

Évaluation du dispositif **sport-art-études** dans le canton de Genève



**Marion Dutrévis
Mattia Fritz
Regan Agrey**

Octobre 2025

Évaluation du dispositif **sport-art-études** dans le canton de Genève

Lien vers le document en ligne (pdf) en couleurs :



Marion Dutrévis
Mattia Fritz
Regan Agrey

Octobre 2025

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier chaleureusement le Service écoles et sport, art, citoyenneté (SESAC) pour la confiance qu'il nous a accordée dans la conduite de ce travail.

Pour réaliser ce rapport, nous avons sollicité de nombreux acteurs et actrices. Qu'il s'agisse des élèves, des partenaires artistiques et sportifs, des directions d'établissement ou des enseignantes et enseignants, nous tenons à les remercier pour le temps consacré à cette recherche. La richesse, tant quantitative que qualitative, des données récoltées a permis de réaliser une évaluation en profondeur du dispositif SAE. Nous remercions également l'Office cantonal de la culture et du sport (OCCS), la Haute école de musique (HEM) et la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) de nous avoir accordé du temps pour mieux comprendre certains enjeux spécifiques autour du dispositif.

Nos remerciements vont aussi au groupe d'accompagnement (DGEO, DGESII, OCEJ, SESAC) qui a permis d'enrichir les réflexions autour de ce projet.

Enfin, merci à notre ancienne collègue Tania Spagnolo pour son aide précieuse dans l'analyse des données d'entretien, ainsi qu'à nos collègues : Narain Jagasia pour l'ensemble du travail d'édition, et Catherine Niederhauser et Eva Roos pour la touche alémanique au début de ce rapport.

Compléments d'information :

Marion Dutrévis

Tél. +41/0 22 546 71 38

marion.dutrevis@etat.ge.ch

Mattia Fritz

Tél. +41/0 22 546 71 42

mattia.fritz@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<http://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 25.003

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

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Résumé | 5 |
| Zusammenfassung..... | 7 |
| Introduction | 9 |
| Éléments de cadrage..... | 11 |
| Le rôle du DIP dans le développement des compétences sportives et artistiques | 11 |
| Historique du dispositif SAE et principaux constats de la précédente évaluation | 11 |
| Le dispositif actuel | 12 |
| Talents sportifs et artistiques, bien-être et formation | 13 |
| Les questions au cœur de l'évaluation du dispositif SAE | 15 |
| Méthodologie..... | 17 |
| Participants et participantes à l'enquête | 17 |
| Élèves et familles | 17 |
| Partenaires sportifs et artistiques | 18 |
| Directions d'établissement primaires, secondaire I, secondaire II, et corps enseignant du CO .. | 18 |
| Outils de recueil de données | 19 |
| Résultats | 21 |
| Qui sont les élèves du dispositif SAE ? | 21 |
| Regard global sur l'ensemble de l'effectif SAE | 21 |
| Description des élèves ayant répondu à l'enquête | 22 |
| Le dispositif permet-il de concilier études et sport/art ? | 32 |
| Compatibilité perçue des études et de la pratique sportive ou artistique | 32 |
| Réussite scolaire des élèves inscrits dans le dispositif SAE comparativement aux autres élèves.. | 33 |
| Regard sur la qualité des prestations proposées | 34 |
| La vie des élèves SAE au quotidien : SAE et bien-être | 36 |
| Bien-être et santé | 39 |
| Le réseau autour de l'élève | 42 |
| La relation famille-école | 42 |
| Les relations école-partenaire sportif ou artistique | 43 |
| Les relations famille-partenaire sportif ou artistique | 44 |
| La perception par les élèves du réseau qui les entoure | 44 |
| La perception de violences subies dans le contexte sportif ou artistique | 45 |
| Focus sur le dispositif au CO | 47 |

| | |
|--|-----------|
| Synthèse et principaux enjeux | 55 |
| Un dispositif perçu comme une chance | 55 |
| Des points d'attention spécifiques | 55 |
| <i>Le rapport école/partenaires artistiques et sportifs et le soutien aux élèves</i> | 55 |
| <i>Les offres SAE au secondaire II.....</i> | 56 |
| <i>Recours aux prestations SAE</i> | 56 |
| <i>Et quelques autres pistes de réflexion</i> | 57 |
| Des pistes de réflexion plus générales | 57 |
| <i>Un dispositif à élargir ?</i> | 57 |
| <i>Un dispositif pour la pratique / la performance / la professionnalisation ?.....</i> | 58 |
| Références bibliographiques | 59 |
| Annexes | 61 |
| Annexe 1 : Structure des différents questionnaires | 62 |
| Annexe 2 : Questionnaire destiné aux élèves du primaire..... | 63 |

Résumé

Depuis les années 1980, les élèves scolarisés dans le canton de Genève ont la possibilité de poursuivre simultanément leur cursus scolaire et une pratique sportive ou artistique de haut niveau. Ce dispositif sport-art-études (SAE) a largement évolué depuis ses débuts, avec un élargissement des disciplines concernées et un nombre croissant d'élèves qui en bénéficient. La version la plus récente de ce dispositif date de 2020.

Sur demande du secrétariat général du Département de l'instruction publique (DIP), le SRED a réalisé durant l'année 2023-2024 une évaluation de ce dispositif. Pour cela, différentes actrices et acteurs ont été interrogés, par questionnaire (élèves, parents, directions d'établissement et corps enseignant) ou lors d'entretiens (partenaires sportifs et artistiques). Les données récoltées permettent à la fois de décrire le dispositif et les élèves qui le fréquentent, de rendre compte de l'organisation du dispositif et de son utilisation par les actrices et acteurs concernés et d'évaluer dans quelle mesure le dispositif permet aux élèves de concilier effectivement leurs études avec la pratique intensive d'un sport ou d'un art.

Les résultats montrent que le dispositif SAE permet à un nombre important d'élèves de pratiquer une large gamme de disciplines sportives et artistiques. Ils et elles pratiquent à haut niveau, et souhaitent poursuivre dans cette voie. Sur le plan scolaire, les élèves du dispositif connaissent plutôt des parcours de réussite et sont perçus en grande majorité comme de bons élèves par le personnel scolaire. De manière générale, les prestations SAE sont appréciées. Certaines propositions ou demandes d'ajustement sont néanmoins amenées par les actrices et acteurs. Au niveau du cycle d'orientation, et plus spécifiquement des classes mixtes pour lesquelles un focus spécifique était souhaité, les retours des enseignantes et enseignants sont contrastés. Si certains et certaines jugent complexe d'enseigner dans ces classes, une majorité ne partage pas ce constat.

Dans l'ensemble, les élèves se sentent bien soutenus dans leurs pratiques artistiques et sportives. Par ailleurs, la dynamique relationnelle au sein du dispositif SAE est largement teintée par la pratique disciplinaire de l'élève. L'école y est présente de manière variable d'une structure à l'autre, à la fois dans les échanges entre adultes autour de l'élève et dans le soutien perçu par les élèves. Enfin, si le rythme SAE est dense, les données relatives à la santé et au bien-être des athlètes et des artistes sont positives et plaident pour un encouragement de ces pratiques.

Au final, les dernières évolutions du dispositif SAE amènent une grande satisfaction de la part des actrices et des acteurs. Un point d'amélioration concerne le secondaire II, où le dispositif n'est pas aussi largement déployé qu'au cycle d'orientation. À ce niveau de scolarité, il est parfois difficile de concilier certains choix d'orientation scolaire avec le maintien d'une pratique sportive ou artistique, chacune des activités devenant de plus en plus exigeante. D'autres pistes sont également à creuser, telles que la diversification ou l'intensification de certaines prestations. Enfin, les différentes prises d'informations relatives à la santé et au bien-être des élèves confirment l'intérêt de ces offres de conciliation entre scolarité d'une part et pratique sportive ou artistique d'autre part.

Zusammenfassung

Seit den 1980er Jahren haben Schülerinnen und Schüler im Kanton Genf die Möglichkeit, ihre schulische Laufbahn fortzusetzen und sich gleichzeitig auf hohem Niveau sportlich oder künstlerisch zu betätigen. Das System „Sport-art-études“ (SAE) hat sich seit seinen Anfängen stark weiterentwickelt, wobei die Anzahl der betroffenen Sportarten und die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die davon profitieren, zugenommen hat. Die letzte Version des Systems stammt aus dem Jahr 2020.

Im Auftrag des Generalsekretariats des Departements für Erziehung, Ausbildung und Jugend des Kantons Genf (DIP) führte der Bildungsforschungsdienst (SRED) im Zeitraum 2023-2024 eine Evaluation dieses Angebots durch. Zu diesem Zweck wurden verschiedene Akteurinnen und Akteure mittels Fragebogen (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulleitungen und Lehrpersonen) oder in Gesprächen (Sport- und Kunspartner) befragt. Die erhobenen Daten ermöglichen es, die Einrichtung und die Schülerinnen und Schüler, die sie besuchen, zu beschreiben, die Organisation der Einrichtung und ihre Nutzung durch die beteiligten Akteurinnen und Akteure darzustellen und zu beurteilen, inwieweit das Angebot den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, den Unterricht mit einer intensiven sportlichen oder künstlerischen Betätigung zu vereinbaren.

Die Ergebnisse zeigen, dass das SAE-System einer grossen Zahl von Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet, ein breites Spektrum an sportlichen und künstlerischen Disziplinen auszuüben. Sie sind auf hohem Niveau aktiv und wollen dies auch weiterhin tun. In schulischer Hinsicht sind die Schülerinnen und Schüler des SAE-Programms eher erfolgreich und werden von den Lehrkräften überwiegend als gute Schülerinnen und Schüler wahrgenommen. Im Allgemeinen werden die SAE-Leistungen geschätzt. Einige Vorschläge oder Anpassungswünsche werden jedoch von den Akteurinnen und Akteuren eingebracht. In der Sekundarstufe I und insbesondere in den gemischten Klassen, für die eine spezifische Ausrichtung gewünscht wurde, sind die Rückmeldungen der Lehrerinnen und Lehrer widersprüchlich. Während einige den Unterricht in diesen Klassen als komplex empfinden, teilt eine Mehrheit diese Einschätzung nicht.

Insgesamt fühlen sich die Schülerinnen und Schüler in ihren künstlerischen und sportlichen Aktivitäten weitgehend unterstützt. Die Beziehungs dynamik im SAE-Modell wird stark von der disziplinarischen Praxis der Schülerinnen und Schüler geprägt. Die Schule ist in den verschiedenen Einrichtungen in unterschiedlichem Masse präsent, sowohl was den Austausch zwischen den die Schüler umgebenden Erwachsenen als auch die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Unterstützung betrifft. Die Daten über die Gesundheit und das Wohlbefinden der Sportlerinnen und Künstler sind positiv und sprechen für eine Förderung dieser Praktiken.

Insgesamt führen die jüngsten Entwicklungen des SAE-Systems zu einer hohen Zufriedenheit bei den Akteurinnen und Akteuren. Ein Verbesserungspotenzial besteht in der Sekundarstufe II, wo das System nicht so weit verbreitet ist wie in der Sekundarstufe I. In dieser Schulstufe ist es manchmal schwierig, bestimmte schulische Entscheidungen mit der Aufrechterhaltung einer sportlichen oder künstlerischen Aktivität in Einklang zu bringen, da jede dieser Aktivitäten immer anspruchsvoller wird. Weitere Möglichkeiten bestehen in der Diversifizierung oder Intensivierung bestimmter Angebote. Schliesslich bestätigen auch die verschiedenen Informationen über die Gesundheit und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler, dass diese Angebote zur Vereinbarkeit von Schule einerseits und sportlicher oder künstlerischer Betätigung andererseits von Interesse sind.

Introduction

Sport, musique et danse font partie de la culture genevoise et occupent une place importante dans la sphère médiatique. En 2024, année olympique, les performances des athlètes genevois ou suisses étaient scrutées. Lors de cette compétition, Roman Mityukov a fait briller le canton de Genève et la natation suisse avec une médaille de bronze sur 200 mètres dos. Cet été, la Suisse a accueilli avec succès le championnat d'Europe de football féminin, avec plusieurs matchs à Genève et une belle performance de l'équipe suisse. En danse et en musique, Genève dispose de nombreuses écoles, académies ou conservatoires reconnus au niveau national et international, témoignant de l'intérêt de ces disciplines pour la population genevoise.

Dans le canton de Genève, un dispositif sport-art-études (SAE) existe depuis les années 1980. Ce dispositif est piloté par le Service écoles et sport, art, citoyenneté (SESAC). Depuis son lancement, le dispositif SAE a largement évolué. Au départ, seul un cycle d'orientation (CO) permettait aux élèves qui le souhaitaient de concilier leurs études avec la pratique d'un sport individuel ou de la danse. Au fil des années, cette offre unique s'est largement élargie. Exemple le plus récent et le plus médiatisé : la création d'un cursus sport-études pour l'équipe féminine de football du Servette FC-Chênois. L'offre SAE débute pour certaines disciplines dès le primaire. Le dispositif concerne des sports individuels ou collectifs, la danse et également la musique. Et les élèves scolarisés dans tous les établissements primaires, tous les CO et plusieurs écoles de niveau secondaire II sont concernés.

En 2014, le Service de la recherche en éducation (SRED) publiait déjà une évaluation du dispositif SAE à Genève (Jaunin et al., 2014). Cette évaluation montre alors un niveau de satisfaction globale des actrices et acteurs concernés par le dispositif. Elle pointe également des pistes d'amélioration. Parmi elles se trouve notamment l'allègement de la grille horaire, un point d'attention spécifique pour la danse au postobligatoire ou encore une plus grande reconnaissance par les adultes encadrant du double statut des jeunes fréquentant le dispositif, à la fois élèves et artistes ou athlètes. Depuis cette évaluation, le dispositif a largement évolué et attire de plus en plus d'élèves. En 2023-2024, il compte 773 élèves alors qu'ils étaient seulement 441 en 2012-2013, année de la précédente évaluation.

Compte tenu de ce fort développement à la fois qualitatif et quantitatif du SAE à Genève, le SESAC souhaitait une nouvelle évaluation. Le secrétariat général du Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) a confié cette mission au SRED. En concertation avec le SESAC, mais aussi avec les autres services du DIP concernés (Direction générale de l'enseignement obligatoire [DGEO], Direction générale de l'enseignement secondaire II [DGESII], et Direction générale de l'Office de l'enfance et de la jeunesse [DGOEJ]), le SRED a donc élaboré un plan d'évaluation du SAE. Les résultats font l'objet de ce rapport. Pour cela, les principaux acteurs et actrices du dispositif ont été interrogés par questionnaire ou entretien. Les données récoltées permettent à la fois de décrire le dispositif et les élèves qui le fréquentent, de rendre compte de l'organisation du dispositif et de son utilisation par les actrices et acteurs concernés, et d'évaluer dans quelle mesure le dispositif permet aux élèves de concilier leurs études avec la pratique intensive d'un sport ou d'un art. La dernière partie de ce rapport synthétise les principaux enjeux concernant l'évolution possible de ce dispositif.

Éléments de cadrage

Le rôle du DIP dans le développement des compétences sportives et artistiques

Dans le canton de Genève, deux principaux départements ont un rôle à jouer en matière de sport et de culture (ou d'arts) : le Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) d'une part, et le Département de la cohésion sociale (DCS) d'autre part. Du point de vue du DIP, la loi sur l'instruction publique précise dans son article 7 alinéa 6 :

Il [le conseiller ou la conseillère d'état] veille à la coordination entre la mission d'instruction et d'éducation de l'école et le développement des activités culturelles et sportives pour la jeunesse en référence aux lois sur la culture et sur le sport.

Ce travail d'articulation entre instruction, éducation et développement d'activités culturelles et sportives se fait pour tous les élèves au sein des classes et via l'organisation d'activités en-dehors des classes ou des écoles. De plus, conformément à la LIP et aux plans d'études correspondant à chaque degré d'enseignement, les élèves suivent plusieurs périodes d'enseignement en sport et en art.

Lorsque les élèves ont des performances sportives ou artistiques de haut niveau, des mesures complémentaires peuvent être mises en place (LIP, art. 24). Cette possibilité de bénéficier d'aménagements est précisée dans l'article 27 de la LIP :

Afin de permettre aux élèves dont les performances intellectuelles, sportives ou artistiques sont attestées par des organismes officiels reconnus par l'État de bénéficier d'aménagements de leur parcours scolaire, le département prend les mesures d'organisation adaptées selon les degrés d'enseignement, telles que l'adaptation de la durée de sa scolarisation ou l'admission en classe sport-art-études.

Au fil des années, ce dispositif a connu plusieurs évolutions. Il séduit par ailleurs de plus en plus d'élèves.

Historique du dispositif SAE et principaux constats de la précédente évaluation

Dans le canton de Genève, le dispositif SAE a été lancé en 1980 au CO Grandes-Communes pour les élèves pratiquant des sports individuels ou la danse. En 1982, une première classe de secondaire II a été ouverte à l'École de commerce de Saint-Jean. Au cours des années 1980 et 1990, le dispositif s'est étendu à plusieurs CO et a inclus des mesures spécifiques dans certains collèges. En 1997, le CO Pinchat a ouvert des classes pour l'Étoile Carouge FC, suivi par le CO Cayla pour le Servette FC en 2008, et le CO Aubépine pour le Genève-Servette HC en 2012. Des programmes SAE ont été introduits dans les écoles du secondaire II à partir de 2006, avec la nomination d'un coordinateur cantonal en 2011. En 2012-2013, le SRED a été mandaté pour évaluer le dispositif après son officialisation et renforcement (Jaunin et al., 2014). Cette évaluation permet alors différents constats et contribue à faire évoluer le dispositif, tout en relevant une forte satisfaction des actrices et acteurs quant aux prestations déjà existantes.

Parmi les principaux constats, la question de la charge de travail (école + pratique artistique ou sportive) des élèves inscrits dans le dispositif ressort comme un enjeu important. Ce constat pose la nécessité d'une réflexion sur les aménagements horaires. Il pose aussi, indirectement et en complémentarité à d'autres données, la question de l'ouverture du dispositif dans d'autres établissements scolaires du canton. Autre constat : le souhait des élèves d'un intérêt renforcé des acteurs et actrices scolaires pour les activités sportives ou artistiques. Ce constat fait écho aux travaux sur le climat scolaire qui montrent, chez les élèves, une volonté d'un lien plus grand entre eux et le personnel enseignant et une meilleure connaissance réciproque (Debarbieux, 2015 ; Espinosa, Rousseau, & Saint-Vincent, 2023). En réciprocité, les élèves souhaitent également un intérêt du personnel encadrant leur pratique sportive ou artistique pour leur travail scolaire. La question d'un réseau soutenant autour de l'élève se pose donc. L'évaluation de 2013 pointe aussi la question des élèves considérés comme talents mais qui ne souhaitent pas bénéficier du dispositif, avec pour certaines et certains d'entre eux des aménagements

tout de même proposés par les établissements scolaires, créant de fait une nouvelle catégorie de bénéficiaires de prestations.

Ces différents constats, ainsi que d'autres travaux et constats notamment via Swiss Olympic à chaque labérisation du dispositif, ont conduit le DIP à proposer une version remaniée du SAE. Le nouveau dispositif a vu le jour en 2020, et a donc maintenant plus de quatre ans d'existence.

Le dispositif actuel

Le dispositif SAE actuel « *permet aux jeunes talents de concilier une formation scolaire ou professionnelle et une pratique artistique ou sportive de haut niveau reconnue* » (Sport-art-études | ge.ch). Deux éléments nous semblent ici à retenir. En premier lieu, le dispositif SAE vise à concilier les activités sportives ou artistiques avec le cursus scolaire. Par conciliation, on lit ici la volonté de permettre aux élèves du dispositif de s'épanouir et de réussir dans le domaine scolaire comme en sport, danse ou musique. Cela pose inévitablement la question de la réussite scolaire et sportive/artistique attendue envers et par les élèves SAE. Du point de vue scolaire, la question peut se poser différemment selon les ordres d'enseignement. Par exemple, le redoublement, l'orientation dans des filières moins exigeantes ou moins réputées, la nécessité de recourir à des mesures de soutien constituent-ils des facteurs excluant du dispositif ? Du point de vue sportif ou artistique, la réussite de ces élèves peut ou pourrait se lire sous l'angle de la performance et/ou sous l'angle de la professionnalisation, rejoignant alors les enjeux de formation.

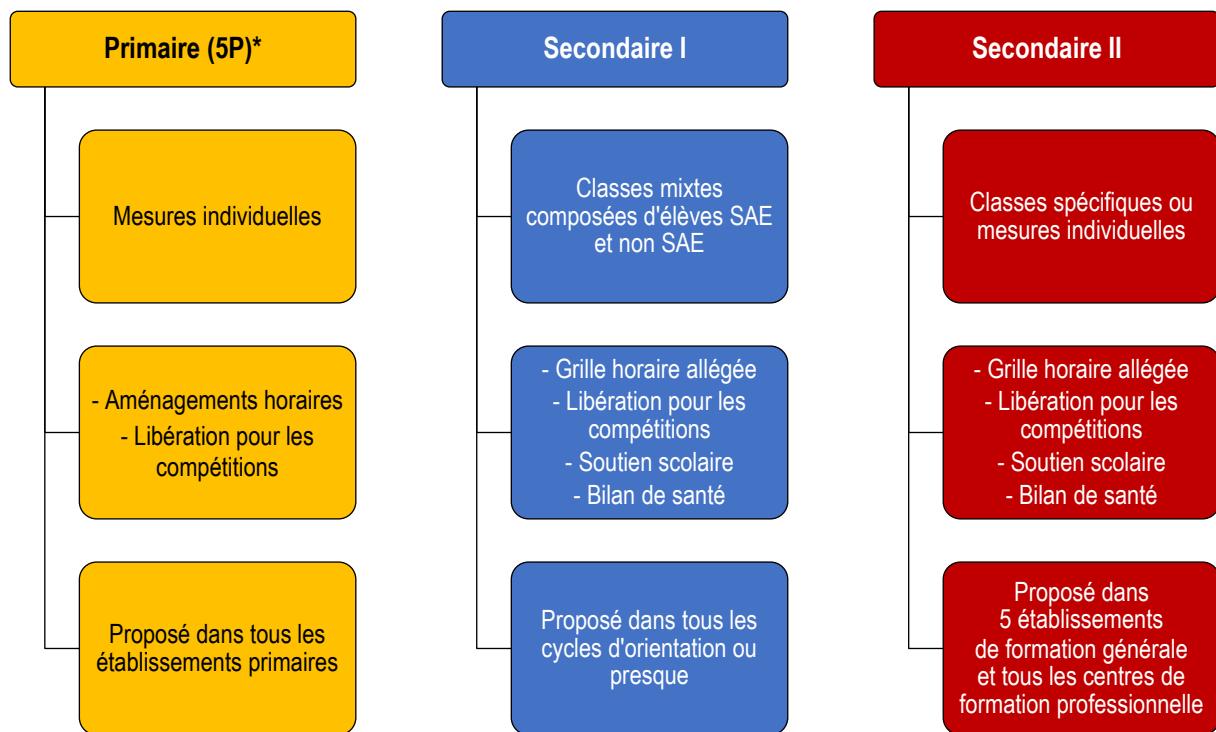
En second lieu, cette pratique artistique ou sportive doit être « *de haut niveau reconnue* ». Cette pratique s'adresse donc uniquement aux élèves qui atteignent des critères d'excellence, ceux-ci étant fixés par des instances sportives ou artistiques externes au DIP. Le dispositif SAE va donc au-delà d'un dispositif destiné à promouvoir le sport ou l'art ; il cible des élèves dont les capacités sportives et artistiques sont de haut niveau.

Les élèves qui répondent à ces critères d'exigences ne peuvent s'inscrire que dans une seule discipline à la fois. Réglementé depuis le 2 septembre 2020, ce programme est coordonné par le SESAC du DIP. Pour l'année scolaire 2023-2024, 60 écoles primaires, 18 CO et 12 écoles secondaires II (collèges, écoles de commerce, écoles de culture générale, CFP, etc.) accueillent des élèves SAE, chaque sport ou art exigeant un niveau de performance spécifique évoluant selon le degré de scolarité. Ce sont 773 élèves qui sont concernés ; ce chiffre n'a cessé d'augmenter avec les années. À titre d'exemple, 441 élèves étaient inscrits en SAE en 2012-2013 (Jaunin et al., 2014). En 2019-2020, ils étaient 550 (DIP, 2019).

Depuis 2020, le dispositif a donc évolué pour tenir compte des retours et recherches menées. Cette évolution concerne plusieurs dimensions, dont deux nous semblent importantes à mentionner :

- le périmètre du dispositif : la prestation est offerte dans un nombre plus important d'établissements, et le nombre de disciplines concernées a également augmenté. Du point de vue de l'effectif global d'élèves, le dispositif se veut ainsi plus flexible ;
- les prestations offertes par le dispositif : en réponse aux constats faits, les prestations du dispositif sont repensées et élargies. Ces prestations concernent à la fois l'allègement de la grille horaire, des classes spécifiques au CO et à l'enseignement secondaire II qui viennent compléter l'offre existante, des possibilités de soutien scolaire et l'organisation de bilans de santé.

Figure 1. Offres du dispositif au primaire, au secondaire I et au secondaire II



* Pour de rares disciplines sportives, le dispositif peut débuter dès la 3P.

La volonté est de disposer d'une prestation SAE qui propose « *un cadre de formation sur mesure qui s'adapte aux besoins des jeunes talents et encourage leur double parcours, sans renoncer aux exigences scolaires* » (DIP, 2019).

Dans l'organisation du dispositif, le SESAC collabore avec les différents acteurs et actrices concernés, qu'il s'agisse des écoles ou des partenaires sportifs et artistiques. Un lien étroit existe également avec l'Office cantonal de la culture et du sport qui, en 2023-24, soutenait 10 centres de la relève sportive, et la Haute école de musique, en charge d'organiser les auditions des musiciens et musiciennes en vue de l'inscription au dispositif.

En un seul dispositif, le SAE genevois regroupe donc des prestations qui couvrent l'entier de la scolarité des élèves et qui concernent tant les athlètes que les danseurs/danseuses et musiciens/musiciennes. Pourquoi cet investissement dans les pratiques artistiques et sportives ?

Talents sportifs et artistiques, bien-être et formation

Le sport et l'activité physique sont souvent associés à une meilleure santé mentale et un bien-être accru (Biddle & Asare, 2011 ; Huang & Humphreys, 2012). L'Organisation mondiale de la santé (OMS) souligne les bienfaits de l'activité physique sur le cœur, le corps et l'esprit, et recommande une activité régulière, affirmant que toute activité est préférable à aucune et « *plus c'est mieux* » (OMS, 2020). Une méta-analyse confirme les effets positifs de l'activité physique sur le bien-être subjectif (Buecker et al., 2021), et l'OMS conseille au moins une heure d'activité modérée à vigoureuse par jour pour les jeunes de 5 à 17 ans (OMS, 2010, 2020). Cependant, une étude montre une relation en U inversée entre la durée hebdomadaire d'activité physique et le bien-être, avec un pic de bien-être à environ 14 heures par semaine (Merglen et al., 2014). Par ailleurs, les jeunes adultes qui continuent les sports d'équipe après l'adolescence éprouvent moins de stress et ont moins de risques de dépression ou d'anxiété (Easterlin et al., 2019).

Sur le plan des disciplines artistiques, à notre connaissance, les études sont moins nombreuses. Néanmoins, les travaux recensés montrent que la pratique artistique, notamment la musique et la danse, apportent également des bénéfices pour la santé et le bien-être (Sheppard & Broughton, 2020).

L'intérêt des pratiques sportives et artistiques, reconnue dans les conventions ou textes officiels, est donc aussi largement démontré dans les travaux de recherche. Dans le cas du dispositif SAE, il n'est pas seulement question de pratiques, mais de pratiques de haut niveau (qui sous-tendent une certaine intensité de pratiques).

Les jeunes athlètes d'élite, définis par le Comité international olympique (CIO) comme ayant un talent athlétique supérieur, suivant un entraînement spécialisé et bénéficiant d'un encadrement expert, font face à des risques pour leur bien-être (Mountjoy et al., 2008). Une mété-analyse révèle que 34% des athlètes d'élite souffrent d'anxiété et de dépression, contre 26% des anciens athlètes d'élite (Vincent Gouttebarge et al., 2019). Les facteurs de risque incluent le surentraînement, la spécialisation précoce, les abus, les blessures et une nutrition inadéquate. Les études sur le bien-être des athlètes d'élite ou des artistes de haut niveau sont limitées, et une étude montre des taux de problèmes de santé mentale similaires à ceux de la population générale (Rice et al., 2016).

La spécialisation sportive précoce augmente les risques de blessures, d'abandon, de burnout et d'isolement social (Callender, 2010 ; Wenger et al., 2019). Pour promouvoir le bien-être des jeunes athlètes et artistes, il est essentiel de gérer l'équilibre entre l'entraînement et le bien-être, tout en mettant l'accent sur le plaisir (Merkel, 2013).

Sorignet (2006) souligne les risques pour la santé mentale et physique dans la carrière de danse, en particulier la fatigue et les blessures dues à des conditions inadaptées. Il soulève que, comme dans le sport, le corps des danseurs est considéré comme l'outil de travail et donc paradoxalement doit être « *utilisé sans l'user* ». La douleur, la fatigue et les blessures semblent faire partie intégrante d'une carrière en danse et peuvent amener les danseurs à assimiler des comportements néfastes pour leur santé (Zaccagni & Gualdi-Russo, 2023).

Les musiciens professionnels montrent également des comportements néfastes pour leur santé, en raison d'aspirations perfectionnistes, d'une gestion du stress inadéquate, d'une mauvaise qualité du sommeil (Araújo et al., 2017). Depuis le début du XXI^e siècle, un nombre croissant d'études sur les carrières des musiciens professionnels montrent un lien entre leurs conditions de travail et des niveaux élevés de problèmes de santé mentale, tels que l'anxiété ou la dépression (Musgrave, 2023).

Tout au long du cursus scolaire, les athlètes et artistes qui pratiquent de manière intensive doivent jongler entre les exigences du haut niveau et des attentes scolaires de plus en plus élevées et importantes pour leur avenir. Ce double dispositif est exigeant ; il peut pour certains l'être trop et conduire à des interruptions de carrière. Pour d'autres, il peut être bénéfique. C'est en tout cas ce que dit la littérature concernant les doubles carrières au niveau adulte (Aquilina, 2013 ; Ryba et al., 2017 ; Stambulova, 2014). Des programmes existent dans de nombreux pays pour faciliter ce double parcours que suivent certains et certaines élèves. C'est aussi le cas en Suisse, mais à des degrés divers (Kuettel, Boyle & Schmid 2016). Dans le domaine sportif, certains dispositifs obtiennent un label de qualité délivré par Swiss Olympic¹. Pour cela, les écoles concernées doivent s'engager à favoriser au mieux la conciliation entre la pratique d'un sport d'élite et la formation scolaire. Le dispositif SAE à Genève dispose ainsi du label *Swiss Olympic Partner School*, en reconnaissance de l'environnement favorable et flexible qui permet aux talents d'atteindre à la fois leurs objectifs scolaires et sportifs. La consultation du site Swiss Olympic informe que 63 « écoles » disposent de ce label. Mais la notion d'école renvoie aussi à des réalités différentes, avec souvent des établissements uniques qui sont labellisés, plutôt que des systèmes scolaires cantonaux dans leur ensemble. Par ailleurs, Genève ne limite pas cette offre au sport, mais la rend également disponible pour les musiciennes/musiciens et danseuses/danseurs.

¹ Swiss Olympic - Labelschulen

Les questions au cœur de l'évaluation du dispositif SAE

Les quelques éléments contextuels et scientifiques décrits ci-dessus permettent de clarifier les principaux enjeux de l'évaluation qui fait l'objet de ce rapport. Deux grandes entrées sont privilégiées.

Dans un premier temps, il s'agira de quantifier et de qualifier les bénéficiaires du dispositif. Qui sont les élèves qui s'inscrivent et sont admis en SAE ? Et, en parallèle, qui sont celles et ceux qui, malgré un niveau de performance suffisant, n'en font pas partie ? Dans cette partie, il sera question de niveau scolaire, de performance sportive ou artistique et du profil social des élèves. À travers ces questionnements, c'est à la fois l'objectif du dispositif et son accessibilité qui seront abordés.

Dans un second temps, les données présentées permettront d'aborder le fonctionnement du dispositif et le regard porté par les acteurs et actrices concernées sur celui-ci. Le dispositif SAE a largement évolué ; répond-il aux besoins du terrain et permet-il effectivement aux élèves de concilier ce que l'on pourrait qualifier de double cursus, scolaire et sportif/artistique ? Cette partie, au cœur de l'évaluation, abordera à la fois le recours et l'appréciation des prestations, mais aussi leur rythme quotidien et les enjeux de bien-être et de santé associés à ce parcours intensif.

Une troisième partie aborde le réseau autour des élèves SAE. Il s'agira à ce stade de rendre compte de la qualité perçue des relations entre école, familles et structures artistiques et sportives. Le regard des élèves SAE sur le soutien qu'ils et elles reçoivent de la part des différentes actrices et acteurs qui les entourent sera également abordé. Enfin, cette partie permettra d'évoquer les situations de violence auxquelles les élèves SAE peuvent être ou non exposés dans le cadre du dispositif.

Dans une dernière partie, l'attention se portera uniquement sur le CO. En effet, l'organisation en classes mixtes (élèves SAE et non SAE d'une part, et élèves de différents niveaux scolaires d'autre part) amène à des remontées critiques de la part du terrain scolaire. Une analyse plus approfondie de cette situation a donc été ajoutée à la demande initiale, afin d'interroger plus rapidement la perception des actrices et acteurs sur le SAE au CO.

Une synthèse et une montée en généralisation des principaux enjeux concluront ce rapport.

Méthodologie

Participants et participantes à l'enquête

Pour mener une évaluation qui reflète au mieux la situation réelle, l'ensemble des populations impliquées dans le dispositif SAE a eu l'occasion de se positionner.

Élèves et familles

Pour les élèves, quatre sous-catégories ont été interrogées par questionnaire. En premier lieu bien sûr, la parole a été donnée aux **élèves inscrits dans le dispositif en 2023-2024**. L'accès au dispositif est régi par l'article 3 du règlement sur le dispositif sport-art-études (RDSAE, 2020). Tous les élèves inscrits ont pu s'exprimer. Ces élèves bénéficient du dispositif pour la pratique intensive d'une discipline sportive, de la musique ou de la danse. Ils et elles peuvent être scolarisées au secondaire I ou au secondaire II, mais également au primaire pour certaines disciplines. En effet, le dispositif est accessible aux élèves pratiquant un sport individuel reconnu ou la musique ou la danse à haut niveau à partir du cycle moyen (5P à 8P) et dès la 4P pour la gymnastique artistique. Pour mieux situer les informations récoltées, plusieurs groupes de comparaison ont pu être mobilisés :

- **Les élèves bénéficiant d'une carte Talent Swiss Olympic ou inscrits dans une filière intensive ou préprofessionnelle pour les musiciens et musiciennes, danseurs et danseuses².**

Il s'agit ici d'élèves qui ne bénéficient pas du dispositif mais qui auraient le niveau sportif ou artistique pour en faire partie (élèves « SA hors dispositif »). Leur présence dans cette étude permet de comparer deux groupes qui partagent la pratique intensive et à haut niveau d'une activité sportive ou artistique.

- **Les élèves qui ont quitté le dispositif.**

Sont ici considérés les élèves qui étaient dans le dispositif en 2022-2023, mais qui l'ont quitté à la fin de cette même année (élèves « ex-SAE »). Cette population peut permettre d'accéder à des informations supplémentaires – critiques ou non – sur le dispositif. Il s'agit donc de ne pas s'appuyer uniquement sur celles et ceux qui sont inscrits en SAE, mais aussi sur celles et ceux qui ont décidé de quitter le dispositif ou en ont été exclus.

- **Les élèves qui sont scolarisés dans des classes mixtes du CO mais qui ne sont pas dans le dispositif.**

Cette dernière catégorie d'élèves (« classes mixtes non SAE ») est intéressante à double titre. Elle permet, en effet, à la fois d'avoir une population de comparaison non inscrite dans le dispositif et n'ayant pas une pratique intensive sportive ou artistique reconnue, et de bénéficier du retour d'élèves qui sont dans les classes mixtes du CO dont l'organisation semble critiquée par certaines actrices et acteurs scolaires.

Les taux de participation des élèves à l'enquête sont rapportés dans la *Figure 2*. Dans l'ensemble, les élèves se sont bien mobilisés. C'est d'autant plus le cas pour les élèves SAE et les élèves des classes mixtes. Nous pouvons également relever que les taux de réponses sont plus élevés au secondaire I et dans une moindre mesure au primaire. Ceci s'explique certainement en grande partie en raison des modalités de passation. Les élèves du primaire et du CO ont rempli le questionnaire en classe (et tous au même moment pour le CO). La passation du questionnaire a été plus variable au secondaire II.

² Les filières intensives et préprofessionnelles sont proposées par des écoles accréditées (Accréditation - Écoles accréditées | ge.ch). Ces cursus visent à un enseignement renforcé en danse ou dans une pratique instrumentale.

Figure 2. Taux de participation des élèves

| | Population totale | Nombre de réponses | Taux de participation |
|------------------------|-------------------|--------------------|-----------------------|
| SAE | 773 | 524 | 67.7% |
| SA hors dispositif * | 269 | 144 | 53.5% |
| Ex-SAE* | 121 | 53 | 43.8% |
| Classes mixtes non SAE | 664 | 480 | 72.3% |

* Ont été contactés uniquement les élèves scolarisés dans l'enseignement primaire et secondaire I et II.

Du côté des familles, un questionnaire a été envoyé uniquement aux parents des élèves scolarisés dans le dispositif SAE. Conformément à ce qu'on observe de manière plus générale au sein du dispositif, la majorité a un enfant scolarisé au CO (N=227, soit 52% des 433 parents ayant répondu) et bénéficie du dispositif SAE dans le cadre d'une activité sportive intensive (N=335, soit 77% du dispositif). À noter également que, dans 15 cas, nous avons deux avis de parents pour le même élève. Ces deux observations ont été considérées comme deux réponses indépendantes, les parents ayant la possibilité de répondre séparément.

Figure 3. Caractéristiques des parents ayant répondu à l'enquête

| | Primaire | | CO | | ESII | | Total | |
|---------|----------|------|-----|------|------|------|-------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Sport | 29 | 74.4 | 163 | 71.8 | 143 | 85.6 | 335 | 77.4 |
| Danse | 2 | 5.1 | 30 | 13.2 | 12 | 7.2 | 44 | 10.2 |
| Musique | 8 | 20.5 | 34 | 15.0 | 12 | 7.2 | 54 | 12.5 |
| Total | 39 | 100 | 227 | 100 | 167 | 100 | 433 | 100 |

Partenaires sportifs et artistiques

Pour les partenaires artistiques et sportifs, un échantillon a été contacté pour des entretiens. Au final, 23 entretiens ont été réalisés auprès de partenaires représentant 21 disciplines (sport, danse et musique). Pour le sport, il pouvait s'agir de sports individuels ou collectifs, centre de la relève sportive ou non. Ces entretiens étaient réalisés de manière individuelle ou collective selon les disciplines et la disponibilité des actrices et acteurs. Les personnes interrogées pouvaient être en charge des entraînements, responsables des élèves SAE, présidents ou présidentes d'association... Ce choix était laissé au libre arbitre des partenaires, les plus à même de déterminer les interlocutrices et interlocuteurs pertinents en fonction de l'organisation au sein de leur discipline.

Relevons également que des entretiens exploratoires ont été menés avec des entités impliquées de manière plus ou moins directe dans le dispositif SAE. Pour le sport, un entretien avec l'Office cantonal de la culture et du sport a permis de mieux comprendre les conditions nécessaires à l'obtention de ce statut et les objectifs de ces centres, chacun d'entre eux pouvant accueillir des élèves SAE. Pour la musique s'est tenu un entretien avec la Haute école de musique, mandatée par le SESAC pour organiser notamment les auditions d'entrée dans le dispositif SAE.

Directions d'établissement primaires, secondaire I, secondaire II, et corps enseignant du CO

Les écoles jouent bien sûr un rôle central dans la mise en œuvre du dispositif SAE. L'ensemble des directions d'établissement a donc pu s'exprimer par questionnaire. Au total, 60 d'entre elles ont participé, dont 28 écoles primaires, 20 CO et 11 établissements du secondaire II (7 de formation générale et 4 de formation professionnelle). Une personne n'a pas renseigné l'ordre d'enseignement ; ses réponses n'ont donc pas pu être prises en compte dans les analyses.

Dans la conception initiale de la recherche, il n'était pas prévu d'interroger les enseignantes et enseignants, par manque de ressources. Mais à la demande de la DGEO, un volet complémentaire à la recherche a vu le jour. Ce volet a pour objet le CO et, plus spécifiquement, le regroupement des

élèves en classes mixtes, qui réunissent 1) des élèves en SAE et des élèves qui ne fréquentent pas le dispositif, et 2) des élèves qui peuvent être inscrits dans des sections ou regroupements différents. Grâce au relais des directions de CO, un questionnaire a pu être adressé à l'ensemble des enseignantes et enseignants concernés par l'enseignement en classe mixte ces dernières années. Au final, 143 d'entre eux se sont exprimés. De plus, et en amont de la passation des questionnaires, un entretien a pu être mené avec des responsables de discipline, présidentes ou présidents de groupe, ou encore chargés ou chargées de mission à la DGEO afin de mieux connaître la réalité du travail en classes mixtes.

Au final, ce sont près de 1900 personnes (élèves, familles, partenaires scolaires, sportifs ou artistiques) qui ont pu s'exprimer sur le dispositif. Ce large échantillon illustre la diversité des actrices et acteurs concernés, que ce soit en termes de niveau scolaire, de discipline sportive ou artistique concernée, ou de rôle dans le dispositif.

Outils de recueil de données

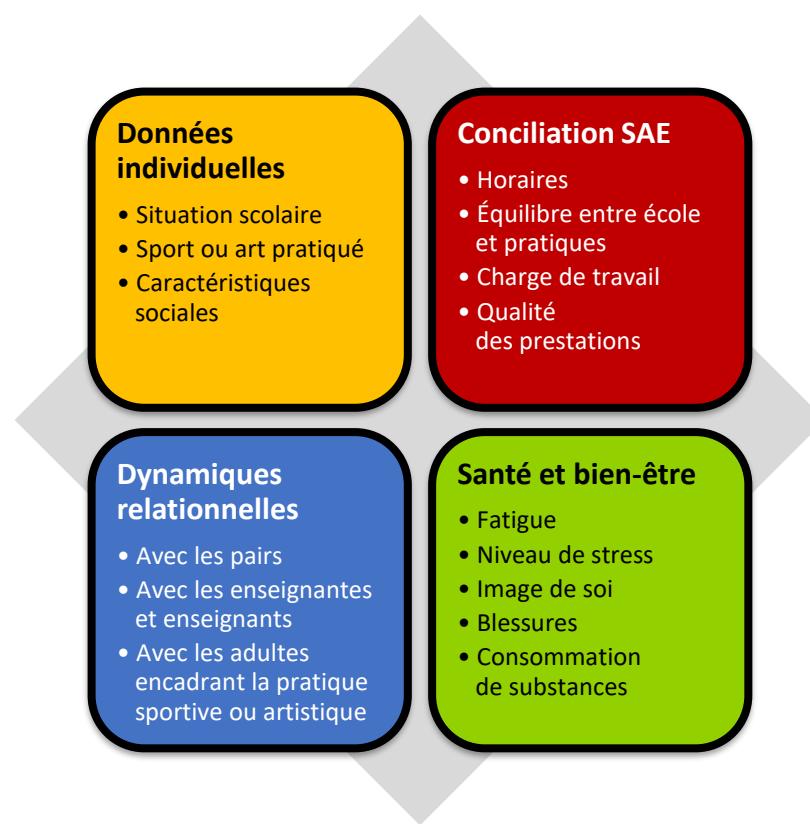
Excepté pour les partenaires artistiques et sportifs, les données ont été récoltées par questionnaire à remplir en ligne (ou en version papier pour les élèves du primaire) en début d'année 2024. Au final, quatre questionnaires ont été élaborés (*Annexe 1*) :

1. un questionnaire à destination des **élèves** (*Annexe 2*). Ce questionnaire comporte quatre versions adaptée aux quatre populations visées :
 - les élèves inscrits dans le dispositif en 2023-2024 (« *Dispositif SAE* ») ;
 - les élèves sortis du dispositif SAE à la fin de l'année 2022-2023 (« *Ex-SAE* ») ;
 - les élèves considérés comme talents mais non inscrits en SAE (« *SA hors dispositif* ») ;
 - les élèves qui fréquentent les classes mixtes du CO mais qui ne sont pas dans le dispositif SAE (« *Non SAE classe mixte* ») ;
2. un questionnaire à destination des **parents** ;
3. un questionnaire à destination des **directions d'établissement** ;
4. un questionnaire à destination des **enseignantes et enseignants du CO qui exercent ou ont exercé des charges de cours dans des classes mixtes**.

Concernant les partenaires sportifs et artistiques, l'option méthodologique privilégiée a été de mener des entretiens semi-directifs. Ce choix découle avant tout de la diversité des situations rencontrées. Les différents partenaires peuvent travailler avec un nombre d'élèves très différents, avec des contraintes plus ou moins spécifiques, avoir des critères d'entrée et un quotidien d'entraînement et de compétition très différents. L'entretien semblait donc l'outil le plus adapté.

Pour l'ensemble des actrices et acteurs, et que ce soit par entretien ou par questionnaire, les thématiques abordées étaient sensiblement les mêmes. Certaines d'entre elles, ou parfois certaines questions seulement étaient plus spécifiques à l'un des publics visés. Des informations plus détaillées seront disponibles au fil de la lecture des résultats de la recherche. Les thématiques principales sont décrites à la *Figure 4*.

Figure 4. Thématiques explorées auprès des différentes actrices et acteurs



Enfin, et comme mentionné plus haut, une attention spécifique a été portée sur le fonctionnement des classes mixtes. Pour les enseignantes et enseignants interrogés, c'est essentiellement cet aspect qui a été questionné, sous l'angle des éventuelles difficultés ou intérêts à travailler avec des groupes d'élèves dont le niveau scolaire et les horaires varient.

Résultats

Chacune des prises d'informations contribue à traiter les grandes thématiques abordées dans ce rapport, à la fois en donnant la parole aux différentes actrices et acteurs mais aussi grâce à des outils méthodologiques complémentaires. Il s'agit d'une part de décrire objectivement le dispositif, son usage et ses bénéficiaires, et d'autre part d'analyser comment les actrices et acteurs au cœur de ce dispositif s'en emparent, l'apprécient ou le questionnent. Une troisième partie concentre le regard sur le réseau autour des élèves SAE. La première grande question abordée ici est celle des bénéficiaires du dispositif.

Qui sont les élèves du dispositif SAE ?

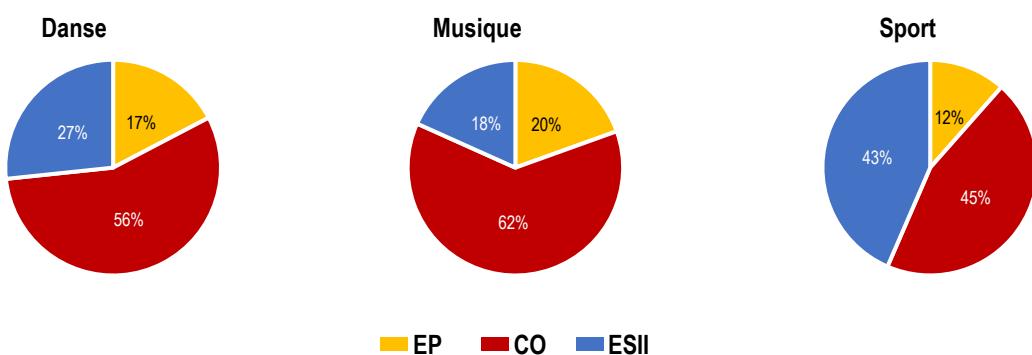
Bien comprendre le dispositif SAE passe par une description des élèves qui en bénéficient. Trois dimensions sont ici retenues : le profil sportif ou artistique des élèves, le profil scolaire et le profil social. Avant d'entrer dans les analyses basées sur l'échantillon d'élèves ayant répondu au questionnaire, cette section débute par une rapide description de l'ensemble des élèves SAE.

Regard global sur l'ensemble de l'effectif SAE

Parmi les élèves du dispositif SAE en 2023-2024, on trouve 616 athlètes, 82 musiciens/musiciennes et 75 danseurs/danseuses. Le dispositif bénéficie donc en premier lieu à des athlètes.

Ces élèves sont 100 inscrits au primaire, 370 au secondaire I et 303 au secondaire II, avec des pratiques disciplinaires qui commencent plus ou moins tôt dans la scolarité. La *Figure 5* montre que les musiciennes/musiciens et danseuses/danseurs sont plus nombreux à intégrer le dispositif au primaire. À l'autre bout du cursus scolaire, on observe la tendance inverse. Les athlètes restent très nombreux à être inscrits dans le dispositif SAE au secondaire II (43%). En musique et dans une moindre mesure en danse, ils sont beaucoup moins nombreux au secondaire II qu'au CO.

Figure 5. Pourcentage d'élèves SAE inscrits en danse, en musique ou en sport selon les ordres d'enseignement



Parler de sport, de musique et de danse masque des pratiques disciplinaires très variées. Les athlètes sont ainsi répartis dans 41 disciplines différentes, individuelles ou collectives, comptant de 1 à 125 athlètes SAE. Dix de ces disciplines sont labellisées *Centre de la relève* par l'Office cantonal de la culture et du sport ; elles comptent 328 des 616 athlètes. Concernant la musique, 18 instruments sont travaillés si l'on regarde l'ensemble des élèves SAE. Les élèves pratiquent soit un seul instrument, soit plusieurs. Enfin, concernant la danse, les élèves pratiquent un ou – et c'est la situation la plus fréquente – plusieurs danses parmi 13 disciplines identifiées.

Sur ces 773 élèves du SAE, 524 ont pris le temps de répondre à l'enquête, soit près de 68% des effectifs.

Description des élèves ayant répondu à l'enquête

Profil sportif et artistique des élèves

Parmi les élèves SAE ayant pris le temps de compléter le questionnaire, on compte 409 athlètes, 60 musiciens/musiciennes et 55 danseurs/danseuses. Hors du dispositif, on compte 106 athlètes, 24 musiciens/musiciennes et 13 danseurs/danseuses.

Qui sont les athlètes qui combinent école et pratique sportive ? Les 409 athlètes du dispositif SAE couvrent 39 disciplines différentes (et peut-être plus, certains ou certaines n'ayant pas répondu à cette question). Du côté des athlètes hors SAE, bien moins nombreux, 20 sports sont tout de même représentés. On observe de fortes différences de représentation sur certains sports (*Figure 6*). Par exemple, la grande majorité des hockeyeurs sont dans le dispositif, tous les nageurs/nageuses également, de même que les skieurs/skieuses. L'inverse est plus rare, mais existe : on trouve par exemple plus de pongistes parmi les athlètes hors du dispositif ; de même pour le waterpolo. De nombreuses disciplines sportives accueillent à la fois des élèves SAE et hors SAE, ce que nous ont d'ailleurs confirmé les partenaires que nous avons eu l'occasion de rencontrer, avec l'exemple de familles qui considèrent que les prestations SAE ne sont pas nécessaires pour leur enfant ou qu'elles entrent en conflit avec d'autres choix scolaires ; nous y reviendrons.

Concernant la pratique musicale, les pianistes (19 SAE et 6 hors dispositif) et violonistes (13 SAE et 2 hors dispositif) sont les plus représentés parmi les 16 instruments évoqués. Un ou une élève hors dispositif rapporte pratiquer 3 instruments.

Enfin, les pratiques les plus fréquentes sont la danse classique (54 SAE et 12 hors dispositif) puis la danse contemporaine (46 SAE et 5 hors dispositif), de nombreux élèves étudiant les deux et parfois également le jazz. À l'inverse, seules trois élèves rapportent faire des claquettes, dans le cadre du dispositif.

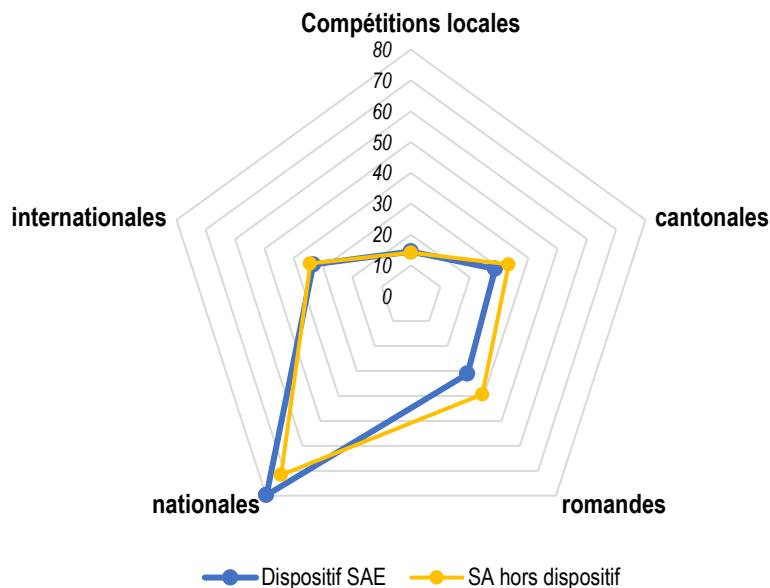
Pour mieux connaître le niveau des athlètes et artistes, nous les avons questionnés sur le cadre des compétitions (sport) ou le type de filière fréquentée (musique et danse).

La *Figure 7* met en parallèle les données des élèves SAE et des élèves SAE hors dispositif. Il apparaît que les deux populations d'athlètes se ressemblent largement sur cette dimension. La très grande majorité des élèves rapporte des compétitions qui vont jusqu'au niveau national ; ce constat est d'autant plus vrai pour les élèves inscrits en SAE. Par ailleurs, les élèves SAE comme hors SAE sont environ un tiers à rapporter une participation à des compétitions internationales.

Figure 6. Discipline sportive pratiquée par les élèves dans ou hors du dispositif SAE

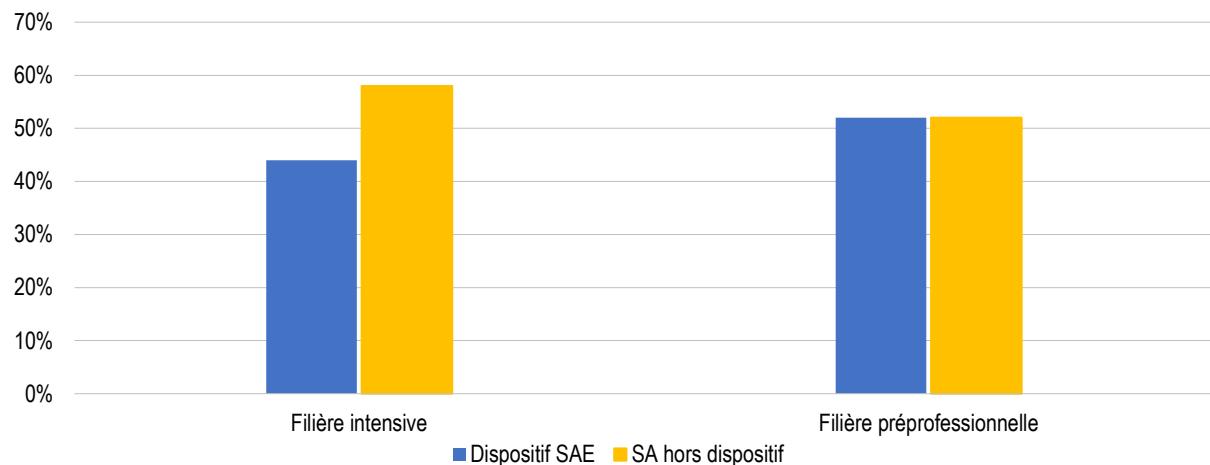
| Discipline sportive | Dispositif SAE | SA hors dispositif |
|----------------------------|----------------|--------------------|
| Athlétisme | 3 | 6 |
| BMX | 1 | 1 |
| Badminton | 8 | 6 |
| Basketball | 15 | 12 |
| Canoë Kayak | 1 | |
| Équitation | 5 | |
| Escalade | 3 | |
| Escrime | 5 | 2 |
| Football | 86 | 27 |
| Golf | 2 | 1 |
| Gymnastique | 31 | 1 |
| Handball | 16 | |
| Hockey sur gazon | | 2 |
| Hockey sur glace | 35 | |
| Judo | 6 | 1 |
| Karaté | 4 | 2 |
| Motocross | 1 | |
| Natation | 30 | |
| Natation synchronisée | 13 | 2 |
| Patinage artistique | 9 | |
| Patinage danse | 1 | |
| Plongeon | 4 | |
| Rink-Hockey | 1 | |
| Rock acrobatique | 3 | |
| Rugby | 1 | 4 |
| Ski alpin | 17 | |
| Ski de fond | 1 | |
| Ski et Snowboard Freestyle | 1 | |
| Ski nautique | 2 | |
| Squash | 1 | |
| Tchoukball | 15 | |
| Tennis | 31 | 1 |
| Tennis de table | 4 | 9 |
| Trampoline | 4 | |
| Triathlon | 5 | |
| Twirling | 1 | 2 |
| Unihockey | | 3 |
| Voile | 4 | 5 |
| Volleyball | 30 | 7 |
| Waterpolo | 2 | 8 |
| Autre | 2 | 4 |
| Non précisé | 5 | |
| Total | 409 | 106 |

Figure 7. Pourcentage d'élèves SAE et hors SAE selon le niveau de compétition



Concernant les artistes, les élèves SAE et hors SAE sont en proportion équivalente en filière préprofessionnelle. Le pourcentage d'élèves hors SAE en filière intensive est par contre largement supérieur à celui des élèves SAE. Il semble donc que dans ce cursus artistique, les élèves intègrent plus tardivement le SAE. On peut faire l'hypothèse ici que les prestations fournies par le SAE sont alors considérées comme plus nécessaires en préprofessionnelle que dans la filière intensive. Il est aussi possible que les auditions pour accéder au SAE soient un frein pour les artistes, soit parce qu'ils et elles ne souhaitent pas se présenter à une audition, soit parce qu'ils et elles y échouent.

Figure 8. Pourcentage d'élèves SAE et hors SAE en filière intensive et préprofessionnelle



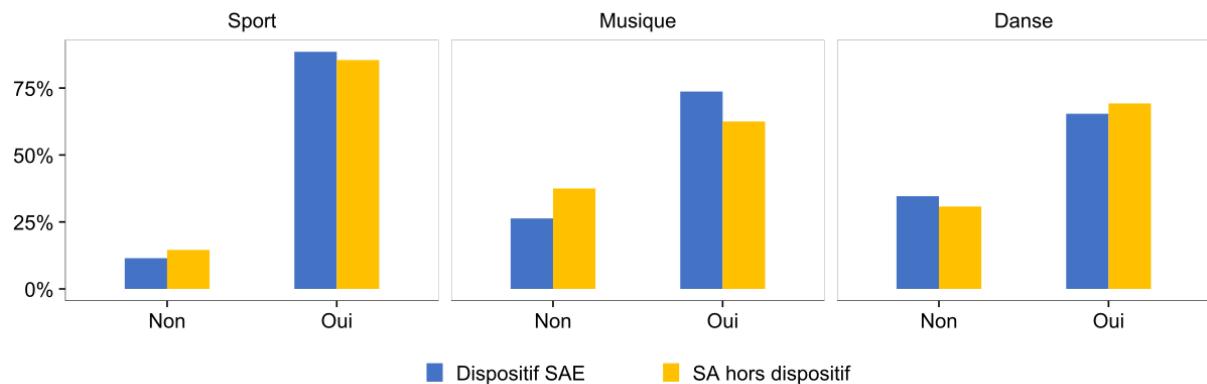
Conformément à la description du dispositif, les élèves qui fréquentent le SAE sont donc largement engagés dans des activités sportives ou artistiques de haut niveau. À noter néanmoins que leur profil correspond largement à celui d'autres élèves qui ne fréquentent pourtant pas le dispositif.

Les élèves SAE comme les hors SAE ont également été invités à s'exprimer sur leurs objectifs sportifs ou artistiques. Plus de 80% de ces athlètes et artistes rapportent poursuivre des objectifs de haut niveau, qu'ils et elles soient dans le dispositif ou hors du dispositif. Comme le montre la Figure 9a, les données sont à nuancer selon les disciplines. Ce sont les athlètes qui sont les plus nombreux à viser des performances de haut niveau. Et c'est un peu plus le cas pour celles et ceux qui sont dans le

dispositif. Pour la musique et la danse, le pourcentage d'élèves qui visent des objectifs de haut niveau est plus faible, mais il reste très élevé. À noter que si en musique comme en sport, être en SAE est associé à des objectifs plus élevés que ne pas être en SAE, la tendance s'inverse légèrement pour la danse.

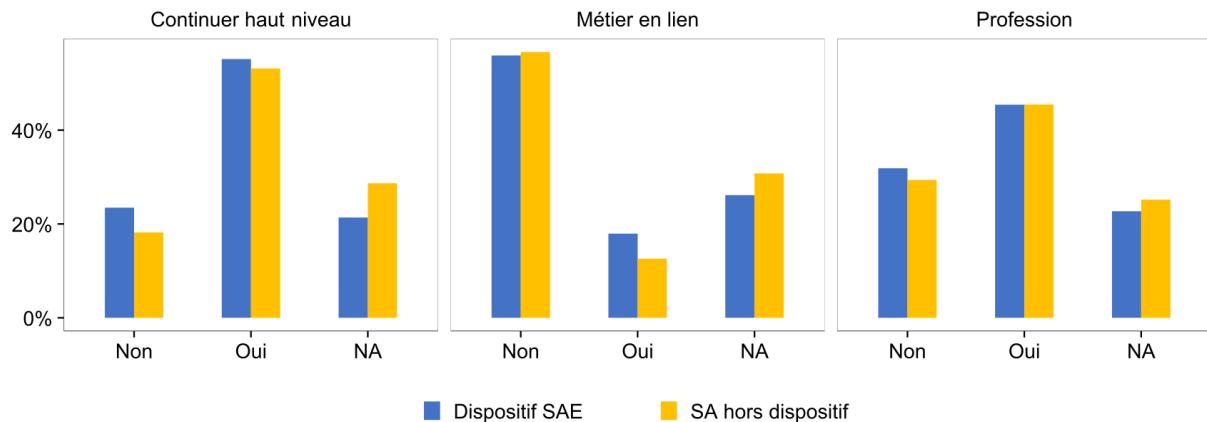
Figures 9. Objectifs artistiques ou sportifs des élèves

Figure 9a. Proportion d'élèves SAE ou hors SAE visant un haut niveau de performance



Enfin, les athlètes et artistes ont pu préciser leurs objectifs en intégrant dans la réflexion la dimension professionnalisante de leur pratique. Ils et elles pouvaient se prononcer sur trois objectifs différents, à savoir 1) continuer leur sport et leur art à haut niveau, 2) exercer un métier en lien avec leur sport ou leur art, et 3) faire de leur sport ou de leur art leur métier. Les données des élèves SAE et hors SAE sont rapportées ci-dessous (Fig. 9b). On observe peu de différences entre ces deux catégories d'élèves, mais une forte hiérarchisation des objectifs : ce qui prime avant tout, c'est de pouvoir continuer les compétitions ou concours. Vient ensuite la volonté de faire de leur pratique un futur métier, pour près de 50% des répondantes et répondants. Enfin, exercer un métier en lien avec leur sport ou leur musique est un objectif pour près de 20% des élèves SAE, le taux étant plus faible pour les élèves hors SAE. Pour les trois objectifs, on peut également relever un nombre important (toujours plus de 20% de non-réponses) qui témoignent certainement en partie d'une certaine incertitude sur la place de leur ou de leur art dans l'avenir.

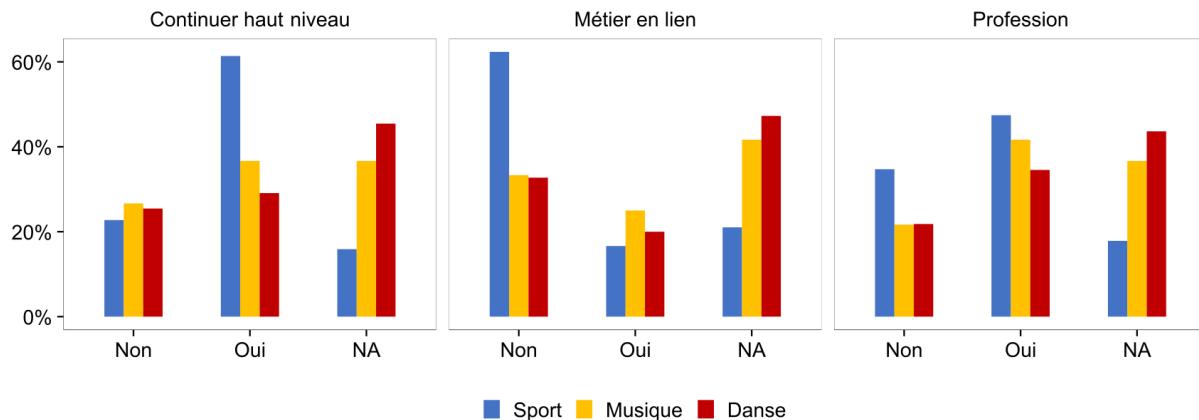
Figure 9b. Objectifs à long terme des élèves SAE et hors SAE



Ces objectifs, notamment le deuxième et le troisième, restent néanmoins très élevés compte tenu des réels débouchés professionnels reconnus par les partenaires eux-mêmes. Pour réellement pouvoir mettre en parallèle les réponses des élèves et les propos des partenaires artistiques et sportifs, il convient d'analyser les données en tenant compte des activités. Compte tenu du peu de différences entre élèves SAE et hors SAE, les données présentées ci-dessous (Fig. 9c) concernent uniquement les élèves SAE. Elles montrent que les sportifs se distinguent fortement des deux autres catégories d'élèves sur le premier objectif. Ils et elles sont plus de 60% à souhaiter continuer la compétition à haut niveau. Ce taux passe à moins de 40% pour les musiciens/musiciennes, et il est encore plus faible pour les

élèves qui pratiquent la danse. Faire de leur sport ou de leur art une profession est également plus largement plébiscité par les athlètes. On retrouve la même hiérarchie que pour l'objectif 1, avec ensuite les musiciens/musiciennes et enfin les danseurs/danseuses. Enfin, l'idée d'exercer un métier en lien avec l'activité pratiquée rassemble plus d'artistes que d'athlètes.

Figure 9c. Objectifs à long terme des élèves SAE, selon l'activité (sport/musique/danse)



Le détail des objectifs par type d'activités donne donc à voir des réalités différentes entre athlètes d'une part et musiciens/musiciennes, danseurs/danseuses d'autre part. Ainsi, plus de 60% des athlètes ont pour objectif de continuer la compétition à haut niveau. Cet objectif peut s'inscrire à court terme ou à plus long terme, les données ne permettent pas de distinguer cette temporalité. Pour les artistes, ce taux est nettement plus bas. Athlètes et artistes se différencient moins lorsqu'il s'agit d'envisager de vivre de son sport ou de son art. Enfin, les musiciens/musiciennes, et dans une moindre mesure les danseurs/danseuses, sont plus nombreux que les athlètes à envisager un métier en lien avec leur pratique, même si cet objectif est celui qui est le moins évoqué, quelle que soit la discipline pratiquée.

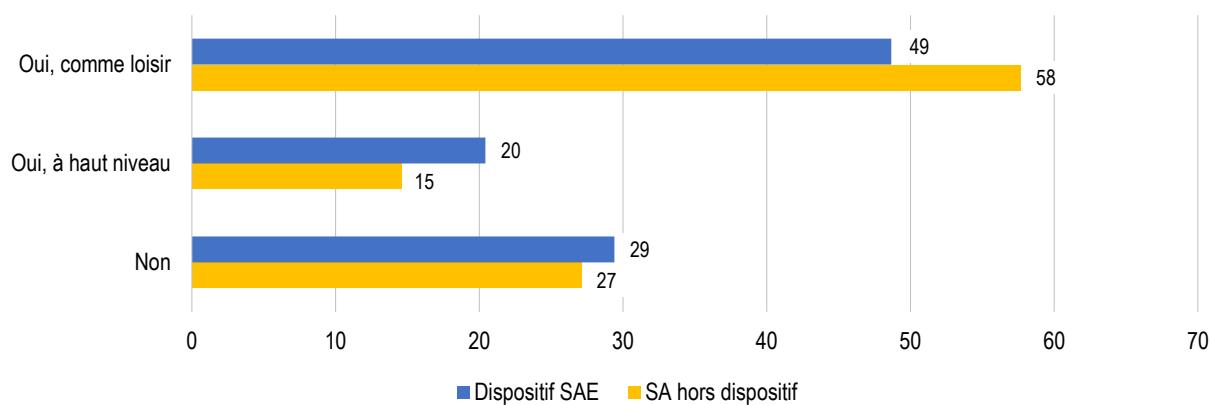
Le positionnement des élèves rejoue en partie celui des partenaires. Concernant les activités sportives, les partenaires rapportent les très faibles (voire inexistantes pour certains sports) opportunités pour les élèves de vivre de leur sport à l'âge adulte. Dans la plupart des cas, vivre de son sport est impossible ; quand cette possibilité existe, comme en hockey ou en cyclisme par exemple, les partenaires rappellent que cela reste extrêmement rare : « *Moi ce que je dis toujours... Je pense qu'on n'a pas de statistiques pour le moment, mais je pense qu'on a 2% de chances de passer professionnel plus tard.* » (Partenaire)

Si les athlètes sont plus optimistes que leurs coaches ou que les responsables des structures sportives, on observe néanmoins chez eux une tendance à privilégier des objectifs sportifs à des objectifs professionnels. Chez les artistes, ce constat est moins tranché. Là encore, c'est en cohérence avec les possibilités réelles de carrière professionnelle, présente pour les musiciens/musiciennes et les danseurs/danseuses.

Profil social

Une fois le profil sportif ou artistique établi, d'autres variables peuvent être mobilisées pour décrire les élèves du dispositif SAE. La fréquentation du dispositif SAE dépend-elle de certaines caractéristiques sociales des élèves ? Tout d'abord, existe-t-il un contexte familial propice à la pratique sportive ou artistique ? Pour près de 70% des élèves SAE, c'est le cas : ils rapportent une pratique parentale de loisir ou de haut niveau pour au moins un de leurs parents. La Figure 10 montre une légère différence dans les pratiques des parents d'élèves SAE vs hors SAE. Les parents d'élèves SAE sont plus nombreux à avoir une pratique sportive de haut niveau que les parents d'élèves hors SAE, et on observe l'effet inverse lorsque le sport ou l'art est décrit comme un loisir parental.

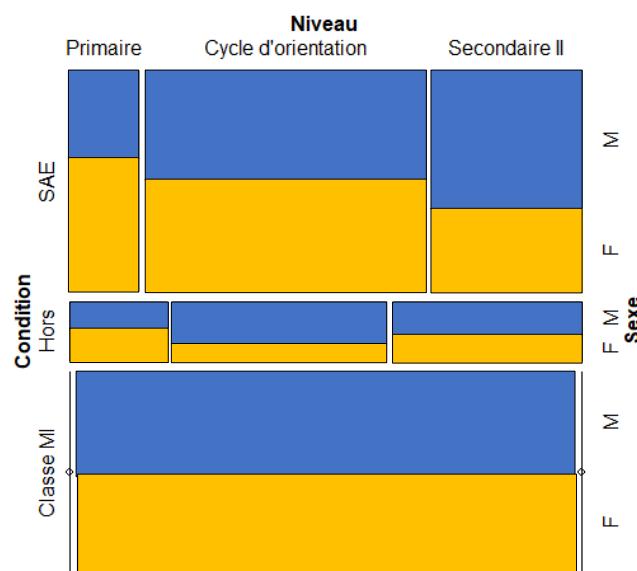
Figure 10. Pratique sportive et artistique parentale des élèves SAE et hors SAE



La pratique sportive parentale ne semble cependant pas être une condition nécessaire pour favoriser l'inscription des enfants dans le dispositif. Pour près de 30% des élèves SAE, c'est d'ailleurs le cas. Les parents ayant répondu sont eux-mêmes 20% à dire ne pas pratiquer d'activité sportive ou artistique. Ce point ressort également dans les entretiens, même si à nouveau des variations peuvent s'observer d'une discipline à l'autre. Si tous les parents ne sont pas des athlètes ou des artistes, ils et elles se disent très impliquées dans le sport ou l'art de leur enfant.

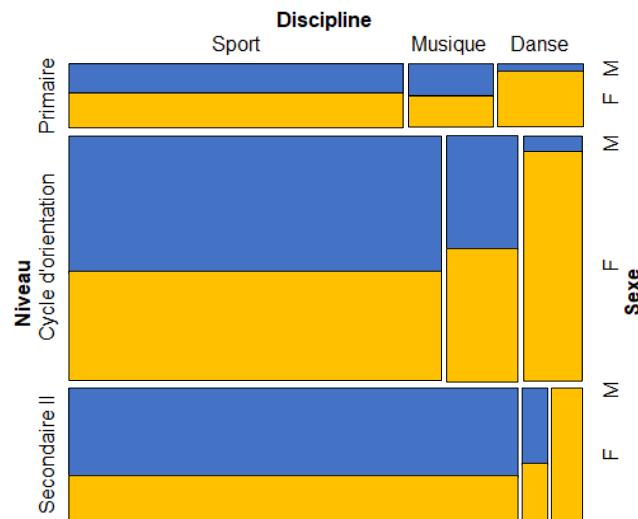
Une deuxième variable d'intérêt est le sexe des élèves SAE. Une lecture stéréotypée conduirait à supposer que les filles sont plus nombreuses que les garçons à pratiquer une activité artistique (musique ou danse) alors que les garçons seraient eux plus nombreux en sport. Cet écart serait d'autant plus marqué dans la population d'intérêt puisque faire partie du dispositif SAE signifie avoir un niveau élevé et pratiquer de manière intensive son sport ou son art. Pour vérifier cette hypothèse, il est possible de mettre en perspective les élèves du dispositif SAE avec les athlètes et artistes hors SAE et, à titre de groupe de comparaison, les élèves des classes mixtes qui ne pratiquent pas à haut niveau un sport ou un art. Les données montrent que les élèves SAE ne se distinguent pas fortement des autres élèves du point de vue du genre. On trouve en SAE légèrement plus de garçons que de filles, avec une évolution au fil de la scolarité. Si les filles sont un peu plus nombreuses au primaire, la représentation filles-garçons est plus équilibrée au CO et, au secondaire II, ce sont les garçons qui sont le plus nombreux. Pour les athlètes et artistes hors SAE, la surreprésentation des garçons est plus forte au CO.

Figure 11. Proportion de filles et de garçons dans les différentes conditions selon l'ordre d'enseignement



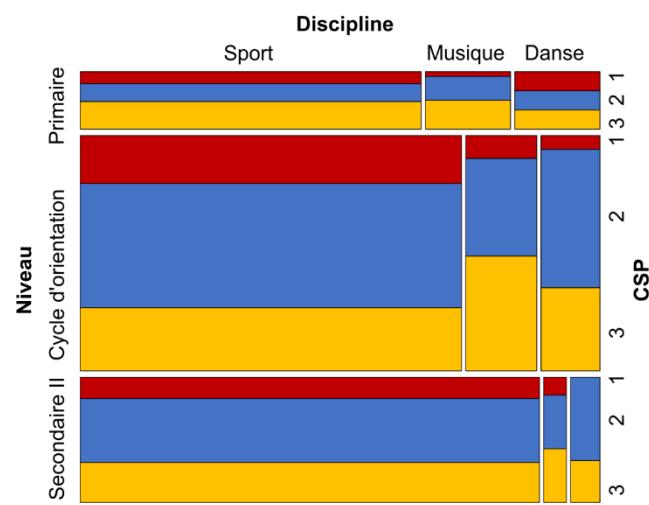
Si l'on tient compte des disciplines et que l'on se concentre sur les élèves SAE, les écarts de représentation entre filles et garçons sont beaucoup plus forts. La danse est la discipline la plus marquée du point de vue du sexe alors que la musique est la plus neutre. Concernant le sport, la majorité des élèves sont des garçons, avec des différences plus ou moins marquées selon les sports.

Figure 12. Proportion de filles et de garçons dans les différentes disciplines SAE selon le niveau d'enseignement



Si les pratiques sportives et artistiques peuvent varier selon le sexe, l'origine sociale peut aussi jouer un rôle. Certaines pratiques sont supposées être plus présentes dans des milieux favorisés alors que d'autres vont plutôt être considérées comme des pratiques populaires. Qu'en est-il parmi les élèves du dispositif SAE ? On trouve parmi elles et eux plus d'élèves d'origine sociale favorisée que dans le reste de la population. Ceci est d'autant plus vrai pour les élèves qui pratiquent un instrument, dont près de la moitié sont d'origine sociale élevée.

Figure 13. Origine sociale des élèves SAE dans les différentes conditions selon l'ordre d'enseignement



Légende CSP : 1 = origine sociale modeste, 2 = origine sociale intermédiaire, 3 = origine sociale favorisée.

Profil scolaire

Dernière entrée mobilisée ici pour décrire les élèves SAE : leur profil scolaire. Comme mentionné plus haut, c'est au primaire que le nombre d'élèves SAE est le plus faible, ce qui semble logique puisque seules certaines pratiques font partie du dispositif au primaire.

Au CO, les élèves sont scolarisés dans des classes mixtes avec d'autres élèves et ces classes regroupent différents niveaux. La mixité est donc double : 1) les élèves font ou non partie du dispositif SAE et 2) ils sont inscrits dans des regroupements (pour les 9^e) ou des sections (pour les 10^e et les 11^e) différentes. Nous reviendrons plus tard sur ces enjeux. À ce stade, on relèvera que les élèves du dispositif SAE sont très majoritairement inscrits en R3/LS, et ce de manière bien plus importante que l'ensemble des élèves du CO. Autrement dit, les élèves SAE sont scolarisés à près de 92% dans les regroupements et sections à exigences les plus élevées. Cela traduit des cursus scolaires de réussite, les élèves étant orientés dans ces regroupements et sections en fonction de leurs résultats scolaires.

Figure 14. Pourcentage d'élèves par regroupement et section au CO

| | Dispositif SAE | | Ensemble des CO | |
|-------|----------------|------|-----------------|------|
| | N | % | N | % |
| R1/CT | 3 | 1.1 | 1048 | 7.7 |
| R2/LC | 19 | 7.1 | 2830 | 20.9 |
| R3/LS | 246 | 91.8 | 9685 | 71.4 |

N.B. Ne sont pas considérés ici les élèves de l'accueil et des classes-ateliers, qui ne sont pas représentés parmi les élèves SAE.

Source : *Données de recherche + annuaire statistique*.

Concernant le secondaire II, on note également ici un contraste important entre les élèves du dispositif SAE et les élèves de l'ensemble du canton. La très grande majorité des élèves SAE suit une formation générale. Ils et elles sont par contre très peu à suivre une formation professionnelle duale. Ici, et contrairement au CO, l'inscription dans telle ou telle filière de formation ne traduit pas totalement le niveau scolaire des élèves. Certes, l'accès aux différentes formations du secondaire II est essentiellement réglementé par la section fréquentée, les notes et le statut de promotion au CO (Rastoldo & Mouad, 2021). Pour autant, d'autres facteurs peuvent entrer en jeu, comme le choix des élèves. Dans le cas du dispositif SAE s'ajoute également l'offre disponible pour pouvoir concilier sport/art et études, qui n'est pas disponible dans tous les établissements du secondaire II. Ce point sera abordé plus largement dans la seconde partie, consacrée à la conciliation entre les études d'une part et la pratique sportive ou artistique de haut niveau d'autre part.

Figure 15. Pourcentage d'élèves selon le type de formation du secondaire II

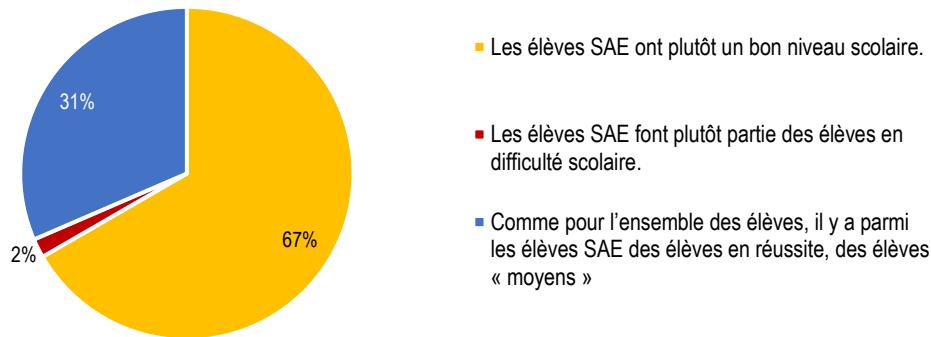
| | Dispositif SAE | | Ensemble de l'ESII | |
|---------------------------------------|----------------|------|--------------------|------|
| | N | % | N | % |
| Accueil et préqualifiant | 4 | 1.7 | 2374 | 9.3 |
| Formation générale | 195 | 81.9 | 12549 | 49.2 |
| Formation professionnelle plein temps | 33 | 13.9 | 4147 | 16.3 |
| Formation professionnelle duale | 3 | 1.3 | 5843 | 22.9 |
| Maturité spécialisée | 3 | 1.3 | 580 | 2.3 |

Source : *Données de recherche + annuaire statistique*.

La scolarisation au CO et les formations fréquentées par les élèves SAE suggèrent que ces élèves connaissent plutôt des parcours de réussite scolaire. Ceci est largement confirmé par les données récoltées auprès des adultes.

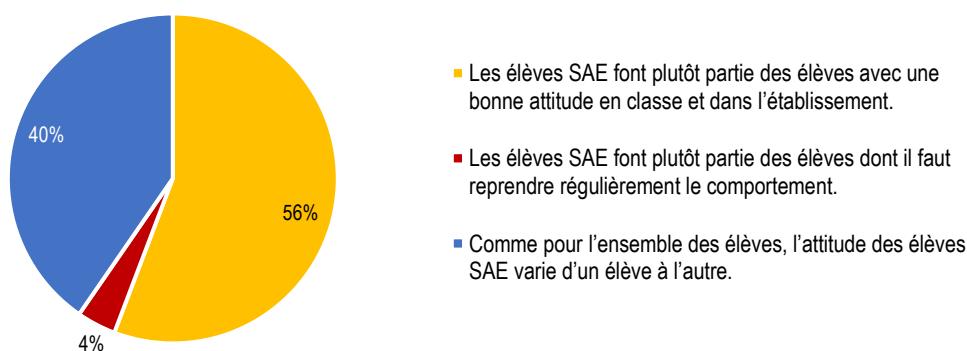
Dans l'ensemble, 67% des directions d'établissement qui ont répondu au questionnaire rapportent que les élèves SAE ont plutôt un bon niveau scolaire. Seules 2% (ce qui correspond en réalité à une seule personne) les considèrent comme des élèves en difficulté à l'école. Pour un quart des répondantes et répondants, les élèves SAE présentent, comme les autres élèves, des niveaux scolaires qui varient de l'un à l'autre.

Figure 16. Perception du niveau scolaire des élèves selon les directions d'établissement



Concernant l'attitude en classe, les données vont également plutôt dans le sens d'une image positive des élèves SAE. Pour 56% des personnes ayant répondu, ces élèves ont une bonne attitude en classe et dans l'établissement. Seules 4% des répondantes et répondants rapportent un point de vue contraire. Les données varient de 45% à 68% selon les ordres d'enseignement. C'est au CO que le regard est le plus critique.

Figure 17. Perception de l'attitude scolaire des élèves selon les directions d'établissement



Que ce soit en termes d'attitudes ou de résultats scolaires, les données recueillies auprès des directions d'établissement rejoignent les propos des partenaires sportifs et artistiques. La plupart disent travailler avec des jeunes qui sont de bons élèves ou des élèves sans difficultés scolaires et qui n'ont pas de problèmes de comportement, comme en témoigne cet extrait :

Franchement, il n'y a pas besoin parce que, en tout cas, pour l'instant, tous nos jeunes au cycle sont en R3, ils ont tous des bons résultats. Donc c'est assez facile. Donc on a, si besoin, une petite enveloppe et des répétiteurs s'il y a besoin d'un appui, on peut leur fournir. Mais depuis cinq ou six ans que je m'occupe de cette structure, on n'a jamais eu besoin. (Partenaire)

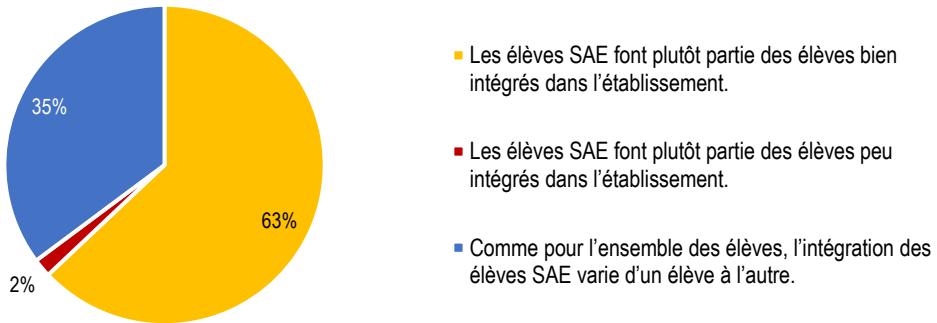
Certains sont néanmoins plus modérés, soit sur le niveau scolaire, soit sur la motivation :

On n'a pas de difficultés au niveau du comportement. Après, au niveau des résultats scolaires, oui alors on en a quelques-uns qui ont des difficultés, qui prennent du soutien à côté. Mais je ne pense pas que c'est à cause du sport, ou ils ont trop d'heures, mais je pense que c'est surtout des difficultés d'apprentissage clairement et que l'école les intéresse pas. (Partenaire)

La question de la motivation émerge d'ailleurs dans un certain nombre d'entretiens, même si cela reste très minoritaire.

Enfin, les données suggèrent également un bon niveau d'intégration des élèves SAE dans leur établissement. C'est à nouveau au CO que les opinions sont les plus critiques, 9 directions sur 19 seulement (soit 45%) rapportant une bonne intégration des élèves SAE. Pour 10 d'entre eux (soit 50%), le niveau d'intégration est variable, comme il l'est pour les autres élèves.

Figure 18. Regard des adultes* de l'école sur l'intégration des élèves SAE



* Directions d'établissement et corps enseignant du CO.

Synthèse

Le dispositif SAE permet aux élèves de pratiquer une vaste gamme de disciplines sportives ou artistiques. Le périmètre s'est étendu avec le temps avec une diversité accrue de disciplines. Les élèves SAE expriment leur talent à un haut niveau et souhaitent majoritairement inscrire ce niveau de performance dans la durée. La question de la professionnalisation de leurs pratiques est plus nuancée et varie selon les disciplines, traduisant également des opportunités différentes selon qu'elles et ils sont athlètes ou artistes. Au final, l'entrée par le profil sportif et artistique des élèves donne à voir un dispositif global, avec des prestations générales pour toucher le plus grand nombre. La partie suivante permettra d'évaluer dans quelle mesure le dispositif correspond aux besoins. Enfin, qu'ils et elles soient artistes ou athlètes, les élèves qui bénéficient du dispositif sont finalement des élèves genevois « comme les autres », tant du point de vue scolaire que social. On notera néanmoins qu'ils et elles font plus partie des élèves perçus comme de bons élèves, inscrits majoritairement dans des filières à exigences élevées et de milieu social favorisé. Enfin, si garçons et filles sont aussi nombreux et nombreuses en SAE, cette proportion varie selon les disciplines et évolue avec le temps, avec une diminution de nombre de filles au secondaire II.

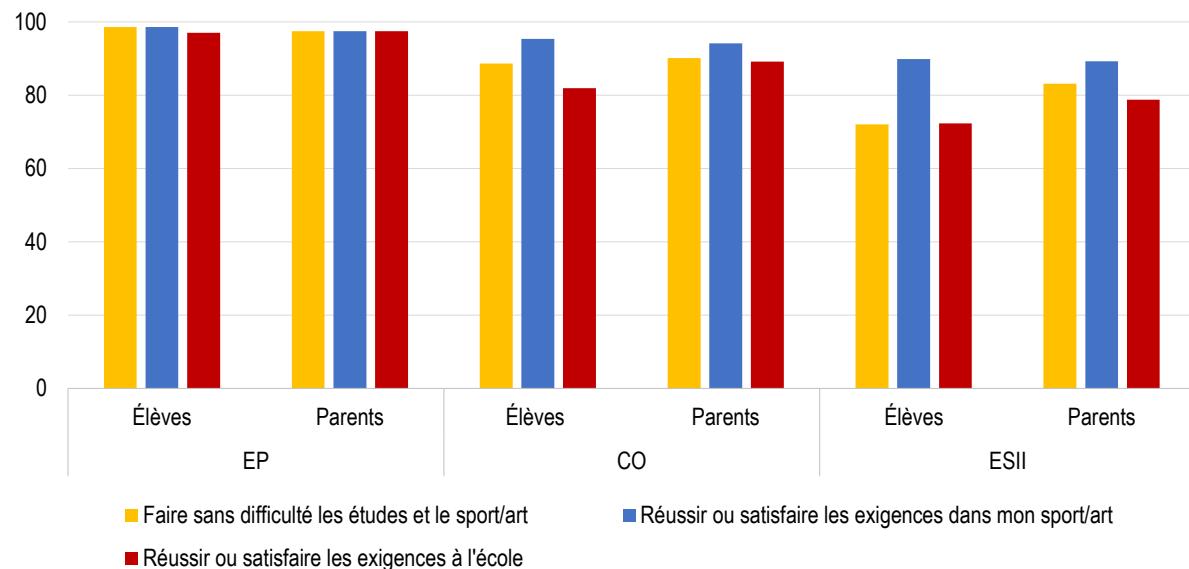
Le dispositif permet-il de concilier études et sport/art ?

Du point de vue scolaire, la description du profil des élèves SAE a permis de renseigner sur le niveau des élèves et donc, indirectement, sur la compatibilité d'un parcours scolaire de réussite avec une pratique sportive ou artistique de haut niveau. Les entrées développées ici permettent de compléter le regard sur la conciliation entre sport/art et études en interrogeant d'une part la perception subjective des acteurs et actrices sur les prestations proposées, et d'autre part en explorant le rythme de vie des élèves qui fréquentent le dispositif et leur niveau de bien-être.

Compatibilité perçue des études et de la pratique sportive ou artistique

Élèves et parents ont pu s'exprimer sur la possibilité de concilier sport/art et études. Comme le montre la *Figure 19*, la grande majorité des élèves et des parents partagent l'avis que concilier les études et la pratique intensive d'un sport ou d'un art se fait sans difficulté. Au primaire, c'est même la quasi-totalité des actrices et acteurs qui défendent cette position. Sans surprise, les difficultés grandissent avec l'âge des élèves. Et ces difficultés sont, de manière systématique, plus grandes pour les objectifs scolaires que pour les objectifs sportifs ou artistiques. Enfin, les parents sont plus positifs que les élèves, surtout sur le plan de la réussite scolaire.

Figure 19. Perception subjective des élèves et des parents de la compatibilité entre sport/art et études



Cette difficulté croissante avec l'avancée dans les années – même si elle reste très modérée selon la perception des élèves et des familles – a également été relevée par certains partenaires sportifs ou artistiques, notamment pour les élèves scolarisés dans le secondaire II. Il semble que la transition entre secondaire I et secondaire II, à l'école mais aussi en parallèle dans les activités sportives ou artistiques, se traduise par des exigences accrues. Par ailleurs, l'offre du secondaire II est aussi plus limitée et les termes de « choix » ou d'« option » se retrouvent souvent dans les discours des partenaires comme une limite. Pour la scolarisation au secondaire II, trois principaux éléments ressortent des discours :

- **La difficulté de trouver des entreprises formatrices qui acceptent les élèves en apprentissage**

Plusieurs partenaires considèrent qu'il est impossible pour les jeunes suivis de concilier apprentissage et SAE, en grande partie pour des raisons d'horaires. Néanmoins, certains partenaires rapportent des expériences positives en la matière, suggérant aussi que ces expériences positives contribuent à accroître l'ouverture d'esprit des entreprises : « *de plus en plus, les entreprises sont assez ouvertes. Ils se rendent compte que c'est quand même des jeunes qui bossent bien [...] Donc ça vaut la peine d'investir dans un jeune qui est un peu moins présent, pour des raisons sportives.* » (Partenaire)

- **L'absence de conciliation possible entre SAE et certaines options au secondaire II**

La question des choix possibles au secondaire II apparaît à deux niveaux. On a, d'une part, les musiciens/musiciennes qui aimeraient que la musique soit une option spécifique possible pour elles et eux comme pour les autres élèves. « *Je trouve que le choix des options spécifiques est un peu limité. Pour les musiciens, c'est en effet dommage de ne pas pouvoir choisir OS musique.* » (Elèves). Cette demande émane aussi de certains parents. D'autre part, plusieurs acteurs et actrices soulignent le choix que doivent faire parfois les élèves entre le SAE et des options qui sont indispensables pour la suite de leur formation. « *Certains ont arrêté en passant au Collège pour cause d'incompatibilité avec les options* » (Partenaires). Cependant, certains partenaires soulignent aussi qu'il est normal, à un moment donné, de devoir faire des choix.

- **Des différences inter-établissements et inter-prestations**

En lien plus ou moins direct avec le point précédent, la question des différences de prestations et d'une offre limitée à quelques établissements se pose également. « *Je pense qu'il faut élargir les possibilités pour le secondaire II. Selon l'option choisie, il est difficile, voire impossible de conserver un bon équilibre école/sport. Soit la filière voulue n'existe pas en SAE, soit il faut aller à l'autre bout du canton pour la faire* » (Parents). En effet, si au CO le dispositif existe dans tous les établissements, le secondaire II voit une restriction de l'offre, avec un dispositif qui n'est pas présent partout et pas toujours sous la même forme. Le double cursus études et sport/art se complexifie donc et amène parfois à faire des choix.

Regarder les raisons qui ont poussé certains et certaines à quitter le dispositif peut aussi nous renseigner sur les éventuelles difficultés à concilier les deux parcours. Les 43 élèves qui ont répondu à cette question mettent tout d'abord en avant des motifs sportifs ou artistiques. Dans les commentaires ouverts, certains et certaines évoquent aussi des blessures. En 3^e position des arguments rapportés, 8 élèves expriment l'impossibilité de concilier sport/art et études, 2 étant au CO et 6 dans l'enseignement secondaire II.

Figure 20. Raisons mobilisées par les élèves pour expliquer leur départ du dispositif

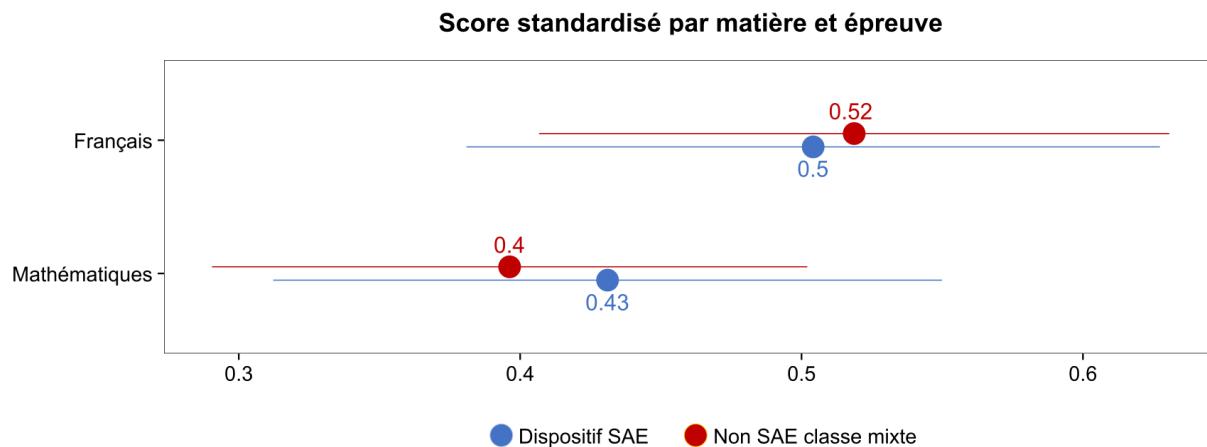
| Raisons qui ont poussé à quitter le dispositif | N |
|---|----|
| J'avais arrêté mon sport/art | 12 |
| Je ne répondais plus aux critères | 11 |
| Je n'arrivais pas à concilier mon sport et les études | 8 |
| Je désirais aller dans un autre établissement que celui proposé par le dispositif | 5 |
| Le dispositif n'existe pas dans ma filière de formation | 3 |
| Les aménagements proposés n'étaient pas suffisants | 3 |
| Je n'étais pas satisfait/satisfait du dispositif | 2 |
| Je ressentais trop de pression de mes entraîneurs/professeurs | 2 |
| J'avais terminé ma scolarité | 1 |
| Je ressentais trop de pression de mes parents | 1 |
| Les déplacements étaient trop longs ou difficiles | 1 |

Réussite scolaire des élèves inscrits dans le dispositif SAE comparativement aux autres élèves

Pour rendre compte de manière plus objective de l'effet du dispositif sur la conciliation entre sport/art et études, il convient de s'intéresser au niveau de performance des élèves tant sur le plan scolaire que sur le plan sportif ou artistique. Dans la partie consacrée à la description des élèves SAE, nous avons vu que ces athlètes et artistes menaient de front des compétitions ou concours de haut niveau et une scolarité dans des filières de formation à exigences plutôt élevées. Pour aller plus loin, nous nous sommes focalisés sur les élèves en 11^e scolarisés dans les classes mixtes en 2023-2024, pour lesquels nous disposions des résultats aux tests d'attentes fondamentales (TAF) en Français et en Mathématiques. Via une analyse de variance à mesures répétées, nous avons cherché à déterminer si le score des élèves aux TAF s'expliquait par le fait d'être en SAE ou non, le score aux épreuves cantonales de 8P, le sexe ou la catégorie socio-professionnelle. Les données montrent que seules deux

variables ont un effet significatif sur le score aux TAF : le résultat aux EVACOM de 8P et le sexe. Le fait d'être ou non en SAE n'a pas d'effet sur la réussite aux TAF. Autrement dit, l'analyse confirme que la réussite des élèves SAE n'est pas entravée par une pratique sportive ou artistique intensive.

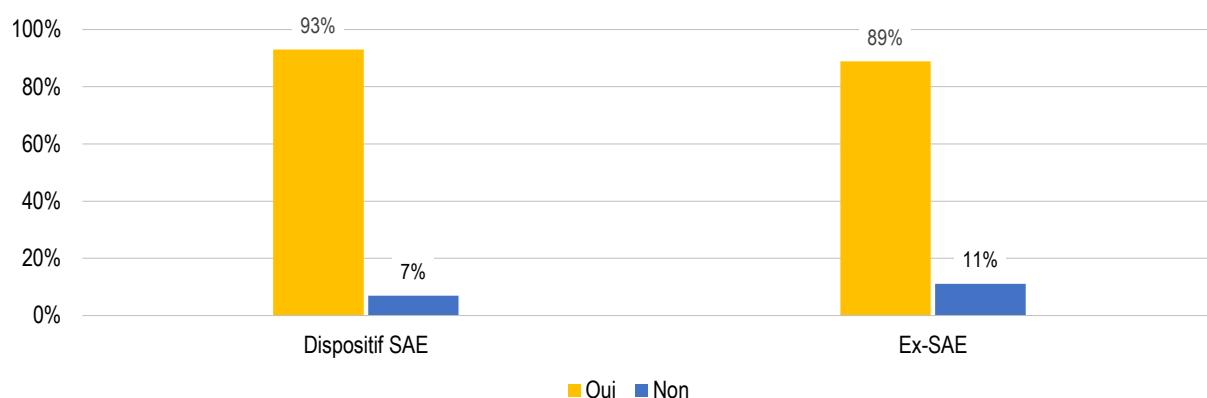
Figure 21. Score aux TAF de Français et de Mathématiques selon la condition et le sexe



Regard sur la qualité des prestations proposées

En s'inscrivant dans le dispositif SAE, les élèves bénéficient d'un certain nombre de prestations, qui peuvent varier selon l'ordre de l'enseignement. Toutes les actrices et acteurs interrogés se sont exprimés sur la qualité de ces prestations. Ces prestations et leur évolution sont reconnues par les actrices et acteurs comme une vraie chance pour les élèves. C'est le cas de 90% des parents, qui sont satisfaits, voire très satisfaits des prestations proposées. Chez les élèves, plusieurs indices de satisfaction quant au dispositif SAE sont relevés. Un résultat parmi tous mérite d'être relevé : lorsque l'on demande aux élèves SAE et à celles et ceux qui l'ont quitté s'ils et elles recommanderaient à un ou une amie d'intégrer le dispositif, les résultats sont sans appel. Une très grande majorité des élèves qui se sont positionnés sur cette question recommandent en effet le dispositif (Figure 22).

Figure 22. Proportion d'élèves qui recommanderaient le dispositif



Dans l'ensemble, l'aménagement des horaires, qui a évolué au fil de l'amélioration du dispositif, constitue la prestation la plus plébiscitée et la plus appréciée. Pour les partenaires, cette évolution était la plus importante et elle est largement appréciée.

Alors pour nous, c'est que du bonheur. Je suis vraiment très content de cette structure. Moi, j'ai connu l'ancienne formule en tant que parent parce que voilà, j'étais déjà un peu dans le milieu, mais ma fille était au cycle sous l'ancienne formule où il y avait quand même nettement moins

d'avantages, ils finissaient l'école plus tôt, mais c'était quand même pas des après-midi complets. Ouais, c'était bien, mais pas suffisant. Je pense que là, le fait d'avoir quasiment tous les jours de la semaine – sauf le lundi – congé l'après-midi, ça offre la possibilité de s'entraîner déjà au moment où il y a moins de monde dans les salles. Le soir, quand il y a beaucoup de monde, on n'a pas d'exclusivité. On ne peut pas réserver une partie de la salle pour nous. Donc ça c'est quand même un avantage. Et puis dans le rythme, ils sont moins fatigués. Donc moi je trouve que c'est vraiment bien. (Partenaire)

Dans l'extrait ci-dessus figure, au-delà des avantages pour les élèves et pour les temps d'entraînement, l'enjeu des infrastructures, qui revient régulièrement dans les entretiens. Si la question des infrastructures reste problématique pour certaines activités sportives, notamment en raison du peu de salles ou d'espaces disponibles, l'aménagement des horaires, et notamment la libération des élèves du CO l'après-midi, constitue une plus-value aussi du point de vue de l'occupation des espaces disponibles.

Malgré un avis très positif dans l'ensemble, une piste de réflexion émerge à de nombreuses reprises. Cela concerne la possibilité d'un horaire qui autorise l'entraînement bi-quotidien, comme la natation par exemple, que certaines disciplines semblent requérir. Ce point apparaît dans les propos des parents comme des partenaires sportifs, comme l'exprime ci-dessous un parent d'élève dans les propositions d'amélioration des prestations :

Aménagement des horaires d'une façon un peu différente : pour pouvoir faire des entraînements bi-quotidiens, libérer parfois 1-2 heures le matin au lieu de celles de l'après-midi, afin de pouvoir s'entraîner deux fois par jour. (Parents)

De plus, la question des horaires (et notamment de la « P1 » et des « P5/P6 », soit la première période scolaire du matin et les périodes de midi) revient largement dans les propos des élèves.

Par ailleurs, au secondaire II, il semble que les mesures individuelles ne soient pas toujours accompagnées d'un aménagement horaire satisfaisant. L'extrait ci-dessous en témoigne :

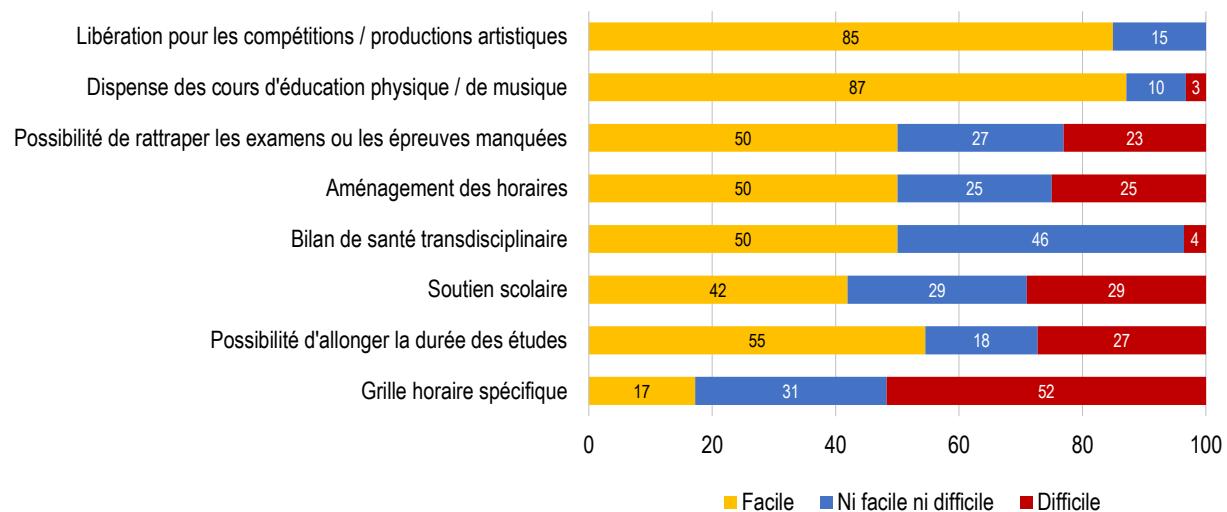
Ce début d'année a été émotionnellement difficile pour notre enfant qui a dû drastiquement diminuer ses horaires de danse face à l'impossibilité d'aménager ses horaires scolaires [CFC Matu pro] qui sont extrêmement chargés. Il serait intéressant de questionner la nécessité d'avoir autant d'heures en présentiel à l'école... En effet, les cours se terminent tous les jours à 17h50. Notre enfant va ensuite à la danse, jusqu'aux environs de 21h00-21h30. De longues journées... (Parents)

Enfin, chez les parents, on voit certaines demandes liées notamment 1) au soutien scolaire (« *there is no support and if we count the "appuis pédagogiques" as support, these are held during my child's trainings* ») et 2) aux bilans de santé. À noter que de ce point de vue, des différences existent en fonction des activités pratiquées par les élèves. Dans le sport tout du moins, certaines structures organisent des prestations de soutien scolaire ou du temps pour faire les devoirs ; elles ont également des partenariats pour le suivi de santé des élèves. Ces deux conditions sont d'ailleurs des éléments nécessaires à fournir pour les structures qui postulent comme centre de la relève sportive dans le canton de Genève ([Soutien aux centres cantonaux de la relève sportive / Conditions d'octroi](#)).

Du point de vue des directions d'établissement, qui doivent mettre en place les prestations au sein de leurs structures, tout n'est pas facile à mettre en œuvre. C'est ce que montre la *Figure 23*. Dans l'ensemble, les directions d'établissement ne rapportent pas de difficultés majeures pour mettre en place les prestations SAE. Ce constat général doit néanmoins être nuancé. À une extrême, on trouve les libérations pour les compétitions et les dispenses de cours qui ne posent aucune difficulté de mise en œuvre. À l'autre extrême, la construction de grilles horaires spécifiques est considérée comme une tâche complexe au sein des établissements.

Les établissements se disent également en grande partie satisfaits des prestations SAE, même si on observe des nuances d'un établissement à l'autre. La prestation pour laquelle on observe la proportion la moins importante de directions satisfaites concerne le soutien scolaire. Il est difficile à ce stade de fournir une explication à ce constat. Mais on pourra relever que, comme pour les parents, le soutien scolaire semble constituer une problématique à ne pas négliger, même si la grande majorité des élèves SAE, comme nous l'avons vu dans la première partie des résultats, ne rencontre pas de difficultés particulières sur le plan scolaire.

Figure 23. Facilité de mise en œuvre des prestations selon les directions d'établissement (en %)

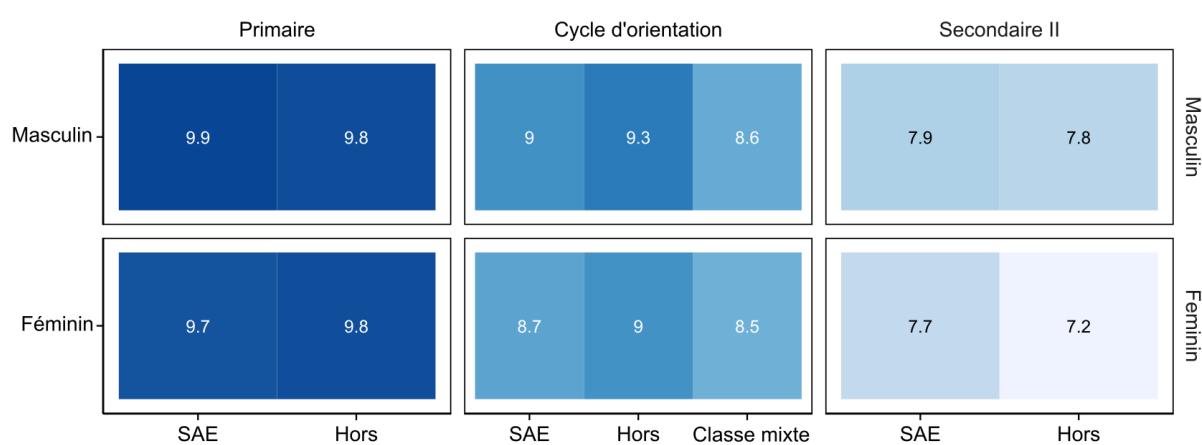


N.B. Les pourcentages sont calculés en tenant compte uniquement des directions qui ont répondu à la question.

La vie des élèves SAE au quotidien : SAE et bien-être

Quel est le quotidien des élèves SAE ? Une des craintes lorsque les élèves suivent un double cursus scolaire et sportif/artistique est celle d'un rythme trop élevé et, par conséquent, d'une fatigue excessive. La Figure 24 indique le nombre d'heures de sommeil rapporté par les élèves. Pour tous les niveaux d'enseignement, il est possible de comparer les réponses des élèves en SAE et les athlètes ou artistes hors SAE. Au CO, les élèves des classes mixtes mais non inscrits en SAE ont également répondu et servent donc de groupe de comparaison. Dans l'ensemble, on observe une diminution du temps de sommeil au fil des années, mais les élèves rapportent globalement un temps de sommeil satisfaisant par rapport aux prescriptions sanitaires. Au CO, où la comparaison est possible, les athlètes et artistes rapportent des temps de sommeil légèrement plus élevés dans l'ensemble. Un point d'attention concerne les filles athlètes ou artistes hors SAE qui rapportent les taux de sommeil les moins élevés.

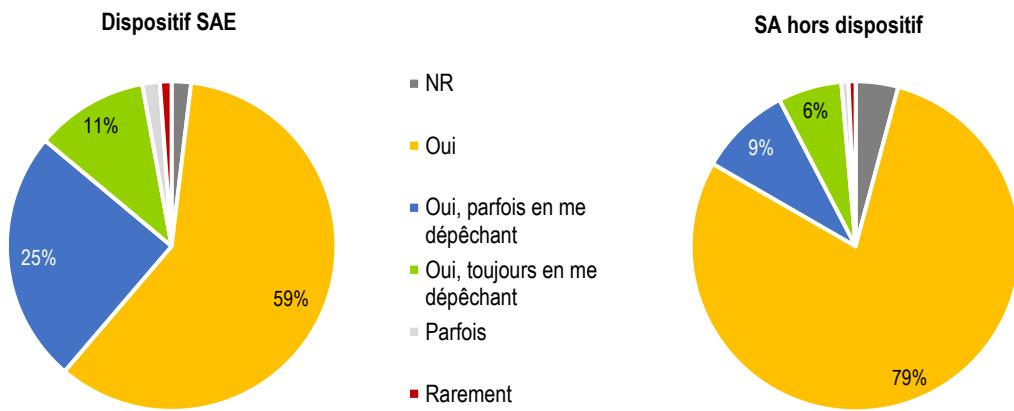
Figure 24. Nombre d'heures de sommeil selon le niveau d'enseignement, la condition, et le sexe



Concernant les repas, 84% des athlètes et artistes (SAE ou hors SAE) rapportent avoir le temps de manger tous les matins, même si c'est parfois, voire souvent, en se dépêchant. Le repas de midi donne lieu à des positions plus contrastées, comme illustré par la Figure 25. Les élèves du dispositif SAE rendent compte d'une pause de midi plus complexe que les élèves hors SAE pour prendre leur repas. La question n'ayant pas été posée aux élèves non athlètes ou artistes, il n'est pas possible de faire ici des comparaisons. Il serait néanmoins intéressant de mettre en perspective les données rapportées ici

avec des données plus générales. On sait en effet que la restauration scolaire est une problématique largement relayée par les familles et les élèves, comme en témoignent les données de l'enquête *Comment va l'école ?* (DIP/SRED, 2024).

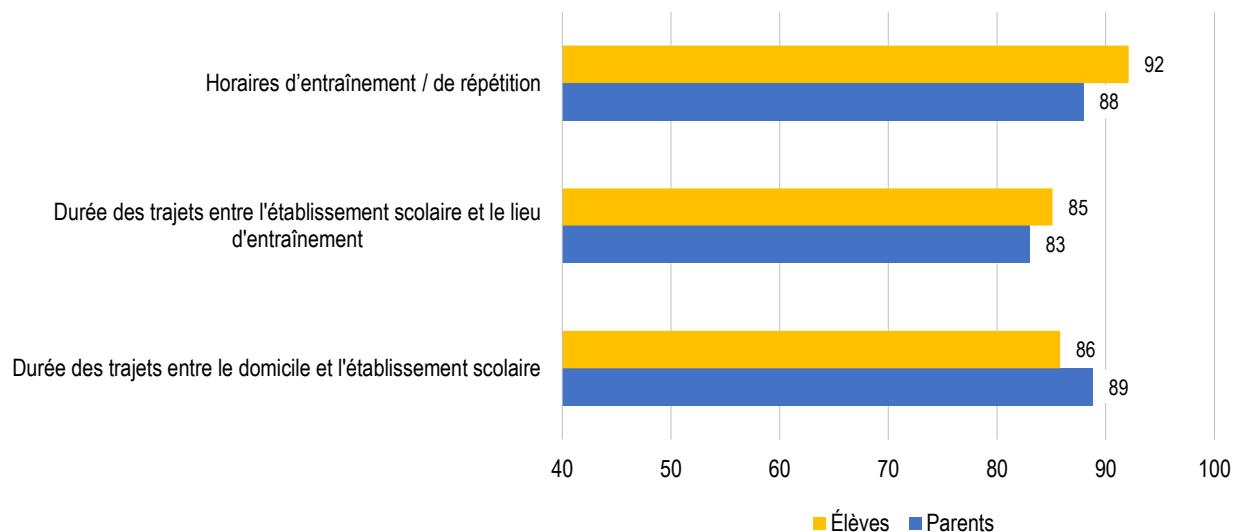
Figure 25. Temps dévolu au repas de midi



On observe un peu la tendance inverse pour le repas du soir : 91% des élèves SAE disent pouvoir manger le soir, sans avoir à se dépêcher. C'est le cas de seulement 80% des artistes et athlètes hors SAE. Ces différences peuvent être dues en partie à l'organisation des horaires d'entraînement, sur laquelle nous revenons plus tard.

Avant d'analyser les temps d'entraînement, regardons comment les élèves et leurs parents considèrent les temps de trajet nécessaires pour se rendre d'un lieu à l'autre. Pour les athlètes et les artistes, l'activité pratiquée ajoute souvent un lieu vers lequel se rendre quotidiennement. Si, au primaire et au secondaire I, le cadre réglementaire prévoit une scolarisation dans l'école la plus proche, le trajet jusqu'aux lieux d'entraînement ou de compétition peut venir alourdir la journée de l'élève. Dans l'ensemble, élèves et parents sont très satisfaits des horaires et des trajets. Ces réponses globales sont nuancées selon les ordres d'enseignement.

Figure 26. Pourcentage de parents et d'élèves SAE satisfaits par rapport aux horaires et trajets



Enfin, objectiver les temps d'entraînement ou de répétition des élèves semble essentiel. Pour cela, nous avons demandé aux athlètes et artistes SAE ou hors SAE de décomposer leur temps d'entraînement journalier et hebdomadaire. Nous nous concentrons ici uniquement sur les élèves du CO et du

secondaire II, peu d'élèves du primaire étant concernés par des charges d'entraînement importantes ou bénéficiant d'aménagements horaires. Que nous apprennent les réponses des élèves ?

Tout d'abord, de manière générale, la vie d'élève artiste ou athlète exige de consacrer du temps à sa discipline de manière quotidienne, et peut-être plusieurs fois par jour.

Au CO, les élèves SAE et hors SAE se distinguent quant à la répartition des charges d'entraînement. Conformément aux prestations prévues, les élèves SAE ont leur temps d'entraînement principal l'après-midi (avec un temps moindre le lundi puisqu'ils et elles sont en cours). Leur temps d'entraînement ou de répétition est bien moindre sur le matin ou à midi, et reste relativement conséquent le soir. Pour les élèves hors SAE, le temps passé à leur discipline le matin est bien plus important que celui des élèves SAE. Dans une moindre mesure, c'est aussi le cas le soir. On voit donc ici l'effet du dispositif SAE, même si les libérations de l'après-midi n'empêchent pas certains et certaines de consacrer du temps à leur sport ou à leur art tout au long de la journée.

Ensuite, il est à relever que, dans les deux groupes, la charge d'entraînement s'intensifie avec le passage du CO au secondaire II. Pour les élèves SAE, cette augmentation est surtout visible les matins et les soirs de semaine. Le matin, les élèves rapportent en moyenne près de deux heures d'entraînement matinal. L'inverse s'observe pour les élèves hors SAE, dont le temps d'entraînement matinal diminue au secondaire II.

Enfin, être athlète ou artiste ne s'arrête pas le week-end, avec un rythme qui reste relativement soutenu.

Figure 27. Périodes et durée d'entraînement (en minutes) selon le niveau d'enseignement et la condition

| | | Cycle d'orientation | | | | | | | Secondaire II | | | | | | |
|------|---------------------|---------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | | Lu | Ma | Me | Je | Ve | Sa | Di | Lu | Ma | Me | Je | Ve | Sa | Di |
| SAE | Cycle d'orientation | 49 | 71 | 48 | 60 | 59 | 103 | 85 | 112 | 102 | 113 | 101 | 106 | 121 | 104 |
| | Secondaire II | 82 | 92 | 80 | 92 | 80 | 94 | 54 | 59 | 65 | 62 | 20 | 20 | 100 | 96 |
| Hors | Cycle d'orientation | 43 | 51 | 52 | 53 | 52 | 70 | 54 | 66 | 65 | 60 | 62 | 56 | 60 | 56 |
| | Secondaire II | 43 | 60 | 58 | 60 | 60 | 80 | | 47 | 42 | 70 | 52 | 45 | 55 | 60 |
| SAE | Matin | 93 | 126 | 120 | 125 | 123 | 110 | 103 | 117 | 127 | 123 | 114 | 119 | 119 | 114 |
| | Midi | 70 | 94 | 112 | 79 | 108 | 84 | 83 | 96 | 86 | 102 | 94 | 85 | 93 | 72 |
| Hors | Après-midi | 90 | 81 | 87 | 89 | 80 | 75 | 68 | 108 | 107 | 95 | 110 | 101 | 79 | 84 |
| | Soir | 94 | 97 | 97 | 93 | 95 | 93 | 56 | 100 | 101 | 103 | 104 | 95 | 98 | 80 |

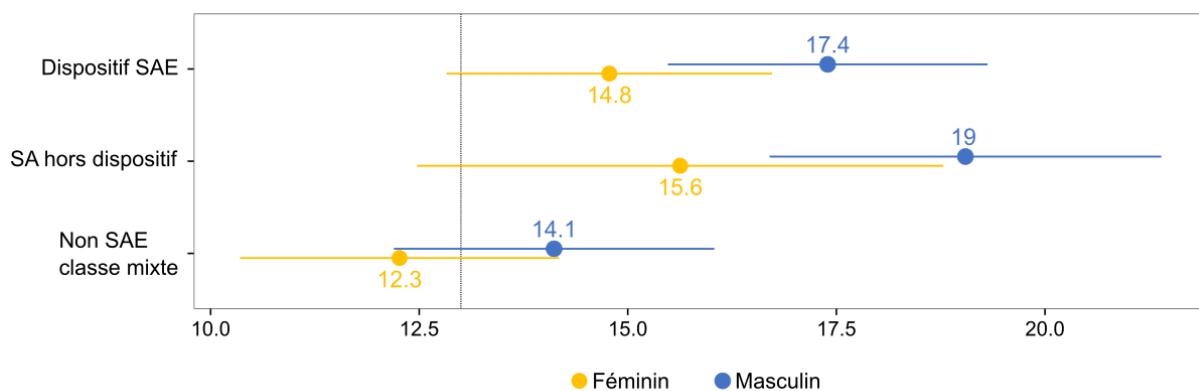
La Figure 28 suit la même logique, mais en distinguant, uniquement pour les élèves SAE, les rythmes d'entraînement selon les disciplines. Visuellement, on relève les spécificités de la danse : aucun ou aucune élève ne rapporte d'entraînement le matin en semaine, que ce soit au primaire ou au secondaire II. C'est aussi vrai à midi pour le secondaire II. Au CO et dans une moindre mesure au secondaire II, ce sont surtout les athlètes qui s'entraînent le matin. D'ailleurs, à cet âge, il semble que les athlètes sont les élèves soumis au rythme d'entraînement le plus intensif : les moyennes rapportées sont les plus importantes quelle que soit l'heure de la journée.

Figure 28. Périodes et durée d'entraînement (en minutes) selon le niveau d'enseignement et la discipline

| Cycle d'orientation | | | | | | | | Secondaire II | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|----|---------------|------|----|----|----|----|----|----|--|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|------|--|--|--|--|--|--|
| | Matin | | | | | | | | Midi | | | | | | | | Après-midi | | | | | | | | Soir | | | | | | |
| Danse | | | | | | | | 112 | | | | | | | | | 95 | | | | | | | | | | | | | | |
| Musique | 27 | 26 | 26 | 36 | 34 | | | 60 | 60 | | | | | | | | 120 | 120 | 75 | 60 | | 112 | 90 | | | | | | | | |
| Sport | 64 | 88 | 61 | 78 | 74 | | | 112 | 97 | | | | | | | | 112 | 101 | 115 | 103 | 106 | 124 | 106 | | | | | | | | |
| Danse | | | | | | 68 | 75 | 89 | 79 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Musique | 40 | 45 | 52 | 44 | 27 | | | 58 | 43 | | | | | | | | 90 | | 60 | 30 | | 60 | 60 | | | | | | | | |
| Sport | 47 | 60 | 47 | 60 | 53 | | | 71 | 66 | | | | | | | | 64 | 65 | 60 | 64 | 56 | 60 | 55 | | | | | | | | |
| Danse | 60 | 105 | 107 | 131 | 124 | 145 | | 60 | | | | | | | | | | 135 | 182 | 210 | 120 | 153 | | | | | | | | | |
| Musique | 79 | 104 | 105 | 106 | 100 | 94 | | 88 | | | | | | | | | 110 | 122 | 132 | 56 | 87 | 107 | 112 | | | | | | | | |
| Sport | 102 | 133 | 125 | 128 | 127 | 113 | | 126 | | | | | | | | | 118 | 128 | 120 | 114 | 120 | 119 | 115 | | | | | | | | |
| Danse | 89 | 83 | 88 | 84 | 103 | | | 15 | | | | | | | | | 123 | 128 | 135 | 122 | 130 | | | | | | | | | | |
| Musique | 74 | 58 | 69 | 64 | 48 | 53 | | 53 | | | | | | | | | 75 | 80 | 70 | 105 | 120 | 90 | 75 | | | | | | | | |
| Sport | 94 | 89 | 95 | 98 | 87 | 91 | | 87 | | | | | | | | | 109 | 108 | 96 | 110 | 97 | 77 | 86 | | | | | | | | |
| | Lu | Ma | Me | Je | Ve | Sa | Di | | Lu | Ma | Me | Je | Ve | Sa | Di | | | | | | | | | | | | | | | | |

Bien-être et santé

Plusieurs questions visaient à mesurer le bien-être des élèves interrogés. Le *World Health Organization-Five Well-Being Index* (WHO-5) est largement utilisé dans la recherche et dans les recommandations internationales en matière de santé. Le score global correspond à la somme de cinq items qui interrogent à la fois les émotions, l'énergie, la fatigue et l'intérêt des élèves durant les deux semaines précédentes. Le score maximal est de 30. Un score entre 14 et 25 signale un niveau moyen à élevé de bien-être émotionnel, et un score inférieur à 13 un niveau bas souvent associé à une dépression (Delgrande Jordan et al., 2023c ; Topp et al., 2015). Une analyse centrée sur les élèves du CO permet de mettre en correspondance les élèves SAE, hors SAE, et celles et ceux des classes mixtes non inscrits dans le dispositif SAE (Figure 29). Les données sont présentées séparément pour les filles et les garçons. Deux premiers constats s'imposent : d'une part, la pratique sportive ou artistique est associée à un niveau de bien-être émotionnel plus important. Ce constat est d'autant plus vrai pour les élèves en dehors du dispositif. Attention néanmoins : les écarts-types (visibles via les lignes horizontales de part et d'autre des scores) sont très importants. D'autre part, les filles ont, dans tous les groupes, des scores inférieurs à ceux des garçons. Le score des filles des classes mixtes mais ne faisant pas partie du dispositif est particulièrement à relever : avec un score de 12.3, ce groupe rapporte un niveau de bien-être émotionnel à risque. Là encore, des écarts-types importants sont à relever, puisqu'ils suggèrent des scores très faibles chez certaines répondantes.

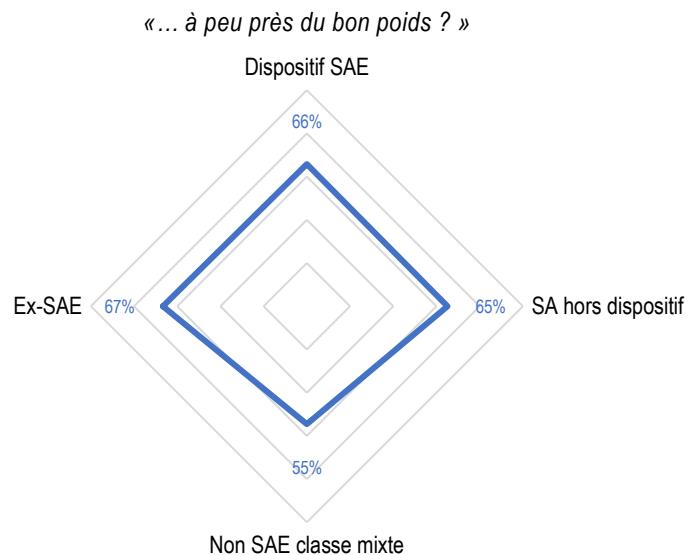
Figure 29. Score au WHO-5 des élèves du CO (bien-être perçu par les élèves)


N.B. Les items utilisés sont les suivants : « Je me suis senti.e joyeux.se et de bonne humeur », « Je me suis senti.e calme et détendu.e », « Je me suis senti.e dynamique et plein.e d'énergie », « Je me suis réveillé.e en me sentant en forme et reposé.e », « Ma vie quotidienne a été remplie de choses qui m'intéressent ».

Lorsque l'on étudie plus spécifiquement les scores de bien-être des artistes et des athlètes selon les disciplines pratiquées, les différences entre filles et garçons ressortent de manière équivalente entre élèves SAE et talents hors SAE pour le sport. Pour la musique, c'est surtout hors SAE que le sentiment de bien-être des filles est inférieur à celui des garçons.

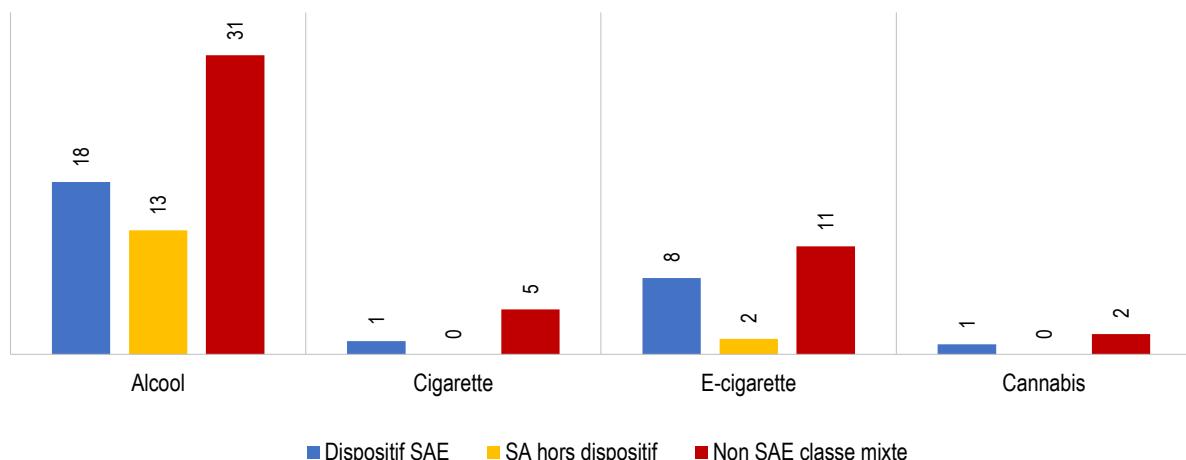
Les élèves ont également répondu à des questions concernant leur image corporelle. Les données montrent que 66% des élèves SAE sont satisfaits et satisfaites de leurs poids ; c'est le cas de 65% des talents hors SAE et de 67% des élèves qui ont quitté le dispositif. Les élèves non SAE des classes mixtes ont un regard encore un peu plus critique, avec seulement 55% qui se considèrent comme « à peu près du bon poids ». Dans ce dernier groupe, on trouve 27% d'élèves qui se trouvent trop gros et 15% trop maigres.

Figure 30. Satisfaction des élèves quant à leur image corporelle



Parmi les élèves SAE, les données montrent également une forte variabilité selon les disciplines. Ce sont les danseurs/danseuses (47.3%) qui sont le moins satisfaits de leur corps, comparativement aux musiciens/musiciennes (65%) et encore plus aux athlètes (67.8%)³. Ces résultats confirment les travaux existants, et pourraient sans doute être encore nuancés selon le type de sport pratiqué (Zaccagni & Gualdi-Russo, 2023).

Figure 31. Pourcentage d'élèves qui disent avoir déjà consommé diverses substances



³ À noter ici que cette différence inter-disciplines se confond avec une différence de genre, puisqu'on compte seulement un garçon parmi le groupe de danse.

Dernier point d'attention concernant les enjeux de santé et de bien-être : l'éventuelle consommation d'alcool, de tabac ou d'autres produits. Les données présentées à la *Figure 31* sont à nouveau limitées au CO, afin de disposer du groupe de comparaison constitué des élèves des classes mixtes non SAE. Compte tenu du très faible nombre d'ex-SAE, leurs données ne sont pas rapportées ici. Les résultats vont dans le sens d'une plus forte consommation (quel que soit le produit, mais surtout l'alcool) chez les élèves du CO qui ne pratiquent pas un sport ou un art de manière intensive. Les élèves qui rapportent les taux de consommation les plus faibles sont les athlètes et artistes hors SAE. Concernant la consommation d'alcool, pour laquelle les taux peuvent être considérés comme relativement hauts, relevons que pour la très grande majorité des élèves, c'est une consommation qui s'apparente plutôt à une expérience qui n'a eu lieu qu'une ou deux fois.

Lorsqu'on regarde plus en détail la prise de substances chez les élèves SAE selon les disciplines, et en tenant compte cette fois des élèves du secondaire I et du secondaire II, on relève que c'est d'abord les sportifs, puis les musiciens/musiciennes et dans une moindre mesure les danseurs/danseuses qui ont fait l'expérience de différentes substances.

Synthèse

Dans l'ensemble, les élèves SAE semblent concilier sans difficultés leur parcours scolaire et la pratique intensive d'un sport ou d'un art. On voit d'ailleurs que faire partie du dispositif ne dégrade pas les résultats scolaires des élèves. Suivre ce double cursus semble accessible pour la très grande majorité des élèves et des familles, même si la difficulté s'accroît avec les années, tant en raison de niveaux d'exigences accrues – sur le plan scolaire et sportif ou artistique – qu'en raison d'une offre inégale d'accès au dispositif.

De manière générale, les prestations SAE sont largement appréciées par les acteurs et actrices qui en bénéficient. Les personnes qui ont connu l'évolution du dispositif les apprécient d'autant plus. Des bémols sont posés soit pour des activités spécifiques (qui nécessiteraient plutôt un entraînement bi-journalier notamment) soit pour des situations spécifiques (certaines prestations individuelles au secondaire II, avec une difficulté à obtenir des aménagements horaires). Le soutien scolaire et le suivi de santé font l'objet de critiques de la part de certains parents. Ce dernier point pourrait conduire à questionner les modalités d'organisation et les responsabilités de ces deux prestations.

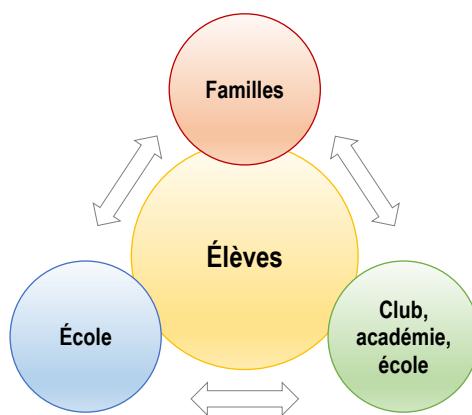
Dans l'ensemble, les réponses des élèves donnent à voir un rythme journalier dense. Le temps de sommeil des athlètes et des artistes reste tout à fait correct, même s'il diminue avec l'âge. Les repas de midi mériteraient une attention accrue, ce temps pouvant être complexe à trouver en fonction de l'organisation dans les établissements et dans les structures sportives et artistiques. Le temps dévolu aux entraînements témoigne d'une pratique sportive ou artistique intensive. Ces entraînements peuvent se dérouler tout au long de la journée. Si les aménagements horaires sont ressentis de manière très positive et sont considérés comme indispensables, la visualisation de la charge de travail des athlètes et des artistes traduit la flexibilité attendue en matière d'horaires par certaines personnes interrogées.

Enfin, les données relatives à la santé et au bien-être des élèves vont dans le sens d'un encouragement à la pratique sportive et artistique. Qu'ils et elles fassent partie du dispositif SAE ou non, les athlètes et artistes rapportent des niveaux de bien-être et une image de soi plus élevés que les autres élèves. Ils et elles semblent adopter moins de comportements à risque en termes de consommation de substances. Certains de ces constats sont d'autant plus vrais pour les athlètes et artistes hors SAE. Par ailleurs, on constate à nouveau ici qu'athlètes et artistes ne constituent pas un groupe homogène, les scores pouvant largement varier selon la discipline pratiquée.

Le réseau autour de l'élève

Si l'on entre maintenant plus avant dans le cœur du dispositif, il est intéressant de se pencher sur les connaissances et échanges entre les différents interlocuteurs et interlocutrices qui entourent les élèves concernés. Pour les élèves SAE, il s'agit en effet de jongler entre des lieux et des personnes différentes, avec des règles qui peuvent varier d'un lieu à l'autre. Par ailleurs, la compréhension des différents acteurs et actrices tout comme le soutien ressenti dans leurs activités tant scolaires que sportives ou artistiques peuvent faciliter ou entraver la gestion de leur quotidien et leur sentiment de bien-être. La communication et, de manière générale, les relations entre les différents adultes autour de l'élève sont-elles satisfaisantes ?

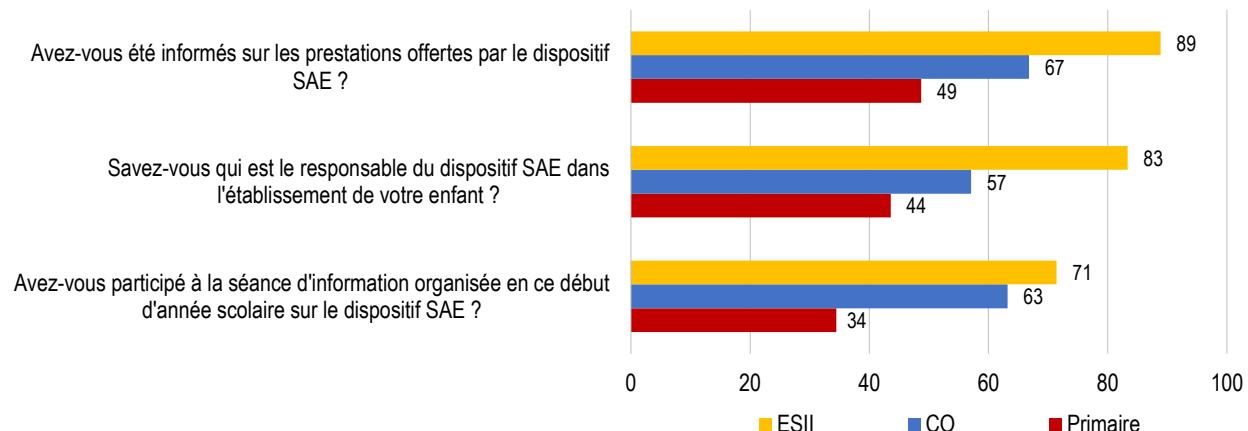
Figure 32. Le réseau d'acteurs et d'actrices autour des élèves



La relation famille-école

Une fois l'entrée dans le dispositif SAE effectuée, comment les choses se déroulent-elles ? Pour les familles, les positions diffèrent entre le primaire, le secondaire I et le secondaire II. Ce sont les familles du secondaire II qui se disent les mieux informées (Figure 33), ce qui entre en relative contradiction avec des résultats classiques qui attestent d'une relation école-familles qui se distend au fil de la scolarité (Epstein, 2011 ; Larivée, 2012). Concernant la séance d'information, qui recueille les pourcentages les plus faibles, il n'est pas possible de conclure avec les données à disposition si le taux modéré de participation – surtout au primaire – reflète un manque d'intérêt ou de disponibilité des familles ou l'absence d'organisation de telles séances dans certains établissements. À noter qu'au primaire, le dispositif ne concerne que certaines disciplines et un nombre d'élèves relativement restreint, ce qui pourrait expliquer en partie les faibles pourcentages observés.

Figure 33. Niveau d'information des familles (en %)

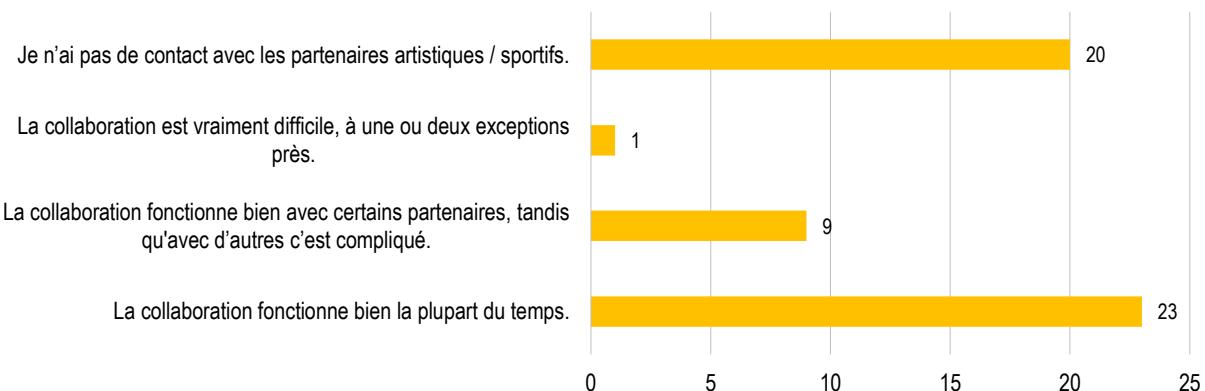


Les directions d'établissement sont 83% à considérer avoir suffisamment d'informations sur le dispositif. Et 85% d'entre elles louent la qualité des informations transmises par le SESAC concernant le dispositif. Pour 79% des directions d'établissement, les relations avec les parents d'élèves SAE sont en grande partie identiques à celles qui les lient aux autres parents. Selon 45% des directions, ces relations sont plus fréquentes, mais ils ne sont qu'une minorité à penser que ces relations sont plus complexes (23.5%) ou, au contraire, de meilleure qualité (21.6%).

Les relations école-partenaire sportif ou artistique

Le dispositif SAE vise à permettre aux élèves de concilier leurs études avec une pratique sportive ou artistique. Comment les deux principales entités concernées (école et partenaire artistique ou sportif) collaborent-elles ? Les réponses des directions donnent à voir des réalités contrastées. Sur les 53 réponses à cette question, 23 renvoient à une bonne collaboration, alors que les répondantes et répondants sont quasiment autant à rapporter une absence de contact avec les partenaires artistiques et sportifs. Il faut néanmoins relever que certaines directions évoquent une absence de contact tout en précisant que ce rôle incombe à leur doyen ou doyenne.

Figure 34. Qualité de la relation école-partenaire selon les directions d'établissement



Les pistes d'amélioration peuvent aller de la mise à disposition d'adresses mail ou de contact téléphonique à une demande pour que les partenaires aient une meilleure connaissance du système scolaire genevois.

Les partenaires sportifs et artistiques ont également pu s'exprimer. Les deux grandes tendances observées dans les réponses des directions d'établissement s'observent en réciprocité chez les partenaires. Pour beaucoup d'entre eux, les relations se passent bien dans l'ensemble et permettent de gérer sans problème le recours aux prestations que le dispositif permet. Et pour beaucoup d'entre eux également, ces relations sont quasi-inexistantes, ce qu'ils expliquent en grande partie par l'absence de difficultés chez les élèves. La relation avec les écoles n'aurait alors de nécessité qu'en cas de problème constaté. On peut donc passer de ce type de retour...

C'est un truc [la relation avec l'école] où ça pourrait être amélioré. Mais je ne suis pas en train de dire que ça devrait être amélioré de leur part. Ça doit être aussi nous aujourd'hui, on n'a pas l'habitude. On fonctionne [la] tête dans le guidon à peu près d'août jusqu'au mois de juin. J'ai pas encore pris le temps, les heures nécessaires pour dire... J'envoie un mail régulièrement aux écoles, aux doyennes pour voir comment ça va... Je pars du principe que c'est ok. Et si jamais ça ne doit pas aller avec, là, alors je vais voir les écoles ou les écoles vont venir me voir comme c'est le cas pour ce jeune. Mais c'est pas suffisant. Il faudrait des points même pour dire que tout va bien, et qui durent dix minutes. (Partenaire)

...à un retour qui rapporte plutôt une absence de contact :

Mais ce serait bien de dire que si on a besoin, on a un référent. Donc ce serait bien d'avoir une liste, et réciproquement. Mais ne pas alourdir. (Partenaire)

En cas de difficultés scolaires d'un élève – situation relativement rare –, les retours diffèrent d'un partenaire à l'autre voire, chez un même partenaire, selon le lieu de scolarisation de l'élève et l'ordre d'enseignement. Certains et certaines regrettent des délais trop longs entre les difficultés rencontrées par l'élève (en termes de résultats ou de comportement) et le moment où ils et elles en sont informées. Ce constat se fait plutôt dans les relations avec le CO, mais peut aussi intervenir avec des écoles de l'enseignement secondaire.

Je suis quand même très en contact avec les écoles. Donc en tout cas, minimum deux fois par an, je demande un retour. C'est-à-dire que j'ai des écoles qui font le retour spontanément tous les mois. Mais j'ai des écoles qui le font moins parce que ce n'est pas une obligation.

Dans cette relation école-partenaires, un système de sanctions s'est mis en place pour agir de concert et montrer aux élèves que les deux entités communiquent. Ce système concerne les élèves du secondaire II, mais dans certaines disciplines, il a été étendu au secondaire I, notamment pour des raisons d'équité.

Les relations famille-partenaire sportif ou artistique

Cette dernière relation amène peu de remarques de la part des acteurs et actrices. Les familles sont plus ou moins impliquées dans la pratique sportive ou artistique de leur enfant. Dans certaines familles, la discipline pratiquée par l'enfant l'a aussi été par un ou les deux parents. Certains d'entre eux sont aussi partie prenante de la structure qui encadre les élèves. Cette relation ne soulève pas de problèmes particuliers. Parfois, les familles voient les structures comme des médiaterices dans leur relation avec l'école, ce qui peut mettre en difficulté les personnes concernées. Mais ces situations sont relativement rares, ou tout du moins peu rapportées dans les discours.

Les différents acteurs et actrices mentionnées ci-dessus constituent un réseau autour des élèves, réseau avec des liens plus ou moins forts. Au final, ce réseau permet-il de soutenir les élèves et de les encourager dans leur choix ?

La perception par les élèves du réseau qui les entoure

Comment les élèves perçoivent-ils le soutien des adultes et autres jeunes qui les entourent ? La Figure 35 propose une représentation graphique de la réponse des élèves SAE à la question « *Je trouve que ces différentes personnes m'encouragent à faire mon sport / mon art en même temps que l'école.* » Les données correspondent au score moyen de soutien perçu par les élèves SAE. Plus les cases sont foncées, plus le soutien perçu est important. Dans l'ensemble, les élèves se sentent largement soutenus dans leur parcours, toutes les valeurs se situant au-dessus de la moyenne. Les parents sont sans surprise les premiers soutiens. À noter que ce soutien ne faiblit pas forcément de manière significative avec l'avancée dans la scolarité ; il est même en augmentation pour la musique. Les personnes liées à la pratique sportive ou artistique (adulte de référence ou autres élèves pratiquant la même activité) sont également perçues comme très encourageantes. Les partenaires scolaires (école, enseignante ou enseignant, et dans une moindre mesure camarades de classe) sont un peu en retrait, notamment pour la musique et en particulier au secondaire II. Ce constat fait écho à certains propos relatés par les familles ou les partenaires sportifs ou artistiques qui regrettent le manque d'intérêt, d'encouragement ou de participation des membres du personnel scolaire pour les activités des élèves SAE. Ce constat peut rejoindre ceux d'autres travaux, qui montrent que les élèves cherchent auprès de leurs enseignantes et enseignants un contact qui dépasse la relation pédagogique maître-élève (Espinosa et al., 2023).

Nous avons également cherché à savoir si le fait de faire partie d'un centre de la relève sportive améliorait la perception de soutien, l'un des objectifs de ces centres étant d'accroître le niveau de professionnalisation autour des athlètes. Les données ne montrent pas de différence entre athlètes des centres de la relève et autres athlètes, que ce soit au secondaire I ou au secondaire II, dans le soutien perçu par les référentes et référents sportifs. Ce résultat n'est pas étonnant tant les scores de soutien perçu sont élevés dans l'ensemble.

Figure 35. Soutien perçu par les élèves SAE selon l'ordre d'enseignement et la discipline

| | Sport | | | Musique | | | Danse | | |
|----------------------|----------|-----|--------|----------|-----|--------|----------|-----|--------|
| | Primaire | CO | Sec.II | Primaire | CO | Sec.II | Primaire | CO | Sec.II |
| Parents | 3.9 | 3.8 | 3.7 | 3.8 | 3.8 | 4 | 3.9 | 3.9 | 3.5 |
| École | 3.5 | 3 | 3 | 3.2 | 2.9 | 2.8 | 3 | 3.3 | 3 |
| Corps enseignant | 3.5 | 3.1 | 2.9 | 3.5 | 3.1 | 2.8 | 3.6 | 3.3 | 3.2 |
| Camarades de classe | 3.5 | 3.3 | 3.4 | 3.2 | 3.1 | 3.4 | 3.3 | 3.4 | 3.6 |
| Référent-es activité | 3.8 | 3.7 | 3.5 | 3.7 | 3.8 | 3.8 | 3.7 | 3.9 | 3.9 |
| Collègues activité | 3.8 | 3.7 | 3.5 | 3.4 | 3.5 | 3.6 | 3.9 | 3.7 | 3.4 |

Lecture : les élèves SAE-Sport de l'enseignement primaire rapportent un score moyen de soutien de 3.9 sur 4 concernant le soutien de leurs parents.

La perception de violences subies dans le contexte sportif ou artistique

Nous avons également demandé aux élèves du dispositif SAE si, dans le cadre du dispositif, ils et elles avaient subi des violences de la part d'autres athlètes/artistes ou de la part des adultes. Pour chaque type de violence, les élèves devaient se positionner sur l'une des quatre modalités suivantes : *jamais*, *rarement* (1 à 2 fois), *quelques fois* (3 à 10 fois), *souvent* (plus de 10 fois). Les actes subis pouvaient relever de violences psychologiques, verbales ou physiques. La violence pouvant être perçue de manière très différente d'une personne à l'autre, des exemples étaient donnés pour chacune des catégories. Enfin, seuls les élèves du CO et du secondaire II ont dû se positionner sur cette thématique. Sont rapportées dans la Figure 36 les pourcentages d'élèves qui ont dit avoir subi *souvent* tel ou tel type de violences. Se concentrer sur les situations fréquentes de violences semble pertinent pour aborder des enjeux possibles de harcèlement au sein du dispositif. Pour rappel, le harcèlement est défini par le DIP comme suit : « *Harceler, c'est déranger, ridiculiser, agresser, attaquer, troubler, exclure toujours la même personne de façon répétée et de différentes manières avec l'intention de nuire* » (DIP, [Dépliant sur le harcèlement scolaire à l'intention des élèves | ge.ch](#)). Dans l'enquête HBSC 2022, 6% des élèves de 11-15 ans rapportent avoir été victimes de harcèlement (*Portrait chiffré de l'école genevoise*, 2024).

Les chiffres relevés sont relativement bas. Si tout acte de violence est à proscrire dans l'enceinte scolaire comme dans le cadre de la pratique sportive et artistique, les violences subies de manière fréquente, telles que rapportées ici par les élèves eux-mêmes, concernent un pourcentage très faible d'athlètes ou d'artistes. Ce constat vaut pour les violences émanant d'autres athlètes ou artistes comme pour celles qui sont le fait d'adultes. On peut néanmoins relever que dans le cadre de la pratique musicale, les violences sont uniquement le fait d'adultes, et que le chiffre le plus élevé concerne ici les violences verbales, définies dans le questionnaire par les exemples suivants : insultes, injures, hurlements, propos dégradants. À noter que c'est aussi parmi les musiciens/musiciennes que le taux de non-réponse à cette question est le plus fort (15% ou plus par chaque type de violences).

Figure 36. Violences fréquentes rapportées par les élèves SAE dans le cadre du dispositif

| | Psychologiques (critiques à répétition, chantage, menace, ...) | | Verbales (insultes, injures, propos dégradants...) | | Physiques (bousculades, coups de poings ou pied, objet lancé, obligation de s'entraîner blessé.e...) | |
|---------|--|---------|--|---------|--|---------|
| | Pairs | Adultes | Pairs | Adultes | Pairs | Adultes |
| Danse | 2.6% | 1.3% | 1.3% | 1.3% | 1.3% | 0.0% |
| Musique | 0.0% | 2.2% | 0.0% | 4.4% | 0.0% | 1.1% |
| Sport | 2.2% | 3.3% | 3.1% | 2.7% | 1.3% | 1.6% |

Enfin, les élèves pouvaient également rapporter des violences à caractère sexuel. Les exemples donnés étaient les suivants : « t'espionner dans ton intimité » ou « tenir des propos sexuels déplacés ». Sur l'ensemble des élèves du dispositif, un ou une sportive et un ou une musicienne rapportent avoir souvent subi des violences de ce type, et ce de la part d'adultes.

Synthèse

La dynamique relationnelle au sein du dispositif SAE est largement teintée par la pratique disciplinaire de l'élève. L'école y est moins présente, à la fois dans les échanges entre adultes autour de l'élève et dans le soutien perçu par les élèves. Ce constat peut étonner, tant les écoles sont impliquées dans le travail d'organisation des prestations pour permettre aux élèves de concilier leurs études et leur sport ou leur art. Pour autant, c'est avant tout par leur pratique intensive d'un sport ou d'un art que ces élèves se distinguent. Et cette pratique se fait en dehors du périmètre de l'école donc à distance du personnel scolaire et des autres élèves.

Mais l'implication de l'école semble varier largement selon les structures. Certaines s'impliquent, ont aussi de l'expérience dans ce travail, parce qu'elles accueillent un nombre important d'élèves chaque année ou qu'elles sont partie prenante dans le dispositif depuis longtemps. Mais quelques situations questionnent tout de même, notamment l'absence totale de contact entre école et partenaire qui est rapportée par un nombre non négligeable de personnes relevant de ces deux entités. La plupart du temps, l'élève concilie sans difficulté école d'un côté et pratique artistique ou sportive de l'autre. Cette absence de difficultés explique sans doute en grande partie l'absence de contact. Mais une dynamique relationnelle minimale pour l'ensemble des artistes et athlètes du dispositif permettrait certainement de témoigner aux élèves d'un cadre commun et d'un intérêt pour ses différentes activités. Elle serait également utile en vue de soutenir, voire d'intervenir lorsque la situation se complexifie, notamment sur le plan scolaire.

Par ailleurs, les données relatives aux situations de violences subies par les élèves SAE donnent à voir des relations plutôt apaisées entre athlètes/artistes et avec les adultes qui les entourent. Quelques situations de violences fréquentes sont rapportées, mais dans des taux qui restent relativement bas. Néanmoins, cette dimension doit toujours faire l'objet d'une attention spécifique, pour éviter toute situation de mal-être.

Focus sur le dispositif au CO

En juin 2024, un questionnaire adressé aux enseignantes et enseignants de CO par l'intermédiaire des directions d'établissement a permis de mieux comprendre les enjeux autour des classes mixtes SAE. En effet, en construisant la méthodologie de cette évaluation, la problématique spécifique du CO a émergé. Dans l'ensemble des établissements du CO, des classes mixtes scolarisent élèves SAE et non SAE dans des mêmes classes. Le choix de cette mixité permet une ouverture de classes dans chaque CO et donc une proximité géographique des élèves concernés par le SAE quel que soit leur lieu de résidence. Pour que ces classes puissent exister, la mixité SAE/non SAE se conjugue avec une hétérogénéité des niveaux scolaires des élèves. Ainsi, les classes mixtes peuvent regrouper des élèves des trois filières existantes au CO. Il s'agit là d'une spécificité au sein des CO, spécificité qui est fréquemment au cœur de questionnements par rapport à l'organisation du CO. Cette problématique a donc été intégrée à l'évaluation globale du dispositif SAE. Au questionnaire s'est ajouté un entretien collectif mené en amont avec différents professionnels et professionnelles (présidentes ou présidents de groupe, référentes ou référents de disciplines, chargées ou chargés de mission à la DGEO⁴).

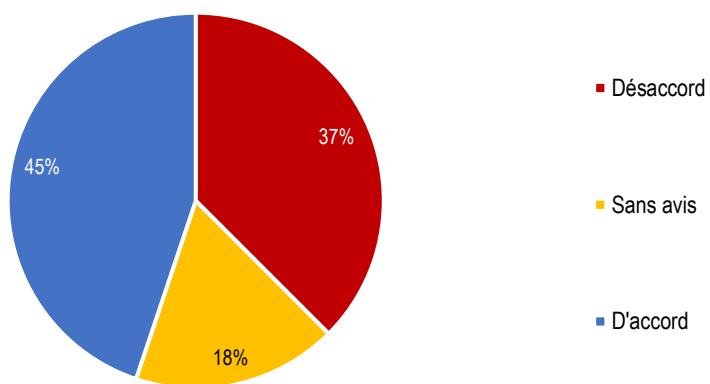
Le nombre d'enseignantes et enseignants de CO ayant répondu au questionnaire s'élève à 143 (150 moins 7 questionnaires qui, ne contenant des réponses que sur la première page, ont été retirés de l'analyse). Parmi, les 143 répondantes et répondants, 86, soit 60% d'entre eux avait une classe mixte cette année. Ils sont 71, soit près de 50%, à enseigner en 11^e. Les répondantes et répondants enseignent majoritairement les Mathématiques (N=26), le Français (N=20), l'Allemand (N=18), et dans une moindre mesure l'Anglais (N=13) ou l'Histoire (N=12). Il s'agit là de la discipline pour laquelle ils ont choisi de répondre au questionnaire, la plupart d'entre elles et eux étant en charge de l'enseignement de deux disciplines. Enfin, 40 ont ou ont eu une maîtrise de classe mixte.

Pour la plupart des enseignantes et enseignants interrogés, enseigner en classe mixte n'est pas une contrainte. La grande majorité (67.1%) n'a pas choisi d'enseigner en classe mixte, mais n'y voit pas pour autant une contrainte, certaines et certains ayant même spécifiquement demandé à enseigner en classes mixte (9.8%). Ils et elles sont seulement 12.6% à penser au contraire qu'enseigner en classe mixte est une contrainte.

Ils et elles sont plus de 50% à souhaiter connaître les critères selon lesquels les élèves non SAE sont choisis pour intégrer les classes mixtes. Les enseignantes et enseignants sont par ailleurs très partagés sur leur niveau de connaissance du dispositif SAE.

Figure 37. Niveau de connaissance du dispositif auto-rapporté par les enseignantes et enseignants

« J'ai suffisamment d'informations sur le dispositif »



⁴ Nous tenons à remercier le Service enseignement et évaluation (SEE) de la DGEO qui a proposé et facilité l'organisation de cet entretien. Nous adressons également nos plus vifs remerciements aux personnes qui ont participé à cet échange.

Lorsque l'on regarde plus en détail les informations dont disposent les enseignantes et enseignants concernant l'activité sportive ou artistique des élèves SAE, on relève une connaissance variable d'une personne à l'autre et d'un ou une élève concernée à l'autre (*Figure 38*). On relève également, chez un nombre relativement conséquent d'enseignants et enseignantes, un intérêt pour plus d'informations. À noter que, sans surprise, la connaissance de la pratique sportive ou artistique des élèves est plus élevée chez les enseignantes ou enseignants qui ont une maîtrise de classe.

Figure 38. Connaissance des élèves SAE et du dispositif par les enseignantes et enseignants

| Réponses | Critères d'entrée | Niveau | Charge horaire |
|------------------------------------|-------------------|--------|----------------|
| OUI | 13.3 | 4.2 | 4.2 |
| OUI, pour la majorité | | 13.3 | 19.6 |
| OUI, pour quelques élèves | | 30.1 | 16.8 |
| NON, mais j'aimerais les connaître | 59.4 | 37.8 | 46.9 |
| NON, ce n'est pas de mon ressort | 23.8 | 12.6 | 10.5 |

Seuls 21% des enseignantes et enseignants interrogés pensent que le niveau scolaire devrait être pris en compte pour accepter ou maintenir un élève dans le dispositif SAE. La formule qui réunit le plus de réponses positives (45.5%) serait celle où niveau scolaire et niveau sportif ou artistique auraient un poids égal.

Quel regard portent les enseignantes et enseignants sur le niveau et les attitudes scolaires des élèves SAE ? Pour les trois questions posées, la réponse montre que, comme pour les autres élèves, il y a une hétérogénéité des profils d'élèves à l'intérieur de la catégorie « élèves SAE » (*Figure 39*). Néanmoins, lorsque cette hétérogénéité n'est pas relevée, c'est alors une évaluation positive des élèves SAE qui l'emporte, particulièrement pour le niveau scolaire. Ce constat va dans le sens de ce qui a été relevé par les directions d'établissement dans la description scolaire des élèves (voir la première partie des résultats).

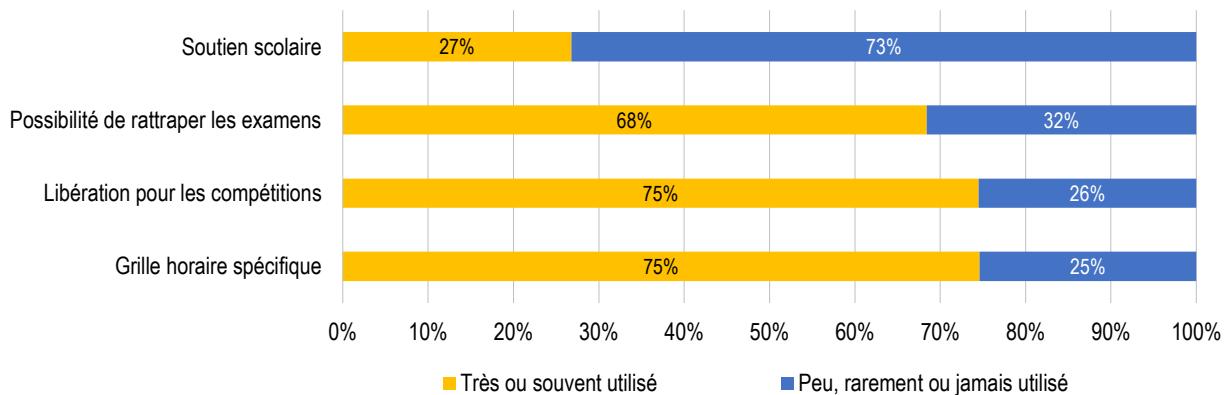
Figure 39. Perception du niveau scolaire, des attitudes des élèves SAE et de leur intégration dans le CO

| Positionnement | Niveau scolaire | Attitude en classe et à l'école | Intégration dans le CO |
|---|-----------------|---------------------------------|------------------------|
| Vision positive | 33.6 | 23.1 | 30.1 |
| Vision négative | 2.1 | 9.1 | 9.1 |
| Comme pour l'ensemble des élèves, cela varie d'un élève à l'autre | 60.8 | 62.9 | 55.9 |

Quel regard les enseignantes et enseignants du CO portent-ils sur les prestations pour les élèves SAE ?

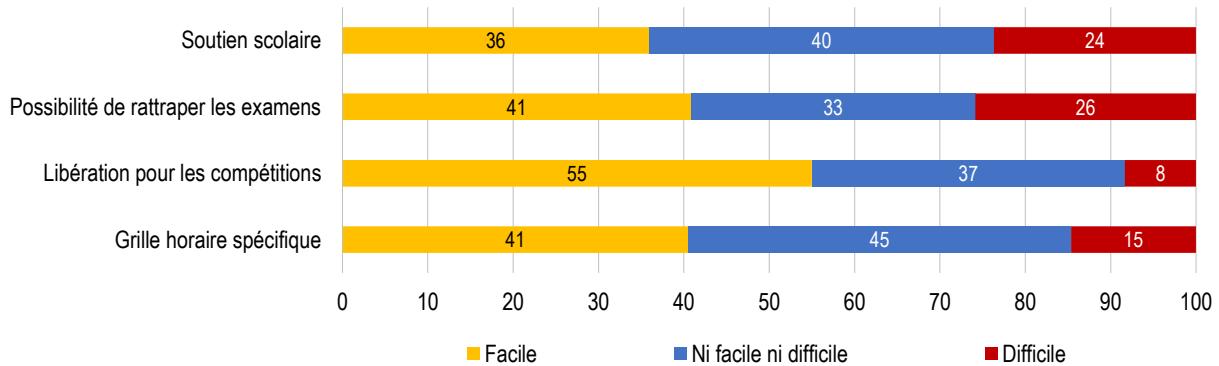
Dans un premier temps, les données rendent compte de la fréquence d'utilisation des prestations proposés (*Figure 40*). Si la grille horaire spécifique, la libération pour les compétitions ou la possibilité de rattraper les examens sont largement utilisées au sein des établissements, les proportions en termes d'utilisation s'inversent pour ce qui est du soutien scolaire. Cette inversion s'explique peut-être, tout du moins en partie, par le niveau scolaire plutôt satisfaisant des élèves SAE. Il est également possible que cette mesure soit plus difficile à organiser au sein des établissements.

Figure 40. Fréquence d'utilisation des prestations SAE



La libération pour les compétitions semble être la prestation la plus facile à mettre en œuvre (Figure 41). La grille horaire ne pose des difficultés que pour 14.75% des enseignantes et enseignants qui ont répondu. Conformément à l'hypothèse ci-dessus, le soutien scolaire, de même que la possibilité de rattraper les examens s'avèrent difficiles à mettre en œuvre pour environ un quart des répondantes et répondants (respectivement 23.7% et 25.8%).

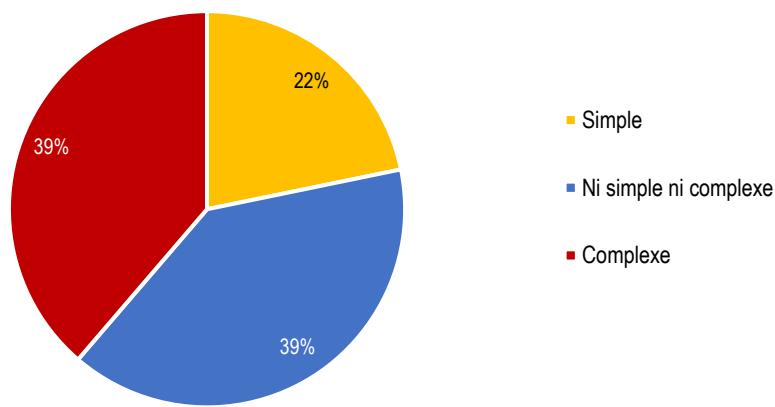
Figure 41. Facilité de mise en œuvre des prestations selon les enseignantes et les enseignants (en %)



Les libérations pour les compétitions et la possibilité de rattraper les examens sont ce qui complexifie le plus le travail enseignant. C'est le cas respectivement pour 40.9% et 49.6% des élèves.

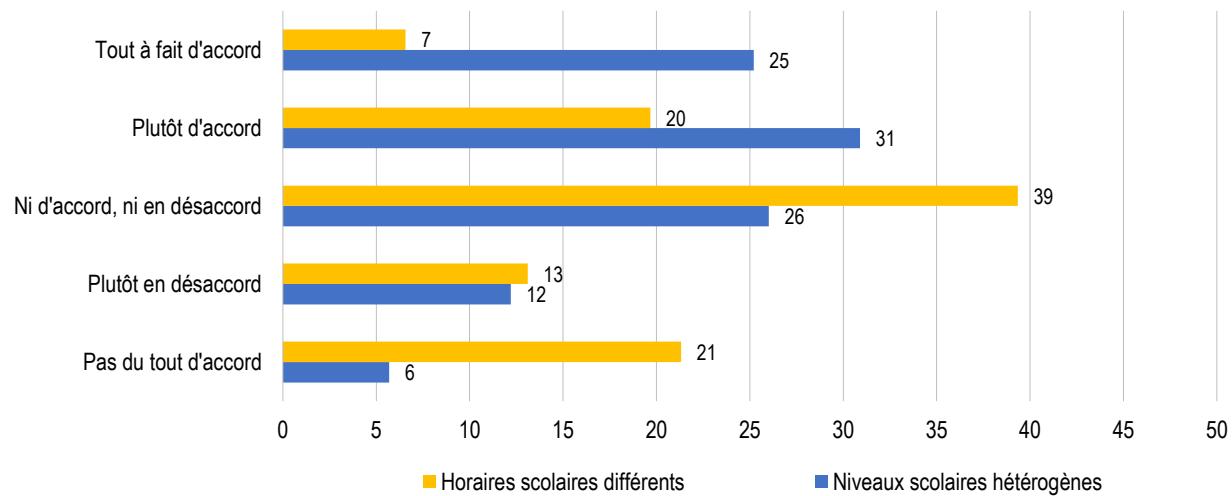
Concernant la difficulté à enseigner dans une classe SAE, les avis des enseignantes et enseignants sont partagés. Pour 39% d'entre eux, il s'agit d'un contexte professionnel simple. À l'opposé, 22% voient les classes SAE rendre le contexte d'enseignement plus complexe. Ce constat d'une grande complexité est d'autant plus partagé par les enseignantes et enseignants de Mathématiques (61.5% d'entre eux rapportent une activité d'enseignement complexe en classe mixte) et, à un moindre niveau, par celles et ceux qui enseignent l'Allemand (50%) ou l'Anglais (46.1%). Ces descriptions plus fines sont à prendre avec beaucoup de précautions, compte tenu des faibles effectifs lorsque l'on décompose les résultats par discipline enseignée. Néanmoins, il nous semblait important de nuancer les réponses en fonction de cette information. En effet, certaines disciplines du CO sont travaillées avec des programmes, voire pour certaines avec des manuels scolaires différents ; ce qui, comme discuté par les acteurs et actrices lors de l'entretien collectif réalisé en amont de la passation du questionnaire, peut complexifier l'enseignement dans une classe mixte. À noter également que selon plusieurs acteurs et actrices, les difficultés sont plus fortes en 11^e qu'en 9^e ou 10^e.

Figure 42. Complexité perçue à enseigner dans une classe mixte



Pour essayer de qualifier la complexité rapportée par environ un cinquième des répondantes et répondants, deux questions supplémentaires interrogeaient le rôle respectif des différences de niveau scolaire et des différences d'horaires entre élèves comme variables contributives de la complexité du travail enseignant. Les données montrent que la complexité est plus largement due aux écarts de niveau scolaire entre les élèves qu'au fait de devoir enseigner à une classe dont les élèves n'ont pas toutes et tous le même horaire scolaire.

Figure 43. Complexité liée aux horaires et aux niveaux scolaires différents selon le corps enseignant

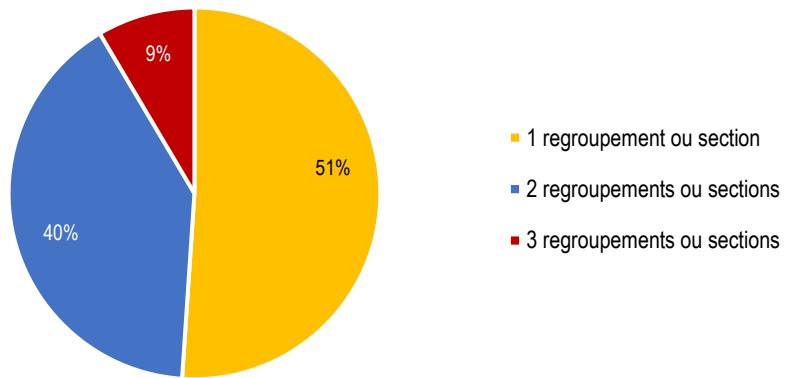


Sur les 19 membres des directions de CO qui ont répondu au questionnaire *Directions*, 13 ont confirmé qu'enseigner dans une classe mixte était considéré par les enseignantes et enseignants comme une contrainte. Les explications de la complexité perçue rejoignent celles évoquées par les enseignantes et enseignants, à savoir principalement les horaires et niveaux scolaires différents. Par ailleurs, les directions d'établissement ont également pu expliciter les critères mobilisés pour choisir les élèves des classes mixtes qui ne font pas partie du dispositif SAE. Cette question ouverte révèle des pratiques différentes d'un établissement à l'autre. Pour une partie des répondantes et répondants, les élèves choisis sont des élèves calmes et/ou de niveau LS. D'autres relèvent un critère lié aux horaires, en choisissant des élèves qui habitent à proximité (temps de pause raccourci) ou des élèves qui pratiquent également un sport et qui, de fait, bénéficient d'une journée scolaire qui se termine plus tôt. Dans d'autres établissements encore, les critères sont les mêmes que pour constituer les autres classes

(filles/garçons, niveau scolaire, élèves à besoins spécifiques...). Enfin, deux personnes rapportent une sélection aléatoire des élèves qui intègrent les classes mixtes.

Dans la première partie des résultats, nous avons abordé la question du profil scolaire des élèves SAE. Sur l'ensemble des élèves qui fréquentent des classes mixtes au CO, que ces élèves soient ou non en SAE, on compte uniquement parmi nos répondants 4 élèves de R1/CT, 28 élèves de R2/LC, et 704 élèves de R3/LS. Comme d'ailleurs suggéré par certaines des personnes interrogées, un élève de R1 ou de CT peut, dans certaines classes mixtes, se retrouver seul dans une classe avec uniquement des élèves de niveau R3 ou LS. Si l'on regarde l'ensemble des classes mixtes des 19 CO genevois en 2023-2024, on constate que sur les 47 classes mixtes, une courte majorité – soit 24 classes – regroupait uniquement des élèves de même regroupement ou section, 19 comptaient des élèves de deux regroupements ou sections différents, et seules 4 d'entre elles comportaient des élèves des trois regroupements ou sections. Dans la plupart des classes qui regroupent des élèves de niveaux différents, les élèves de niveau inférieur se retrouvent effectivement très minoritaires, voire seuls par rapport aux élèves des filières plus exigeantes.

Figure 44. Nombre de regroupements ou sections dans les classes mixtes (2023-2024)



La question qui se pose est donc peut-être plus une question d'équilibre des niveaux dans ces classes mixtes plutôt que de réelle hétérogénéité.

Concernant la composition des classes sous l'angle de l'équilibre entre élèves SAE et non SAE, on observe des variations importantes d'une classe à l'autre. Certaines classes regroupent autant d'élèves SAE ou non SAE. D'autres donnent à voir une représentation plus déséquilibrée, en faveur de l'un ou l'autre groupe, et plus fréquemment des élèves non SAE. Dans quelques situations, le déséquilibre est fort, avec quatre élèves ou moins dans la classe qui font partie du dispositif.

En fin de questionnaire, les enseignantes et enseignants avaient la possibilité 1) de relever les points positifs du dispositif et 2) de faire quelques suggestions pour l'améliorer. Les points mentionnés dans ces espaces sont enrichis par l'entretien collectif mené en amont avec différents professionnels et professionnelles (présidentes ou présidents de groupe, référentes ou référents de disciplines, chargées ou chargés de mission à la DGEO).

Concernant le premier point, plusieurs aspects positifs ressortent. En premier lieu, les enseignants et enseignantes rapportent l'intérêt des différentes prestations (horaire et libération notamment) pour permettre aux élèves de concilier leur cursus scolaire avec la pratique d'un sport ou d'un art. En second lieu, nombreux sont les enseignants et enseignantes qui décrivent les élèves du dispositif comme des élèves avec de bonnes capacités scolaires, motivés, autonomes et épanouis. Cela amène d'ailleurs à un troisième constat, qui est celui d'avoir des classes dynamiques et vivantes. Certaines réponses vont également dans le sens d'une hétérogénéité du niveau scolaire qui bénéficie aux élèves plus en difficultés.

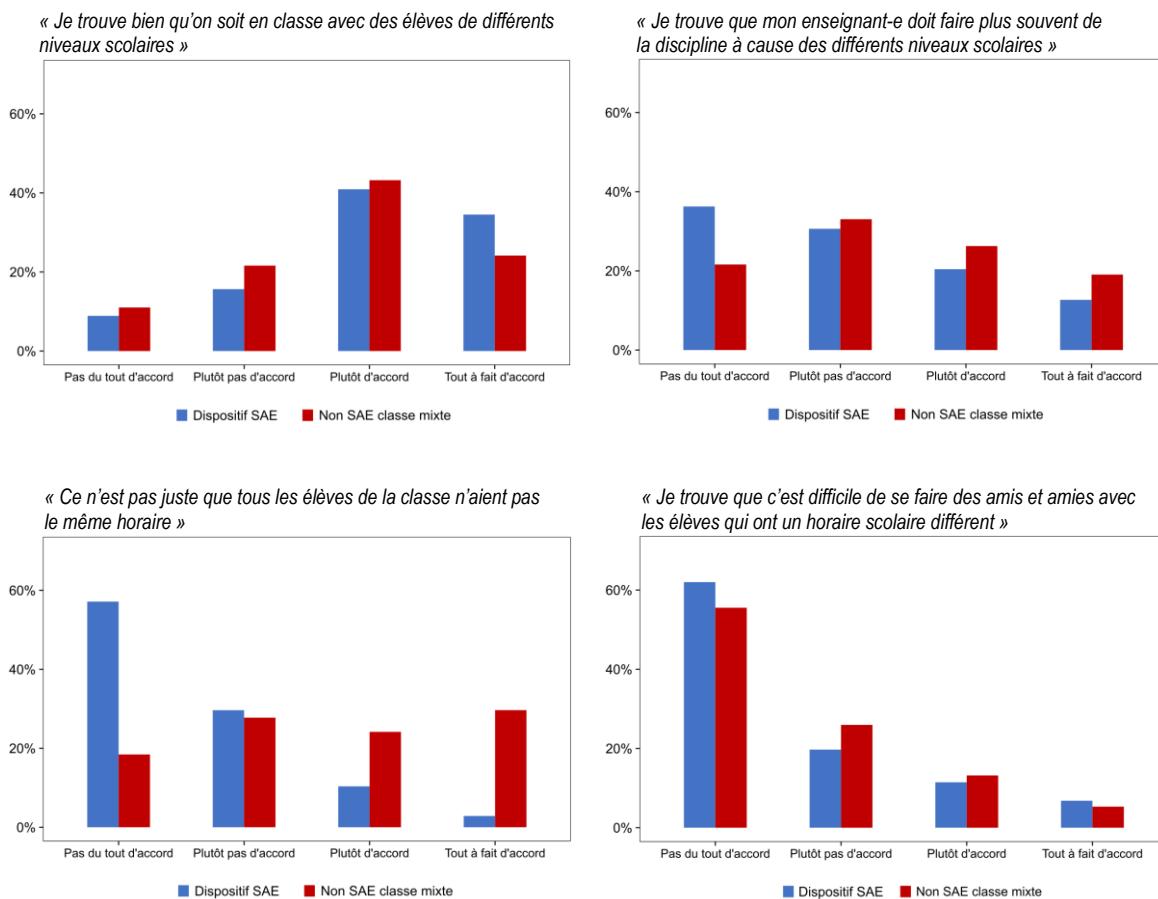
La deuxième question ouverte concernait les suggestions des acteurs et actrices pour améliorer le dispositif. Les pistes rapportées concernent soit l'organisation des classes (avec surtout la proposition de constituer des classes uniquement SAE et, pour cela, d'associer différents CO), soit les conditions d'accès et de maintien dans le dispositif (« ajouter une clause de comportement irréprochable » ou réserver l'accès seulement aux très bons élèves), soit les prestations du dispositif (« enlever la P1 »,

« moins d'entraînements », du co-enseignement ou dédoublement de classe, revoir le choix des disciplines non suivies par les élèves...), soit l'amélioration du dialogue entre les écoles et les responsables sportifs et artistiques (à la fois en termes de communication et de coresponsabilité).

Pour terminer ce focus sur le dispositif SAE au CO, le regard des élèves concernés est essentiel. Tous les élèves des classes mixtes ont donc pu donner leur avis sur plusieurs affirmations en lien avec la diversité des niveaux scolaires ou avec les différences d'horaires entre élèves SAE et non SAE. Les réponses à quatre des items proposés sont représentées dans la *Figure 45*. Dans l'ensemble, les élèves sont plutôt favorables à un regroupement d'élèves de niveaux scolaires différents (même si, comme démontré plus haut, cet état de fait est plutôt relatif). Les élèves SAE y sont néanmoins plus favorables que les autres élèves. Pour une majorité d'élèves, des niveaux différents réunis ensemble n'amènent pas l'enseignante ou l'enseignant à faire plus de discipline durant les cours. À nouveau, les élèves non SAE sont un peu plus critiques. Concernant les horaires scolaires, les désaccords entre élèves SAE et non SAE sont bien plus forts. Sans surprise, les élèves SAE, qui bénéficient d'aménagements horaires, n'y voient pas d'injustice, alors que les élèves non SAE sont très partagés à ce sujet. Pour tous les élèves cependant, ces différences d'horaires ne sont pas un handicap pour se faire des amis ou amis.

Dans leurs commentaires, les élèves non SAE semblent plutôt satisfaits de l'ambiance de classe. Mais comme dans les données chiffrées, les élèves sont plus partagés sur la question des horaires. Ils et elles sont un certain nombre à déplorer la « P1 », soit des journées de cours qui commencent trop tôt selon leur opinion. Mais ils et elles sont aussi plusieurs à relever l'intérêt de concentrer des disciplines « importantes » le matin.

Figure 45. Regard des élèves sur le fonctionnement des classes mixtes



Synthèse

Au final, les données témoignent d'un regard plutôt positif porté sur les élèves SAE. Les élèves SAE sont perçus par les enseignantes et enseignants et les directions d'établissement comme des élèves comme les autres, voire plus positivement tant sur le plan des résultats scolaires que de l'attitude.

Les enseignantes et enseignants rapportent un niveau de connaissance variable du dispositif. Ils et elles souhaiteraient souvent en savoir plus. Pour la majorité de ces acteurs et actrices, les prestations ne sont pas très complexes à mettre en place.

La question du travail en classe mixte était au cœur des préoccupations à l'origine de ce focus sur le CO. Les retours des enseignantes et enseignants sont contrastés. Si certains et certaines jugent complexe d'enseigner dans ces classes, une majorité ne partage pas ce constat, et parle de l'enseignement en classe mixte comme de quelque chose de ni simple, ni complexe. Lorsque cette tâche est perçue comme complexe, c'est avant tout en raison des différences de niveau scolaire. Sur ce point, le constat pour l'année 2023-2024 est celui de groupes souvent assez déséquilibrés sur le plan des sections et des regroupements. Et c'est peut-être ce déséquilibre qui est à questionner. Par ailleurs, des différences existent en fonction des disciplines enseignées.

Enfin, les élèves semblent vivre plutôt bien cette mixité. Selon leurs réponses, les différences de niveau ne sont pas un souci. Les élèves sont plus critiques, lorsqu'ils et elles ne fréquentent pas le dispositif, à l'égard des différences de traitement en termes d'horaires scolaires. La notion de justice est une notion à laquelle les élèves sont très sensibles. Et ils et elles voient parfois de l'injustice dans ce traitement différencié.

Synthèse et principaux enjeux

Un dispositif perçu comme une chance

Le dispositif SAE mis en place dans le canton de Genève fait l'objet d'une évaluation largement positive de la part des différents acteurs et actrices interrogées. Les évolutions du dispositif répondent à des besoins clairement identifiés dans la précédente évaluation. Les propos des partenaires artistiques et sportifs vont dans ce sens. Les quelques extraits ci-dessous en témoignent :

- *Faut déjà être très reconnaissant parce qu'il est extraordinaire. Puis il est assez unique en Suisse.*
- *Le jeune qui dit "on met pas toutes les chances de mon côté pour arriver à progresser", il se ment à lui-même.*
- *Pour les enfants, c'est top. Ils ont beaucoup de chance.*

La perception de disposer d'un outil adéquat pour les élèves qui veulent concilier leur formation scolaire avec la pratique intensive d'un sport ou d'un art se confirme grâce aux différentes données récoltées. Les élèves sont, pour une grande majorité, en réussite tant sur le plan scolaire que sur le plan sportif ou artistique. Ils et elles bénéficient largement des différentes prestations mises en place. Et les mesures de bien-être et de santé suggèrent pour eux un quotidien qui n'a rien à envier, bien au contraire, aux autres élèves. Si certains élèves quittent le dispositif, c'est rarement pour cause d'insatisfaction quant aux prestations proposées. Au sein du dispositif, les élèves se sentent largement soutenus par leur famille comme par les adultes et enfants, adolescentes et adolescents, et jeunes adultes fréquentés dans le cadre sportif et artistique.

Si, pour une très grande majorité d'acteurs et d'actrices concernés, le dispositif est satisfaisant, certains points d'attention méritent d'être relevés. Ils découlent à la fois des propos recueillis auprès des parents, des professionnelles et professionnels (scolaires et hors scolaire) et des élèves.

Des points d'attention spécifiques

Le rapport école/partenaires artistiques et sportifs et le soutien aux élèves

En 2014, Jaunin et al. relevaient déjà la nécessité de renforcer le dialogue entre les écoles et les structures partenaires. Cette collaboration fonctionne bien dans une grande partie des situations, avec deux raisons principales évoquées : soit cette collaboration est minimale parce que les élèves vont bien et que chaque partie considère qu'aucun travail supplémentaire de collaboration n'est nécessaire, soit ce dialogue s'est construit dans la durée, avec l'expérience et donne satisfaction aux deux parties. Dans certaines situations néanmoins, ce dialogue se révèle plus difficile, et ce d'autant plus s'il n'a pas été construit en amont. Par ailleurs, on note chez les élèves un sentiment d'être moins soutenu par l'école que par le milieu sportif et artistique ou par leur famille. Plusieurs recommandations peuvent être formulées pour renforcer le rapport école/partenaires et, par là même, renforcer le réseau autour de l'élève.

- **Convenir d'un cadre minimum de dialogue entre école et partenaire**, quels que soient la discipline concernée, les résultats et l'attitude scolaires des élèves SAE.

Ce cadre minimum permettrait une meilleure connaissance mutuelle des activités, difficultés et réussites de l'élève. Ce cadre devrait se traduire par une plus grande fluidité du partage d'informations et une diminution des délais qui, lorsqu'ils sont trop longs, empêchent une réponse coordonnée des actrices et acteurs. Enfin, un cadre commun faciliterait également la gestion des éventuelles situations complexes.

- **S'assurer que ce cadre est respecté par les différents acteurs et actrices.**

Le point d'attention mis sur le cadre vient du fait qu'on observe une grande disparité de pratiques, tant par les écoles que par les partenaires externes. Il s'agit donc à la fois de renforcer ou mieux expliciter le cadre et de s'assurer que ce cadre est respecté par l'ensemble des partenaires.

- **Impliquer l'élève** pour favoriser une meilleure connaissance par l'école et par les partenaires de son double cursus.

Les élèves rapportent un niveau de soutien plus faible de la part de l'école dans leurs pratiques sportives. C'est un constat qui est souvent fait dans les travaux en lien avec le climat scolaire : les élèves considèrent que les enseignantes et enseignants ne s'intéressent pas suffisamment à qui ils et elles sont, ni à ce qu'ils et elles font (Debarbieux, 2015 ; Espinosa et al., 2023). Dans les données recueillies, certains parents regrettent également le manque de connaissance ou de reconnaissance des exigences auxquelles leurs enfants doivent répondre sur le plan sportif et artistique. Il semble donc essentiel d'améliorer cette dynamique. Cela pourrait se faire en donnant un espace aux élèves pour présenter et expliquer leur quotidien et leur parcours sportif ou artistique.

Les offres SAE au secondaire II

En progressant dans leur parcours scolaire comme dans leurs activités sportives ou artistiques, les élèves se trouvent confrontés à des exigences de plus en plus élevées et des rythmes de plus en plus soutenus. Concilier ce double cursus est, sans surprise, de plus en plus complexe. Si cette complexité est en grande partie inhérente à l'avancée en expertises et donc en exigences, certaines évolutions du dispositif pourraient faciliter le quotidien et les choix des élèves. Deux axes de recommandations peuvent ainsi être formulés.

- **Augmenter le nombre d'établissements** dans lesquels une scolarisation est possible pour les élèves SAE.

Cette augmentation peut se faire via des classes spécifiques, des mesures individuelles, voire les deux. L'extension de l'offre répondrait à des besoins de proximité géographique, mais pourrait également permettre aux élèves d'accéder à certaines options spécifiques qui ne leur sont pas ouvertes à ce stade. Enfin, augmenter le nombre d'offres pourrait également permettre de proposer différents formats horaires.

- Renforcer les opportunités de **concilier la pratique sportive ou artistique avec un apprentissage**.

Cette possibilité existe, mais dans les faits elle est peu utilisée, sûrement pour différentes raisons. Mais il semble que certains partenaires aient plus l'habitude de l'utiliser alors que d'autres la considèrent d'emblée comme impossible. Il serait donc utile de renforcer cette opportunité, ou la communication autour de cette opportunité. Ce travail pourrait être d'autant plus utile :

- pour les élèves qui rencontrent certaines difficultés dans leurs parcours et pour qui la pratique sportive et artistique constitue un levier motivationnel ;
- pour penser des opportunités de formation professionnelle en lien avec la discipline sportive ou artistique pratiquée dans le cadre du SAE.

Recours aux prestations SAE

Comme développé tout au long de ce rapport, le dispositif SAE donne lieu à un haut niveau de satisfaction. Pour autant, et dans une perspective d'amélioration, certains points d'attention ressortent des différentes prises d'information, tant sur le plan des prestations prévues que sur leur réelle mise en œuvre. D'où les recommandations suivantes :

- Penser un système qui permette de **monitorer la mise en œuvre réelle des prestations** pensées dans le cadre du dispositif.

Compte tenu des disparités de pratiques (réelles ou rapportées), un tel monitorage permettrait de s'assurer de sa mise en œuvre.

- **Améliorer la prestation de bilan de santé**

C'est une des prestations pour lesquelles des améliorations sont souhaitées lorsque l'on interroge les parents d'élèves SAE. Pour les parents de danseurs/danseuses, c'est même sur cette prestation que le plus d'améliorations sont attendues. Dans l'ensemble, les parents qui souhaitent des améliorations rapportent soit une absence de bilan, soit une absence de connaissance de cette opportunité, soit un suivi santé qui n'est pas assez régulier.

- **Améliorer la prestation de soutien scolaire**

La prestation de soutien scolaire donne également lieu à des souhaits d'amélioration de la part d'un certain nombre de familles. Alors même que les élèves SAE connaissent des parcours de réussite, la prestation de soutien scolaire devrait être améliorée selon les familles. Elles décrivent en effet une offre absente, insuffisante ou proposée à des horaires non compatibles avec les entraînements ou répétitions de leur enfant.

- **Explorer les autres possibilités d'aménagements horaires**

Comme cela a été largement documenté, les actrices et acteurs sont très satisfaits de l'évolution du dispositif, notamment pour les aménagements horaires. Néanmoins, quelques pistes d'amélioration apparaissent. La principale concerne la possibilité d'entraînements bquotidiens. Certaines activités, notamment sportives, nécessiteraient de découper l'entraînement en deux périodes quotidiennes. Cela semble confirmé par le rythme d'entraînement rapporté par les élèves. À noter également que certaines et certains regrettent que la journée complète de cours soit le lundi, compte tenu de la fatigue due aux compétitions du week-end, ou que les cours commencent trop tôt le matin. D'ailleurs, certaines propositions vont dans le sens d'un horaire continu qui permettrait à la fois de commencer plus tard et de libérer les élèves assez tôt.

Et quelques autres pistes de réflexion

L'évaluation du dispositif SAE s'est fait de manière globale, en mettant en perspective les données des athlètes et des artistes. Mais à l'intérieur de ces catégories génériques, de fortes disparités peuvent exister tant du point de vue des exigences en termes d'entraînement (temps, modalités et horaires) que des critères d'entrée ou des modalités de suivi des jeunes. De plus, dans certaines disciplines, il existe une longue expérience du SAE, de nombreux jeunes sont suivis, alors que d'autres se situent à une échelle beaucoup plus réduite et récente. Cela demande peut-être des ajustements spécifiques, qui ne peuvent être repris dans ce rapport mais qui font, semble-t-il, l'objet de discussions régulières entre les partenaires et le SESAC.

Autre point d'attention : le périmètre géographique du SAE. Conformément à la LIP, et sauf exception, seuls les élèves domiciliés dans le canton de Genève peuvent s'inscrire dans les écoles genevoises et, par suite, bénéficier du dispositif. Plusieurs partenaires regrettent la rigidité de ce cadre, évoquant les athlètes « perdus » pour cause de domiciliation en France voisine ou dans le canton de Vaud. Et ce d'autant qu'il arrive que le dispositif SAE mobilise des infrastructures dans le Grand Genève, hors des limites strictes du canton.

Des pistes de réflexion plus générales

Un dispositif à élargir ?

Si l'on croise les informations disponibles concernant le parcours scolaire des élèves d'une part et le bien-être des élèves d'autre part, une question se pose : le dispositif SAE ne devrait-il pas bénéficier à plus d'élèves ? En effet, comme démontré dans ce rapport, les élèves du dispositif sont plutôt perçus comme des bons élèves, ce qui se confirme lorsqu'on regarde les filières de formation qu'ils et elles fréquentent. Parallèlement, ces élèves semblent vivre sereinement à la fois leur scolarité et leur pratique sportive ou artistique, avec des indices de bien-être qui sont même supérieurs à ceux des autres élèves. Au final, passer un peu moins de temps en classe et bénéficier de temps pour d'autres activités semble vecteur d'équilibre pour ces élèves. Autrement dit, la pratique d'un sport ou d'un art dans le dispositif SAE (voire aussi en dehors, mais également avec certains aménagements pour certaines et certains) parallèlement à un cursus scolaire est non seulement possible, mais aussi favorable en termes de bien-être pour les élèves. Cela pose la question de l'extension possible du dispositif ou, formulé autrement, de l'équilibre entre le temps scolaire et le temps consacré à des activités sportives et artistiques. On peut donc s'interroger sur le fait que cette opportunité soit réservée aux élèves dont le niveau sportif ou artistique est reconnu comme de haut niveau. Au-delà du potentiel sportif ou artistique, la réflexion concerne ici plus généralement l'équilibre entre temps d'école et temps consacré à d'autres activités, rejoignant la problématique plus générale des horaires scolaires et de l'organisation de la journée des élèves.

Cette réflexion sur le périmètre des élèves concernés n'est pas indépendante de la suivante.

Un dispositif pour la pratique / la performance / la professionnalisation ?

Le dispositif SAE vise-t-il principalement une professionnalisation des élèves dans leur pratique, un niveau sportif ou artistique qui leur permet d'accéder à des concours ou compétitions internationales, ou vise-t-il avant tout la possibilité de concilier sport, danse ou musique d'une part et études d'autre part ? Les données récoltées montrent que les élèves peuvent viser différents objectifs selon les activités pratiquées. Aux dires des acteurs et actrices, la plupart des élèves engagés dans une activité sportive de haut niveau ne pourront pas prétendre à vivre de leur sport. La professionnalisation est donc très rare, soit parce que le sport pratiqué n'y conduit pas, ou exceptionnellement, en Suisse ou ailleurs, soit parce que la concurrence est telle que très peu des élèves qui pratiquent deviendront professionnelles ou professionnels. Rappelons néanmoins que le dispositif SAE ne vise pas la professionnalisation, même si cette expérience revêt indéniablement un aspect formateur. L'autre objectif rapporté par les acteurs et actrices, plus ou moins indépendant du premier, est celui de la performance. Là encore, un niveau de performance élevé est fixé pour intégrer le dispositif dans chaque sport, et les élèves doivent s'y maintenir. Mais cette exigence peut varier d'un sport à l'autre, et prendre ou non en compte un classement. De plus, il s'agit d'une exigence pour entrer et se maintenir, mais pas d'une exigence à plus long terme. Enfin, les actrices et acteurs rapportent la participation au dispositif principalement pour la pratique d'un sport ou d'un art. Ce dernier motif d'engagement évoqué par les actrices et acteurs est dans l'état actuel associé à un certain niveau de performance, mais donc variable d'une discipline à l'autre. Ce qui est décrit pour le sport est différent pour la musique et, dans une moindre mesure, pour la danse. Dans ces pratiques, les perspectives de formation professionnalisante existent. Avec l'avancée dans le parcours, formation scolaire et activités artistiques peuvent se rejoindre dans un même cursus, avec des débouchés professionnels à la clé. Les enjeux sont donc différents.

Au final, le dispositif actuel est donc associé à des objectifs partiellement différents – ou en tout cas perçus comme tels – en fonction des disciplines pratiquées. Par ailleurs, au fil de la scolarité, les élèves sont moins nombreux à envisager leur pratique artistique ou sportive comme étant au cœur de leur activité professionnelle, rejoignant ainsi les propos des partenaires artistiques et sportifs. Comme dans le premier point, cette analyse amène également à interroger un possible élargissement du dispositif, ou tout du moins de certains de ces principes, à d'autres élèves. ■

Références bibliographiques

- Araújo, L.S., Wasley, D., Perkins, R., Atkins, L., Redding, E., Ginsborg, J., & Williamon, A. (2017). Fit to Perform: An Investigation of Higher Education Music Students' Perceptions, Attitudes, and Behaviors toward Health. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01558>
- Biddle, S.J. & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185>
- Buecker, S., Simacek, T., Ingwersen, B., Tercile, S., & Simonsmeier, B. A. (2021). Physical activity and subjective well-being in healthy individuals: A meta-analytic review. *Health Psychology Review*, 15(4), 574-592. <https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1760728>
- Callender, S. S. (2010). The Early Specialization of Youth in Sports. *Athletic Training & Sports Health Care*, 2(6), 255-257. <https://doi.org/10.3928/19425864-20101021-03>
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation & Formations*, 88-89, 11-27.
- Easterlin, M.C., Chung, P.J., Leng, M., & Dudovitz, R. (2019). Association of Team Sports Participation With Long-term Mental Health Outcomes Among Individuals Exposed to Adverse Childhood Experiences. *JAMA Pediatrics*, 173(7), 681. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.1212>
- Epstein, J.L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed., p. 634). Westview Press.
- Espinosa, G., Rousseau, N., & St-Vincent, L.-A. (2023). La relation enseignant-élève dans le bien-être à l'école et les bonheurs d'apprendre et d'enseigner : la rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignants. *Phronesis*, 12, 222-240.
- Huang, H., & Humphreys, B.R. (2012). Sports participation and happiness: Evidence from US microdata. *Journal of Economic Psychology*, 33(4), 776-793. <https://doi.org/10.1016/j.jeop.2012.02.007>
- Jaunin, A., Benninghoff, F., & Martz, L. (2014). *Le dispositif sport-art-études à Genève : année scolaire 2012-2013*. Genève : Service de la recherche en éducation. <https://www.ge.ch/document/10238/telecharger>
- Kuettel, A., Boyle, E., & Schmid, J. (2016). Factors contributing to the quality of the transition out of elite sports in Swiss, Danish, and Polish athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 29 (2017), 27-39. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.11.008>
- Larivée, S.J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant : comment la favoriser ? *Éducation & formation*, 297, 33-48.
- Merglen, A., Flatz, A., Bélanger, R.E., Michaud, P.-A., & Suris, J.-C. (2014). Weekly sport practice and adolescent well-being. *Archives of Disease in Childhood*, 99(3), 208-210. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2013-303729>
- Mountjoy, M., Armstrong, N., Bizzini, L., Blimkie, C., Evans, J., Gerrard, D., Hangen, J., Knoll, K., Micheli, L., Sangenis, P., & Van Mechelen, W. (2008). IOC consensus statement: "training the elite child athlete". *British Journal of Sports Medicine*, 42(3), 163-164. <https://doi.org/10.1136/bjsm.2007.044016>
- Musgrave, G. (2023). Music and wellbeing vs. Musicians' wellbeing: Examining the paradox of music-making positively impacting wellbeing, but musicians suffering from poor mental health. *Cultural Trends*, 32(3), 280-295. <https://doi.org/10.1080/09548963.2022.2058354>
- OMS (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. World Health Organization. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK305057/>

- OMS (2020). *Lignes directrices de l'OMS sur l'activité physique et la sédentarité : En un coup d'œil.* OMS, WHO IRIS. <https://iris.who.int/handle/10665/337003>
- Rice, S.M., Purcell, R., De Silva, S., Mawren, D., McGorry, P.D., & Parker, A.G. (2016). The Mental Health of Elite Athletes: A Narrative Systematic Review. *Sports Medicine*, 46(9), 1333-1353. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0492-2>
- Ryba, T.V., Stambulova, N.B., Selänne, H., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2017). "Sport has always been first for me" but "all my free time is spent doing homework": Dual career styles in late adolescence. *Psychology of Sport and Exercise*, 33, 131-140. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.08.011>
- Sheppard, A., & Broughton, M. C. (2020). Promoting wellbeing and health through active participation in music and dance: A systematic review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 15(1), 1732526. <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1732526>
- Sorignet, P.-E. (2006). Danser au-delà de la douleur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 163(3), 46-61. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/asss.163.0046>
- Gouttebarge, V., Castaldelli-Maia, J.M., Gorczynski, P., Hainline, B., Hitchcock M., Kerkhoffs, G., Rice, S. & Reardon, C. (2019). Occurrence of mental health symptoms and disorders in current and former elite athletes: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 53(11), 700. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2019-100671>
- Wenger, N., Takeuchi, Y. L., Lier, F., & Gojanovic, B. (2019). La fatigue chez l'athlète adolescent. *Revue Médicale Suisse*, 15(657), 1323-1328.
- Zaccagni, L., & Gualdi-Russo, E. (2023). The Impact of Sports Involvement on Body Image Perception and Ideals: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5228. <https://doi.org/10.3390/ijerph20065228>

Annexes

Annexe 1 : Structure des différents questionnaires

Annexe 2 : Questionnaire destiné aux élèves du primaire

Annexe 1 : Structure des différents questionnaires

Thématiques du questionnaire destiné aux élèves

| | |
|------------------------------------|--|
| Partie 1 | Situation sportive ou artistique |
| Partie 2 | Horaires scolaires et sportifs / artistiques |
| Partie 3 | Conciliation perçue sport / art et études |
| Partie 4 | Soutien perçu et relations avec les autres |
| Partie 5 | Santé et bien-être |
| Partie 6 | Satisfaction par rapport au dispositif |
| Partie 7 | Pistes d'amélioration |
| Partie 8 (spécifique élèves du CO) | Satisfaction par rapport aux classes mixtes |

Thématiques du questionnaire destiné aux parents des élèves SAE

| | |
|----------|---|
| Partie 1 | Information et inscription dans le dispositif |
| Partie 2 | Prestations offertes |
| Partie 3 | Horaires |
| Partie 4 | Conciliation perçue sport / art et études |
| Partie 5 | Relation avec les autres acteurs et actrices |
| Partie 6 | Satisfaction par rapport au dispositif |
| Partie 7 | Pistes d'amélioration |

Thématiques du questionnaire destiné aux directions d'établissement

| | |
|----------|--|
| Partie 1 | Contexte d'établissement |
| Partie 2 | Mise en œuvre SAE dans l'établissement |
| Partie 3 | Perception du SAE dans l'établissement |
| Partie 4 | Regard sur les élèves SAE |
| Partie 5 | Relation avec les autres acteurs et actrices |
| Partie 6 | Satisfaction par rapport au dispositif |
| Partie 7 | Pistes d'amélioration |

Thématiques du questionnaire destiné aux enseignantes et enseignants des classes mixtes du CO

| | |
|----------|--|
| Partie 1 | Statut professionnel et expérience dans le SAE |
| Partie 2 | Regard sur les élèves SAE |
| Partie 3 | Regard sur les classes mixtes |
| Partie 4 | Regard sur les élèves SAE |
| Partie 5 | Pistes d'amélioration |

Annexe 2 : Questionnaire destiné aux élèves du primaire



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Service de la recherche en éducation

Service de la recherche en éducation
Quai du Rhône 12
1205 Genève

École XX

Classe XX

Enquête auprès des élèves dans le dispositif sport-art-études

Cette année scolaire, tu es dans **le dispositif sport-art-études (SAE)**.

Nous souhaiterions te poser quelques questions concernant **ton vécu dans le dispositif SAE**. Nous te serions reconnaissants de participer à cette enquête. Ton avis est très important !

La participation est **volontaire**. Tes réponses sont confidentielles et nous en garantissons l'anonymat. Si une question te dérange, tu n'es pas obligé ou obligée d'y répondre. Si tu n'es pas d'accord de participer, il suffit de ne pas répondre aux questions. Si tu décides de répondre mais que tu changes d'avis, tu peux arrêter de répondre et ne pas rendre le questionnaire.

Tu auras besoin d'environ **45 minutes** pour répondre au questionnaire.

MERCI D'AVANCE ! ☺

Marion et Regan



QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES DANS LE DISPOSITIF SPORT-ART-ÉTUDES

Consignes:

- Utilise un stylo noir ou bleu foncé.
- Mets une croix dans la case devant la réponse que tu choisis ou utilise l'espace décrit par des petits points pour indiquer ta réponse.

1. Situation sportive / artistique

■ Tu es dans le dispositif Sport-Art-Études (SAE) en: Sport Musique Danse

■ Quel sport, danse, ou instrument pratiques-tu dans le dispositif SAE ?

■ Depuis combien d'années fréquentes-tu le dispositif SAE ?

■ Depuis combien d'années pratiques-tu ton sport / art ?

■ Si tu es athlète (donc sportif ou sportive), à quel niveau tes compétitions sont-elles ?

locales cantonales romandes nationales internationales autre:

■ Si tu es artiste, à quel niveau tes représentations sont-elles ?

Intensive Pré-professionnelle autre:

■ As-tu des objectifs sportifs / artistiques de haut niveau ?

oui non

→ Si oui, quels sont tes objectifs ?

Plusieurs réponses possibles

Continuer la compétition ou concours à haut niveau

Exercer un métier en lien avec mon sport / art (entraîneur ou entraîneuse, directeur ou directrice de club, professeur ou professeure de danse, enseignant ou enseignante de musique, etc.)

Faire de mon sport / art mon métier (joueur ou joueuse / musicien ou musicienne / danseur ou danseuse professionnel ou professionnelle)

Autre :

■ Tes parents pratiquent-ils ou pratiquaient-ils un sport / art ?

| | Oui, à haut niveau | Oui, comme loisir | Non |
|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Parent 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Parent 2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

■ Où ont lieu tes entraînements / répétitions ?

dans le canton de Genève dans le canton de Vaud en France voisine autre:

■ Combien de temps passes-tu dans les transports pour aller pratiquer ton sport / art ?

| | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
|--------------------|-------|-------|----------|-------|----------|
| Temps (en minutes) | | | | | |

■ A quel point es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

| Je suis satisfait ou satisfaite de ... | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ... la durée des trajets entre mon domicile et mon établissement scolaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... la durée des trajets entre mon établissement scolaire et mon lieu d'entraînement / de répétition | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... mes horaires d'entraînement / de répétition | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

■ L'année prochaine, penses-tu encore pratiquer ton sport / art à haut niveau ?

oui non

2. Horaires

■ Dans une semaine normale, à quelle heure commences-tu ton entraînement / répétition au plus tôt ?

■ Dans une semaine normale, à quelle heure finis-tu ton entraînement / répétition au plus tard ?

■ D'habitude, à quelle heure t'endors-tu quand tu as l'école le lendemain ?

■ D'habitude, à quelle heure te lèves-tu les jours de l'école ?

■ As-tu le temps de manger ...

| | Oui | Oui, <u>parfois</u> en me dépechant | Oui, <u>toujours</u> en me dépechant | Parfois | Rarement |
|----------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ... le matin ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... à midi ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... le soir ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

■ Pense à ta dernière semaine d'entraînement / répétition. Combien d'heures tu t'es entraîné ou entraînée chaque jour ?

(p. ex. 0,5 = 30 minutes, 1 = 1 heure = 1,5 = 1 heure et demi, 2 heures = 2 heures).

| Heures d'entraînement / répétition | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi | Samedi | Dimanche |
|------------------------------------|-------|-------|----------|-------|----------|--------|----------|
| | | | | | | | |

3. Aller à l'école et pratiquer son sport / art

■ Au cours de ta scolarité, as-tu eu des aménagements individuels (hors dispositif sport-art-études) te permettant de mieux concilier ton activité sportive / artistique avec tes études ?

oui non

→ Si oui, quels sont ces aménagements?

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Dispense des cours d'éducation physique / de musique à l'école |
| <input type="checkbox"/> | Aménagement des horaires |
| <input type="checkbox"/> | Libération pour les compétitions / productions artistiques |
| <input type="checkbox"/> | Possibilité de rattraper les évaluations ou les examens manqués |
| <input type="checkbox"/> | Soutien scolaire |
| <input type="checkbox"/> | Possibilité prendre plus de temps pour faire tes études |
| <input type="checkbox"/> | Autre : |

■ A quel point es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| J'arrive à faire sans difficulté mes études et mon sport/art | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| J'ai de la facilité à réussir dans mon sport/art | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| J'ai de la facilité à réussir à l'école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je pense que mon sport/art est plus important que mes études | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mes parents pensent que les études sont plus importantes que le sport/art | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L'entraîneur/professeur de musique/de danse pense que le sport/art est plus important que les études | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je pense que mes études sont plus importantes que le sport/art | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mes enseignants pensent que les études sont plus importantes que le sport | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cette année, dans ma pratique sportive/artistique, j'ai pu être absent ou absente pendant les jours d'école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cette année, dans ma pratique sportive/artistique, j'ai pu rattraper les évaluations manquées à cause de mon sport/art | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cette année, dans ma pratique sportive/artistique, j'ai pu rattraper les cours manqués à cause de mon sport/art | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Soutien

A quel point es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

Je trouvais que ces différentes personnes m'encourageaient à faire mon sport/art en même temps que l'école.

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Mon entraîneur ou l'entraîneuse / professeur ou professeure de musique / de danse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mes enseignants et enseignantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mon école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mes parents | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mes camarades de classe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Les autres jeunes qui s'entraînent / qui répètent avec moi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. Santé et bien-être

Avec les questions suivantes, on souhaite savoir comment tu vas et comment ça se passe pour toi.

■ A quel point es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| J'ai trop de travail à l'école. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis trop fatiguée à cause de mon sport/art. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je manque de temps pour me reposer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ma réussite scolaire me stresse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bien réussir dans mon sport/art me stresse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

■ A quel point es-tu d'accord avec les affirmations suivantes ?

| | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Je me sens moins bien traité ou traitée par mes enseignants et enseignantes parce que je suis athlète/artiste. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je me sens bien intégré ou intégrée dans ma classe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je me sens bien intégré ou intégrée dans mon école. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mes enseignants et enseignantes sont très attentifs et attentives au fait que je suis athlète/artiste. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

■ Pour chacune des cinq phrases suivantes, merci d'indiquer la réponse qui se rapproche le plus de ce que tu as ressenti au cours des deux dernières semaines.

| | Tout le temps | La plupart du temps | Plus de la moitié du temps | Moins de la moitié du temps | De temps en temps | Jamais |
|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Je me suis senti·e joyeux·se et de bonne humeur. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je me suis senti·e calme et détendu·e. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je me suis senti·e dynamique et plein·e d'énergie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je me suis réveillé·e en me sentant en forme et reposé·e. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ma vie quotidienne a été remplie de choses qui m'intéressent. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

■ Comment décrirais-tu ton état de santé ?

| | |
|--------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | Très bon |
| <input type="checkbox"/> | Bon |
| <input type="checkbox"/> | Moyen |
| <input type="checkbox"/> | Mauvais |
| <input type="checkbox"/> | Très mauvais |

■ Voici une échelle.

L'échelon le plus élevé de cette échelle «10» signifie la meilleure vie possible pour toi, le bas de l'échelle «0» signifie la plus mauvaise vie possible pour toi.

Où te trouves-tu sur cette échelle, si tu considères ta vie actuelle ?

Coche la case à côté du chiffre qui décrit le mieux ta situation.



■ Au cours des 6 derniers mois, combien de fois as-tu eu les troubles suivants ?

| | Presque chaque jour | Plusieurs fois par semaine | À peu près une fois par semaine | À peu près une fois par mois | Rarement ou jamais |
|--|--------------------------|----------------------------|---------------------------------|------------------------------|--------------------------|
| j'ai eu mal à la tête | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j'ai eu mal au ventre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j'ai eu des douleurs de dos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j'étais triste | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j'étais nerveux ou nerveuse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j'avais des difficultés à m'endormir | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j'avais des vertiges (la tête qui tourne) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| je me sentais fatigué ou fatiguée | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j'étais anxieux ou anxieuse, inquiet ou inquiète | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| je ne pouvais pas dormir toute la nuit sans me réveiller | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Comment tu te vois ?

■ Penses-tu que tu es...

| | |
|--------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | ... beaucoup trop maigre ? |
| <input type="checkbox"/> | ... un peu trop maigre ? |
| <input type="checkbox"/> | ... à peu près du bon poids ? |
| <input type="checkbox"/> | ... un peu trop gros ou grosse ? |
| <input type="checkbox"/> | ... beaucoup trop gros ou grosse ? |

■ On souhaiterait savoir ce que tu penses des phrases suivantes. Indique à quel point tu es d'accord ou non avec chacun d'entre eux.

| | Pas d'accord | Plutôt pas d'accord | Plutôt d'accord | D'accord |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Je changerais/échangerais bien des parties de mon corps. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| J'ai plus d'imperfections physiques que les autres. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cela ne me dérange pas si j'ai l'air différent ou différente des autres. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis satisfait ou satisfaite de mon apparence physique. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je souhaiterais être plus mince. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je souhaiterais être plus musclé ou musclée. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. Relation avec les autres dans le contexte sportif / artistique

■ Combien de fois as-tu subi des violences psychologiques par ces personnes ?
(p. ex. critiques à répétitions, chantages, menaces, ignorance)

| | Jamais | Rarement (1 ou 2 fois) | Quelques fois (3 à 10 fois) | Souvent (plus que 10 fois) |
|-------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Athlètes/artistes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Adultes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

■ Combien de fois as-tu subi des violences verbales par ces personnes ?
(p. ex. insultes, injures, hurlements, propos dégradants)

| | Jamais | Rarement (1 ou 2 fois) | Quelques fois (3 à 10 fois) | Souvent (plus que 10 fois) |
|-------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Athlètes/artistes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Adultes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

■ Combien de fois as-tu subi des violences physiques ? (p. ex. bousculades, coups de poings ou pied, objets lancés sur toi, obligation de s'entraîner en étant blessé ou blessée).

| | Jamais | Rarement (1 ou 2 fois) | Quelques fois (3 à 10 fois) | Souvent (plus que 10 fois) |
|-------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| Athlètes/artistes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Adultes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. Satisfaction et amélioration du dispositif SAE

Tu en as presque terminé avec le questionnaire. Pour finir, peux-tu répondre à ces dernières questions ?

■ Conseillerais-tu le dispositif SAE à une connaissance ?

oui non

■ Pour quelles raisons ?

.....
.....

■ Quelles prestations, déjà proposées par le dispositif, pourraient être améliorées afin de mieux concilier tes études et ton sport/art ?

Plusieurs réponses possibles

| | |
|---|--------------------------|
| Dispense des cours d'éducation physique / de musique | <input type="checkbox"/> |
| Aménagement des horaires | <input type="checkbox"/> |
| Libération pour les compétitions / productions artistiques | <input type="checkbox"/> |
| Possibilité de rattraper les évaluations ou les examens manqués | <input type="checkbox"/> |
| Soutien scolaire | <input type="checkbox"/> |
| Possibilité d'allonger la durée des études | <input type="checkbox"/> |
| Rien, tout est très bien dans ce dispositif | <input type="checkbox"/> |
| Autre: | <input type="checkbox"/> |

■ As-tu des idées pour améliorer le dispositif SAE ?

.....
.....

■ As-tu des commentaires ou compléments d'information à apporter ?

.....
.....

=====

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de nous répondre ! Cela nous aide beaucoup !



Quelque chose ne va pas ? Tu aimerais en parler ? Tu as besoin d'aide ou de conseils ? N'hésite pas à prendre contact avec les adultes de ton école.

