en soi (la réussir), mais aussi une projection sur l'avenir (tremplin vers l'insertion sociale). Jeunes et professionnels ont ainsi été confrontés à un défi majeur, permettant, mais aussi nécessitant, une redéfinition de leur rôle, afin de continuer à rester sujets de leurs propres actions (Matruccelli, 2015), par une compréhension du phénomène et de ses implications et par la construction d'un espace pour en faire quelque chose (ce qu'on fait de ce qu'on a fait de nous [Sartre, 1952, cité par Martuccelli]).

Recomposition, contexte difficile, stratégies nouvelles à inventer, affirmation de soi, de ses envies et de sa destinée, sont les termes qui peuvent caractériser une situation de formation assez compliquée et incertaine pour les jeunes du pré-qualifiant, auxquels s'ajoutent les mêmes termes suite au bouleversement du système de formation créé par la pandémie. Ainsi, cette crise multiplie les difficultés et les incertitudes d'une épreuve scolaire (Martuccelli, 2006) dans laquelle les jeunes ont déjà subi plusieurs verdicts négatifs qui les ont conduits à cette transition incertaine vers la formation. Il s'agit alors de comprendre un peu mieux ce que « cette complexité et cette incertitude au carré » fait aux jeunes en formation pré-qualifiante et aux professionnels en charge de les encadrer dans leur formation. En creux, cette étude peut aussi contribuer à mettre en évidence ce qui reste nécessaire à la formation et qui s'accommode mal de la distance : un lieu de vie sociale, d'expression de soi, à l'écart de la famille et un univers d'expériences et de pratiques partagées, montrant ainsi que l'école, c'est peut-être mieux à l'école (Dubet, 2020).

3. Design de l'étude et méthodes

Cette étude s'intéresse à deux populations. D'une part, des jeunes (entre 15 et 18 ans pour l'essentiel) le plus souvent aux compétences scolaires fragiles, à la motivation incertaine et n'ayant pas réussi à entrer ou à se maintenir dans une filière certifiante, qui fréquentent des dispositifs de pré-qualification du secondaire II durant l'année scolaire 2019-20 et plus particulièrement entre les mois de mars et de juin 2020. D'autre part, les professionnels et membres des équipes éducatives qui encadrent et accompagnent ces élèves.

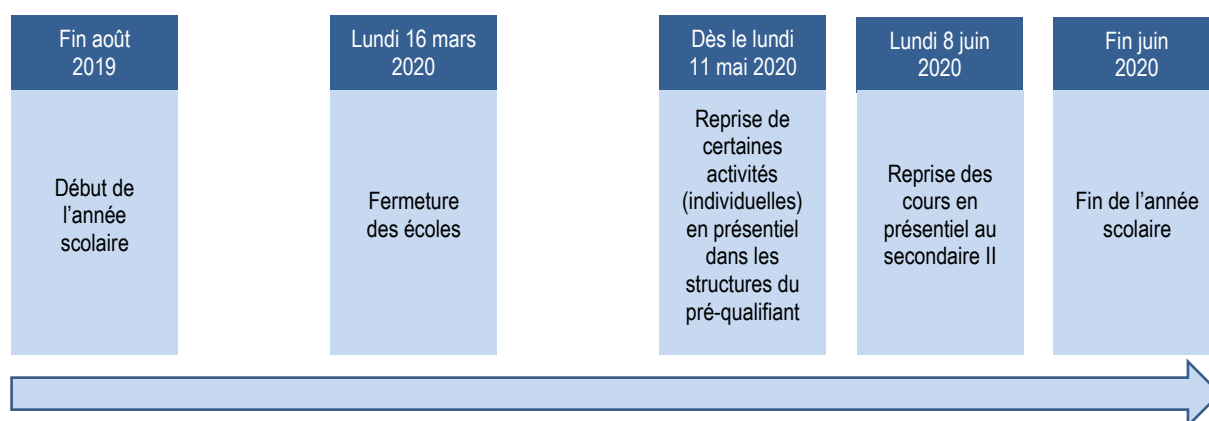
Les dispositifs de pré-qualification sont² :

- les classes préparatoires de l'Ecole de culture générale (ECG) et des centres de formation professionnelle. Ces classes propédeutiques visent l'entrée dans les filières correspondantes de l'ECG ou des divers centres de formation professionnelle, mais sont aussi, dans une certaine mesure, à vertu d'orientation ;
- les modules de remobilisation et « vers l'apprentissage ». Ces classes visent la restauration de l'engagement dans la formation (forte dimension motivationnelle), l'orientation et la préparation à la recherche d'une formation professionnelle surtout en voie duale ;
- les stages par rotation, dispositif de stages multiples dans les différents centres de formation professionnelle à visée d'élaboration et de confirmation d'une orientation ;
- les classes du centre de formation préprofessionnelle (CFPP) qui, sous diverses formes, proposent une formation préprofessionnelle devant permettre aux jeunes une poursuite vers une formation professionnelle duale ;
- CAP Formations, dispositif d'accompagnement et de soutien aux jeunes en recherche d'une formation principalement professionnelle. Ce dispositif s'adresse à tous les jeunes de 15 à 25 ans, mais fait partie des dispositifs de pré-qualification dans le cadre de l'encadrement spécifique qu'il offre aux jeunes de moins de 18 ans. CAP Formations est également l'interface avec des mesures de pré-qualification qui ne relèvent pas du DIP (structures associatives notamment).

La fermeture des écoles a également perturbé le calendrier des recherches du SRED planifiées dans le cadre de l'évaluation des effets de la mise en œuvre de FO18. Initialement, des entretiens devaient être organisés, dès mars 2020, avec des élèves fréquentant les diverses mesures de pré-qualification et portant sur une appréciation de leurs activités et de leurs perspectives d'orientation à la suite de ces mesures. La fermeture des écoles a obligé le report de cette étude, d'une part parce que les élèves étaient devenus très difficilement joignables et d'autre part parce que leurs expériences seraient forcément très affectées par la situation exceptionnelle de cette année scolaire. Ce volet d'étude sera réalisé probablement auprès des élèves de la volée suivante (année scolaire 2020-21). Dès lors, il a semblé opportun de réaliser une étude sur les modalités et les effets de l'école à distance chez les jeunes du pré-qualifiant, considérant ce moment particulier comme une sorte de révélateur des problématiques de formation des jeunes en situation scolaire vulnérable. L'idée était de prendre des informations auprès des professionnels de l'école puis, dès que des jeunes ont recommencé à fréquenter les écoles, de relever leurs opinions sur les mêmes thèmes, et enfin d'observer les particularités éventuelles de la transition « post mesures de pré-qualification ».

² Des descriptifs de ces différents dispositifs sont disponibles sur le site du département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) : <https://www.ge.ch/filieres-formation-enseignement-secondaire-ii>.

Figure 1. Calendrier des perturbations liées à la crise sanitaire de l'année scolaire 2019-20



Cette étude, avant tout qualitative, comporte trois principaux moments de prise d'information et d'analyse.

1. Les entretiens : trois séries d'entretiens ont été menées. D'abord des entretiens avec des professionnels de l'éducation (enseignant-e, doyen-ne, directeur-trice, conseiller-ère en formation ou en placement, travailleur-euse social-e en milieu scolaire). Ces entretiens ont été réalisés entre la fin du mois de mars et la mi-avril et ont porté sur l'organisation de la formation à distance, la participation des jeunes, les problématiques qu'ils-elles ont perçues, etc. Un deuxième entretien « de suite » (post-confinement) a eu lieu auprès des mêmes personnes vers la mi-mai. Il avait pour objectif de nuancer ou confirmer les premières impressions des différents interlocuteurs et de discuter des modalités de la reprise de la formation en école. Des entretiens de groupe ont aussi été conduits auprès de jeunes fréquentant diverses mesures de pré-qualification au début du mois de juin, lorsque ceux-ci commençaient à retourner dans leur école. Ces *focus groups* avaient pour objectif de saisir un peu plus directement les expériences d'école à la maison par les élèves du pré-qualifiant, sans que cela ne constitue l'objectif central de cette étude centrée sur les pratiques de professionnels. Ces entretiens individuels et collectifs ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique visant à mettre en évidence les éléments communs et transversaux pour comprendre comment s'est organisée et réalisée la prise en charge des élèves du pré-qualifiant dans le cadre de l'école à distance, ainsi que les expériences de ces jeunes. Le codage des entretiens a été réalisé en fonction de méta-catégories prédéfinies dans un premier temps, puis par la construction de catégories plus fines qui restituent plus directement les discours des personnes interrogées. Par ailleurs, les analyses comportent une dimension longitudinale et comparative. D'une part, les deux séries d'entretiens avec les professionnels ont permis de se pencher sur les changements intervenus entre les deux périodes de prise d'information. D'autre part, les propos des jeunes et des professionnels sur le vécu des élèves ont pu être comparés.
2. L'analyse des transitions : par ailleurs, un volet plus quantitatif s'ajoute à ces prises d'information. Il consiste en un regard descriptif, factuel et comparatif des transitions l'année suivante des élèves ayant fréquenté les différentes mesures de pré-qualification en 2019-2020. Ce regard est encore partiel. Il repose sur l'état des données au 15 septembre 2020, moment où la rentrée scolaire n'est ni totalement stabilisée ni totalement renseignée.
3. Enfin, ces différentes données produites et leur analyse ont été discutées avec plusieurs professionnels qui avaient été interviewés au cours d'une séance collective de discussion des résultats, début octobre. Les discussions ont porté sur 1) l'expérience de l'école à distance et le retour en classe ; 2) les orientations 2020-21 des élèves scolarisés dans le pré-qualifiant l'année précédente ; 3) la rentrée 2020 en contexte d'incertitude ; 4) les perspectives pour la suite de l'année 2020-2021 ; 5) les impacts à plus long terme sur les dispositifs de pré-qualification et sur les jeunes du pré-qualifiant. Les échanges suscités ont été consignés et ont permis de formuler des constats sur le déroulement de la rentrée 2020-21, ainsi que d'ébaucher quelques éléments de prospective sur les impacts de cette période sur les parcours de formation des jeunes et sur l'activité des dispositifs de pré-qualification (chap. 4.7).

Figure 2. Calendrier des prises d'information

Premiers entretiens avec des professionnels	Entretiens de suivi avec des professionnels	Focus groups avec des élèves	Analyse des transitions	Restitution et échange avec les professionnels
De fin mars jusqu'à mi-avril 2020	De mi-mai jusqu'à fin mai 2020	Début juin 2020	Octobre 2020	Octobre 2020
11 entretiens individuels	8 entretiens individuels	4 Focus groups (15 jeunes)	Analyse des flux d'élèves issus du pré-qualifiant entre juin 2020 et septembre 2020, sur la base des registres scolaires (nBDS)	Restitution des premiers résultats de l'étude aux professionnels interviewés
Thèmes principaux : • Organisation de la formation à distance • Coordination dans le suivi des jeunes • Qualité du lien avec les élèves • Perception de l'engagement des jeunes dans la formation au début de la fermeture des écoles	Thèmes principaux : • La qualité du lien avec les élèves dans la durée • L'orientation • La situation scolaire des élèves, durant le confinement et au moment de la reprise • La perception de leur engagement dans la formation sur la durée • L'organisation de la reprise	Thèmes principaux : • Le vécu de la formation à distance et du confinement • L'organisation des journées et du travail scolaire durant le confinement • La qualité des liens avec les professionnels de l'école • L'orientation • La reprise de la présence à l'école	Sur la base de la situation fin septembre 2020, état des transitions des élèves ayant fréquenté les dispositifs de pré-qualification l'année scolaire 2019-20, comparativement aux années précédentes	Discussions sur : • les transitions observées à la rentrée 2020 • les impacts à court/moyen terme sur les parcours de formation et l'activité des dispositifs de pré-qualification.

4. Résultats

4.1 Les expériences des jeunes

Comment les professionnels des dispositifs de pré-qualification perçoivent-ils l'engagement scolaire des jeunes dans cet épisode particulier de fermeture des établissements de formation ? De leur point de vue, les réactions des jeunes sont diversifiées et changeantes durant les premières semaines d'enseignement à distance. Pour certains, il y a eu un sentiment de vacances prématurées ou un sentiment de relâchement de leurs obligations de formation, qui a suivi directement l'étonnement face à la fermeture des écoles : *« La première semaine, ils étaient un petit peu tous en alerte, la deuxième semaine c'était les vacances »*. Des élèves semblent même avoir été mobilisés en raison de la nouveauté de ce mode de travail : *« On s'est vite rendu compte que les deux premières semaines c'était bien, on avait une bonne connexion des élèves, notamment en raison de l'attrait du nouveau »*. Pour certains, la brutalité de la situation a révélé *« une notion d'urgence qui est plus grande et du coup une mobilisation presque plus forte [...] Je trouve qu'ils se bougent pas mal quand même »*. D'autres ont profité de cette période pour se lancer dans de nouvelles activités, à l'instar d'une jeune fille qui *« s'est mise à fond à l'anglais et qui s'est dit que c'était le moment de s'améliorer, du coup, elle travaille beaucoup avec la prof d'anglais »*. Mais les enseignants ont rapidement perçu chez le plus grand nombre un sentiment d'inquiétude. D'une manière générale, ce sentiment a gagné, au fil des semaines, la plupart des jeunes, même ceux qui au départ avaient plutôt bien pris cette situation : *« certains commencent à dire que l'école leur manque »*. Derrière cette diversité des réactions face à la fermeture de l'école, la pérennisation de cette situation laisse de plus en plus les jeunes dans une forme d'inquiétude quant à ce qu'ils ont à faire et surtout quant à ce qu'ils vont pouvoir faire ensuite.

Pour les professionnels, sans surprise, la fermeture des écoles a accentué la distinction entre *« les jeunes qui sont réguliers avec nous, qui viennent au rendez-vous, [ils] sont facilement contactables. Mais bien sûr les jeunes qu'on a du mal à suivre de manière générale et de personne à personne, sont aussi ceux avec lesquels on a plus de mal à rentrer en contact [à distance] »*. En effet, *« les élèves qui donnaient des signes de décrochage, de rupture avant le Covid-19, sont les mêmes qui aujourd'hui ne répondent pas, qui perturbent le peu de classrooms³ qui sont mises en œuvre, qui sont peu scolaires, [...] qui refusent l'école »*. Globalement, la fermeture de l'école n'a pas spécialement mobilisé ou démobilisé les jeunes, mais a probablement contribué à polariser les postures de ceux qui s'inscrivaient dans chacune de ces deux dynamiques. Les plus actifs, qui avaient déjà un parcours de remobilisation scolaire associé à un projet, sont restés assez investis ; en revanche, ceux plutôt rétifs à participer à un programme de pré-qualification ont eu tendance à prendre plus de distance encore, à plus forte raison *« quand il y avait une relation qui pouvait être conflictuelle ou un peu délétère entre l'enseignant et l'élève lui-même »*.

Cette polarisation forte entre jeunes persévérants et jeunes qui se sont déconnectés de leur formation s'est avérée assez rapide, comme le constatent divers professionnels en jetant un regard rétrospectif sur cette période, au moment de la reprise des activités au sein de l'école (fin mai/début juin). *« On l'a vu dès le départ [...] les jeunes qui arriveraient à suivre et qui répondraient 'présent' tout de suite et ceux [qu'on] allait très vite perdre. Effectivement, ça n'a pas fait long feu »*. Outre certains qui n'ont jamais été joignables, plutôt peu nombreux au départ, les écoles *« en perdaient tous les jours, tous les jours [...] c'était extrêmement préoccupant »*. Le décrochage a d'abord et surtout concerné des activités collectives en ligne (cours en visioconférence) qui ont parfois connu *« un taux de participation très, très, très faible. [Les jeunes] viennent de temps en temps, ce n'est pas toujours les mêmes, [donc] c'est très difficile à les suivre et à les maintenir »*. Pour les professionnels, cette rapide et assez notable désaffection des cours à distance s'explique par la notion de distance justement. Les besoins de ces élèves s'accommodent assez difficilement d'une présence virtuelle, et c'est *« une population qui a besoin de concret, de faire quelque chose, [...] c'est vrai qu'on les tient par la pratique »*. De fait, les professionnels ont essayé de faire en sorte que les jeunes *« s'accrochent quelques semaines, mais voilà, un petit peu du bout des doigts, et puis le temps passant [c'est devenu] plus difficile »*. Au fil du

³ Plateforme d'apprentissage en ligne.

temps, la préoccupation des jeunes semble s'être clairement cristallisée sur leur devenir l'année prochaine (trouver une solution de formation), la persévérance dans des tâches scolaires ne leur apparaissant pas comme un moyen d'y répondre. Les échanges faits de conseils, de remobilisation et de suivi de leur situation personnelle semblent avoir mieux tenu dans la durée. Bien sûr, quelques jeunes ont très rapidement rompu les ponts avec leur institution de formation, et des « *signaux alarmants* » sont venu égrener cette période, signifiant « *beaucoup de souffrance* », mais pour la plupart « *le lien a pu être maintenu* », du moins durant un certain temps. En somme, « *le lien oui, mais le contenu scolaire, on s'en éloignait de plus en plus* ».

Paroles de jeunes

Tous les élèves ne disposent pas, à domicile, d'un environnement favorable à la formation à distance. Cette inégalité contextuelle se révèle de trois manières dans les discours des jeunes.

D'une part, des événements domestiques qui peuvent perturber leur attention : « *J'ai déjà de la peine à me concentrer. Ça veut dire qu'en visioconférence, je n'arrive pas à me concentrer, parce qu'il y a ma mère qui parle, il y a mon frère qui passe, qui met sa musique, je suis là... Enfin voilà, après il y a mon téléphone, mes potes ils m'appellent. Du coup, [je suis] distrait, [alors] qu'en classe tu n'as pas ton téléphone, tu n'as pas ta mère qui parle, ni ton frère qui reste dans la maison* ».

D'autre part, des soutiens à domicile possibles qui ne sont pas forcément toujours disponibles : « *Moi, mon père, il ne m'aide pas, ma mère non plus. Enfin, dans le sens que moi, je fais mes lettres toute seule. Après, j'envoie à ma conseillère et elle me corrige. Mais s'il n'y avait pas eu ma conseillère, oui, enfin j'aurais dû faire toute seule, quoi. Parce que ma mère elle est occupée, mon père il est occupé, et ça fait longtemps eux qu'ils ne font plus de lettres. Du coup des fois tu perds aussi, le comment, enfin le truc* ».

Enfin, le sentiment de n'être pas au bon endroit et dans la bonne configuration pour effectuer un travail scolaire : « *Le lieu de travail, moi je pense c'est très important. On ne peut pas, je pense, travailler, je ne sais pas, au salon ou genre sur le balcon. On ne sera pas en condition pour. Et nous, notre cerveau, il sait* ». Même s'ils avouent ne pas faire toujours le nécessaire pour s'aménager un environnement adéquat : « *Par exemple moi, je me réveillais dix minutes avant la visioconférence. Je buvais mon café pendant qu'il y avait la visio. Et puis, je suis désolée, mais je suis comme ça sur mon balcon et elle parle : "Alors +2, +4". Enfin... Et puis tu ne comprends pas. Enfin, t'es là : "Hm, d'accord." Et puis t'as... Enfin t'es chez toi, ce n'est pas la même chose. Par exemple il y a des fois moi, j'étais dans mon lit* ».

Ces témoignages peuvent être pondérés par quelques retours plus positifs de certains autres jeunes qui nous disent bénéficier d'un soutien familial ponctuel, ou alors de profiter, outre de leur propre chambre, d'un ordinateur personnel : « *Moi c'est pareil, ça fait quatre ans que j'ai mon ordinateur portable, j'ai une chambre, mon bureau personnel, je peux travailler comme je veux et j'ai vraiment passé mon confinement à faire quatre ou cinq exposés* ».

Pour la majorité d'élèves restés en contact régulier avec leur institution de formation, après quelques semaines de fermeture, des sentiments d'anxiété, de perte de maîtrise de leurs destinées, de limitation de leur autonomie par rapport à leur formation (souvent assez faible d'ailleurs), de perturbation du rythme de vie et de déficit d'encadrement tendent à complexifier leurs tâches scolaires, d'orientation et d'insertion. Certains jeunes ont cependant poursuivi leur travail avec une certaine constance, mus surtout par les progrès dans leur cheminement vers une entrée en formation qualifiante (déjà significatifs avant le confinement), la solidité de leur projet et l'espoir d'une rentrée prochaine conforme à ce projet. Ainsi, cette période a mis en évidence certains principaux ressorts de la motivation des jeunes fréquentant les divers dispositifs du pré-qualifiant : s'appuyer sur des personnes qui les soutiennent effectivement pour intégrer une formation, peut-être malgré un contenu scolaire qui les mobilise peu.

Paroles de jeunes

Les jeunes confirment plutôt la difficulté de maintenir motivation et activité à distance de l'école. L'absence de la présence journalière, du lieu dédié à la formation (l'école) et du cadrage donné (et quotidiennement répété) par les enseignants, tendent à conduire ces jeunes à désinvestir, rapidement ou petit à petit, les différentes tâches attendues, et en premier lieu celles qui relèvent du travail scolaire. Ainsi, cette élève qui déclare : « *Au début, j'ai fait un peu de français, [...] après j'ai un peu arrêté. J'ai arrêté et autrement je m'occupais chez moi à la maison* ». En effet, pour plusieurs, « *la motivation était un peu plus compliquée à avoir* », « *puisqu'on est confiné, ça veut dire qu'on doit se réveiller le matin pour faire une vidéoconférence et après se recoucher, c'est aussi un peu embêtant* ». Le temps – unanimement trouvé long – de fermeture des écoles a clairement favorisé une sorte de désinvestissement. « *J'ai fait au début, quand [l'enseignante] m'a envoyé. Après elle m'envoyait plus trop, mais j'ai fait les devoirs au début et après je n'ai plus fait [...] parce que je n'ai plus trop regardé mes mails* ». Cette dynamique de désinvestissement du travail scolaire est également perceptible dans la faible participation que les jeunes avouent avoir eu lors des cours collectifs à distance : « *les vidéoconférences, ce n'est pas ça qui nous aide le plus* ». Ainsi, les jeunes n'ont pas vraiment l'impression que la formation à distance est équivalente à une formation dans les murs de l'école : « *Ce n'est pas la même chose, je ne vais pas forcément retenir même si c'est des trucs compliqués, parce que ce n'est pas la même chose qu'en vrai. [...] Ce n'est pas les mêmes explications, ce n'est pas comme si elle écrivait vraiment sur notre tableau ou un truc comme ça, en direct* ».

Pour expliquer cette dynamique, plusieurs dimensions se dégagent des témoignages des jeunes : i) le manque de sollicitation lorsqu'ils sont seuls à la maison devant leurs tâches : « *Je me suis dit "c'est bon, j'ai eu ma dose" et j'ai pas redemandé de travail forcément* » ; ii) le fait que l'on comprenne mieux en classe, interrogeant l'effet central, selon les élèves, de la coprésence réelle avec leurs enseignants, ainsi que probablement des pratiques d'enseignement rapidement transférées en ligne alors qu'elles n'étaient pas conçues pour ce type d'interaction ; iii) une motivation probablement extrinsèque, qui se réduit en l'absence d'interaction, de collectif et de renforcement par l'enseignant ; et iv) l'absence d'un environnement dédié aux activités de formation : « *l'école, c'est à l'école* ».

Cela ne signifie pas forcément que l'ensemble des jeunes concernés n'ont rien fait, mais ce qu'ils ont fait ne relevait souvent pas directement de leur travail scolaire : « *J'ai beaucoup lu, j'ai presque fait que lire, et j'ai appris la guitare. Du coup ça m'a occupé* ». Sinon, ils confirment assez unanimement tant le large maintien d'échanges avec leurs enseignants ou conseillers que leur effritement possible au fil du temps : « *C'est pas de la faute des profs. Au début, je regardais souvent mes mails, après je n'ai plus regardé* ». Si les jeunes étaient parfois sévères avec les tâches proposées qui, en raison du confinement, sont devenues des tâches individuelles et parfois jugées peu ciblées à leurs besoins spécifiques, ils reconnaissent aussi la qualité du suivi pédagogique : « *C'était bien construit et tout, [...] c'était suivi, régulier* », même s'ils n'y accrochent pas toujours.

Une certaine anxiété face à l'avenir...

L'inquiétude première des jeunes durant cette période s'est fortement cristallisée autour de la possibilité de trouver une place de formation pour la rentrée prochaine, selon les professionnels. C'est peu surprenant car l'entier des activités des dispositifs de pré-qualification tend vers cet objectif. C'est pour cela qu'ils y sont et c'est ce qu'on leur dit quotidiennement. Les jeunes ont en conséquence « *très peur de ne pas trouver de place, pour ceux qui sont le plus proche d'une entrée en formation. Ils sont très inquiets. Ils ne savent pas comment vont se passer les recrutements [...] C'est très frustrant d'être arrivé si près du but et que leur construction parfois s'écroule* ». Cette anxiété prend d'ailleurs le pas sur l'investissement scolaire. Les jeunes sont « *préoccupés par cet aspect-là des choses [l'orientation, ...], du coup ils ont peu de place et peu d'attention pour vraiment continuer des apprentissages purement scolaires, qui leur paraissent moins prioritaire en ce moment* ».

Cette préoccupation est renforcée par la temporalité du confinement. Le printemps est la période privilégiée de confirmation des orientations, après un travail sur la remobilisation personnelle et la remédiation scolaire. C'est le moment des stages, de l'envoi des dossiers de candidatures et de

l'engagement des apprentis par les entreprises. La fermeture des établissements scolaires coïncide ainsi avec le pic des démarches d'entrée en formation certifiante, singulièrement les formations duales. Certes, ces démarches à distance sont possibles et peut-être même, aux dires de certains professionnels, plus aisées à mettre en place que des activités plus strictement scolaires. Cependant, les impossibilités rencontrées ne sont pas aisément substituables ou remplaçables : *« le contact avec les entreprises, encore quelques petits stages à effectuer pour confirmer un projet, ou pour confirmer avec un patron, là c'est quelque chose qu'il n'est pas possible de réaliser, et puis qui ne peut pas non plus être remplacé [...] On ne peut pas dire ce qu'on n'a pas fait, tant pis, on le fera à un autre moment »*. Même si des apprentis sont engagés durant la période de confinement, les entretiens d'embauche à distance et l'absence de stage préliminaire dans la future entreprise formatrice rendent ces engagements plus rares et moins solides. En effet, l'embauche se fait parfois en l'absence d'un contact permettant une certaine interconnaissance et est, de fait, plus à risque, particulièrement pour des jeunes scolairement fragiles (et ayant souvent d'autres fragilités). *« Si on n'a pas vu le jeune en action et que l'on ne se base que sur le dossier et un téléphone, le risque est plus grand que cela ne se passe pas bien. On verra ce que cela donne en termes de résiliations par la suite [...] Avec des engagements un peu au débotté, est-ce que cela va donner une situation pérenne pour l'apprenti ? »*.

... en pleine zone d'incertitude

Le flou, l'incertitude, la succession de prédictions plus ou moins infirmées à court terme au cours de la période de fermeture des écoles participent largement au sentiment d'anxiété des jeunes. Flou dans les délais, flou dans les dates de reprise de la formation, flou dans les possibilités de transitions des jeunes issus d'une formation pré-qualifiante en partie « tronquée »⁴, flou dans l'état du marché de l'apprentissage en 2020. Cet ensemble d'incertitudes, qui s'ajoute à celles que connaissent déjà des jeunes qui n'avaient pas pu intégrer ou se maintenir dans une filière certifiante, atteint évidemment la capacité de mobilisation des jeunes : *« Au début, on avait une bonne adhésion de ces élèves et petit à petit, les semaines passant avec un certain flou [...] cela accentue le décrochage »* ; *« ...et quand on est dans le flou, on ne va pas se surinvestir pour voir ce qui se passe après »*.

Les professionnels cherchent à rassurer les jeunes mais ils ne sont, dans les faits, pas assurés non plus de l'évolution de la situation. *« Si ça revient suffisamment vite à la normale, ça aura été une parenthèse et puis on peut reprendre où ça s'est arrêté. Mais voilà, la chose se poursuit, et là effectivement on va devoir chercher des solutions de repli. J'imagine bien qu'elles seront vécues plus ou moins bien, ou plus ou moins mal, selon la personnalité, la fragilité, les ambitions de chacun d'entre eux »*. Cette incertitude pèse alors sur le discours de mobilisation que les professionnels veulent tenir *« parce que, pour finir, c'est un discours qui tourne un peu à vide de tout le temps dire "oui, oui il y a des choses qui vont se passer, mais on ne sait pas quand et on ne sait pas comment". Donc ça c'est un peu anxiogène quand même pour les élèves qui se rendent bien compte qu'on raconte un peu des choses sans vraiment savoir de quoi on parle »*. Par contraste, la fin du confinement a permis aux professionnels de mettre en évidence les reprises de formation et les possibilités plus grandes de trouver une formation certifiante, confortant un discours qu'ils voulaient maintenir, mobilisateur et optimiste face à des jeunes dont la motivation était vacillante.

⁴ Les entretiens ont été effectués avant la décision de rouvrir les formations de niveau secondaire II au 8 juin, mais même après persistent encore des incertitudes quant au mode de redémarrage de l'école, la forme de validation de l'année scolaire et l'organisation de la transition vers l'année scolaire suivante.

Paroles de jeunes

Cette situation anxiogène et floue est clairement relayée par les jeunes qui ont souvent relaté cette période comme un dixième aléa dans leur cheminement vers une formation certifiante.

« Je m'inquiétais quand même pour mon avenir professionnel. Parce que j'ai déjà des soucis cette année, je n'ai pas pu faire de stage à cause d'une opération. Après je devais faire des stages durant cette période, pour m'aider à trouver un patron et je n'ai pas pu le faire à cause du confinement. Du coup, je n'ai pas encore fait de stage cette année. [...] ça commence vraiment à être tard. »

« En fait je postule, mais vu que je sais que les entreprises sont fermées ou qu'ils ne répondent pas, ben... ça donne pas forcément envie de continuer, en voyant en plus cette crise, on se dit que c'est fini en fait. [...] Pourquoi on devrait continuer ? »

« Déjà que dans la vraie vie, c'est compliqué de trouver un apprentissage sans le virus, alors là... »

« Moi j'avais fait un stage en 2019 [...] que j'avais beaucoup apprécié et qui m'avait motivé à chercher un apprentissage. Du coup je cherchais [...] sauf que du coup ça me n'a pas beaucoup aidé. Là je cherche toujours, mais je n'ai pas beaucoup d'espoir. Du coup je cherche d'autres alternatives, parce que ça fait deux-trois ans que je stagne un peu et ce n'est pas super... pour le moral aussi. »

En perturbant la préparation à l'entrée en formation et en rendant le marché de l'apprentissage plus tendu, cette période a contribué à compliquer les situations déjà complexes de certains jeunes. Sentiments de démotivation, d'absence de perspective, de devoir réélaborer un plan de formation, de devoir attendre encore (ou prendre plus de temps) fragilisent les trajectoires de ces jeunes, qui souffrent par ailleurs d'un sentiment accru de perte de maîtrise : *« C'est un peu flippant, parce qu'on ne sait pas où on en est, on ne sait pas comment reprendre les choses en main. »*

Une autonomie encore fragile

Les élèves du pré-qualifiant sont, au regard des professionnels, relativement peu autonomes dans la gestion des exigences scolaires et la fermeture des écoles a péjoré leur situation : *« Un élève de 3^e ou 4^e, finalement, devoir travailler de manière autonome, il arrive à le faire, à trouver la motivation, pour la majorité d'entre eux ils arrivent à trouver les outils pour le faire, la motivation pour le faire. Ceux qui sont dans des situations plus compliquées, ça rajoute encore une difficulté supplémentaire. »* Certes, pour une minorité de jeunes qui ne se sentaient pas bien dans l'établissement scolaire en suivant un enseignement collectif (phobie, difficultés relationnelles), la formation en ligne a permis de soulager cette souffrance et de se remobiliser dans un suivi dont la forme leur convenait mieux. Cependant, pour les plus nombreux, l'autonomie dans la formation n'était pas suffisante et la distanciation a eu un effet délétère.

Les professionnels décrivent en effet des élèves parfois peu impliqués dans le programme d'entrée en formation, qui ne trouvent pas toujours du sens aux activités proposées et qui n'ont pas – ou pas complètement – acquis le « métier d'élève ». Gérer des échéances, planifier son travail, identifier les attentes de l'école ou d'un employeur, formuler des objectifs et organiser le travail pour les atteindre sont des compétences qui font souvent défaut. Pour eux, la recherche d'une formation nécessite un accompagnement régulier et soutenu : *« Certains élèves, c'est quand même quand on est à côté d'eux, quand on fait non pas à leur place mais vraiment avec eux, pas à pas, que finalement ils arrivent à faire quelque chose, et qu'après ils peuvent éventuellement le reproduire par eux-mêmes »* ; *« c'est des élèves qui ont besoin d'être encadrés pour avancer, et puis qu'on ne peut pas... on ne peut pas s'attendre qu'ils fassent les choses d'eux-mêmes. »*

Dès lors, la fermeture des établissements de formation est largement formulée comme une circonstance qui fait obstacle à cet accompagnement. Si *« ça met en lumière ceux qui sont prêts à se débrouiller tout seuls »*, *« ceux qui ne le sont pas encore »* se sont trouvés encore plus démunis face aux activités de remise à niveau scolaire ou face à la recherche d'une place de formation.

Paroles de jeunes

Un certain déficit d'autonomie dans le cadre de leur formation a conduit certains jeunes vers une dynamique de désengagement. « *J'avais arrêté mes recherches, ça m'a démotivé, j'étais chez moi. Je n'ai pas été très productive [...] enfin j'ai lu, souvent, mais c'est tout* ». Ils relèvent d'ailleurs que leur activité était assez dépendante des impulsions données à distance par les enseignants (voire par les conseillers) qui ont permis « *de garder un certain rythme de travail. Ça nous force en fait à réfléchir, alors que si on... Enfin je pense qu'on ne le ferait pas de nous-mêmes en tous cas* ». Cette difficulté à se mobiliser de manière autonome, en l'absence de stimuli externes, est d'ailleurs source de frustration, comme le témoigne cette jeune fille qui se sent « *comme un légume. Je sens que je ne sers à rien en fait, et ça m'énerve au fond de moi. Du coup c'est perturbant et des fois, ça me manquait l'école [comme], je pense, à beaucoup de personnes.* »

4.2 Le suivi des élèves

Maintenir le suivi des élèves constitue l'objectif central des professionnels interrogés, comme celui de l'ensemble des professionnels de l'enseignement public (cf. Cecchini et Dutrévis, 2020). Dans le cas des élèves en filière pré-qualifiante, cet objectif a ceci de particulier qu'il constitue déjà, sans fermeture des écoles, un défi important. En effet, ces filières, bien qu'accueillant un public scolaire hétérogène, sont notamment fréquentées par des élèves scolairement peu assidus et pour qui l'enseignement et l'accompagnement requièrent un engagement important de la part des enseignants, conseillers en formation et en insertion, ou encore membres des équipes médico-psycho-pédagogiques. À cet égard, alors que les élèves semblent éprouver des difficultés supplémentaires à « accrocher » à un enseignement à distance, ces professionnels pourraient s'avérer mieux préparés et outillés pour maintenir un lien avec les élèves en difficulté.

À distance, des priorités en partie reformulées

Pour les professionnels interrogés, continuer à suivre les élèves signifie à la fois se maintenir informé de leur situation et leur proposer des activités qui soient compatibles avec leur situation actuelle et, si possible, favorisent une entrée en formation. Cette dernière finalité, qui est au cœur des dispositifs de pré-qualification, demeure inchangée malgré le confinement. Elle requiert toutefois un certain nombre de conditions préalables qui reformulent partiellement les priorités dans l'accompagnement des jeunes. Au cours des entretiens, les professionnels énoncent ces priorités dans un ordre similaire, qui se reflète dans l'organisation de ce chapitre.

Installer un environnement de travail

Dès le lundi 16 mars, dans les établissements les efforts se concentrent sur l'organisation d'un espace dans lequel élèves et professionnels pourront échanger. Il s'agit là d'un prérequis pour tout l'enseignement public mais, dans les différentes filières et programmes du pré-qualifiant, il se présente d'emblée comme un défi important. D'une part, ces dispositifs sont fréquentés par un public scolaire où ceux qui ne disposent pas d'un environnement de travail facilitant à la maison (espace disponible, matériel, soutien familial notamment) sont probablement surreprésentés par rapport aux autres filières de l'ESII. D'autre part, le travail d'accompagnement à l'entrée en formation réalisé dans ces filières (remobilisation, construction d'un projet professionnel, création du dossier de candidature, suivi des postulations) relève finalement assez peu d'un enseignement centré sur des contenus scolaires qu'il s'agit de transposer à distance.

Si le défi semble donc comporter quelques particularités, la démarche passe d'abord, comme dans tout l'enseignement public, par des prises de contact avec les familles. Des e-mails sont adressés aux élèves et parfois aux parents, souvent suivis d'appels téléphoniques et/ou d'appels vidéo, ainsi que de messages sms ou par WhatsApp, pour relancer les élèves ou, à défaut, leurs parents. Généralement, le contact est établi dans la première semaine de fermeture des écoles, mais parfois plusieurs tentatives sont nécessaires. Lors de la réalisation des premiers entretiens fin mars, une minorité d'élèves sont injoignables (par exemple 10% dans un des programmes du pré-qualifiant) ; certains le resteront jusqu'en juin.

Cette première prise de contact systématique permet d'évaluer la situation des élèves sous l'angle de leurs conditions de vie et des possibilités de poursuivre des activités d'apprentissage ou visant plus largement l'entrée en formation. Les professionnels dressent un état des lieux des outils disponibles pour des activités scolaires (ordinateur, imprimante, tablette) et pour maintenir un contact avec les enseignants, voire d'autres élèves (connexion internet, téléphone portable), ainsi que des possibilités effectives d'utilisation : *« Au début du confinement, j'ai demandé à ce que tous les maîtres de groupe téléphonent aux parents des élèves pour expliquer la situation. Cela a permis notamment de faire un recensement de tout ce qui était matériel informatique, connexions, s'il y avait une fratrie qui devait utiliser un même ordinateur, etc. »* Il s'agit aussi d'informer sur l'école à distance et de proposer de nouvelles modalités de travail (via Classroom ou Meet par exemple), ainsi que de transmettre les informations nécessaires pour y accéder : *« on a également indiqué le site de l'école, où figuraient des informations pour passer à l'école en ligne. Ensuite on a demandé à l'assistant technique d'envoyer les codes d'activation de l'école en ligne, c'est-à-dire les identifiants et les codes. »* Ces informations sont transmises de façon collective, mais plusieurs professionnels soulignent avoir dû accompagner des élèves individuellement pour activer leur compte, résoudre des problèmes techniques et aider à se familiariser avec l'environnement de travail numérique.

Les professionnels relèvent la disparité des équipements des élèves, qui disposent presque tous au minimum d'un téléphone portable mais n'ont de loin pas tous accès à des outils de traitement de texte ou permettant une navigation plus aisée, par exemple pour la consultation de contenus web. Ces disparités – et les inégalités qui en découlent dans l'accès à l'école à distance – relèvent de l'équipement personnel des élèves mais aussi de l'équipement numérique des différents programmes de formation. Avant le confinement, certains dispositifs du pré-qualifiant fonctionnaient déjà avec des outils numériques (tablettes fournies par l'école) et dans ce cas, la question était en grande partie réglée : le matériel existait et l'habitude de son usage à des fins de formation était déjà largement prise avant la fermeture des écoles. Dans d'autres dispositifs, s'il y avait parfois du matériel disponible en prêt, ce n'était pas en nombre suffisant, nécessitant alors des choix. Dans ces choix, il ressort que les élèves du pré-qualifiant n'étaient souvent pas les premiers servis (mais pas exclus cependant), la préférence allant aux jeunes qui étaient en dernière année de formation certifiante, donc très proche des examens de fin d'étude : *« On a priorisé les élèves qui doivent passer leur diplôme [...] On a quand même regardé les élèves [du programme de pré-qualification] qui avaient une envie de se connecter, qui étaient présents au cours et qui avaient de réelles difficultés à se connecter, donc quelques élèves ont pu bénéficier de ce prêt. »* D'autres professionnels ont hésité à obliger ces élèves, en délicatesse avec l'école, à une forme de contrat de prêt qui pouvait supposer des frais en cas de perte ou de casse du matériel, ce qui finalement aurait pu les mettre dans une situation encore plus compliquée : *« J'avais peur que cela ne leur pose plus de soucis que de solutions, surtout que la plupart ne participent pas de façon régulière en fait. »*

Devant l'impossibilité de doter tous les élèves d'un équipement minimal à court terme, les professionnels s'accommodent des outils disponibles et, tant bien que mal, proposent des activités compatibles avec les différentes situations, mais aussi en misant sur des outils déjà répandus dans les pratiques de sociabilité juvéniles : *« Mon collègue a mis en place des réunions en vidéo-conférence trois fois par semaine avec Google Meet, où là il n'arrive pas tous à les joindre, donc il a également, à côté, créé un groupe WhatsApp. Pour être sûr que tout le monde ait l'information. »*

À différents rythmes, les professionnels s'attellent dans les jours suivants à installer des routines de travail et de suivi des élèves. Ils prévoient des échanges individuels et/ou collectifs à intervalles réguliers, proposent des activités pédagogiques, ou encore fixent des échéances pour la remise de travaux. Ces efforts visent à reproduire, bien que de façon allégée, un environnement scolaire avec des temporalités régulières et des espaces spécifiques (dans un environnement numérique dédié à l'apprentissage), parfois un contrôle des présences et des sanctions en cas d'absence ou de retards, voire le maintien d'évaluations.

Bien que de nouvelles routines s'installent, cet environnement n'est pas figé. Au fil des jours et des semaines, il prend une forme plus souple, notamment en termes d'horaires. En outre, il s'appuie davantage sur des outils que les élèves – et les enseignants – maîtrisent plus aisément : *« Disons que si je devais noter les possibilités d'appeler, de contacter les élèves, ce serait WhatsApp, téléphone, mail, et puis après Classroom, et puis Visioconférence bien, bien, bien en arrière, en fait. »* Enfin, plusieurs professionnels privilégient un suivi plus individuel face à la fréquentation souvent très faible

des espaces d'échange collectif⁵ et en raison de leur faible efficience perçue pour le suivi et l'accompagnement : « *Après, pour ce qui est vraiment de les soutenir, et puis d'avancer quand même le maximum dans les apprentissages, moi, je fais sous forme d'entretiens individuels, ou bien par groupes de trois élèves plus moi.* »

Faire l'état des lieux de ce « *qui marche* » ou non, se remettre en question, chercher de nouvelles solutions, adapter le suivi aux changements de situation des élèves et à leurs nouvelles préoccupations : la construction de l'environnement de travail constitue ainsi un processus non pas linéaire et incrémentiel, mais itératif et en partie circulaire, qui demande aux professionnels des adaptations, tout au long de la période de confinement, aux difficultés techniques, scolaires, éducatives et personnelles qui touchent les élèves (et leurs enseignants).

Enfin, la mise en place de l'école à distance n'aboutit pas à la construction d'un environnement de travail commun à tous les élèves dans des filières pré-qualifiantes. Celui-ci varie assez fortement selon 1) l'équipement des élèves et leurs conditions de vie, 2) les compétences des professionnels qui les accompagnent (maîtrise des outils numériques), 3) les ressources disponibles (en temps pour le suivi, en outils numériques, en réseau professionnel) et 4) les politiques d'établissements qui encadrent plus ou moins la mise en place de l'école à distance.

Les défis à relever pour les professionnels

- Pallier les inégalités d'équipement entre élèves : le seul établissement dans lequel cette inégalité d'équipement n'a pas été constatée est une classe préparatoire où les élèves se voient fournir une tablette en début d'année scolaire. Face au manque d'outils permettant de participer à un enseignement à distance, les enseignants misent sur les outils déjà disponibles. Par ailleurs, certains établissements cherchent des solutions pour permettre aux élèves d'obtenir un ordinateur à prix préférentiel ou pour leur en fournir en prêt, alors que d'autres renoncent volontairement à cette option, de crainte que les difficultés d'installation et les éventuels dommages causés au matériel n'occasionnent plus de problèmes que de bénéfices pour les élèves.
- Pallier la faible autonomie de certains élèves : « *De mettre en route cet enseignement à distance, de continuer à... voilà, de l'expliquer en fait aux élèves, mais déjà à distance. En fait, ce qui était difficile, c'est qu'on n'a pas pu dire à nos élèves : "Voilà, ça va arriver et voilà comment ça va se passer". On n'a pas pu poser les jalons, dans les jours ou les semaines qui ont précédés.* » Les élèves doivent donc faire face à une situation inédite et imprévue, qui leur demande d'acquiescer une autonomie scolaire de façon autonome, sans bénéficier des conditions d'accompagnement usuelles.
- Concilier un sentiment d'urgence (lié aux injonctions des autorités scolaires à assurer une continuité scolaire et, dans les filières pré-qualifiantes, à un souci des professionnels de « ne pas perdre » les élèves) à des difficultés pratiques à installer l'environnement de travail : « *Très vite, on s'est dit qu'il fallait qu'on propose des choses. Mais après, la difficulté c'était de s'assurer d'avoir les moyens techniques et de mettre en place les choses. Donc il y a eu une semaine de battement, la semaine du 16 [...] Donc il a fallu essayer de reconstruire différentes choses à différents niveaux. Et même moi, j'avais plein de problèmes techniques, d'accès, etc.* » Cette difficulté touche notamment la recherche de solutions d'équipement pour les élèves, dans un contexte à l'horizon temporel très incertain et où il s'agit de remédier aux difficultés présentes : « *On a initié au niveau du SEM, au niveau de la DG aussi, par exemple d'identifier deux-trois entreprises à Genève qui pourraient proposer des prix modiques aux familles, un portable à 150.- par exemple. Mais pour ça, il faut identifier les entreprises, alors il y en a plusieurs. Une autre voie c'est une négociation qui est en train de se faire avec Pro Juventute, c'est je crois des ordinateurs qu'ils loueraient, qu'ils prêteraient, qui sont d'anciennes machines. Alors tout ça est en train d'avancer mais ça prend du temps et c'est vrai que si on vise début mai, mi-mai, il faut que ça ait du sens.* »

⁵ Cette faible participation s'explique en partie par des difficultés à « *s'isoler pour faire une Classroom si on a, je ne sais pas, plein de petits frères autour, ou bien si on est plus dans des petits logements* ». Au-delà des perturbations occasionnées par la présence d'autres membres de la famille, la réticence des élèves relève aussi sans doute du brouillage des frontières entre espace scolaire et intimité familiale/personnelle qui s'opère par le recours aux outils numériques : « *Certains [élèves] ont dit qu'ils aimeraient pas qu'on puisse les voir.* »

Garder le lien

Cette priorité, énoncée par les autorités scolaires dès la fermeture des écoles, est largement partagée par les professionnels. Au-delà de cette situation exceptionnelle, elle s'avère en effet un défi central de l'accompagnement des élèves dans les différents dispositifs du pré-qualifiant. Ce lien à l'école s'incarne dans les rapports interpersonnels : « *Tout repose sur le lien quand même très fort, un lien de confiance très fort, entre l'élève et l'enseignant.* » Or, quand l'enseignement à distance intervient alors que ce lien n'a pas été établi, que ce soit parce que le jeune l'a refusé dans un premier temps ou parce qu'il venait de commencer à suivre la mesure (toutes ne sont pas calquées sur l'année scolaire), il se trouve fortement fragilisé. Ainsi un élève avait « *à peine commencé à entrer dans une démarche plus active, à être plus présent. Au semestre il ne venait jamais, là il commençait à peine à revenir plus régulièrement et là il a disparu du monde.* » C'est aussi le cas de ce groupe de jeunes où « *malheureusement, on venait de commencer une nouvelle rentrée et on venait, avec certains, de créer des liens entre eux et nous quand a eu lieu le confinement. Ce qui fait que pour certains d'entre eux, ça a été vraiment très dur de se retrouver seuls à la maison.* »

La volonté de « *garder le lien* » à distance se traduit dans différentes pratiques à l'égard des élèves. Sur la forme, les professionnels multiplient les modalités de communication, associent prises de contact synchrones (téléphone) et asynchrones (e-mails), messages standardisés (messages à tous les élèves, newsletter) et personnalisés (messages individuels, contacts téléphoniques) et, rapidement, privilégient les outils déjà utilisés par les élèves (WhatsApp). En outre, plusieurs professionnels soulignent leur souci d'établir un contact personnel dès les premiers jours de fermeture des écoles. Ils cherchent aussi à routiniser ces échanges, à un rythme généralement hebdomadaire (« *au moins une fois par semaine* »). Quand ces premières tentatives échouent, les professionnels recourent à d'autres canaux de communication, s'adressent aux parents et, sans réponse, informent au moins les familles de leur disponibilité – un établissement envoie un courrier à toutes les familles en leur désignant une personne de contact et un numéro de téléphone où la joindre.

Dans plusieurs cas, la fermeture des écoles conduit ainsi les professionnels à davantage investir la relation école-famille. D'une part, certains s'appuient sur les parents pour joindre des élèves confinés dans leurs familles respectives. Les parents doivent servir d'intermédiaires avec l'école en incitant leur enfant à répondre ou en informant les professionnels des canaux de communication et des horaires à privilégier. D'autre part, les professionnels deviennent une ressource informative pour certaines familles : « *Depuis trois semaines, j'ai très souvent les parents au téléphone. On a décidé, en plus du suivi, d'être aussi une ressource d'informations. Ça veut dire que les parents, ils peuvent nous joindre, ils peuvent nous poser des questions sur la situation [...] Déjà, en temps normal, d'avoir un jeune à la maison qui ne fait "rien", entre guillemets, les inquiétait beaucoup. Là avec la situation, il y a beaucoup de parents qui étaient encore plus inquiets. De nous avoir au téléphone et de savoir qu'on continue le suivi, c'est vrai que ça rassure pas mal de parents quand même.* »

Le lien avec l'école est ainsi maintenu par un travail de sollicitation systématique et des contacts répétés, mais aussi par une disponibilité accrue. Les professionnels formulent explicitement aux élèves et aux familles qu'ils peuvent les joindre, et ceci parfois avec des horaires étendus. Par exemple, dans un établissement, l'équipe médico-psycho-sociale reste mobilisée pendant les vacances de Pâques pour le suivi d'élèves particulièrement vulnérables.

Paroles de jeunes

Il faut souligner que le lien scolaire tel qu'il est maintenu à distance semble limité surtout aux échanges entre élèves et professionnels. « *Moi, il m'appelait une à deux fois par semaine, [pour] savoir ce que je faisais chez moi, si tout le monde va bien, est-ce que je continue à postuler et tout. Et sinon j'avais quand même [le] prof de français où je pouvais commencer une lettre de motivation, lui envoyer, et on pouvait s'appeler ensuite pour travailler sur la lettre de motivation, ça c'était bien. Sinon, il n'y a pas eu plus de nouvelles que ça.* »

Pour le reste, la sociabilité entre élèves est, selon ces derniers, mise à mal par la faible fréquentation des activités collectives proposées en ligne et l'implication limitée de ceux qui y assistaient : « *Ben oui, en fait c'était le matin. Je crois que c'était à 8h et demie ou 9h et demie, et il n'y avait vraiment personne. Déjà le prof, il est arrivé 15 minutes en retard. Moi j'arrive et puis j'attends, et puis je vois un mouvement, que mon prof qui arrive. Il me fait : "T'es seul ?" Je fais : "Ben je pense bien" ».*

« *En fait, moi je prends exemple de moi, mais moi j'y allais, je suis allé à toutes les vidéoconférences. Mais il y a des vidéoconférences j'allais, après je me "mutais" et puis j'allais faire un truc autre part. Après, je revenais à la fin du cours et il faisait : "Au revoir" et puis je faisais : "Ah, ben au revoir". Ça m'est arrivé deux, trois fois de faire ça, mais sinon, je n'appelle même pas ça un cours, c'est juste pour moi un appel téléphonique.* »

Ceci n'exclut pas qu'une partie des élèves maintiennent des liens par leurs propres moyens et de manière plus informelle : « *Si, moi j'ai parlé avec K. J'ai même parlé un peu avec pour les devoirs. Avec A. aussi. J'ai gardé contact quand même. Et je sors avec, enfin je suis amie avec K., du coup on sort, on se voit à l'extérieur.* »

Par ailleurs, leurs besoins diffèrent selon leur situation personnelle et familiale et selon l'état de leurs démarches de recherche de formation, ce qui conduit les professionnels à préférer des échanges individuels. À la fois pour des raisons de cohérence dans le suivi et pour renforcer ce lien, certains établissements ou filières organisent d'ailleurs le maintien de contacts entre un élève et un professionnel de référence particulier. Avec la fermeture des espaces physiques de l'école et une faible fréquentation des espaces collectifs numériques, le lien avec l'institution est ainsi davantage incarné dans la relation interpersonnelle entre un élève et un professionnel.

Les élèves entre demande de contacts et rejet de l'école...

Les élèves opposent des réactions diverses aux efforts des professionnels, réactions qui sont aussi révélatrices des types d'accompagnement auxquels ils adhèrent plus globalement. Plusieurs professionnels opposent à cet égard les élèves pour qui il est nécessaire de (r)établir un lien avec l'école, à ceux qui seraient directement preneurs de contenus pédagogiques ou d'un soutien à l'entrée en formation : « *Je pense que c'est des élèves pour qui le contact et le lien prévaut sur... En fait, si on veut qu'ils se mettent à faire du français, des maths, il faut d'abord qu'on établisse un lien, et puis qu'à travers ce lien, à travers le climat de classe qu'on peut mettre en classe, ils aient envie de venir à l'école, et puis après peut-être qu'ils auront envie de faire des maths.* »

Mais la fermeture des écoles et le confinement affectent aussi directement les liens entre jeunes et institution scolaire. Pour certains professionnels, la situation renforce l'état préalable des relations : « *Les jeunes [indépendamment de l'âge] qu'on voyait régulièrement avant continuent à être preneurs. Ceux qu'on avait des difficultés à attraper, ben on a de plus grandes difficultés.* » Plusieurs éléments permettent d'expliquer ce renforcement. Dans certains cas, les échanges maintenus ont un effet de réassurance ; l'école devient une référence et un point de contact avec le monde extérieur, valorisé dans une situation de forte incertitude et d'isolement social : « *Ceux qui respectent vraiment le semi-confinement se sentent assez seuls. Ils ne voient plus leurs copains, ne communiquent que par WhatsApp et ce n'est pas la même chose. Ils ne se voient plus du tout.* » Pour les élèves les plus isolés et ceux pour qui le confinement accentue une situation de précarité, l'école peut apporter un soutien et le lien peut ainsi, paradoxalement, s'en trouver renforcé.

Mais dans d'autres cas, la perte de perspectives et les fortes incertitudes qui pèsent sur l'entrée en formation, à quoi s'ajoutent des difficultés à maintenir le travail scolaire dans les conditions de confinement ainsi que des problèmes personnels/familiaux, mènent aussi certains jeunes à désinvestir fortement, voire complètement le lien avec l'école. Au-delà, des modalités d'échange peu adéquates (outils, horaires, etc.) affectent également l'adhésion des jeunes aux activités et au suivi proposés par

les professionnels, ce qui témoigne sans doute d'une certaine fragilité de ce lien. Les professionnels confirment une perte de contact avec de nombreux élèves au fil des semaines, touchés par un sentiment d'« usure » face à une situation qui perdure et de plus en plus démobilisés face à l'école.

... mais des professionnels outillés pour maintenir le lien

Le lien à l'institution scolaire des élèves scolarisés dans le pré-qualifiant est déjà souvent complexe, ambigu et fragile (cf. introduction). La suspension de l'enseignement et du suivi dans les écoles y ajoute une menace circonstancielle mais les professionnels qui accueillent ces jeunes semblent, peut-être plus qu'ailleurs, relativement bien outillés face à la situation. Dans les filières du pré-qualifiant, on note en particulier :

- une politique institutionnelle visant à maintenir le lien, qui se traduit entre autres par des prises de contact systématiques et individualisées avec les élèves : *« Le fait que, finalement, on n'ait pas vraiment laissé le choix aux enseignants d'établir un lien direct [...] ça me paraît quelque chose de... disons d'important, pour une école comme la nôtre, avec ce que ça coûte alors, en termes de temps et d'organisation pour les enseignants, et aussi de... parfois de découragement, parce qu'on doit parfois appeler quatre, cinq, six fois par semaine un élève pour qu'il nous réponde, pour qu'il y ait quelque chose de constructif qui se mette en place »* ;
- des professionnels susceptibles d'incarner le lien : dans ces filières, les enseignants et autres intervenants pédagogiques effectuent déjà un travail conscient et volontaire de construction/reconstruction/maintien d'un lien à l'école. En outre, ils peuvent s'appuyer sur un réseau médico-psycho-social qui intervient déjà dans le suivi des élèves les plus fragiles. La fermeture des écoles incite ainsi à investir encore davantage une stratégie déjà implantée dans plusieurs filières, qui consiste à s'appuyer sur la relation interpersonnelle pour garder le lien avec l'institution : *« Mais pour peu que le lien ait préexisté entre lui ou elle, et puis la personne du réseau, eh bien, c'est peut-être cette personne du... même pas peut-être, ça s'est vu comme ça, c'est cette personne du réseau qui va contacter l'élève et qui va entretenir le lien »* ; *« on se répartit déjà les jeunes avec qui on a des affinités et on sent qu'il y a un contact qui fonctionne. »*

Les défis à relever pour les professionnels

- Créer le lien : comment instaurer le lien avec un jeune orienté vers un nouveau dispositif (CAP Formations, modules FO18) sans contact présentiel ? Les expériences rapportées divergent. Certains professionnels soulignent les avantages du télétravail, qui permet davantage de « réactivité » dans les contacts : *« Cela s'enchaîne un petit peu plus vite que d'ordinaire, parce que du coup, les conseillers ont peut-être plus de disponibilités, ou un agenda qu'ils gèrent un peu différemment, et ils peuvent contacter le jeune assez rapidement. »* Ce sentiment d'efficacité renforcée pourrait s'accompagner d'un signal positif à l'égard des élèves : *« Le jeune se dit : "J'ai eu mon premier entretien, ça s'enchaîne" »*. À l'inverse, d'autres professionnels signalent des difficultés à joindre des élèves nouvellement orientés vers eux – difficultés qui existent aussi pour certains élèves qui fréquentaient déjà ces structures. Enfin, l'impossibilité de conduire un premier entretien en présentiel requiert une adaptation des pratiques professionnelles et, peut-être, le développement de nouvelles compétences : *« une anamnèse par téléphone, ce n'est pas aussi évident qu'en direct. Une collègue qui l'a fait a dit que c'était différent. On ne peut pas poser toutes les questions ou autant de questions qu'en direct, il faut faire plus court. »*
- Restaurer un lien déficitaire : l'absence d'échanges présentsiels est plutôt citée comme un frein dans le cas d'élèves décrits comme étant en déficit de lien. D'une part, résoudre un conflit ou rétablir une relation « délétère » entre un professionnel et un élève relève du défi, sans contact direct : *« c'est plus difficile de... disons de recoller les pots cassés par téléphone »*. D'autre part, les élèves intégrés dans les filières en cours d'année, pour qui le lien à l'institution scolaire est souvent déjà problématique, sont peu susceptibles de s'investir dans des activités d'apprentissage ou de recherche d'une formation qualifiante à distance : *« Des élèves qui étaient déjà en gros décrochage scolaire à l'ECG, qui n'avaient pas vraiment travaillé, disons, depuis un petit moment. Et puis là, ben ils ne vont pas... comme ils n'avaient pas déjà... ça faisait longtemps qu'ils étaient absentéistes à l'école, ils ne vont pas se mettre sur les Google Classrooms »*.

- S'adapter à chaque élève : les jeunes intégrés dans les filières du pré-qualifiant présentent une forte hétérogénéité en termes de besoins de suivi, de ressources ou encore de progression dans le processus de recherche d'une formation. Alors que certaines différences (voire inégalités) pourraient être accentuées par la situation, les pratiques rapportées par les professionnels témoignent d'une individualisation renforcée du suivi. Le rythme et les modalités de contact, les activités ou encore les objectifs sont ainsi adaptés aux élèves. Les professionnels réalisent ces adaptations en évaluant de façon répétée les succès et les échecs de leurs actions (propositions d'activités, prises de contact, etc.), soit parfois à la demande explicite d'élèves ou de parents : *« J'ai reçu le mail de la mère d'un de ces jeunes, qui disait que le fait que lui reçoive un mail adressé à tous les élèves où on leur propose de faire une activité, lui ça ne lui donne pas envie parce que, pour l'instant, il ne connaissait pas encore les autres camarades, il ne se sentait pas vraiment faire partie, et donc elle me demandait si moi, je peux essayer de privilégier une relation individuelle avec lui. »*
- Trouver la bonne distance : les professionnels sont (presque) toujours à l'initiative des échanges avec les jeunes et observent que si leurs prises de contact et leurs relances sont nécessaires pour maintenir un lien, des sollicitations trop nombreuses s'avèrent contre-productives – certains élèves *« prennent peur »* et *« nous lâchent »*, ne répondent plus, voire bloquent les appels des professionnels. Ces réactions relèvent des rapports ambigus de nombreux jeunes avec l'institution : *« Bon, ben des fois ils en ont marre et puis ils bloquent le prof, pour ne pas lui répondre, mais d'un autre côté, des fois ils sont aussi contents de savoir qu'il y a quelqu'un quelque part qui se soucie de leur situation. »* Pour les professionnels, il s'agit donc de trouver un bon équilibre dans la fréquence des contacts, dans les demandes formulées et, probablement, dans le degré d'intrusion que ces échanges impliquent dans la sphère privée des élèves, ce que les professionnels soulignent par un souci de ne pas *« déborder »*, *« envahir »* ou *« opprimer [les élèves] par une quantité de choses à apprendre ou à mettre en place. »* Ce défi n'est pas nouveau pour les professionnels travaillant dans les filières du pré-qualifiant : *« Pour une école comme la nôtre, où on s'adresse quand même à un public qui, justement, peut être assez réfractaire ou inquiet par rapport à l'école, malgré tout, on arrive quand même par ce biais-là, disons, à faire attention de ne pas... de ne pas trop envahir, de ne pas trop en faire au risque de casser. »*

Garder le cadre, le rythme et la motivation

Les élèves en pré-qualification sont assez unanimement décrits comme peu autonomes scolairement (cf. *Une autonomie encore fragile* sous point 4.1) et les professionnels interrogés s'emploient, malgré la fermeture des écoles, à maintenir un cadre pour les mobiliser dans leurs recherches de formation. Ces efforts sont d'ailleurs étroitement liés au travail réalisé sur le lien à l'institution scolaire puisque *« ce lien doit être libérateur, on n'est pas là pour les enfermer dans un carcan et puis avoir de l'emprise sur eux [...]. Il faut passer par ce stade-là, justement pour aller ensuite vers plus d'autonomie. »* Les professionnels s'accordent donc assez clairement sur la nécessité de maintenir un *« cadre »* en période de confinement : *« Ils ont besoin d'une structure. Et s'ils voient que ça part dans tous les sens, vu que c'est des gens qui sont souvent un peu démunis, s'ils voient que ça part dans tous les sens, ça ne va pas les aider. Il ne faut pas les laisser se perdre. »*

Dès lors, les professionnels s'emploient à encourager les élèves à *« garder le rythme »* à différents niveaux. Il s'agit tout d'abord de fournir des conseils ou des outils pour organiser les journées de confinement : *« plannings journaliers »*, *« heures de lever »*, segmentation de la journée en plages d'activités scolaires et de loisirs (avec *« une partie de la journée dédiée aux jeux, à la relaxation »*) sont notamment proposés. En outre, cela passe par des rendez-vous précis et périodiques (individuels ou collectifs) afin d'éviter des périodes d'inactivité prolongée après le lever, voire des levers excessivement tardifs. Par exemple, CAP Formations, qui voyait les jeunes plutôt tous les quinze jours, a augmenté la fréquence des entretiens téléphoniques, plus courts que les rendez-vous, pour garder contact et mobilisation.

Au fil des semaines, les pratiques de certains professionnels s'affinent d'ailleurs dans le but de marquer une temporalité plus systématique dans le suivi des élèves et de les maintenir dans un rythme scolaire. Si, dans un premier temps, les contacts se font au gré des demandes et des réponses des élèves, ensuite *« la différence, c'était vraiment de refixer tout de suite un rendez-vous. De dire : Voilà, je vous*

redonne un rendez-vous là, pour qu'on refasse le point, voir où vous en êtes, est-ce que vous avez pu le faire ou pas le faire. » Des ateliers réguliers sont aussi proposés, notamment au CFP-Arts et aux CFP santé-social (ouverts aux jeunes d'autres filières et établissements, sur la base du volontariat).

Le rythme visé est en adéquation avec le calendrier scolaire et les échéances de la reprise de formation : les informations concernant les entreprises et les informations du DIP sont « *très régulièrement mises à jour et on incite les jeunes à consulter régulièrement ces infos.* » Le module vers l'apprentissage propose aussi une newsletter hebdomadaire, informant de l'« *actu du module* » avec mention des dates. Ainsi, il s'agit de mobiliser les élèves en arguant notamment 1) que ceux qui auront fait un travail durant la période de confinement seront les plus à même de profiter de la période de reprise, notamment pour entrer en apprentissage, et 2) que la transition après les mesures de pré-qualification ne sera pour l'essentiel que reportée à l'été et relativement peu affectée.

Plus largement, plusieurs professionnels insistent sur l'importance de garder un rythme de vie « *sain* ». Ils proposent un « *programme sportif* » pour un « *entraînement régulier* », donnent des « *consignes de base sur l'importance de rythmer la journée pour éviter un décalage de sommeil* ». Ces injonctions traduisent à la fois la crainte d'un retour des « *mauvaises habitudes* » et une conception hygiéniste d'un style de vie qui doit être compatible avec la reprise de formation. Ainsi, les professionnels ont pour objectif de maintenir l'activité et l'engagement durant la période de confinement car « *pour ces élèves, c'est compliqué, [comme] quand il y a des périodes de vacances, de coupure... par expérience, il y a des jeunes qui ne reviennent pas, il faut aller les chercher, ils retournent dans des habitudes...* ».

Garder un rythme scolaire, garder la conscience du temps qui passe et « *se maintenir en forme* » sont ainsi trois axes autour desquels les professionnels incitent les jeunes à se mobiliser : « *Avec ces jeunes-là, il ne faut pas qu'ils pensent que tout est arrêté et que du coup "tant pis, c'est pas grave et on verra à la rentrée". Il faut leur montrer que malgré la situation, le monde continue à bouger, et qu'il faut qu'ils soient toujours en activité avec nous.* »

Au final, cette approche, que l'on peut qualifier de normalisatrice, reste indissociable d'un travail d'accompagnement non jugeant, qui consiste d'abord à écouter les craintes et les inquiétudes des jeunes, qui ont « *vraiment besoin de parler de cette situation* ». Dans certaines filières, les conseillers font du « *soutien psychologique* » ou conduisent des « *entretiens motivationnels* » : « *ça se rapproche plus d'un travail de psychologue conseiller en orientation que d'un travail de conseiller en insertion, dans le sens où il faut maintenir la motivation, maintenir le moral de ces jeunes, qui sont très inquiets apparemment, sur la suite de ce qui va se passer [...] Et ça c'est très très fort. C'est en cela qu'on fait du travail, vraiment* ».

En particulier, les professionnels s'emploient à déconstruire la vision d'un monde « *complètement arrêté* » : « *on est vraiment obligé de leur dire de garder le moral, de leur dire "ne perdez pas espoir, de toute façon cette période va finir et ça va redémarrer, les entreprises vont redémarrer, les tests vont rouvrir"* ». Il s'agit ainsi d'encourager les élèves à se projeter dans l'avenir. Un message qui s'adresse aussi parfois aux familles, comme dans un établissement qui envoie un courrier pour « *les informer de ce qui a été mis en place [...], les soutenir également, leur dire que les conseils de classe sont en train d'être tenus et que la situation scolaire de chaque élève sera examinée de sorte qu'on puisse leur proposer une solution de maintien en formation pour l'année prochaine.* » L'incertitude qui pèse sur un retour possible en classe et sur la rentrée prochaine constitue un obstacle important, qui place les professionnels – et probablement les élèves – dans l'attente d'annonces permettant de se projeter : « *j'espère que demain il y aura des annonces de dates [...] Quelle que soit la mesure qui correspondrait à une date, on s'adaptera à cette mesure. Mais au moins, on pourra guider les élèves, en disant : "Voilà, à telle date, si... on va commencer à faire ça. À telle autre date on va commencer à faire ça"* ».

Au quotidien, les professionnels cherchent enfin à maintenir les élèves « *éveillés* » en aménageant un cadre scolaire pour le rendre plus attractif ou, mais de façon marginale, plus contraignant. Des contacts réguliers sont maintenus et des sollicitations faites par des enseignants, notamment par WhatsApp. La mise en place d'activités collectives et ludiques est aussi citée : « *j'ai demandé que ce soit sous forme de jeu, qu'ils puissent participer, se comparer, puis de leur faire aussi des espèces de micro-évaluations sur Google Forms, pour voir s'ils ont bien assimilé ce qu'il y avait dans ces jeux-là. Mais le but, c'est de ne pas les laisser décrocher* ». Au fil des semaines, « *on a essayé de mettre en place des nouvelles choses [...]* D'une part, on a travaillé sur le thème de concours, pour les stimuler avec une thématique [...] à travers différentes formes, que ce soit sonores, visuelles, ou sous la forme écrite ». Il s'agit aussi, pour certains professionnels, de maintenir la « *pression* » : « *malgré les directives de Mme Torracinta, moi, j'ai dit qu'on maintenait les évaluations notées, mais que ça rentrait sous le cadre de micro-évaluations, et que pendant ce temps, on mettait ces micro-évaluations de côté, et que si on en avait*

besoin, on en ferait peut-être une moyenne, s'il fallait valider quelque chose en fin de semestre. [...] mais quand on a pris cette décision, moi, je l'ai prise très vite, pour surtout maintenir les élèves en haleine, qu'ils soient toujours là. C'est la carotte, ça les fait avancer. »

Les défis à relever par les professionnels

- Si « *garder le cadre* » exige une posture relativement directive, les professionnels doivent cependant faire preuve de souplesse et adapter leurs demandes aux réalités quotidiennes des jeunes. Alors que les premières semaines, des rendez-vous « *dès 8h* » sont agendés, les horaires tendent ensuite à s'adapter à des levers plus tardifs : « *Donc le mot d'ordre c'est vraiment : prévoyez plutôt des cours en deuxième partie de matinée, vers 10-11h. Ce qui ne veut pas dire laisser faire n'importe quoi, c'est très important de rythmer la journée. Mais un cours de maths, plutôt qu'à 8h30, prévoyez-le à 10-11h.* » Cette souplesse est importante, au risque de voir le jeune rejeter tout conseil par trop-plein normatif : « *si on fixe des horaires à 8h30, c'est hors d'atteinte donc c'est cette souplesse-là qu'il faut instaurer, parce que si en plus de leurs parents, les enseignants leur mettent la pression, c'est explosif.* » En effet, alors que les élèves des dispositifs de pré-qualification semblent être ceux qui ont le plus besoin d'un cadre normatif pour maintenir un engagement scolaire, ce sont aussi ceux qui sont les plus susceptibles de s'opposer à l'école en tant qu'institution.
- Des professionnels au défi des mêmes incertitudes que leurs élèves : une professionnelle souligne la difficulté à produire un discours crédible encourageant à se projeter dans l'avenir, tout en connaissant de fortes incertitudes. Selon elle, « *ce qui est difficile pour eux et puis pour nous... parce que pour finir, c'est un discours qui tourne un peu à vide, c'est de tout le temps dire : "Oui, oui, mais il y a des choses qui vont se passer, mais on ne sait pas quand, on ne sait pas comment". Donc ça, c'est un peu anxiogène quand même pour les élèves, qui se rendent bien compte qu'on raconte un peu des choses sans vraiment savoir de quoi on parle. Donc je pense que plus on peut être précis et clair, plus c'est quand même rassurant pour eux.* »

Garder les démarches visant l'entrée en formation

Contre la vision d'une société « *à l'arrêt* », les professionnels enjoignent les élèves à viser l'entrée en formation l'année prochaine. Ce soutien se réalise essentiellement de façon individualisée, les situations et les projets des jeunes requérant un appui particulier : « *là, par exemple, il y a une jeune qui avait besoin de s'exercer pour son entretien pour l'hôpital, donc je l'ai entendue au moins trois fois* ». Mais sont aussi mises sur pied, petit à petit, des activités collectives : « *des ateliers vont être ouverts en ligne par la Cité des métiers. Des ateliers "Préparer son entretien d'embauche" et ça, je pense que ça va marcher assez bien. Ça va être mis en ligne très prochainement, dans les jours qui viennent.* »

Les élèves ayant un projet de formation défini et qui ont commencé des postulations avant la fermeture des écoles sont, de l'avis général, dans une meilleure situation que ceux qui n'avaient encore rien entrepris. Ceux « *à bout touchant* » pour trouver un apprentissage font « *des Skype avec des employeurs, par exemple avec les HUG ou les TPG* ». Un professionnel cite aussi un élève « *qui est sur un projet de faire un apprentissage de photographe, et puis il avait déjà trouvé des personnes qui pourraient le prendre en apprentissage. Donc lui continue de travailler sur l'élaboration de son dossier de candidature.* »

Pour ceux qui étaient moins avancés, les démarches ne sont pour autant pas suspendues. Ainsi Tremplin-Jeunes poursuit son travail d'orientation : « *ils font les entretiens par téléphone, ils peuvent faire des tests BRTA [niveau scolaire comparatif] des tests en français et maths qu'ils peuvent envoyer aux jeunes.* » Ensuite, la recherche de places d'apprentissage sur internet, la préparation du dossier de candidature, la rédaction de lettres de motivation, ou encore des contacts téléphoniques avec des employeurs n'ayant pas suspendu leur activité, restent possibles.

Plusieurs difficultés sont mentionnées par les professionnels

- Ces jeunes ne peuvent pas effectuer de stages, nécessaires pour confirmer un choix d'orientation ou comme préalable à l'entrée dans certaines filières de formation. D'où un sentiment parfois de « *tourner à vide* » ou d'impuissance (« *la lumière au bout du tunnel, ou la récompense [...] c'est vraiment le pas dans l'entreprise, l'expérimentation* »). À cet égard, les élèves du pré-qualifiant sont considérés comme particulièrement pénalisés par la situation : « *on est vraiment à un moment charnière de leur scolarité, [...] il passe par des rencontres, par une expérimentation concrète du monde de l'entreprise, et là, ça, on ne peut pas le faire.* »
- Ces démarches sont difficiles à entreprendre pour des jeunes décrits comme peu autonomes, à qui il est nécessaire de dire : « *Ben tu vois, il y a encore des places, il faut que tu postules, appelles la conseillère en formation et puis, fais ton dossier* » ; « *toutes ces démarches compliquées d'entrée en apprentissage, c'est déjà le parcours du combattant en temps normal pour ces élèves-là, mais dans cette situation-là les difficultés sont multipliées par 10, par 20, je ne sais pas, elles augmentent massivement.* » D'où le but à l'avenir d'anticiper ce problème, « *de leur donner beaucoup plus de marches à suivre, pour qu'ils puissent être indépendants, en tout cas en partie, dans leurs recherches. Très concrètement, par exemple, comment organiser sa clé USB, comment est-ce que je fais pour déplacer mes dossiers, où je mets CV, lettres, comment est-ce que je fais une postulation en ligne.* »
- Les jeunes sont encouragés à faire des postulations « *avec le risque que certaines d'entre elles, elles tournent un peu à vide, ou qu'ils aient très peu de réponses et puis qu'ils se découragent un peu* ». Il est alors nécessaire de « *recupérer les déceptions* » – qui s'ajoutent souvent à une série d'échecs préalables dans le parcours scolaire – pour recommencer le processus, au risque d'une orientation qui corresponde peu aux aspirations de l'élève : « *J'ai un jeune, son seul projet, la seule chose qu'il veut faire, c'est laborantin en biologie, il y fait un super test avec des 80 et 90% mais il n'a pas été retenu... et il n'a aucun plan B. Donc qu'est-ce qu'on va faire ? [...] Ben on voit où il va y avoir de la place ! Peut-être en logistique ça va augmenter un peu, dans la vente COOP a dit qu'ils vont continuer le recrutement.* »

Garder le travail scolaire

Le travail scolaire à distance prend une place inégale selon les programmes du pré-qualifiant et au sein de ces mesures. Ces différences sont d'abord le reflet de l'organisation et des objectifs propres à chaque dispositif. En effet, le travail scolaire revêt une grande importance dans les établissements scolaires (filières préparatoires) ou les mesures préparant à l'entrée en formation et donc à des tests de niveau scolaire (module vers l'apprentissage). En revanche, cette préoccupation est moins présente dans les dispositifs qui ne proposent pas directement ce type d'accompagnement (CAP Formations, qui délègue cette prestation à l'Association des répétiteurs Ajeta [ARA]) ou qui se concentrent sur d'autres priorités (module de remobilisation).

Dans les dispositifs qui réalisent un accompagnement scolaire, ce dernier constitue un objectif central des premières semaines de l'école à distance et se trouve inscrit au cœur de la politique de continuité de certaines filières (par exemple un « plan de continuité »). Au fil du temps et selon les dispositifs de formation, le travail scolaire s'adapte et devient finalement une activité assez subsidiaire faute d'engagement chez les élèves.

Là où il est maintenu, différentes formes sont mises en place. Des activités pédagogiques sont proposées de façon individuelle ou collective, en mode synchrone ou différé : envoi de travail scolaire par e-mail, leçons organisées sur Google Classroom, ateliers d'écriture, conseils de sites web de révision scolaire, cours individuels. Le mot d'ordre général est de proposer des activités – en espérant que les élèves y adhèrent, et se tenir à leur disposition.

Dans les dispositifs qui sont des établissements de formation (CFP, CFPP, ECG), cette poursuite du travail scolaire exige des adaptations en termes de modalités d'enseignement. Plusieurs professionnels privilégient des outils visant un travail autonome (sites de révisions) et s'emploient à proposer des activités qu'ils espèrent attractives, par exemple ludiques : « *l'application Learning Apps [...] c'est un site internet qui permet de faire des mots croisés, des associations d'images, du texte, des textes lacunaires. C'est une très belle application, qui a l'air très enfantine comme ça, mais pour de la révision, c'est plutôt sympa* ». Par ailleurs, et même si cette pratique semble être marginale, certains conservent

des évaluations et un contrôle des devoirs : *« On note les devoirs. C'est un 6 s'il est rendu, un 3 s'il n'est pas rendu ou s'ils l'ont fait à moitié, et puis un 1 s'ils n'ont rien rendu sur la plateforme. [...] Ces notes, qui sont des sanctions quelque part, soit des sanctions, soit des récompenses, elles sont nécessaires même quand on est dans l'enseignement à distance. Il faut qu'on puisse trouver une forme pour que les élèves maintiennent cette pression-là. S'ils ne l'ont pas, il y a un grand laisser-aller. »*

Le maintien d'une forme scolaire, certes réaménagée, reste le but vers lequel tendent les différents dispositifs de formation du pré-qualifiant. Mais la participation, inégale entre élèves dès les premiers jours d'école à distance, s'amenuise au fil des semaines. Les professionnels adoptent alors différentes stratégies (d'ailleurs souvent cumulatives) : une individualisation du suivi scolaire visant à continuer à travailler avec ceux qui *« accrochent »* ; une priorisation des démarches d'insertion afin de trouver une solution de formation (*« on n'a plus d'exigence aucune, en matière de maintien de ces révisions, et maintien donc de l'offre d'enseignement en maths et français. L'essentiel, le cœur, c'est véritablement de construire le projet de reprise de formation pour l'année prochaine »*) ; enfin, des efforts visant à préserver un lien minimal ou, si nécessaire, un suivi médico-psycho-social, avec les élèves qui ne participent pas aux activités scolaires.

Il est à noter que dans certains dispositifs du pré-qualifiant visant principalement l'insertion en formation (CAP Formations), les prestations de type scolaires étaient externalisées (à l'Université ouvrière de Genève [UOG] ou avec les répétiteurs de l'ARA). Avec la fermeture des écoles, ces prestations ont d'abord été suspendues, avant d'être à nouveau ouvertes aux élèves qui y étaient déjà inscrits avant le confinement. Des professionnels signalent que cette situation pénalise les nouveaux inscrits qui ne peuvent pas bénéficier des mêmes prestations, ce qui pose la question de l'égalité de traitement par le système de formation.

Relevons enfin que dans tous les dispositifs du pré-qualifiant, le travail scolaire est étroitement lié à l'insertion en formation. Les révisions proposées, en mathématiques et en français, préparent aux évaluations informatisées des connaissances scolaires pour l'entrée en apprentissage dual (tests EVA) et les tests des entreprises. Ces tests, suspendus dans un premier temps, ont pu reprendre le 8 juin.

Les défis à relever pour les professionnels

- Donner un sens au travail scolaire : *« Ils sont surtout préoccupés par le fait que les jours passent, et que c'est vraiment la période où on avance d'ordinaire assez fortement sur l'aspect insertion, entrée en formation, contact avec les entreprises, encore quelques petits stages à effectuer pour confirmer un projet, ou pour confirmer avec un patron. Donc là, c'est évidemment quelque chose qu'il n'est pas possible de réaliser, et puis qui ne peut pas tellement non plus être remplacé [...] Et du coup, ils ont peu de place et peu d'attention pour vraiment continuer des apprentissages purement scolaires qui leurs paraissent moins prioritaires en ce moment. » « La seule chose qui fonctionne vraiment, c'est s'ils ont un projet professionnel, ça ils continuent parce qu'ils sont motivés et ils ont une raison. »*
- Maintenir le lien collectif comme motivation au travail scolaire : pour des élèves *« peu scolaires »*, l'engagement dans les tâches proposées et le fait de leur trouver du sens passe, de l'avis de certains professionnels, par le sentiment d'appartenir à une classe, à un groupe : *« Si on veut qu'ils se mettent à faire du français, des maths, il faut d'abord qu'on établisse un lien, et puis qu'à travers ce lien, à travers le climat de classe qu'on peut mettre en classe, ils aient envie de venir à l'école, et puis après peut-être qu'ils auront envie de faire des maths. »*
- Faire perdurer un enseignement lorsqu'il vise surtout le développement de compétences pratiques, notamment dans les CFP. Des activités à la maison ou la mise à disposition de matériel (mannequins pour la coiffure) sont localement proposées.

Le retour en classe

Semi-confinement et solitude... Une reprise bienvenue ?

Perturbation du rythme journalier, ennui et solitude sont des éléments que les professionnels de la formation ont perçus chez de nombreux élèves jeunes, éléments qui s'articulent à l'anxiété développée par certains d'entre eux.

Paroles de jeunes

Effectivement, les jeunes parlent de cette période en termes de rupture de rythme. D'abord parce qu'ils disent généralement avoir respecté les consignes de semi-confinement. Les sorties étaient rares, la vie sociale dans le quartier et avec les amis largement suspendue et la cohabitation intrafamiliale beaucoup plus présente. Peu ont déclaré n'avoir pas changé de rythme de vie, la plupart ont senti « *qu'il se passait quelque chose de grave* ». Ils relatent une sorte de rétrécissement du quotidien articulée surtout sur une routine domestique. « *Je me levais assez tôt pour m'occuper du chien et de mon frère, après ce qui était des tâches domestiques, après je faisais ce que je voulais. Quand mon père rentrait du boulot, on faisait genre la cuisine, des trucs comme ça* ». Cela a généré pas mal d'ennui (« *heureusement qu'il y a les jeux vidéo, ça m'occupe, parce qu'après c'est sûr qu'on sait pas trop quoi faire* »), de frustration (« *c'est dingue, mais quand on reste enfermé on devient vraiment fou* »), et un sentiment de stagnation, voire de mise entre parenthèses du cours de leur vie. « *Ce confinement, en fait c'est revivre la même journée qu'on a vécu hier ou avant-hier. Je veux dire qu'on se lève le matin, on se dit "mais qu'est-ce que je vais faire ?", on ne peut rien faire, vraiment, on regarde la télé, on va peut-être aller se promener vite fait dehors, après on mange et on dort. On se relève et on se repose la même question le matin* ».

Ne pas devoir se rendre régulièrement à l'école, une fréquentation des cours en ligne un peu épisodique, une vie sociale réduite ont provoqué de nettes perturbations du rythme journalier, d'autant plus si l'encadrement familial ne s'y opposait pas. En plus d'éprouver des journées assez indifférenciées, jour et nuit ne semblaient pas non plus clairement établis. « *On dort la journée et on ne dort pas la nuit. Donc on n'arrive pas à s'endormir, on doit s'occuper, on devient des vrais animaux nocturnes à ce moment-là* ». Ce décalage peut même devenir un véritable obstacle à toute poursuite d'une formation à distance, comme en témoigne un jeune qui vivait à l'heure « *de Los Angeles pendant le confinement. Je faisais 17h. – 6h. du mat', ce n'était pas très, très...* ».

Bien que la reprise des cours au secondaire II ait été fixée au 8 juin, la plupart des dispositifs de pré-qualification ont déjà, vers la mi-mai, invité certains jeunes à fréquenter physiquement à nouveau leurs locaux, de manière individuelle ou, dans certains cas, par petits groupes de 4-5 personnes au maximum. L'objectif de cette reprise de contact « réelle » est de limiter autant que possible le temps d'éloignement des jeunes, notamment pour ceux qui étaient les moins preneurs des diverses activités proposées à distance, par exemple les jeunes auxquels on « *donnait un rendez-vous par téléphone, [mais] pour eux c'est comme si ce n'était pas un rendez-vous en fait* ». Le premier élément à noter est que les jeunes invités à revenir sur leur lieu de formation ont plutôt répondu présents. Les jeunes « *sont plutôt revenus et ils sont revenus plutôt contents. [...] Ils sont contents de retrouver une certaine normalité* ». Ils étaient aussi, semble-t-il, satisfaits d'une certaine sollicitude de leurs enseignants ou conseillers : « *On va les chercher en bas, on les raccompagne, que le conseiller prenne le risque de venir au bureau pour eux, [...] les jeunes comprennent et respectent ça* ». « *Les enseignants vont les chercher, leur demandent de quoi ils ont besoin, alors je crois effectivement qu'ils étaient contents* ». Au-delà de l'accueil, revenir dans leur lieu de formation représente aussi une reprise de l'activité normale après une période particulièrement singulière : « *Ils étaient déjà contents de sortir de chez eux, [...] de pouvoir continuer leur projet* ». « *C'est un petit peu comme s'ils ouvraient leur porte. Ils mettent un peu le nez dehors, ils regardent à droite, à gauche, ils se demandent ce qui se passe, ce qui a changé* ».

Ces prises de contact anticipées sur le calendrier de reprise du secondaire II servent trois objectifs.

- Briser la dynamique de décrochage dans laquelle un certain nombre de jeunes se trouvaient, parfois depuis deux mois. Malgré le suivi, qui parfois se distendait, nombre de jeunes avaient de la peine à « *s'investir dans le scolaire [...] et sont vraiment partis en mode vacances* ».
- Poursuivre et reprendre le projet vers une formation qualifiante, particulièrement pour des jeunes dont le projet est incertain ou en construction et dont l'autonomie est limitée. Après avoir « *épuisé* »

tous les jeux qu'ils avaient sur leur Playstation, [...] ils ont vraiment envie de revenir et de raccrocher. [...] C'est une population qui est très demandeuse », mais « il faut qu'ils soient accompagnés ». De fait, les jeunes sont plus facilement mobilisables s'ils peuvent « faire les démarches sur place, [car] c'est plus dur de faire les démarches à la maison seul, [ils] ressentent moins de motivation ».

- Remobiliser les jeunes et relever leur niveau d'activité. Il s'agit de leur donner des informations sur les éléments de reprise (engagements, réouvertures des entreprises, reprise des tests EVA, mesures pour l'apprentissage, etc.), mais surtout de les remobiliser afin de profiter de cette dynamique de reprise (même si elle reste incertaine), notamment en leur montrant des exemples de jeunes qui ont réussi à signer un contrat d'apprentissage durant le confinement, afin de sortir rapidement de l'idée fréquemment entendue des professionnels que « *ça ne sert à rien que je me casse la tête à faire des démarches [...] parce que de toute façon il ne se passera rien* ». Il s'agit de remettre le niveau d'activité des jeunes à la hauteur de la dynamique de reprise des possibilités de formation, surtout duales, de faire en sorte que « *les jeunes se bougent, à force décuplée, [...] qu'ils [soient] énergiques, et que c'est maintenant, tout de suite* ».

Paroles de jeunes

Être à l'école (ou dans un lieu de formation et de soutien) représente pour les jeunes une sorte d'espace adéquat pour y mener une formation. C'est un truisme, mais cela signifie aussi que l'absence de ce lieu prétérite la concentration, l'apprentissage et facilite la perte de vue de l'objectif de la formation : « *Je me déconcentre beaucoup. Vu que je faisais un peu mes devoirs, et il y a mes jeux et j'avais envie d'aller jouer aussi et... voilà je préfère faire en classe, il y a la prof, je peux demander si j'ai des questions, c'est plus facile* ». « *À la maison, on est vite désorienté par quelque chose, le téléphone qui sonne, on est vite ailleurs, donc c'est vrai que l'ambiance de classe, elle est un peu plus pour le travail, disons* ».

Suite aux nouvelles plutôt positives sur le plan sanitaire à partir de la mi-avril, le Conseil fédéral a décidé, dans le cadre de la planification du déconfinement national, de rouvrir, à partir du 8 juin, les écoles du secondaire II et notamment professionnelles. Cette annonce faite après un mois de fermeture des écoles a permis aux établissements de s'organiser plusieurs semaines en amont et aux professionnels de sortir de l'incertitude liée à la date de reprise des activités scolaires. Voyons comment s'est organisé ce retour en classe et comment cette reprise s'est concrètement déroulée.

Décisions et modalités de contact

Alors que la décision fédérale mentionnait une réouverture progressive des établissements scolaires avec un retour en classe le 8 juin pour le secondaire II, les autorités genevoises se sont montrées plus souples et ont pris la décision d'avancer celui-ci au 11 mai pour certains dispositifs du pré-qualifiant, comme pour l'école obligatoire. Ce choix s'est fait, selon les acteurs interrogés, entre autres dans le but d'« *aider les élèves plus efficacement* » et « *pour [mettre en place] du soutien médico-psycho-social* ».

Une fois que la décision d'un retour en classe anticipé a été prise – option qui semble avoir satisfait les professionnels de terrain – un courrier a été envoyé par les directions aux jeunes et à leurs familles pour leur communiquer de manière officielle la date de la reprise, ensuite de quoi les enseignants les ont directement contactés pour préciser certaines modalités, voire « *pour [leur] demander s'ils souhaitaient participer à ce retour* », puisque, selon les programmes, celui-ci s'est fait sur base volontaire. Dans un contexte sanitaire encore incertain, le choix était laissé aux jeunes de participer ou non à ces premiers contacts en présentiel. Par ailleurs, pour ce qui est des enseignants et de leur participation à l'organisation du retour en classe, il semble que la majorité ont répondu présents, exception faite de ceux considérés comme vulnérables.

Prescriptions sanitaires

Outre les traditionnelles prescriptions en matière d'hygiène et de distanciation, le retour en classe durant le mois de mai s'est accompagné des mêmes règles sanitaires qui avaient cours à ce moment-là partout en Suisse. La principale mesure à appliquer dans le cadre des formations pré-qualifiantes était celle qui interdisait les rassemblements de plus de cinq personnes. Cela s'est traduit concrètement par des séances réunissant au maximum quatre élèves et un adulte par classe, ou alors plusieurs adultes avec par conséquent moins d'élèves. « *On fonctionne par groupes, au maximum de trois élèves, avec le titulaire, et éventuellement un membre du réseau. Voilà, donc on a le droit à être cinq, maximum dans*

une salle, et donc l'enseignant reçoit, soit individuellement, soit par deux, soit par trois, mais pas plus, les élèves ». Bien que ces impératifs engendrent des contraintes organisationnelles, on verra plus loin que certains effets positifs en ont été retirés.

Activités

Les activités prévues pour cette reprise sur quelques semaines ont fluctué d'une filière à l'autre, mais certaines constantes sont aussi à relever. Une fois le contact établi entre l'enseignant et ses élèves, ces derniers se sont vus tout d'abord proposer de participer à des entretiens individuels relativement courts *« dans l'idée de faire le point sur leurs besoins ; comment s'est passé le confinement pour eux ? Y aurait-il besoin, par exemple, de les adresser à la conseillère sociale ? »*. Dans un autre cas, la reprise des activités a consisté, pour les jeunes, à établir la liste de ce qu'ils ont fait durant le confinement et ce sur quoi ils ont réussi à avancer (nombre de cours suivis en visioconférence, temps consacré aux devoirs, réflexions sur le projet personnel et ses éventuelles alternatives). Ensuite, l'objectif était de les remobiliser rapidement, par exemple pour qu'ils reprennent l'envoi de postulations.

Les élèves ayant eu des difficultés à avancer durant la période de fermeture des écoles ont souvent été reçus en priorité. *« L'idée, c'était de les recevoir en présentiel pour les aider maintenant à vraiment postuler (CV, lettre de motivation) et puis les remettre en marche. Donc la première semaine c'était plutôt des entretiens individuels, d'une demi-heure à peu près, et puis à partir de la semaine d'après il y a certains élèves pour qui on a gardé les entretiens individuels parce que c'était plutôt des aides à la postulation, et puis il y a d'autres élèves qui ont réclamé des cours de remédiation scolaire comme français/maths »*. Les élèves s'étant montrés plus actifs n'ont néanmoins pas été ignorés et, rapidement, tous ceux qui répondaient aux premières sollicitations des professionnels ont pu être reçus, que cela soit au travers d'entretiens individuels ou par exemple lors d'ateliers organisés en effectifs réduits. L'un des modules (remobilisation) a par exemple proposé deux matinées par semaine (de 9h30 à 11h30) par groupe de quatre élèves avec au programme : des petits ateliers, connaissance de soi, lettre de motivation, entretien d'embauche, etc. Parmi les activités spécifiques à d'autres dispositifs, on ajoutera qu'à CAP Formations, les stages d'observation ont également repris dès le 11 mai, tout comme le SEMO qui a pu redémarrer assez rapidement.

Présences

Comme déjà évoqué, tous les jeunes inscrits dans ces filières ont été contactés. Les professionnels relèvent dans l'ensemble un taux de jeunes présents plutôt encourageant. Un professionnel nous fait part du retour de certains élèves qui ne donnaient plus signe de vie et qui ont, pour certains, cherché à se renseigner sur la reprise. Il y aurait eu parfois la moitié des élèves dans certains dispositifs. Ailleurs, un directeur nous parle du retour en classe comme d'un *« franc succès [...] En tout cas, les élèves qui se sont montrés intéressés par le retour en classe, il n'y a pas eu de défaillance, ils sont tous venus »*, tandis qu'un doyen parle d'un résultat *« franchement positif »* en matière de quantité d'élèves revenus. Pour finir, selon une responsable, certaines des absences sont expliquées par la peur du virus ; c'est en tout cas ce que mentionnent la plupart des jeunes qui se sont excusés.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce retour en classe. Alors que pour certains élèves, les tests EVA en ont été une motivation indéniable, les professionnels interrogés rapportent des facteurs plus globaux. Ainsi, les jeunes sont *« déjà contents de sortir de chez eux. Contents de pouvoir continuer leur projet. Parce qu'en fait on peut interpréter le fait qu'ils étaient un petit peu dans l'angoisse de savoir comment ils allaient trouver un apprentissage, qu'est-ce qui allait se passer ? Est-ce que l'année était finie ou pas ? Et puis là on a des groupes d'élèves bien motivés, aussi parce que la réalité de la place d'apprentissage elle est toute proche »*. Ce retour, selon les professionnels, a été très positif en termes de lien avec les élèves et pour poursuivre les démarches engagées : *« Et du coup, ça permet à la fois de restaurer un lien vraiment fort, et puis d'être super efficace dans les démarches ou les activités qu'on fait avec des élèves. Donc en fait, on est... c'est vraiment une modalité qui est gagnante je dirais, sur tous les plans »* ; *« enfin, c'est un retour dans la sérénité en fait. Il n'y a pas eu de précipitation, il n'y a pas eu de désorganisation, il n'y a pas eu de couac, même. »*

Paroles de jeunes

Les dires des professionnels concernant la relative réussite du retour en classe sont largement confirmés par les discours des jeunes que nous avons rencontrés peu de temps après la reprise – en douceur – des activités en présentiel :

« Ben moi, je trouve, ça ne me dérange vraiment pas, parce que ça m'aide aussi à avoir un petit rythme, même si ce n'est que deux jours dans la semaine. Mais c'est déjà ça. Ça au moins ça m'occupe un peu aussi le lundi et le jeudi. Ça ne me dérange pas. »

« Mais oui, ça commençait à devenir long. Enfin, moi j'étais... j'étais contente quand la prof a dit qu'on allait reprendre, en fait. Oui. »

« Moi j'ai envie de dire, ça se passe bien. Ça m'a fait plaisir de reprendre quelque chose, parce qu'il n'y avait pas grand-chose à faire de mon côté pendant le confinement. Et ça m'a fait plaisir de reprendre et... il y a toujours une bonne ambiance, on travaille aussi, et je trouve que c'est assez sympa comme rythme. »

On peut même affirmer que cette reprise après deux mois de confinement fait véritablement l'unanimité puisqu'aucun avis défavorable n'a été relevé chez ces jeunes qui, pour la plupart, ne demandaient qu'à retrouver un certain rythme, et par ailleurs pour qui les activités en lien avec la recherche d'une formation ou d'un apprentissage font le plus de sens lors de ce retour en classe.

4.3 Un contexte professionnel à redéfinir

Une adaptation rapide et inévitable

La plupart des professionnels interrogés ont vécu la fermeture des écoles comme un événement « soudain » qui les « a pris par surprise » car, bien qu'il « était dans l'air », semblait peu probable à brève échéance. L'annonce du vendredi 13 mars est « arrivée en ordre dispersé » et a interrompu les professionnels et les élèves dans leurs activités habituelles – en classe, en stage, en séance, à la maison – donnant à certains l'opportunité d'échanger de vive voix sur les mesures à prendre, d'emporter du matériel et de poser les prémisses de l'école à distance, là où d'autres ont dû organiser les semaines à venir sans contact direct avec leurs collègues et élèves, et sans se rendre dans leur établissement.

Comme dans toute profession, la mise en place de ce télétravail forcé ne s'est pas déroulée de la même manière pour tout le monde. Si l'équipement à la maison peut déjà grandement varier, c'est surtout au niveau des compétences antérieures, notamment en informatique, que les différences entre enseignants peuvent être grandes. Ceux-ci sont ainsi parfois inégaux devant la technologie : « il y a beaucoup d'enseignants qui sont largués avec les nouvelles technologies » et dont les difficultés demandent passablement de temps et d'énergie à leurs supérieurs : « J'ai entre dix et quinze à vingt appels par jour, d'enseignants qui ont des soucis de ce côté-là ». Le manque de pratique de certains est relevé, parfois lié à une certaine ancienneté professionnelle. Mais une faible volonté d'adaptation au numérique dans les dernières années est également observée : « La conclusion que je pourrais tirer, c'est qu'on aurait dû insister sur les enseignants qui mettent les pieds au mur avec les nouvelles technologies ».

Dans tous les cas, la réussite de la mise en place du télétravail passe par la mise en place d'un nouvel environnement professionnel en ligne. Il s'agit de permettre aux enseignants et aux autres acteurs de continuer à exercer leurs activités en coordonnant les initiatives, en répartissant les tâches, en établissant des modalités de communication et en s'assurant qu'ils aient accès aux outils nécessaires (accès aux e-mails professionnels, Cisco Jabber, accès aux plateformes de l'école en ligne et aux logiciels de suivi des élèves [Casenet, nBDS, GGA]). Les situations et les organisations diffèrent localement, selon les modalités de travail et de suivi préalablement établies dans chaque structure, notamment selon qu'elles soient plus ou moins proches de la forme scolaire (préparatoire ECG vs CAP Formations) et selon l'usage plus ou moins routinisé d'outils numériques. Là où existaient auparavant des infrastructures numériques et des routines de travail intégrant le numérique, la mise en place de l'école à distance est plus coordonnée et rencontre moins d'obstacles. À cet égard, les entretiens

confirment la forte hétérogénéité des situations constatées dans le *Baromètre de l'école* (Cecchini et Dutrévis, 2020), qui varient entre établissements et, au sein d'un même établissement, entre professionnels.

Assurer le suivi des élèves

Rapidement, le travail des professionnels a dû être ajusté. Dans un premier temps, les efforts se concentrent sur les prises de contact avec les jeunes et leurs familles. Certains professionnels interviennent aussi « à la demande », par exemple pour aider des élèves dans des candidatures. Mais plus généralement, les professionnels soulignent leurs efforts afin d'assurer un suivi systématique des jeunes, par exemple à l'aide d'un tableau de bord permettant « à chaque maître titulaire de situer le suivi scolaire de chaque élève : est-ce qu'ils sont preneurs, est-ce qu'un entretien a pu avoir lieu, quels sont les besoins, les demandes ? » Circulant entre les différents enseignants, ce document retrace les contacts avec les élèves et permet d'identifier au plus vite ceux avec qui il n'y en a que peu, ou pas. Dans cette optique, le réseau de professionnels joue un rôle fort, en particulier le réseau médico-psycho-social (MSP). On observe là aussi un fonctionnement pas forcément nouveau. Cette habitude de travail dans la collaboration inter- et intra-professionnelle semble avoir facilité la transition vers un suivi à distance coordonné. « Nous, on ne peut pas fonctionner, de toute façon, seuls. On est face à des problématiques qui nécessitent de croiser les regards et puis d'échanger beaucoup d'informations. Donc on a l'habitude de beaucoup collaborer avec eux [...] Ce n'est pas quelque chose qui se découvre et qui se met en place maintenant ». Ce travail en équipe se concrétise par exemple lors de la répartition des prises de contacts avec les jeunes, chaque professionnel se chargeant d'établir le lien en priorité avec ceux avec qui il aurait des affinités préexistantes, ceci afin d'augmenter les chances de retours. En outre, de fréquents contacts téléphoniques entre professionnels permettent de mutualiser les informations et de coordonner le suivi : « Et chaque semaine, on fait le point sur chacun des jeunes et on a vraiment la chance d'avoir deux éducateurs super qui nous aident énormément, qui sont sans arrêt en train d'essayer de faire le lien avec les jeunes, les parents, qui ont des besoins. Dès qu'on n'a plus de nouvelles, on se répartit : qui appelle le jeune, ses parents... »

Le suivi des collaborateurs et la coordination entre les dispositifs

La supervision des professionnels dans leur nouvel environnement de travail à domicile a également demandé un accompagnement d'un nouveau type de la part des directions des dispositifs de pré-qualification. L'absence d'échanges informels et fréquents « sur site », qui complétaient les entretiens individuels mensuels, a localement donné lieu à des rencontres plus courtes et régulières par téléphone : « C'est une question d'adaptation, chacun a son rythme, avec les aléas du télétravail. Certains sont à la maison avec des enfants en bas âge, etc. J'ai moi-même beaucoup accentué mon suivi d'équipe, avant je les voyais individuellement une fois par mois, maintenant c'est quasiment toutes les semaines, avec des rendez-vous plus courts ». On voit en outre émerger une certaine souplesse face aux impératifs privés de chaque collaborateur, qui, au vu de la situation, semblent inévitables. C'est alors une sorte de « proximité à distance » qui se met en place, avec des directions qui s'attachent à garder un lien régulier avec leurs enseignants et autres collaborateurs, malgré l'éloignement physique, mais en s'aidant des outils de communication numériques.

Au niveau de la direction générale de l'ESII, un suivi s'est mis en place afin de coordonner les actions des différents dispositifs de pré-qualification. Ils ont en effet « essayé assez rapidement de travailler sur des concertations, des mises en lien, des coordinations. Parce que c'est là que [l'on voyait] les plus grosses craintes. Que les établissements manquent de points de référence suffisamment contenant, et que ces points d'information suffisamment contenant leur permettent de se consacrer à la gestion de leur nouveau quotidien. » Il s'agissait donc d'instaurer des espaces de concertation et de coordination destinés à organiser un cadre de fonctionnement commun et adéquat, l'échange de bonnes pratiques et de faire, pour la direction générale, l'interface entre les directives départementales et les possibilités d'action des établissements.

En outre, la direction générale a entamé une réflexion plus globale sur la gestion des parcours des élèves (redoublements, dérogations, rattrapages scolaires, évaluations), mais cette adaptation à la situation s'est faite avec sa composante d'incertitude, de flou et d'ajustement. La réactivité pour coller à une réalité changeante a dès lors souvent pris le pas sur un programme d'action stabilisé et aisément lisible. Du point de vue des dispositifs, cette incertitude a pesé : « Il y a une coordination qui est faite, au niveau du département. Pas plus tard qu'hier, il y a [eu] une réunion avec les directions des différents pôles, justement pour coordonner tout ça. Mais c'est vrai que jusqu'à maintenant, c'était un peu flou, un peu flou pour tout le monde ». La situation, qui bouscule les routines, semble révélatrice de différences

organisationnelles entre les établissements et entre les mesures et la volonté d'adopter, dans l'urgence, des politiques communes soulève quelques frictions. Par exemple, alors que la direction du département a souhaité suspendre les évaluations jusqu'à la fin de l'année scolaire, l'un de nos interlocuteurs dit les avoir maintenues, sous forme de micro-évaluations notées.

Une incertitude pesante

Malgré l'engagement de nombreux professionnels pour s'adapter à la fermeture des écoles et mettre en place l'enseignement à distance, l'incertitude quant à la durée de la situation est la principale difficulté à surmonter. Au départ – on l'a presque oublié – les écoles ne fermaient que pour trois semaines, soit jusqu'au 4 avril. Puis cela a été fin avril, alors certains responsables ont anticipé la suite et misé plutôt sur fin mai, afin d'aider les enseignants à potentiellement se projeter à plus long terme : *« Je leur ai à tous demandé d'aller jusqu'à fin mai, qu'ils continuent de se préparer comme ça. Sans peindre le diable sur la muraille, je crois qu'il faut être réaliste. [...] Je pense que les trois mois, on va y avoir droit, donc, c'est pour ça que j'ai demandé à tout le monde jusqu'à fin mai, pour l'instant. Pas de se dire : OK, je fais mon job jusqu'à fin avril et puis c'est bon. »* Malgré cela, l'enthousiasme montré en début de crise par certains enseignants semble avoir lentement laissé la place à une motivation modérée, en raison notamment du peu de réponses d'une partie des élèves. Une seule priorité perdurait : garder le lien. Notons que les incertitudes liées au contexte économique, même si elles existent, semblent moins grandes et moins démoralisantes. Nos interlocuteurs mentionnent en effet plusieurs fois le fait que certaines entreprises continuent de recruter des apprentis pour l'année scolaire à venir.

Une occasion de repenser les pratiques

« Il y aura un avant-Covid et un après au niveau des approches pédagogiques avec les élèves. » Alors que les pratiques en matière de suivi d'élèves vulnérables ont été conservées (lien interpersonnel, apprentissages transversaux, suivi individualisé, disponibilité des professionnels), elles ont dû être repensées et adaptées, avec notamment un recours presque exclusif aux outils numériques. La pandémie et ses effets sur la réalité scolaire des derniers mois ont ainsi obligé les enseignants à imaginer d'autres moyens d'atteindre leurs objectifs et à repenser leur pratique professionnelle. Les actions pédagogiques les plus simples ont ainsi nécessité d'être modifiées : *« De mon côté, je suis enseignant de français, ça m'a demandé vraiment de repenser mes cours, de reprendre tous mes cours, de les adapter à la plateforme. Dès les premiers jours, je voulais donner du matériel à mes élèves, et au bout de quatre jours je me suis rendu compte que mes documents PDF n'étaient pas forcément la bonne solution. On s'est vite rendu compte que tous n'avaient pas une imprimante à la maison, de plus on ne trouvait plus d'encre ni de papier sur le marché. Du coup, je me suis rendu compte que prendre un document Word, le mettre en PDF et le balancer comme ça, ça n'avait que peu d'intérêt pour ces élèves. Ça m'a demandé de mon côté de me documenter, d'être créatif, de faire des tutos, des vidéos, des quizz, etc., qui sont bien plus adaptés et faciles à compléter pour des élèves. »*

Ces adaptations concernent aussi les pratiques d'accompagnement. À cet égard, l'un des principaux changements relevé par nos interlocuteurs concerne la nouvelle approche qu'ils ont du temps. En effet, d'habitude, les échanges avec les élèves étaient planifiés à échéances régulières, selon un rythme prédéfini. La situation actuelle a imposé aux professionnels – en particulier aux divers conseillers – d'abandonner ce travail par fréquence et de se calquer, de manière rapide et flexible, sur les besoins des jeunes, peu importe la temporalité avec laquelle ils se présentent, par exemple lorsqu'un entretien d'embauche se profile et que le jeune ressent le besoin de s'exercer en amont. *« Avant, on donnait des rendez-vous, et de rendez-vous en rendez-vous on donnait des choses à faire. Là, le travail se fait beaucoup plus avec les jeunes qui sont facilement joignables par téléphone. Un entretien en face à face durerait plus ou moins une heure, maintenant ça va dépendre plus ou moins des besoins directs du jeune »*. Il semble en outre qu'avec cette manière de faire, les jeunes gagnent en autonomie, et ceux-ci doivent ainsi, par la force des choses, se débrouiller davantage par eux-mêmes, ce qui pourrait également être perçu comme bénéfique.

Un engagement fort

Souvent très investis dans leur activité, les professionnels interrogés disent s'engager encore davantage auprès des jeunes dans cette période de fermeture des écoles. En tout cas ils essaient, dans la mesure où, on l'a vu, les jeunes n'ont pas toujours voulu, ou pu – en fonction de leurs moyens informatiques et de leurs compétences computationnelles notamment – répondre aux sollicitations qui leur ont été adressées. Au vu de certaines tâches accomplies par les professionnels, on peut parfois parler en quelque sorte d'un dépassement de fonction : *« Alors par exemple, les gens qui n'ont pas d'ordinateur,*

je leur dis : "Est-ce que tu es d'accord de me donner ton code, et je vais faire les postulations sur le site de la Poste pour toi ?" par exemple ». Cet exemple s'avère intéressant à plus d'un titre. Il décrit en effet un engagement fort, mais révèle aussi le fait que les pratiques habituelles, routinières, établies institutionnellement de façon explicite ou non (comme le fait que l'élève gère ses identifiants et codes) ne permettent plus un soutien réel de l'élève, ici dans la démarche de postulation. Dès lors, avec l'apparition de nouveaux obstacles (d'ordre technique, ou de compétences de l'élève par exemple) se redessine la carte de ce qui est acceptable ou non dans les pratiques professionnelles – donc de certains aspects de la déontologie, en même temps qu'est remise en question la division conventionnelle du travail entre élèves et professionnels. À noter enfin que cela n'est possible que grâce à une confiance établie entre ces derniers.

D'une manière générale, un changement de rôle et de pratiques est ainsi observé. En plus de la nécessité de perpétuellement motiver les jeunes dans leurs démarches d'entrée en formation (postulations à faire, correction de CV), les soutenir et les rassurer dans cette période difficile devient parfois une priorité, surtout lorsque le contexte familial est durement affecté par la pandémie (chômage, peurs des parents qui les transmettent à leur adolescent). Dans ces circonstances, le travail de certains adultes se rapproche ainsi davantage de celui d'un psychologue ou d'un conseiller en orientation, ce qui néanmoins ne se fait pas toujours sans mal chez des professionnels qui peuvent eux aussi perdre de leur motivation à exercer leur métier dans de telles conditions.

4.4 Impacts sur le système de formation

La fermeture des écoles depuis la mi-mars, la fermeture des entreprises, la quasi-impossibilité de faire des stages, la diminution annoncée des places d'apprentissage pour la rentrée prochaine ainsi que le changement des conditions de promotion ont également eu des effets sur le système de formation et notamment sur les filières pré-qualifiantes de l'enseignement secondaire II qui accueillent les élèves en difficulté. Dès les premières semaines du semi-confinement, les professionnels interrogés mettent en garde quant aux impacts probables sur l'entrée en formation des jeunes du pré-qualifiant.

Les obstacles portent, d'une part, sur l'orientation et la construction du projet professionnel des jeunes qui n'a pas pu être abouti pour bon nombre d'entre eux. Ainsi, la fermeture des écoles a entraîné la suspension de nombreuses activités qui composaient le module de remobilisation et celui vers l'emploi (notamment les stages). Or, des élèves avaient commencé en février : *« on ne peut donc pas dire qu'on a fait le travail », « ils n'ont pas profité de la prestation ».* Il en va de même dans les préparatoires de l'ECG et des CFP, où le travail d'orientation professionnelle et d'accompagnement n'a pas pu être fait faute de temps. Des professionnels avancent cependant que ceci pourrait s'avérer être un avantage pour certains élèves, suivis dans des dispositifs où ce travail *« est fait depuis le début de l'année. Ça veut dire que nos élèves, en tout cas ceux qui ont commencé en septembre, ils étaient prêts, ils avaient le dossier, ils avaient déjà commencé à postuler. »*

D'autre part, l'entrée en formation proprement dite s'avèrera, de l'avis de tous les professionnels interrogés, plus difficile pour la rentrée 2020. Les difficultés économiques et les incertitudes concernant le contexte sanitaire qui décourageraient les entreprises formatrices sont évoquées comme d'importants risques. Certes, des entreprises comme Migros, COOP, HUG, l'Etat de Genève ou quelques petites entreprises engagent, *« ça veut dire que les recrutements continuent quand même ».* Toutefois, certains précisent que les contrats signés *« se comptent sur les doigts de la main ».* Et les places diminuent dans les petites entreprises, dans certains secteurs comme la santé ou l'alimentation. *« Il y a quand même pas mal d'entreprises qui sont fermées et qui ne répondent pas ».* En avril, *« selon la bourse des places d'apprentissage, il y a moins de 90% de contrats signés, avec une crainte pour cette année à la rentrée d'un millier de places d'apprentissage en moins. »*

Plus spécifiquement, les conditions ont changé pour la recherche d'une place de formation en système dual. Des stages ont été annulés, notamment dans le secteur de l'alimentaire et de la santé. Or ces derniers sont obligatoires pour avoir une place de formation dans le domaine de la santé. Les tests EVA ne sont plus passés au moment où ont lieu les entretiens, sans que l'impact puisse être prévu : on ne sait pas si les entreprises *« vont changer les critères et prendre ceux qui ont les meilleures notes à la sortie du cycle... Ce qui pourrait avoir un effet négatif sur les jeunes à FO18 ».* À noter que cette absence de test est parfois perçue par les professionnels *« comme une opportunité »* car le jeune *« peut tomber sur un employeur qui va dire : le test EVA, ce n'est pas grave. Tout dépend de l'employeur ».*

Or, la formation duale apparaît comme une transition fréquente dans le cursus des jeunes passés par un dispositif du pré-qualifiant. Dans les entretiens, tous s'accordent à considérer que la transition des jeunes des filières pré-qualifiantes vers des filières qualifiantes à la prochaine rentrée se présente sous un jour plus compliqué que les années précédentes. Et l'ensemble des professionnels *« a compris qu'il faudrait être souple et que des dérogations seront envisagées »*. En effet, l'année scolaire a été validée et pour les élèves mineurs, *« des maintiens de formations pour chaque élève »* doivent être proposés.

Si au début du confinement, nombreux sont ceux qui espèrent que *« ça revienne rapidement à la normale, ça aura été une parenthèse »*, ils soulignent que si *« la chose se poursuit, [...] on va devoir chercher des solutions de repli »*. Diverses pistes sont évoquées pour les jeunes, et en particulier les mineurs soumis à l'obligation de formation jusqu'à 18 ans. Alors que les incertitudes sont nombreuses lors de la première série d'entretiens fin mars et début avril, dans la seconde quinzaine de mai, les professionnels évoquent des solutions plus concrètes élaborées au niveau du département. Mais ces solutions et les décisions prises, bien qu'elles donnent un nouvel horizon des possibles, sont aussi génératrices de nouvelles incertitudes ou de questionnements. En effet, leurs impacts sur l'orientation des élèves et sur l'égalité de traitement entre élèves demeurent en partie imprévisibles.

Les premières mesures visent à minimiser la baisse attendue des places d'apprentissage. Afin d'encourager les entrées en formation duale, le Conseil d'Etat a adopté au début du mois de mai un plan de soutien en faveur de l'apprentissage et des entreprises formatrices. Celui-ci comprend 14 mesures organisationnelles et financières visant, entre autres, à soutenir les entreprises formatrices et à augmenter l'effort de formation à l'Etat. Les professionnels espèrent que ces mesures incitatives seront efficaces, mais l'incertitude régnait au moment où nous les avons interrogés : *« Pour nous, la grande inconnue, c'est la volonté des entreprises à engager des jeunes. C'est la portée des mesures incitatives pour l'engagement des apprentis. À l'heure actuelle, on a toujours 1000 places de moins. C'est ça qui va être le grand enjeu. [...] L'Etat lui-même va faire un effort, et on espère que les entreprises vont suivre. On ne peut pas faire des projets précis, car on ne sait pas comment les entreprises vont réagir. »*

Une deuxième piste consiste à orienter des jeunes vers des formations en école, ce qui passe d'abord par une augmentation des places offertes dans le professionnel plein temps. Cette solution est étudiée mais d'emblée, les professionnels signalent que cette augmentation aussi a ses limites, quand bien même ces dernières seront au maximum repoussées. Ensuite, l'adaptation des normes de promotion devrait avoir un impact sur l'entrée en formation et le maintien en formation de certains élèves. Pour l'enseignement secondaire II, *« les normes de passage ont été assouplies, deux dixièmes ont été octroyés, des dérogations vont être possible »* ; ces dernières vont notamment porter sur le fait de pouvoir redoubler sa formation à la prochaine rentrée. Plus spécifiquement pour le pré-qualifiant, l'année des classes préparatoires a été validée selon les notes en fin de second trimestre. Cette dernière décision pourrait cependant avoir un effet négatif pour certains : parfois, *« on a terminé le second trimestre avec environ 60% de non-promus. Mais, dans ces non-promus, il y avait une frange qui pouvait encore être promue d'ici la fin de l'année, avec une prise de conscience et une mise au travail. »*

Une troisième et dernière piste relève du maintien en formation pré-qualifiante. Le redoublement de la classe préparatoire de l'ECG, bien qu'interdit par le règlement, est envisagé. Il en va de même avec les classes préparatoires professionnelles. Il est aussi attendu plus de redoublements au CFPP que les années précédentes. Par ailleurs, *« les élèves qui ont intégré une mesure FO18 en janvier auront une inscription automatique à la rentrée. »* Mais, comme le soulignent plusieurs professionnels, il ne sera pas possible d'accueillir plus d'élèves qu'il y a de places proposées. À noter que ces redoublements ne devraient pas pénaliser les jeunes concernés dans la suite de leur formation : *« Avec l'unité juridique du département, on a travaillé pour que l'augmentation des dérogations et des redoublements cette année ne prêterait pas le droit à des redoublements futurs et n'impacte pas la suite de la formation. »*

Un enjeu central est de maîtriser, autant que possible, les impacts négatifs de ces mesures destinées aux élèves qui ne seraient pas parvenus à entrer en formation qualifiante. En effet, il faudra accueillir à la prochaine rentrée, les élèves déjà présents et qui vont rester ainsi que les nouveaux arrivants. Les professionnels s'attendent dès lors à une forte augmentation des effectifs dans les dispositifs pré-qualifiants. Afin de pallier cette augmentation, une des marges de manœuvre possibles concernant les élèves scolarisés dans une formation pré-qualifiante à plein temps est de leur proposer *« sous réserve qu'ils aient un stage et un projet professionnel solide, de poursuivre par le dual, de passer bien sûr par toutes les mesures FO18 à disposition. L'autre alternative sont les dispositifs externes »* que sont les instances communales, associatives et autres. Enfin, une des pistes retenues est, pour les jeunes voulant faire un apprentissage dual mais n'ayant pas encore de contrat, de les accueillir dans les CFP

pour qu'ils suivent les cours théoriques de culture générale « *le temps qu'ils puissent signer leur contrat et ensuite passer en classe ordinaire du dual* ».

Globalement, l'augmentation des effectifs des structures pré-qualifiantes, et particulièrement ceux du CFPP ainsi que des jeunes pris en charge par CAP Formations sont attendues. Lors des entretiens, les professionnels interrogés insistent toutefois sur les nombreuses incertitudes qui planent sur ces différents scénarios. La plupart s'accordent pour dire qu'il faut attendre les conseils de classe, l'attribution des dérogations, la position des parents (et des élèves) lorsqu'une solution « *moins scolaire* » est proposée afin de voir l'impact sur les effectifs et trouver pour chaque mineur une solution pour l'année prochaine.

4.5 Préparer la rentrée 2020

L'organisation de la rentrée scolaire d'août 2020 constitue une préoccupation importante pour la plupart des professionnels interrogés. Une grande part d'inconnu entoure cette échéance et plusieurs signalent que toute projection à moyen et même à court terme est hasardeuse. Au final, malgré la difficulté, plusieurs constats permettent d'esquisser les contours d'une rentrée 2020 singulière.

Choix d'orientation et contraintes en termes d'effectif

Une première série d'incertitudes concerne les orientations effectives des jeunes scolarisés dans le pré-qualifiant. Des professionnels craignent que le choix d'orientation n'en soit pas toujours un pour certains jeunes scolarisés dans les dispositifs FO18. En effet, les contraintes liées aux places disponibles dans chaque filière vont sans doute péjorer l'adéquation entre offre et demande de formation : « *finalement, les familles se verront proposer une orientation pour l'année prochaine, qui serait certes... enfin, qui aura été certes, discutée avec les maîtres titulaires, et ce pour chaque établissement, mais qui sera également soumise aux aléas de gestion, et au nombre de places ouvertes dans les différents dispositifs* ». Si certains modules semblent disposer d'une marge de manœuvre pour offrir la possibilité à des jeunes, encore mineurs l'année prochaine, de rester une année supplémentaire – le semestre de confinement n'ayant pas été comptabilisé – les contraintes liées aux effectifs risquent d'aiguiller des jeunes vers des mesures pas toujours adaptées à leurs besoins. À cet égard, le contexte budgétaire plutôt défavorable n'aide pas à augmenter l'offre dans les dispositifs FO18 dans le but de mieux satisfaire aux demandes des jeunes et de leurs familles.

Contexte sanitaire

D'autre part, les incertitudes portent sur la situation sanitaire et les recommandations en matière d'hygiène. Lors des entretiens réalisés début avril et fin mai, plusieurs professionnels regrettaient les difficultés du département à communiquer sur une vision globale. Fin mai, des scénarios plus précis se dessinent toutefois et tous s'accordent à affirmer que cette rentrée scolaire nécessitera des adaptations. Alors que les grandes lignes seront décidées au niveau du département, des réflexions sont localement menées sur l'organisation des grilles horaires. Celles-ci seront en effet parfois modifiées. Dans un dispositif, la pratique sera concentrée sur trois jours, une journée sera consacrée à la partie théorique, alors que le dernier jour seront mis en place des devoirs (semi-surveillés) sur site. Dans un autre, des changements en profondeur sont prévus, avec la volonté de se centrer sur les jeunes et leurs besoins, en diminuant le nombre d'ateliers collectifs : « *Au départ, ça va être pendant quatre semaines la même chose. Tous les jeunes deux heures par semaine, donc une fois par semaine chaque jeune deux heures, dans des ateliers collectifs. Et puis après, quand ça, ce sera terminé, l'objectif c'est qu'avec mon collègue, on puisse savoir qui a besoin de quoi, qui n'a pas de projet professionnel... Et puis en fonction de ça après, on va faire des ateliers. Il y en aura beaucoup moins. Et puis, on va vraiment donner les thèmes en fonction de ce dont ont besoin les jeunes. Il y aura trois ateliers, je pense, par semaine. Et puis le reste, ce sera en individuel* ». Ces exemples montrent qu'au moment des entretiens, les scénarios semblent encore très ouverts et que certains dispositifs n'anticipent pas une rentrée 2020 totalement en présentiel, en tout cas au moment où nous les avons rencontrés.

Restrictions budgétaires

Dans un contexte budgétaire particulièrement défavorable cette année, la pandémie et ses effets sur la scolarité des élèves genevois se dresse comme une épreuve supplémentaire pour le suivi des jeunes scolarisés dans le pré-qualifiant. Les ressources allouées n'étant ainsi pas illimitées, plusieurs

professionnels prévoient, en vue de la rentrée d'août 2020, de prioriser le travail avec les élèves les plus vulnérables. Il s'agirait alors d'un mode opératoire au final assez proche de ce qui avait été mis en place durant la fermeture des écoles : *« Et là l'idée c'est vraiment, pour ces élèves-là, de préparer la rentrée prochaine, d'essayer de garder le lien qui existe aujourd'hui dans les établissements, dans les mesures dans lesquelles ils se trouvent, avec l'idée d'une reprise normale à la rentrée avec tous les points d'interrogation qu'il y a malgré tout encore, mais de préparer avec eux cette rentrée. »*

4.6 Un point sur les parcours d'élèves au 15 septembre 2020

En complément des propos des professionnels et des jeunes sur la formation pré-qualifiante durant cette période de fermeture des établissements scolaires, il est possible d'y ajouter quelques éléments plus quantitatifs sur le déroulement de cette année scolaire ainsi que sur les orientations enregistrées dans la base de données scolaires (nBDS) au 15 septembre 2020 des jeunes à l'issue de cette dernière.

Il faut relever d'emblée que cette date ne permet pas une vision complète de la transition de l'année scolaire 2019-20 à l'année scolaire 2020-21 dans la mesure où les entrées en formation sont encore susceptibles d'ajustements, particulièrement le premier mois de l'année scolaire, et que les informations ne sont pas encore toutes recensées dans la nBDS. Néanmoins, en insistant sur le fait qu'il s'agit de données provisoires, sur une base encore évolutive, les informations disponibles permettent déjà quelques constatations sur le parcours des jeunes qui sont passés par le pré-qualifiant durant l'année consacrée à cette étude, avant d'attendre que les données soient tout à fait stabilisées, ce qui est usuellement le cas à fin décembre.

Plus précisément, concernant la transition entre juin et septembre 2020, si la plus grande partie des orientations sont recensées au 15 septembre, elles sont encore à compléter pour les orientations vers :

- les écoles privées qui manquent ;
- les apprentissages effectués hors du canton de Genève (Epia-extérieur) qui manquent ;
- les orientations vers les dispositifs d'enseignement spécialisé qui sont probablement incomplètes ;
- les orientations d'élèves mineurs vers CAP Formations qui sont probablement incomplètes ;
- les orientations vers l'apprentissage dual, avec ou sans contrat, qui sont probablement encore incomplètes.

Malgré ces limites, les constats suivants peuvent être avancés, en tout cas comme hypothèses lorsque les informations sont encore incomplètes.

- *Une année 2019-20 qui a compté un peu moins de nouveaux élèves dans le pré-qualifiant que l'année précédente*

Ici, les données sont complètes et montrent que durant l'année 2019-20 les différents programmes de pré-qualification ont accueilli un peu moins de jeunes que l'année précédente (2018-19). En termes de nouveaux flux, 1'243 jeunes sont passés par le pré-qualifiant pour la première fois en 2018-2019 alors qu'ils étaient 1'018 à le faire en 2019-20, sachant que certains restent plus d'une année dans le pré-qualifiant. Cela fait un flux de nouveaux arrivants diminué de 5.5% (225 jeunes de moins). Il s'agit probablement d'un double effet. En 2018-19, dans la dynamique de la mise en place de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans, des jeunes ayant décroché de leur formation les années précédentes et encore mineurs ont été réintégrés dans des programmes de pré-qualification, ce qui a contribué à une hausse des effectifs en 2018-19 et n'était plus à faire pour l'année 2019-20. S'y ajoute aussi un probable « effet Covid » en 2019-20. La fermeture des écoles et l'instauration de la formation à distance a limité les réorientations vers les programmes de pré-qualification à partir de mars 2020, ainsi a-t-on compté 89 réorientations vers le pré-qualifiant au cours de l'année 2019-20, alors qu'elles étaient 128 l'année d'avant (diminution de 30%).

- *Des parcours dans le pré-qualifiant un peu plus souvent « linéaires »*

Sur la base des mêmes données, il ressort que les parcours des jeunes du pré-qualifiant sont, sur l'année scolaire 2019-20, un peu plus souvent « linéaires » que l'année précédente. En 2019-20, 84% des jeunes n'ont fréquenté qu'un seul programme de formation durant l'année (donc sans réorientation intra-annuelle), alors qu'ils n'étaient que 78% l'année d'avant. Les réorientations au semestre (que ce

soit d'une filière qualifiante vers un programme de pré-qualification, l'inverse, ou des réorientations entre programmes de pré-qualification) ont été moins nombreuses dès lors que le système s'est un peu « figé » avec la fermeture des établissements scolaires.

- *Peu de décrochages d'élèves du pré-qualifiant durant l'année scolaire 2019-20*

Alors que durant l'année scolaire 2018-19, 111 élèves avaient quitté un programme de pré-qualification en cours d'année sans reprendre une autre formation (décrochage en cours d'année), ils n'étaient que 20 à le faire durant l'année scolaire 2019-20. La fermeture des établissements scolaires a probablement rendu inutile ou a masqué un certain nombre de désinscriptions. En effet, durant la période d'enseignement à distance, tous les jeunes ont été considérés inscrits dans leur formation, qu'ils aient répondu aux sollicitations scolaires ou pas. On peut postuler par hypothèse que certaines de ces ruptures de formation vont se reporter sur la transition entre juin et septembre 2020 ou au début de l'année scolaire 2020-21 et relever que cette hypothèse peut aussi être avancée pour les autres filières de formation du secondaire II, particulièrement en raison d'un passage plus fluide et tolérant au degré supérieur comme cela a été le cas en juin 2020 (cf. point suivant).

- *Une « fluidité » des parcours surtout entre préparatoires et 1^{re} année d'une filière certifiante entre juin et septembre 2020*

Sur la base des informations disponibles au 15 septembre, il apparaît que les transitions à l'issue des programmes de pré-qualification sont en partie différentes de celles de l'année précédente. C'est surtout le cas pour les élèves ayant fréquenté une année préparatoire, particulièrement à l'ECG et à l'EC. Ils ont été massivement acceptés en 1^{re} année de leurs filières respectives, voire dans d'autres filières qualifiantes (surtout à plein temps en école). Une autre différence montre que les jeunes qui, l'année scolaire 2019-20, étaient dans des stages par rotation, sont plus souvent qu'auparavant hors des filières qualifiantes ou pré-qualifiantes publiques. Ils sont donc soit en rupture de formation, soit en formation duale hors de Genève (Epia-extérieur), soit dans une formation privée. Il se peut aussi que leur situation scolaire ne soit pas encore renseignée dans la nBDS au 15 septembre, s'ils ont signé tardivement un contrat d'apprentissage. Pour les autres programmes de pré-qualification, les orientations globales sont davantage similaires à celles de l'année dernière.

D'une manière générale, pour tous les élèves du secondaire II, on ne relève que peu de différences dans l'entrée au secondaire II (depuis la 11^e année du CO), à peine une proportion un peu plus élevée dans les structures de transition (+0.6% CFPP, +0.4% classes préprofessionnelles, +0.8% en préparatoire ECG). Pour les élèves déjà au secondaire II, une tendance générale à la « fluidité » des parcours peut être constatée, avec une plus grande proportion de poursuite au degré suivant et une moindre proportion de redoublement, ainsi qu'une moindre proportion de jeunes qui sortent du système de formation pour les années de scolarité non terminales (donc avant diplôme). En outre, pour l'ECG, il y a, à la rentrée de septembre 2020, une nette augmentation des orientations vers la maturité spécialisée après le certificat ECG. Donc globalement, et au-delà des formations pré-qualifiantes, on constate une baisse des décrochages et des redoublements ainsi qu'une plus grande linéarité des parcours. Cette situation peut soit rester comme telle, signifiant que la fluidité a été « gérée » par les écoles et les élèves, qui vont poursuivre leur formation sans aléa supplémentaire, soit il est possible que cette fluidité débouche sur une augmentation des réorientations et des décrochages, avec une année qui risque de cumuler les décrochages et/ou réorientations reportés de l'année précédente avec ceux de cette année (la réalité devrait d'ailleurs se situer entre les deux).

- *Un marché de l'apprentissage essentiellement déplacé dans le temps, mais que légèrement diminué*

Au printemps, la mise « en pause » d'une grande partie de l'activité économique, suite au confinement, a fait craindre un effet important sur l'ouverture des places d'apprentissage. En effet, durant le printemps, les signatures de contrats d'apprentissage ont été très largement diminuées comparativement à la même période de l'année d'avant. Certaines prévisions ont fait l'hypothèse d'un déficit de près de la moitié des places d'apprentissage disponibles. Dans les faits, c'est plutôt une autre hypothèse qui s'est vérifiée, à savoir un déficit de places d'apprentissage assez modéré, mais un décalage du calendrier qui a vu les signatures de contrats d'apprentissage reportées à l'été et jusqu'au 31 novembre à la place du printemps. Actuellement on compte une diminution des places d'apprentissage d'environ 7% (au 23 septembre 2020). Une mesure d'orientation mise en place prévoit que des jeunes puissent suivre les cours de la formation duale jusqu'au 30 novembre, bien qu'ils n'aient pas encore signé de contrat avec une entreprise. Fin septembre, il semble qu'il y ait près d'une centaine de jeunes en situation de bénéficier de cette mesure et aussi une centaine de places d'apprentissage

encore vacantes. Mais si a priori cette concordance est de bon augure, en fait les places d'apprentissage disponibles se trouvent surtout dans le domaine de la construction et, dans une moindre mesure, dans le domaine technique, alors que les jeunes en attente de contrat en cherchent plutôt dans les domaines santé-social et commerce qui sont, eux, plutôt saturés. Il faudra attendre la fin du mois de novembre pour estimer le degré de concordance ou discordance entre cette offre et cette demande.

Ce panorama succinct prédit alors, et par hypothèse, un probable fléchissement des effectifs du pré-qualifiant au début de l'année 2020-21 par une moindre réorientation d'élèves du qualifiant vers le pré-qualifiant et une plus grande sortie du pré-qualifiant vers le qualifiant, en partie seulement compensé par le maintien dans le pré-qualifiant de certains élèves n'ayant pas trouvé d'orientation qualifiante et qui, en raison de la fermeture des écoles au deuxième semestre 2019-20, ont poursuivi dans la même filière de pré-qualification. Mais durant l'année 2020-21, la probabilité d'un afflux d'élèves vers le pré-qualifiant est aussi possible malgré les quatre semaines de rattrapage prévues en début d'année, de la part de jeunes qui dans cette dynamique de « fluidité » ne vont pas réussir à se maintenir dans la filière qui leur a été plus largement accessible. Concernant le décrochage, la même dynamique peut aussi exister. Les décrochages qui ne se sont pas produits durant le deuxième semestre de l'année scolaire 2019-20 pourraient en partie se reporter au début ou durant l'année scolaire 2020-21, voire lors de la transition entre 2020-21 et 2021-22. L'ensemble sera observé plus en détail lorsque l'ensemble des données de la rentrée 2020-21 seront renseignées. Il sera alors possible de connaître les effets de cette transition avec plus de précision.

La mise en perspective de ces informations sur le parcours des élèves et des propos des divers professionnels ayant participé aux entretiens permet un regard complémentaire sur notre propos.

La souplesse dont ont fait preuve les différents acteurs des programmes de pré-qualification pour basculer dans la formation à distance et la maintenir, fait écho à celle qui a été perdue par le système de formation en raison de la fermeture des écoles. En effet, la flexibilité de l'ensemble des dispositifs ayant chacun leurs caractéristiques propres, pour s'ajuster aux diverses problématiques des jeunes, a été largement stoppée durant le printemps 2020. Les possibilités de réorientations en cours d'année, que ce soit entre programmes pré-qualifiants et qualifiants ou entre différents programmes de pré-qualification, se sont nettement réduites, empêchant une certaine forme « d'agilité » du système à proposer rapidement un cadre de formation adapté aux besoins de chacun. Durant cette période, il n'était plus tellement question, par exemple, de savoir si un jeune en situation difficile dans sa première année certifiante ou dans une classe préparatoire aurait été mieux encadré et soutenu dans un autre dispositif. Il s'agissait plutôt de garantir, dans l'ensemble des programmes de pré-qualification, la poursuite de la formation à distance en se concentrant, sous une forme assez similaire d'après les propos des professionnels, sur quelques priorités centrales (soit garder le lien, poursuivre le travail d'orientation et si possible continuer des activités scolaires de consolidation, décrits à peu près dans les mêmes termes). Le paysage différencié et en partie spécialisé des programmes de pré-qualification a ainsi été partiellement emporté par la nécessité de gérer la formation à distance.

Cette situation a aussi probablement « masqué » une part des situations de décrochage. Les professionnels les ont perçus et ont essayé de maintenir le lien avec la formation, mais institutionnellement, ces décrochages ont été rendus moins visibles et leur traitement en partie entravé par la fermeture des écoles. Or, on sait l'importance du temps pour éviter que ce genre de situation ne débouche par un éloignement de toute situation de formation, qui risque d'être définitif (SRED, 2020). C'est d'ailleurs ce qui a motivé les programmes de pré-qualification à anticiper le retour à un accompagnement en présentiel par rapport aux autres formations de l'enseignement secondaire II. Cette moindre agilité du système liée à une plus grande fluidité des parcours de formation (voulue par le système pour qu'un jeune ne subisse pas une forme de sélection en raison de la crise sanitaire) perceptible par les statistiques de la formation, risque d'induire (et cela sera à observer par la suite) un report dans la prise en charge des situations des plus vulnérables, et peut-être un accroissement reporté des situations de décrochage. Report dommageable en soi, mais possiblement aussi aggravé parce que ces décrochages seront plus souvent manifestes après le passage à la majorité, où l'obligation n'est plus de mise ni pour les jeunes, ni pour l'institution.

Concernant le marché de l'apprentissage, les craintes fortes exprimées par les professionnels (et l'institution) à propos d'un effondrement du nombre de places d'apprentissage ne se sont pas concrétisées. Cela s'explique par une certaine reprise économique, mais aussi par l'engagement conjoint du système de formation et de ses acteurs, par des politiques publiques de promotion de l'apprentissage et par le nombre, malgré tout élevé, de places d'apprentissage ouvertes par les entreprises. À l'automne, on constate davantage un déplacement de l'embauche que son effondrement. Il n'en reste pas moins que le nombre de places a un peu diminué par rapport à l'année précédente.

Ceci montre la tension des orientations entre d'une part les formations duales qui privilégient l'apprentissage d'un métier par immersion et sortent donc du « tout scolaire » (étant de ce fait les orientations privilégiées des jeunes du pré-qualifiant souvent peu réceptifs à la forme scolaire), et d'autre part les formations en école, qu'elles soient généralistes ou professionnelles. Ces tensions sont vives dans le canton de Genève où la formation duale ne concerne qu'à peine plus d'un quart des jeunes de première année, alors que cela concerne environ les deux tiers des jeunes en Suisse, et dans les deux cas dans une tendance plutôt baissière (OFS, 2020). Cette diminution, peut-être passagère, s'ajoute donc à une tendance qui voit se réduire la forme duale de la formation.

4.7 Enjeux transversaux et prospectifs

Cette section aborde deux séries d'enjeux qui sont apparus essentiels pour mieux comprendre le vécu et les impacts de cette période sur les élèves du pré-qualifiant, ainsi que pour envisager les défis et les questions qu'elle soulève pour l'année 2020-21 et à plus long terme.

Des inégalités renforcées

La fermeture des établissements scolaires pose, sous un jour particulier, la question des inégalités face à la formation et particulièrement pour les élèves présentant des vulnérabilités scolaires. Déjà en période de fonctionnement ordinaire de l'école, le système de formation genevois est affecté d'un certain niveau d'inégalité des performances scolaires et des parcours de formation en fonction de l'origine sociale des jeunes (Bourdieu et Passeron, 1970 ; SRED, 2017). On retrouve, en effet, un lien significatif et persistant entre déficit de performances, parcours de formation complexes et peu qualifiant, voire décrochage de toute formation et vulnérabilité sociale des jeunes ainsi que, le plus souvent, de leur famille. Cette situation ne change évidemment pas lors d'une période de fermeture des écoles, mais selon les divers professionnels qui nous ont accordé un entretien, on peut faire l'hypothèse très vraisemblable que ces inégalités se renforcent par divers aspects. En effet, en période de confinement des jeunes à leur domicile, certaines inégalités s'accroissent et d'autres se greffent à celles préexistantes.

▪ *Inégalités selon la situation de formation*

La fermeture soudaine des établissements scolaires a engendré d'autres types d'inégalités entre les jeunes des diverses mesures de pré-qualification, selon leur situation de formation. Ces différenciations ne recoupent pas strictement, ni toujours, les distinctions sociales, mais peuvent se composer avec elles et créer des zones de développement des inégalités.

La restauration (voire la création ou le maintien) du lien entre un jeune en difficultés et l'univers de la formation, la remédiation scolaire et l'orientation constituent le triptyque des objectifs des mesures de pré-qualification. Cependant, les besoins des jeunes ne sont pas tous les mêmes et, de fait, les priorités non plus. Dans le contexte de fermeture des établissements, il s'avère que toutes ces tâches ne sont pas également réalisables. Autant il semble, d'après les professionnels, que le travail d'orientation et de recherche d'une place de formation peut assez largement se satisfaire d'une organisation à distance, autant le maintien d'un lien de qualité et le développement d'un programme de remédiation avec un jeune en situation scolaire difficile se passent plus difficilement d'une relation directe et continue.

Cette inégale efficacité de l'accompagnement en ligne se manifeste en regard de la dynamique de pré-qualification des jeunes. La plupart des activités qui avaient déjà été initiées et même largement développées avant le confinement se sont poursuivies après la fermeture des établissements. Il semble même que, plus l'activité avait été mise en place tôt avant le confinement, plus la poursuite était assurée. Concernant la qualité du lien entre les jeunes et les professionnels, le constat est le même : plus il est ancien, plus il résiste à l'absence de contacts en présentiel. Un travail déjà bien entamé (qu'il soit de nature pédagogique ou relatif à l'orientation et à la recherche d'une place de formation), signe aussi d'un lien de qualité entre l'institution de formation et le jeune concerné, peut davantage s'accommoder de la fermeture de l'école, « *sinon c'est compliqué* ». Les jeunes qui ont rejoint des dispositifs de pré-qualification peu de temps avant leur fermeture ont été davantage fragilisés dans leur parcours. Certaines mesures ne peuvent se mettre en place pour de nouvelles personnes – par exemple, des cours de soutien délégués à des institutions partenaires ont pu se poursuivre, mais aucun nouvel élève n'a pu être accepté avant la fin du confinement. Dans un autre registre, les mesures de pré-qualification sont dans plusieurs cas organisées sur une temporalité qui n'est pas celle de l'année scolaire (modules,

CAP Formations). Les jeunes qui ont intégré une mesure peu de temps avant le confinement, voire durant le confinement, se sont retrouvés dans une situation plus délicate, qui a consisté à débiter une nouvelle étape de leur parcours de pré-qualification sans avoir pu connaître son aspect collectif, ni avoir pu rencontrer ses interlocuteurs en mode présentiel.

- *Inégalités numériques*

Faire l'école en ligne présuppose pour les jeunes un équipement personnel (ou familial) suffisamment performant, pour rester en lien « pédagogique » avec la structure de formation. Globalement, le maintien du contact entre enseignants (respectivement case managers pour CAP Formations) et jeunes est resté dans la quasi-totalité des cas. De même, l'accès des jeunes à Internet comme moyen de communication et de mise à disposition de matériels et d'informations semble également bien assuré. En revanche, la disponibilité effective de moyens d'enseignement à distance suffisants pour permettre un travail à domicile dans de bonnes conditions n'est pas systématique. Nombreux sont les jeunes qui ne disposent que d'un téléphone avec une certaine connexion à Internet, mais pas d'ordinateur avec un écran de taille convenable ou d'imprimante. Avoir accès à ce matériel ne signifie pas la garantie de sa disponibilité suffisante pour répondre aux exigences d'une formation à distance, dans la mesure où ces ressources doivent, dans certains cas, être partagées au sein de la famille (télétravail des parents, écoles en ligne de la fratrie en plus des usages domestiques usuels).

- *Inégalités contextuelles*

Lorsque la formation se déroule essentiellement à l'école, que ce soit en classe ou dans des ateliers, les jeunes partagent un environnement de travail relativement comparable : les élèves sont en collectif le plus souvent (y compris dans certaines mesures relevant de CAP Formations), les postes de travail sont les mêmes, les enseignants également disponibles, non seulement sur sollicitation mais présents pour encadrer l'activité de tous. Une fois les écoles fermées, l'environnement de travail est largement modulé par la situation familiale, sociale et résidentielle de chacun. Bref, la qualité de l'espace de travail de chaque jeune découle assez directement de son niveau de vie. Espace de travail, personnel ou partagé (de la chambre d'une fratrie à la table de la cuisine qui doit être utilisée trois fois par jour pour un autre usage que la formation), possibilité d'isolement, compatibilité des horaires des différents membres de la famille, concurrence dans l'usage des ressources (numériques notamment) sont des variations des conditions de formation qui peuvent largement moduler la disponibilité à l'apprentissage et son efficacité.

Le contexte matériel n'est pas la seule source de différenciation de l'environnement de formation, le contexte relationnel l'est aussi. Le capital culturel et social disponible pour soutenir un jeune dans sa formation sont des facteurs classiques invoqués pour expliquer la relation entre milieu social et situation scolaire (Lahire, 2019), affectant l'accomplissement du travail scolaire à la maison (devoirs à domicile, révision des cours par exemple) et dessinant un horizon des possibles pour l'élève en termes de formation.

En situation d'école à distance, ces conditions sociales inégales affectent potentiellement la totalité du temps de la formation en diminuant la place de l'institution scolaire qui n'est plus fréquentée physiquement – d'autant plus avec un degré de confinement assez élevé (pas de bibliothèque ou de maison de quartier non plus, ni de possibilité de regroupement hors du domicile). Dans ce contexte particulier, le cadre de travail partagé s'efface, laissant pleinement place aux conditions sociales des élèves qui structurent désormais leurs environnements d'apprentissage respectifs. En ce sens, la fermeture des écoles pourrait augmenter ces inégalités et accélérer leur avènement, particulièrement si elle s'installe dans la durée. Si l'institution scolaire est un lieu d'inégalités, notamment par une traduction, voire (re)production, des inégalités sociales existant hors de ses murs en inégalités de résultats scolaires avec la fermeture des établissements, l'institution apparaît en même temps comme un lieu qui contribue à contenir ces inégalités. La formation, particulièrement pour les élèves les plus fragiles, a donc besoin de ce cadre commun, même s'il n'est pas un gage d'équité. L'enjeu, dans le cadre d'une formation à distance au-delà de courts moments d'urgence, consiste donc à trouver le moyen d'égaliser les conditions de travail (conditions matérielles, mais aussi encadrement professionnel et familial), sous peine de voir se cumuler les facteurs d'inégalités dans la formation.

Impacts à court et moyen-terme : le regard des professionnels

Au début du mois d'octobre, une restitution collective des analyses réalisées a été organisée à l'intention des professionnels qui ont participé à cette étude. Les résultats présentés ont suscité des discussions sur trois principaux éléments :

▪ *Des effets multiples et différés sur les parcours de formation*

La rentrée 2020-21 a été caractérisée par une fluidité des orientations et des parcours de formation, et ceci tant à l'interne de l'enseignement secondaire II qu'à l'entrée dans la formation qualifiante. Face à ce constat, les professionnels rencontrés craignent un report sur les années suivantes de redoublements et de réorientations.

En effet, les premières observations des situations des élèves de préparatoire passés en 1^{re} année de l'ECG ou en 1^{re} année de formation professionnelle en CFP confirment dans de nombreux cas la fragilité de ces orientations. Les retours des établissements d'accueil font état de jeunes au niveau scolaire plus faible que les années précédentes et dont l'engagement dans la formation semble peu assuré ; en témoigne notamment un fort absentéisme. Dans ce contexte, des réorientations vers le pré-qualifiant sont à prévoir durant l'année 2020-21. Cependant, les premières semaines ayant été principalement consacrées à de la révision et non à l'acquisition de nouvelles connaissances scolaires, leurs résultats aux notes indicatives et provisoires (NIP) pourraient être suffisants pour qu'ils poursuivent jusqu'à la fin de l'année scolaire. De plus, ces élèves peuvent redoubler leur 1^{re} année et ces réorientations pourraient donc encore se reporter sur l'année suivante, avec un risque accru que cela se traduise par un décrochage scolaire d'élèves devenus majeurs et qui, dès lors, n'auront plus accès aux principales solutions de remédiation proposées dans le cadre de FO18.

Par ailleurs, au moins 100 élèves n'ayant pas trouvé de place d'apprentissage ont été acceptés dans le cadre de la rentrée différée en apprentissage dual, à la condition d'avoir un projet professionnel avéré. Ils sont provisoirement intégrés dans les centres de formation professionnelle et ont jusqu'à fin novembre pour signer un contrat. Une centaine de places d'apprentissage reste aujourd'hui vacante, mais les professionnels relèvent que ces places ne correspondent pas toujours aux projets professionnels des jeunes concernés. Ces derniers visent en effet les domaines commercial et santé-social, alors que les places vacantes se concentrent dans la construction. Les jeunes qui ne trouveront pas de place devront être accueillis dans un dispositif FO18 ou à CAP Formations (où seront d'ailleurs dirigés tous les élèves majeurs).

Pour ces jeunes et ceux qui, dans les mois ou années qui viennent, devront se réorienter vers d'autres formations (et peut-être tout particulièrement pour ceux qui devront abandonner une filière de formation générale), les professionnels soulignent l'impératif de renforcer le travail avec les parents. Selon eux, le passage en 1^{re} année d'ECG d'élèves de préparatoire peut en effet avoir renforcé leurs espoirs de voir leur enfant achever une formation générale, au risque de trop différer une réorientation vers une filière professionnelle. À cet égard, les conseillers en formation, comme pour Go Apprentissage au cycle d'orientation, ont pour mission de promouvoir la formation professionnelle.

Ainsi, les perspectives évoquées lors de cet échange montrent le risque d'un « effet à multiples détentes » de la crise sanitaire sur les parcours de formation des élèves scolarisés dans le pré-qualifiant en 2019-2020. Ces conséquences sont d'ailleurs anticipées, par exemple à CAP Formations qui a demandé des ressources au SREFI pour les quatre prochaines années. Ces perspectives s'accompagnent de défis importants en termes de gestion du système de formation. Elles soulèvent aussi des enjeux particuliers en termes d'accompagnement des jeunes concernés, pour qui une entrée en formation fragile ou une nouvelle année 2020-21 dans le pré-qualifiant risque fort d'être vécue comme un nouvel épisode d'échec. Enfin, le risque particulier de voir des jeunes atteindre leur majorité avant d'avoir intégré une formation qui fasse sens à leurs yeux et pour laquelle ils disposent des compétences nécessaires, repose la question des objectifs de la politique publique FO18 : si sa finalité est la qualification (et non seulement d'empêcher une sortie du système de formation sans diplôme avant la majorité), le seuil des 18 ans pour une prise en charge dans ses mesures et dispositifs n'est peut-être pas suffisant.

▪ *Les leçons en termes d'enseignement et d'accompagnement*

Les professionnels rencontrés rapportent avoir commencé l'année 2020-2021 en intégrant autant que possible la perspective d'une fermeture au moins partielle des activités en présentiel. Le degré d'incertitude sanitaire demeure en effet élevé et, dans ce contexte, il apparaît essentiel de préparer les élèves (et les professionnels) à poursuivre les activités habituelles à distance. Si les compétences numériques des professionnels doivent être renforcées, une attention particulière est portée à celles des élèves. Il s'agit ainsi de développer leur habilité à utiliser les outils de l'école à distance, ainsi que de renforcer plus largement leur autonomie, c'est-à-dire leur capacité à réaliser des activités d'apprentissage ou des démarches d'entrée en formation sans la présence d'un formateur à leur côté.

Pour cela, les professionnels misent sur une intégration renforcée des instruments de l'école à distance dans les activités et le mode de fonctionnement ordinaire des dispositifs (par exemple communications envoyées par e-mail, utilisation de l'Espace élève de l'école en ligne pour partager des documents, utilisation de Classroom, présentation et utilisation de sites web tels qu'orientation.ch, Cité des métiers). L'expérience passée a permis de tirer des leçons en termes de modalités de travail et d'interaction à distance. En cas d'impossibilité d'assurer l'enseignement en présentiel, c'est ainsi le contact interindividuel, notamment par téléphone, ou le travail par petits groupes de deux-trois élèves qui seront privilégiés. Enfin, l'organisation temporelle de l'enseignement et de l'accompagnement à l'entrée en formation est aussi revue face à l'impossibilité de se projeter sur l'ensemble de l'année scolaire et de planifier les activités de façon semestrielle ou annuelle. Des professionnels rapportent ainsi une plus grande synchronisation d'activités auparavant conçues de façon davantage séquentielle (travail sur la motivation, remédiation scolaire, construction d'un projet professionnel et démarches visant l'entrée en formation). Par exemple, dans des dispositifs les professionnels travaillent à une préparation des dossiers de postulation complets avant Noël.

▪ *Une hiérarchie des objectifs confirmée*

Enfin, la période de fermeture des écoles a aussi été l'occasion de mettre en évidence des éléments de continuité quant à la mission du pré-qualifiant, à savoir accompagner une entrée en formation qualifiante dans un contexte institutionnel, économique et social changeant. La crise passée et l'incertitude présente confirment ainsi une hiérarchie de trois objectifs interdépendants qui guident l'activité des professionnels :

- 1) *Maintenir un lien avec la formation* pour des élèves en difficulté avec le système scolaire et/ou dont les perspectives de qualification se heurtent à des obstacles pouvant aller jusqu'à l'exclusion du système de formation. Cette intégration institutionnelle est rendue tangible par l'intégration formelle dans un dispositif de pré-qualification, des contacts réguliers avec un ou plusieurs professionnels et la réalisation d'activités en lien avec la formation.
- 2) *Restaurer ou maintenir l'engagement*. Ce deuxième objectif précise plus directement la visée des activités réalisées : trouver une solution de formation. En particulier, le travail sur la motivation, la construction d'un projet professionnel et l'accompagnement dans les démarches de postulation relèvent de cet objectif.
- 3) *Augmenter les compétences scolaires*. Ces dernières constituent un préalable à l'entrée en formation et à la réussite d'une formation qualifiante. Elles sont aussi le plus souvent le « point faible » des élèves du pré-qualifiant, dont le parcours a été marqué par une série de verdicts négatifs quant à leur capacité à répondre aux attentes institutionnelles. L'enjeu est alors de restaurer leur confiance dans leur faculté à apprendre tout en donnant un sens à l'apprentissage. Dès lors, elles ne peuvent être travaillées qu'à condition d'avoir plus ou moins répondu aux deux précédents objectifs.

5. Conclusion

Ce volet d'étude imprévu à l'évaluation de FO18 a éclairé sous un jour nouveau la mise en œuvre de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans. Il a mis en exergue quelques éléments fondamentaux qui composent le suivi et la prise en charge des jeunes dans les dispositifs de pré-qualification, mais aussi guidé le regard sur plusieurs champs de tensions et d'incertitudes pédagogiques et institutionnelles. Cette conclusion entend revenir sur les principales leçons de cette crise sanitaire concernant la prise en charge et l'accompagnement des élèves par les professionnels. Il s'agit aussi, en complément, de thématiser les questionnements, nouveaux ou non, qu'elle a soulevé pour les acteurs du pré-qualifiant.

Le premier constat à relever est celui d'une certaine transversalité des expériences et des problématiques chez les acteurs du pré-qualifiant. D'une part, en dépit de la diversité organisationnelle des dispositifs et de la pluralité des situations mais aussi des parcours d'élèves qui ont pour point commun une entrée difficile dans une formation qualifiante de l'enseignement secondaire II, les témoignages recueillis traduisent des vécus et des épreuves communs dans le contexte « d'école à la maison ». Construire un espace de travail et d'échange partagé, garder le lien, conserver un rythme scolaire, se projeter dans une formation et accomplir les démarches pour réaliser un projet professionnel ou encore garder un sens aux apprentissages sont des défis qui touchent tous les élèves dans cette période où le cadre scolaire a été bousculé, voire démantelé par la fermeture des établissements. On peut d'ailleurs faire l'hypothèse – à vérifier dans la suite de l'évaluation de FO18 – que ces épreuves ne sont pas inédites et jalonnent aussi des parcours de pré-qualification vécus dans des circonstances plus ordinaires.

D'autre part, les analyses réalisées montrent également une congruence entre les propos des jeunes et ceux des professionnels, ce qui semble indiquer que ces derniers paraissent relativement bien appréhender les réalités des élèves, leurs contraintes et les défis qu'ils ont à surmonter pour entrer en formation – que ces défis concernent d'ailleurs leur vie scolaire ou plus personnelle. C'est probablement le reflet d'une prise en charge qui n'est pas seulement orientée vers la transmission d'un savoir et vers l'acquisition de compétences scolaires, mais qui se focalise sur les prérequis d'un engagement scolaire, qu'ils touchent à la situation personnelle et sociale de l'élève, à son projet professionnel ou encore à ses rapports (souvent complexes) à l'institution scolaire.

La période d'école à la maison et la poursuite actuelle de l'école en contexte d'incertitude est aussi l'occasion de confirmer un travail pédagogique marqué par deux tendances dans le pré-qualifiant : 1) la priorité d'assurer le lien plutôt que les contenus ; 2) un suivi plutôt individualisé des élèves plutôt que collectif. En cela, cette période confirme une certaine posture professionnelle entre ouverture, bienveillance et volonté de cadrage : un soutien bienveillant et exigeant. Plus largement, elle peut aussi être considérée comme révélatrice des objectifs pédagogiques des dispositifs de pré-qualification, qui seraient de maintenir l'engagement dans la formation là où les objectifs du qualifiant sont la transmission de savoirs et l'acquisition de compétences. On repère ici un premier élément de tension (structurel) puisque les visées d'intégrer (dans la formation) ne peuvent être atteintes sans que les élèves acquièrent des compétences scolaires minimales ; or cette acquisition ne peut se faire qu'en s'étant minimalement engagé dans le monde de la formation au préalable – en présentiel ou à distance d'ailleurs.

Cette période a aussi mis en lumière l'importance de l'autonomie, à la fois comme objectif de formation et comme condition pour poursuivre un apprentissage à distance. Le travail des professionnels consiste à aider les élèves à acquérir cette autonomie, entendue comme la capacité à réaliser des activités scolaires sans être guidé par un adulte. Il s'agit, dans le cas de la formation pré-qualifiante, de développer les compétences organisationnelles et cognitives, voire morales (en termes d'adhésion à l'idée d'une formation) nécessaires pour s'engager dans les démarches visant à intégrer une formation qualifiante et, enfin, mener à bien cette formation. Les professionnels et les jeunes ont, à cet égard, plutôt fait état d'un manque de ressources durant l'école à distance, à la fois pour travailler à cette autonomie et s'appuyer sur elle pour maintenir les activités formatrices engagées. Ce manque touche à plusieurs dimensions, dans un contexte où les perspectives d'entrée en formation semblent encore plus faibles qu'à l'ordinaire et où le cadre scolaire devient flou, mouvant et peu défini. Les élèves du pré-qualifiant sont, comparativement à d'autres populations scolaires, peu autonomes au sens où ils ont moins intériorisé le regard scolaire et sont trop dépendants de l'adulte et/ou trop indépendants vis-

à-vis des règles et des savoirs scolaires (Lahire, 2001) pour être pleinement capables de travailler seuls. Mais ils partagent avec les autres élèves des circonstances communes, à savoir le fait que les dispositifs pédagogiques et éducatifs qui encadraient leurs activités habituelles avaient été pensés pour permettre une certaine autonomie en classe et non à la maison. C'est en constatant ce décalage que les professionnels travaillent, depuis la rentrée 2020, à adapter les outils et le cadre des différents dispositifs de formation pré-qualifiante de manière à intégrer le risque de devoir à nouveau basculer, partiellement ou complètement, dans un enseignement/accompagnement à distance.

Ces activités visant à anticiper, recadrer, organiser et outiller pour réduire l'incertitude et la complexité de la prise en charge des élèves répondent à la mission centrale des dispositifs de pré-qualification qui est de les accompagner vers une formation certifiante. Cette mission prend d'ailleurs un sens renforcé alors que ces dispositifs s'attendent, au cours des prochaines années, à devoir accueillir davantage d'élèves dont le parcours de formation aura été fragilisé durant cette période. Pour cela, ils s'appuient sur le renforcement de certains outils préexistants, mais aussi sur des essais, arrangements et bricolages rendus nécessaires par la crise et qui ont semblé, finalement, plutôt efficaces en termes d'accompagnement. La crise fut, et peut-être est toujours, une source de changement de certaines pratiques professionnelles et d'innovation permettant, au moins dans une certaine mesure, de s'adapter à un nouveau contexte scolaire. Ainsi, alors que les différentes adaptations professionnelles se sont avérées chronophages et souvent déstabilisantes, elles ont aussi été une occasion de prendre du recul et d'adopter une posture plus réflexive sur les pratiques d'enseignement et d'accompagnement. Il s'agira d'observer si elle se confirme dans le temps et dans quelle mesure elle a un impact organisationnel et institutionnel.

Sur ce dernier point, le confinement et la fermeture des écoles pourraient avoir pour effet un renforcement du rôle de l'institution comme premier point d'information et d'accès à des prestations qui dépassent la formation. Le lien, mis à mal par la perte d'un contact présentiel entre élèves et professionnels scolaires, pourrait donc paradoxalement se trouver renforcé pour des élèves isolés et précarisés, à condition bien sûr que l'école et les professionnels s'adaptent et repensent leurs prestations dans ce sens.

Cette période qui a en partie déconnecté la formation (l'activité) et l'école (le lieu où elle se déroule pour l'essentiel), fait ainsi apparaître « en creux » l'importance de l'école (le contenant) par rapport à la formation (le contenu), particulièrement pour les jeunes scolairement vulnérables.

Le contenant réunit dans un lieu, disponible, identifiable géographiquement et dédié spécifiquement, les diverses activités de formation, mais pas seulement. C'est aussi l'endroit des expériences partagées, des ébauches de solution, de la régulation, parfois de la confrontation qui se développent de pair avec la formation, dans une dynamique sociale, donc forcément collective, « effective » (soit en présence les uns des autres). Ceci est d'ailleurs vrai aussi dans tous les programmes qui ne sont pas exclusivement « scolaires », notamment les activités présentielles de CAP Formations. Ce contenant, un moment suspendu, montre par son absence ressentie son rôle de catalyseur des dynamiques nécessaires à la formation et particulièrement à la préparation à l'entrée dans une formation certifiante, par sa capacité à encadrer, réguler, souvent stimuler. En ce sens, il contribue à limiter les incertitudes que les jeunes peuvent éprouver et permet plus facilement de gérer la complexité des situations des plus vulnérables d'entre eux.

Les modalités de la formation sont bien entendues appelées à évoluer, en rapport ou pas avec le contexte particulier de cette pandémie. C'est une dynamique normale, mais cette étude montre aussi, avec une école plus virtuelle ou plus distante, le risque d'une tendance à l'entropie, par une certaine dilution des engagements nécessaires à la formation, dans l'ensemble assez disparate des situations, parfois difficiles, de chacun. De fait, la transformation du cadre est inéluctable et probablement utile, mais son affaiblissement, à la lumière des témoignages recueillis dans ce travail, est sans doute dommageable.

Bibliographie

- Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (2014). Actualité des transitions et parcours de vie adulte. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2014/43 No 4, 397-412.
- Bourdieu, P. et Passeron J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Editions de Minuit.
- Cecchini, A. et Dutrévis, M. (2020). *Le Baromètre de l'école. Enquête sur l'école à la maison durant la crise sanitaire du Covid-19*. Genève : SRED.
- DIP (2020). *Apprentissage à Genève. Situation au 23 septembre*. Point presse du conseil d'Etat du 30 septembre 2020.
- Dubet, F. (2020). Après le virus, l'école sera-t-elle comme avant ? *Cahiers pédagogiques* [en ligne]. Mis en ligne le 20 avril 2020, consulté le 7 septembre 2020.
URL : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Apres-le-virus-l-ecole-sera-t-elle-comme-avant>
- Guichard, J. (2013). Comment aider les jeunes formés dans une école malade de l'orientation à s'orienter dans la vie ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42/2013, 181-198.
- Jaeger, L., Janin, M., Michon, J., Techer, I. et Thireau, V. (2020). *Des dépouilles radioactives à la crise « COVID-19 ». Enseignements et pistes de réflexions ouvertes par la mise en scène politico-médiatique de l'épidémie en France durant le « confinement »*. HAL, Archives ouvertes hal-02614884.
- Keller, A., Hupka-Brunner, S. et Meyer, T. (2010). *Parcours de formation post-obligatoire en Suisse : les sept premières années*. Bâle : Unibasel, TREE.
- Kaiser, C., et Rastoldo, F. (2007). *Les conditions d'orientation des élèves en fin d'école obligatoire : de la préférence des uns à l'adaptation aux circonstances des autres*. Genève : SRED.
- Lagadec, P. (1991). *La gestion de crise. Outils de réflexion à l'usage des décideurs*. Paris : McGraw-Hill.
- Lahire, B. et al. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.
- 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 4 septembre 2020.
URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/235>
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF (Communication et complexité).
- OFS (2020). *Degré secondaire II choix de formation*. Tiré le 19 octobre de <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicators/choix-formation-secii.html>.
- Sartre, J.-P. (1952). *Saint Genet, comédien et martyr*. Paris : Gallimard.
- SRED (2017). *Repères et indicateurs statistiques. B1. Diversité sociale et linguistique des élèves de l'enseignement publique*. Tiré du site <https://www.ge.ch/document/ris-b1-diversite-sociale-linguistique-eleves-enseignement-public-analyse/telecharger> le 13 octobre 2020.
- SRED (2020). *Elèves du pré-qualifiant durant l'année scolaire 2018-2019*. Document interne. Genève : SRED.
- SRED (en cours). *Elèves du pré-qualifiant durant l'année scolaire 2019-2020*. Document interne. Genève : SRED.
- SRED (2020). *Matrice de transition du secondaire II. Différences entre l'année 2018-19 et 2019-20 (au 15 septembre 2020)*. Document interne. Genève : SRED.
- SRED (2020). *Indicateurs du décrochage de la formation. 4. Taux de retour en formation après un passage par CAP Formations*. Tiré le 19 octobre 2020 de <https://www.ge.ch/document/12668/telecharger>

Annexe : Mandat du DIP



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE

Département de l'instruction publique, de la culture et du sport

La Secrétaire générale

Mandat

EVALUATION DU PREMIER DÉPLOIEMENT DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA FORMATION OBLIGATOIRE JUSQU'À 18 ANS (FO18)

Contexte

L'article 194 de la nouvelle constitution stipule que "la formation est obligatoire, jusqu'à l'âge de la majorité au moins"; son entrée en vigueur est prévue au plus tard en 2018. Dès la rentrée scolaire 2018, tous les mineurs habitant sur le canton devront donc être inscrits à une formation qualifiante ou pré-qualifiante du degré secondaire II.

La formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18) représente un levier important dans la lutte contre le décrochage scolaire et pour une certification du plus grand nombre. Elle vise en particulier les 10 à 15% de jeunes gens qui sortent du système sans formation à Genève. Il s'agit de resserrer les mailles du filet pour proposer une structure d'orientation et une prise en charge adaptée à chaque individu. Ce changement majeur concernera non seulement les jeunes et leur famille, mais également l'ensemble des acteurs de la formation.

Il est prévu que la concrétisation de cette norme se traduise par :

- un suivi renforcé de l'élève : il ne sera plus possible de laisser sans projet ni solution un jeune mineur;
- la suppression du verrou qui limite à une année la transition (Centre de la transition professionnelle (CTP), préparatoires) sans toutefois reproduire la même offre;
- une nouvelle offre de formation pré-qualifiante, dont le but est de préparer le jeune à entrer dans une filière de formation professionnelle qualifiante: des formations pré-professionnelles axées sur les gestes métiers, des stages par rotation ainsi qu'une offre modulaire. Dans tous les cas, il est prévu un renforcement des compétences fondamentales (français, maths, culture générale);
- un rôle élargi de CAP Formations en tant que guichet unique pour les jeunes en rupture de formation en collaboration avec les partenaires du DIP;
- un lien plus étroit entre le cycle d'orientation (CO) et l'enseignement secondaire II, notamment pour le suivi des élèves de 11ème en difficulté;
- l'évolution progressive du CTP, qui devient le Centre de formation pré-professionnelle (CFPP).

Afin d'évaluer dès les premières années de son déploiement la mise en œuvre de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans et ses effets, la secrétaire générale du département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP) mandate le service de la recherche en éducation (SRED).

Objectifs

L'évaluation de FO18 articule trois volets. Le premier volet concerne la phase préparatoire, avant l'entrée en vigueur de FO18 à la rentrée scolaire 2018. Le deuxième volet de l'évaluation s'intéresse au premier déploiement de la mise en œuvre pour détermination des ajustements du dispositif. Le troisième volet de l'évaluation servira à mesurer l'impact de FO18 à moyen terme, après 5 à 6 ans d'application environ.

Le deuxième volet de l'évaluation de FO18 a pour objectifs généraux:

1. de mettre en évidence les effets de la mise en œuvre de FO18 sur les parcours de formation des jeunes;
2. de documenter les offres de formation (qualifiante ou pré-qualifiante) des acteurs institutionnels impliqués, au sein du DIP ou non, et d'en mesurer l'adéquation du point de vue d'une part des professionnels ayant des responsabilités dans le suivi des élèves et, d'autre part, des jeunes concernés et de leurs familles.

Modalités

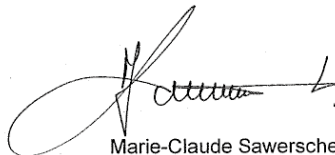
La méthodologie, le déroulement du projet avec un calendrier, ainsi que les livrables sont précisés dans un plan de projet élaboré par le SRED et validé par la secrétaire générale.

Délai

L'évaluation du premier déploiement de FO18 s'intéresse aux trois premières années de sa mise en œuvre; elle couvre donc les années scolaires 2018 à 2020. Les résultats devraient faire l'objet de plusieurs restitutions, ainsi que de plusieurs livrables articulés de manière à pouvoir discuter à diverses reprises des résultats sectoriels avec le mandant et les instances concernées afin de fonder d'éventuels ajustements du dispositif.

Date:

1. 12. 2017



Marie-Claude Sawerschel

