

Les relations école-familles au défi de la Covid-19 à Genève : quelles pratiques pour quels effets sur les inégalités ?

Stefanie Rienzo, *Université de Genève*

DOI : [10.51186/journals/ed.2022.12-1.e864](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-1.e864)

Résumé

Au sein de l'enseignement primaire genevois, les relations école-familles représentent aujourd'hui un des enjeux majeurs de la scolarité des enfants, étant considérées comme un moyen essentiel pour lutter contre l'échec et les inégalités scolaires. Cet article cherche à mieux comprendre comment les relations entre les enseignant-es et les parents se sont concrètement déroulées suite à l'annonce du premier confinement dû à la crise sanitaire de la Covid-19 et quels sont les effets de ces nouvelles pratiques collaboratives sur les inégalités scolaires. Pour cela, il s'appuie sur différentes données récoltées dans le cadre de notre recherche doctorale : des observations participantes en tant qu'enseignante d'août 2018 à juin 2020, des entretiens semi-directifs menés avec les enseignant-es, les différent-es intervenant-es scolaires, les parents et les enfants, et divers documents institutionnels. L'analyse des données met en évidence de nombreuses tensions et ambivalences au sein des pratiques enseignantes et du système scolaire lui-même, ayant pour effets la persistance et l'aggravation des inégalités scolaires. La crise de la Covid-19 montre ainsi la nécessité de repenser le rôle de la collaboration entre les enseignant-es et les parents, tout comme celui de l'école dans son entièreté.

Mots-clés : Covid-19, école à distance, Genève, inégalités scolaires, relations école-familles

Abstract

In Geneva's primary education system, school-family relations represent one of the major issues in children's schooling, as they are considered an essential means of combating school failure and inequalities. This article seeks to better understand how the relations between teachers and parents have concretely unfolded following the announcement of the first confinement due to the Covid-19 health crisis and the potential effects of these new collaborative practices on school inequalities. To do so, it relies on different data collected in the framework of our doctoral research: participant observations as a teacher from August 2018 to June 2020, semi-structured interviews conducted with teachers, different school stakeholders, parents and children, and various institutional documents. The analysis of the

data highlights numerous tensions and ambiguities within teaching practices and the school system itself, resulting in persistent and growing school inequalities. The Covid-19 crisis thus shows the need to rethink the role of collaboration between teachers and parents, as well as that of the school as a whole.

Keywords: Covid-19, distance learning, Geneva, parent-school relations, school inequalities

INTRODUCTION

La propagation du virus de la Covid-19 en Suisse, comme dans le monde entier, a mené à la fermeture de toutes les écoles du 16 mars au 10 mai 2020. Ce contexte pandémique allait sensiblement transformer les pratiques pédagogiques et plus particulièrement les pratiques collaboratives avec les familles. Pourtant, ces relations prônées sont déjà considérées complexes et difficiles à mettre en œuvre par les enseignant-es en temps « normal » (Ogay, 2017), soulignant ne pas être suffisamment formé-es à cette activité relationnelle (Payet & Giuliani, 2014). En effet, jusqu'à la fin du 20^e siècle, l'école entretenait très peu de contacts avec les familles, étant fermée au monde extérieur (Delay, 2013). Ce n'est que depuis les années 2000 qu'un mouvement inverse s'est imposé institutionnellement au sein de l'enseignement primaire genevois (Pelhate & Rufin, 2018) afin de développer une plus grande proximité entre les enseignant-es et les parents (Giuliani & Payet, 2014). La collaboration école-familles s'y présente comme le moyen d'une prise en charge globale et singulière des enfants pour leur bien, permettant de lutter contre l'échec et les inégalités scolaires (Périer, 2019). Elle est ainsi considérée *a priori* comme un facteur favorable à leur réussite scolaire (Payet, 2017).

Malgré les effets positifs supposés de ces relations, de nombreux malentendus et tensions subsistent entre les enseignant-es et les parents (Akkari & Changkakoti, 2009), tout comme les inégalités d'apprentissage (Bautier & Rayou, 2013). Cette norme participative (Giuliani, 2009) comporte le risque de créer de nouvelles inégalités sociales face à l'école, dites « inégalités de participation » (Fraser, 1992/2005). Leur présence dans le contexte scolaire influence inévitablement la construction de la collaboration école-familles et empêche les parents de prendre part pleinement à l'interaction, ces derniers ne maîtrisant pas les règles du jeu qui s'imposent à eux (Périer, 2019). En outre, l'injonction de collaboration n'est pas dépourvue de présupposés sur l'inadéquation des aptitudes parentales (Serir, 2017), accroissant les inégalités en stigmatisant et en catégorisant davantage les parents, en particulier ceux de milieux défavorisés.

Cependant, face à la complexité du métier qui ne cesse de grandir (Bélair, 2012 ; Perrenoud, 1994), les enseignant-es attendraient que les parents se conforment à la forme scolaire (Vincent, *et al.*, 1994) et à leur image du parent d'élève idéal (Becker, 1997). Tout en leur

permettant de préserver un certain confort professionnel, une alliance éducative entre les acteurs/trices protégerait les enfants des risques de décrochage scolaire (Blaya, *et al.*, 2011). Ces derniers/ères auraient de meilleures chances de réussite si les parents étaient familiarisés avec le fonctionnement de l'école et s'impliquaient dans leur scolarité (Poncelet, *et al.*, 2014).

À ces problématiques s'ajoute actuellement la crise sanitaire de la Covid-19 qui a imposé la mise en place de l'enseignement à distance. Tant les enseignant-es que les parents et les enfants ont vu leur quotidien se transformer. Cela leur a demandé une grande capacité d'adaptation et des prises de décisions parfois dans l'urgence, rendant encore plus difficiles la communication, la collaboration autour de la scolarité des enfants et la constitution d'un « monde commun » (Payet & Giuliani, 2014). Jean-Paul Payet, dans un entretien accordé à Lise Gremion (2021), questionne justement « l'impensé des inégalités sociales chez les dirigeants institutionnels dans cette mise en œuvre d'une école à la maison » (p. 184). Plusieurs recherches ont déjà montré l'aggravation des inégalités en France et en Suisse (Delès, 2021 ; Goudeau, *et al.*, 2021 ; Pirone, 2021 ; Stoecklin & Richner, 2020), et ce malgré les adaptations effectuées et la prise en compte des situations familiales précaires. Ces constats suscitent plusieurs interrogations constituant le cœur de cet article. Comment les relations entre les enseignant-es et les parents se sont-elles transformées suite à l'annonce de la fermeture des écoles au sein de l'institution scolaire genevoise ? Quelles ont été les pratiques mises en œuvre pour collaborer à distance et quels ont été leurs effets sur la scolarité des enfants et les inégalités ?

Tout d'abord, nous présentons la méthodologie adoptée pour réaliser l'étude dont les résultats présentés sont issus. Ensuite, nous décrivons et analysons les directives et les prescriptions imposées par le Département de l'instruction publique (DIP) suite à l'annonce de la fermeture des écoles en mars 2020 afin d'identifier les pratiques collaboratives préconisées et les conceptions sur lesquelles elles s'appuient. Enfin, nous présentons les pratiques concrètement mises en œuvre par les enseignant-es et les parents pour collaborer lors de la crise sanitaire, et cherchons à mieux comprendre leurs effets sur la réussite scolaire des enfants et les inégalités. Pour cela, nous nous intéressons aux moyens de communication et outils informatiques utilisés par les acteurs/trices, à la nécessité de l'implication parentale pour assurer la continuité pédagogique et au rôle de la collaboration école-familles face à la méritocratie de l'école.

1. UNE ENQUÊTE ETHNOGRAPHIQUE DE LA RELATION ÉCOLE-FAMILLES

Afin de contribuer à répondre à nos questions, cet article s'appuie sur une partie des résultats obtenus au cours de notre recherche doctorale (Rienzo, en cours) qui interroge la construction de la collaboration entre les enseignant-es et les parents au sein de l'enseignement primaire à Genève. L'enquête de terrain s'est effectuée dans une démarche inductive à travers une perspective ethnographique (Cefaï, 2010 ; Pelhate & Rufin, 2016 ;

Woods, 1990) et compréhensive (Charmillot & Seferdjeli, 2002 ; Kaufmann, 2014). Les données récoltées¹ sont issues de deux terrains distincts. Le premier concerne six écoles genevoises de milieux socioculturels différents dans lesquelles nous avons suivi des enseignant-es et des familles sur une année scolaire entière entre 2018 et 2021. Le deuxième terrain concerne l'école dans laquelle nous avons enseigné en duo pendant deux années scolaires d'août 2018 à juin 2020. Les résultats présentés pour cet article résultent de ce deuxième terrain, et plus particulièrement de la période de mars à juin 2020 lorsque l'enseignement était à distance.

Au sein de notre école, nous étions en charge d'une classe à 50 %, composée de 23 élèves de 7P que nous avons suivis en 8P² l'année d'après. Cette école est située dans un quartier de milieu socioculturel « défavorisé » ; bien qu'une partie des élèves proviennent de familles plus aisées, la grande majorité des élèves sont de milieux populaires. C'est pourquoi l'école a notamment fait partie du réseau d'enseignement prioritaire genevois³ (REP) (DIP, 2012) jusqu'en 2018. Elle comporte quinze classes, dont huit au cycle 1 et sept au cycle 2. Au total, une directrice, dix-huit enseignant-es généralistes, une enseignante chargée du soutien pédagogique (ECSP), cinq enseignant-es spécialistes (pour les arts visuels, la musique, l'éducation physique et la natation) et six partenaires éducatives (une infirmière, une éducatrice, une psychologue, une psychomotricienne, une logopédiste et une enseignante spécialisée) font partie de l'équipe professionnelle de l'école.

Suite aux autorisations obtenues par la commission d'éthique et la sous-commission de recherche dans les écoles de l'Université de Genève, ainsi que de la directrice⁴ de l'établissement, nous avons effectué des observations participantes (Lapassade, 2002 ; Peneff, 2009), méthode clé de l'entreprise ethnographique (Berthier, 1996). Durant ces deux années d'enseignement, nous avons tenu un journal de terrain, dans lequel nous avons noté tout ce que nous avons observé et vécu au sein de l'école et de notre classe. Nos observations n'étaient donc ni enregistrées ni filmées. Ces dernières comprennent tous les moments vécus de la vie ordinaire d'une école lorsque nous y étions présente (à raison de

¹ En raison de la crise sanitaire, la récolte des données a été interrompue à plusieurs reprises entre 2020 et 2021, c'est pourquoi elle se poursuit toujours en 2022. Les résultats présentés dans cet article proviennent des données récoltées jusqu'au mois de mars 2022.

² À Genève, la scolarité primaire est organisée en deux cycles de quatre ans : le cycle élémentaire (ou cycle 1) allant de la 1P à la 4P (comprenant les enfants âgé-es de 4 à 8 ans) et le cycle moyen (ou cycle 2) allant de la 5P à la 8P (comprenant les enfants âgé-es de 8 à 12 ans). Du fait que l'ensemble des 26 cantons suisses dispose d'une grande autonomie, l'âge de l'entrée à l'école et le découpage de la scolarité primaire en cycles peuvent varier d'un canton à l'autre.

³ Le réseau d'enseignement prioritaire (REP) est caractérisé par sa population d'élèves de quartiers moins favorisés : au moins 51 % des élèves ont des parents faisant partie de la catégorie socioprofessionnelle inférieure (« ouvriers » et « divers et sans indication ») selon les données fournies par le Service de la recherche en éducation (SRED). Les écoles de ce réseau bénéficient alors de moyens supplémentaires afin d'encourager la qualité des apprentissages et l'égalité des chances en matière de réussite scolaire (DIP, 2012).

⁴ L'équipe enseignante a été informée dès notre arrivée dans l'école de notre double statut « enseignante » et « chercheuse ».

deux jours par semaine). Nous avons ainsi observé notre propre pratique enseignante, c'est-à-dire notre enseignement dans sa globalité et sa planification, nos interactions quotidiennes avec les élèves et celles avec leurs parents (telles que les réunions de parents, les entretiens individuels avec les parents, les e-mails échangés, les appels téléphoniques effectués, etc.). Nous avons également observé les réunions d'équipe (les TTC⁵, les conseils des maîtres, les formations continues, les conseils d'établissement, etc.), les échanges en salle des maîtres et avec nos collègues, les interactions entre les professionnel-les et les enfants, les récréations et les réunions de la SPG⁶. Bien que toutes ces observations ne puissent être totalement comptabilisées de manière précise, le tableau ci-dessous montre une partie de celles qui ont pu l'être.

Tableau 1. Nombre d'observations participantes

Réunion de parents pour la rentrée des 1P	Réunions avec les parents de nos élèves	Entretiens individuels avec les parents de nos élèves	Réunions entre professionnel-le(s)	Formations continues	TTC	Réunions SPG	Total
1	3	42	25	17	23	5	101

Suite à nos observations participantes, nous avons effectué des entretiens semi-directifs (Blanchet & Gotman, 2015) avec la plupart des professionnel-les de notre école, ainsi qu'avec les parents et les enfants de notre classe de 8P. Ils ont été menés sur un mode conversationnel et compréhensif (Kaufmann, 2014). Ces entretiens ont duré entre 45 minutes et deux heures. Ils ont été effectués dans un lieu choisi par les participant-es, tel que l'école, la cour de récréation, un café, etc. Le tableau suivant recense le nombre de participant-es et le nombre d'entretiens effectués.

⁵ Les TTC sont les temps de travail en commun. Il s'agit de réunions régulières entre enseignant-es et professionnel-les. Le/la directeur/trice d'établissement peut également être présent-e selon les sujets abordés.

⁶ La société pédagogique genevoise (SPG) est une association qui représente l'ensemble des professionnel-les de l'enseignement primaire genevois. Chaque école comprend deux délégué-es devant assister aux réunions de la SPG et réaliser des comptes rendus à leur équipe.

Tableau 2. Nombre d'entretiens semi-directifs

	Nombre de participant-es	Nombre d'entretiens
Enseignant-es de l'école	9	34
Autres intervenant-es	4	7
Parents 8P	5	8
Enfants 8P	4	5
Totaux	22	54

Les observations et les entretiens ont été ensuite appréhendés de manière interconnectée puisque le vécu des acteurs ne peut être compris que dans l'observation des situations dans lesquelles ils sont impliqués et le témoignage qu'ils en font.

Enfin, nous avons utilisé une troisième méthode pour récolter nos données : l'analyse documentaire (Loubet del Bayle, 2000). Tout d'abord, nous avons analysé les prescriptions et les documents institutionnels cadrant l'activité des enseignant-es. Parmi eux figurent les exemples suivants : le *Règlement de l'enseignement primaire* (DIP, 1993), la *Loi sur l'instruction publique* (Grand Conseil, 2016), la *Charte et cahier des charges de l'enseignant primaire* (DGEP, 1996), le *Cahier des charges de l'enseignant-e primaire* (DGEP, 2014), la directive *Relations famille-école* (DIP, 2010a), la directive *Réseau d'enseignement prioritaire* (DIP, 2012) et la directive *Transmission de l'évaluation aux familles* (DIP, 2013). En outre, nous avons analysé les nouveaux documents institutionnels concernant la fermeture des écoles et la mise en place de l'enseignement à distance, tels que les différents *Arrêtés* rédigés par le Conseil d'État (2020), les *Bulletins de l'école à distance EP* (SEE, 2020b) et la directive transitoire *Promotions et orientations suite à la pandémie de COVID-19* (SEE, 2020c). Finalement, les e-mails échangés entre professionnel-les, ainsi que les documents à disposition pour planifier et mettre en œuvre l'enseignement – le plan d'études romand (CIIP, 2010), les moyens d'enseignement, diverses ressources, etc. – complètent nos données.

2. DES RELATIONS ÉCOLE-FAMILLES À DISTANCE : ENTRE SOUCI DU BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ET CRAINTE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

La fermeture des écoles ne devait en aucun cas impliquer l'arrêt de l'enseignement : « La mission de l'institution publique se déclinera différemment pour assurer la continuité de la vie sociale et maintenir une certaine normalité » (courrier électronique envoyé par Anne Emery-Torracinta aux collaborateurs/trices du DIP, 13 mars 2020). En effet, l'école devait répondre aux besoins urgents de la crise sanitaire tout en gardant à l'esprit les enjeux liés à la scolarité

des enfants. L'accent était donc mis sur la nécessité de maintenir les relations avec les familles (enfants et parents) afin d'éviter les décrochages scolaires et de creuser les inégalités (SEE, 2020a). Les parents devaient pouvoir compter sur les enseignant-es et les différent-es acteurs/trices scolaires, malgré la complexité d'encadrer, de sécuriser et de motiver les enfants dans un tel contexte. Les infirmiers/ères et les éducateurs/trices étaient appelé-es en soutien en cas de besoin, du fait des difficultés professionnelles, éducatives, émotionnelles et scolaires que les parents et les enfants pouvaient rencontrer, ainsi que « des risques d'augmentation des cas de maltraitance engendrés par le confinement » (courriers électroniques envoyés par l'infirmière scolaire et la maîtresse adjointe aux enseignant-es de l'école, 24 et 27 mars 2020).

C'est ainsi que l'école à distance fit son apparition. Un dispositif a été rédigé par le Service évaluation et enseignement (SEE) en collaboration avec les directions d'établissement. Son objectif premier était de garantir le maintien et la consolidation des connaissances et des compétences de chaque enfant (SEE, 2020a). Les enseignant-es avaient la responsabilité de rassurer les parents quant aux apprentissages : aucune nouvelle notion ne devait être abordée (courrier électronique envoyé par le SEE aux collaborateurs/trices du DIP, 19 mars 2020). L'idée était de maintenir l'intérêt des enfants pour l'école et leur capacité à se mobiliser pour une tâche scolaire. À ces fins, les enseignant-es devaient « adresser aux parents un programme hebdomadaire destiné à leurs enfants » (SEE, 2020a, p. 1) concernant les notions déjà abordées. Les parents ne devaient pas remplacer les enseignant-es et faire l'école à la maison pour autant (SEE, 2020b). Les enfants devaient pouvoir être autonomes, l'institution ayant conscience du risque d'accroissement des inégalités avec l'enseignement à distance qui nécessitait malgré tout l'implication des parents (Meirieu, 2020).

Du fait de la prolongation du confinement jusqu'au 10 mai, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) informa le 2 avril 2020 via un communiqué de presse que l'année scolaire 2019/2020 était « validée intégralement dans tous les cantons, y compris en cas de prolongation de l'interdiction de l'enseignement présentiel par le Conseil fédéral » (CDIP, 2020, p. 2) et ce, pour toute la scolarité obligatoire. Les évaluations certificatives ont été supprimées ; les décisions de promotion ou d'orientation des enfants étaient uniquement effectuées sur la base des résultats obtenus jusqu'au 13 mars inclus (Conseil d'État, avril 2020). Puis, une directive transitoire a été rédigée par le SEE le 20 avril 2020 précisant « le cadre d'octroi de dérogations pour la promotion et l'orientation des élèves de l'enseignement obligatoire en vue de la rentrée scolaire 2020 » (SEE, 2020c, p. 1). Une étude attentive des situations d'élève nécessitant de faire appel à des mesures spéciales était réalisée par les directions.

Les enseignant-es devaient aborder toutes les hypothèses possibles avec les familles, basées également sur l'assiduité des enfants pendant le confinement. Cette dernière était évaluée par les enseignant-es titulaires sur la base des appels téléphoniques hebdomadaires passés aux familles, la présence des enfants lors des visioconférences et le travail effectué à

la maison. L'attitude des enfants en classe et face au travail lors de la reprise de l'école était également un élément à prendre en considération. Concernant les enfants de 8P, elles/ils devaient être orienté-es au cycle d'orientation dans un regroupement (R3, R2 ou R1) qui correspondait à celui auquel elles/ils auraient dû accéder en fonction des résultats obtenus en fin de deuxième trimestre⁷. Des mesures dérogatoires étaient discutées dans les cas où elles/ils avaient presque atteint la valeur limite (14 pour le R3) en additionnant les moyennes annuelles (sur 6) de Français I, Français II et Mathématiques avec un différentiel de deux dixièmes au maximum, dans une ou deux disciplines (1 fois 2/10e ou 2 fois 1/10e maximum) (SEE, 2020c).

Ces différentes prescriptions montrent l'existence d'une tension au sein de l'institution publique genevoise. D'une part, c'est la compréhension de cette situation inédite qui devait primer, cette dernière pouvant s'avérer angoissante et difficile pour les enfants et leurs parents. Le personnel scolaire devait impérativement tenir compte du fait que ces derniers/ères ne disposaient pas tous/tes des mêmes ressources (compétences, langue, taille de l'appartement, espace disponible, matériel informatique à disposition, etc.). Il fallait donc tout mettre en œuvre pour éviter l'accroissement des inégalités, qu'il s'agisse des inégalités de participation liées à l'implication des parents dans la scolarité de leur(s) enfant(s) ou des inégalités scolaires. Mais d'autre part, c'est la crainte du décrochage scolaire des enfants, en particulier celles/ceux de milieux défavorisés, qui a pris le dessus. L'importance de la réussite scolaire pour leur futur et ses enjeux n'étaient jamais très loin, laissant par moment la compréhension et l'empathie au second plan. Comment cette tension s'est-elle concrètement traduite dans les relations entre les enseignant-es et les parents pendant le confinement ?

3. DE NOUVEAUX MOYENS DE COMMUNICATION ET OUTILS INFORMATIQUES : UNE AUGMENTATION DE LA DISTANCE ENTRE L'ÉCOLE ET LES FAMILLES LES PLUS DÉMUNIES

Lors de la fermeture des écoles, le suivi du travail scolaire des enfants et la continuité pédagogique ne pouvaient s'assurer qu'à distance, impliquant l'utilisation de nouveaux outils informatiques. En effet, afin de maintenir des relations de proximité avec les familles, les moyens de communication ont dû être adaptés, ce qui a pu être perturbant tant pour les

⁷ Le cycle d'orientation dure trois années scolaires, de la 9^e à la 11^e. La 9^e est organisée en trois regroupements d'élèves : regroupement 1 (R1), regroupement 2 (R2) et regroupement 3 (R3), les exigences du R3 étant plus élevées que celles du R2 et du R1. Les élèves y sont admis-es en fonction de leurs acquis à l'issue de l'enseignement primaire dans les disciplines principales (Français I, Français II et Mathématiques). Ces regroupements visent à l'atteinte des niveaux d'attente définis pour chaque discipline. Puis, les 10^e et 11^e années sont organisées en sections. Les élèves y ont accès en fonction de leurs choix d'orientation et des résultats obtenus à la fin de leur 9^e ou de leur 10^e année. Ces deux années comprennent les sections suivantes : communication et technologie (CT), langues vivantes et communication (LC), littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS), la section LS étant la plus élevée. Au terme de leurs trois années de cycle, les enfants remplissant les conditions de promotion de leur section ont le droit d'accéder directement à une filière du secondaire II qui correspond à leur section. Cela signifie qu'elles/ils n'ont pas accès aux mêmes formations selon la section dans laquelle elles/ils terminent le secondaire I. Par exemple, un-e élève terminant le secondaire I en section CT n'aura pas accès au collège (maturité gymnasiale) (DIP, 2010b).

enseignant-es que pour les parents. Bien qu'ils aient été pensés dans une perspective de lutte contre l'aggravation des inégalités, ils semblent plutôt avoir accentué la distance entre l'école et les familles les plus démunies, ainsi que le décrochage scolaire de certain-es enfants.

En général, les enseignant-es et les parents utilisent deux moyens principaux pour communiquer, transmettre une information ou fixer un entretien : le carnet de l'élève⁸ et les échanges informels à la sortie des classes (à 11h30 ou à 16h00). L'e-mail est également une pratique courante pour certains parents de milieux sociaux plus favorisés qui ont l'habitude de l'utiliser pour leur travail ou dans leur quotidien. Enfin, il arrive que les enseignant-es appellent directement les parents lorsque la situation s'avère plus urgente. Avec le confinement, la plupart de ces pratiques sont devenues obsolètes et ont été remplacées par la seule utilisation des outils informatiques (ordinateur, tablette, e-mail, téléphone, imprimante). Les familles devaient donc posséder le matériel nécessaire et se familiariser rapidement avec des outils et des programmes pour la plupart peu connus, voire inconnus, rendant difficile le suivi scolaire de leur(s) enfant(s).

Bonjour, j'ai reçu un message comme quoi on va recevoir les devoirs par la poste, mais on n'a rien reçu. Notre fille est très inquiète... Merci de me dire ce qu'il faut faire parce que je n'ai pas trouvé d'imprimante. Merci beaucoup. (E-mail envoyé par une mère d'une élève de 8P)

Comme décrit dans la partie méthodologique, nous avons pu mener des observations participantes dans une école en tant qu'enseignante. Ainsi, à l'annonce de la fermeture des écoles, les enseignant-es titulaires d'une classe ont dû appeler tous les parents pour recueillir leur adresse e-mail, devenant le nouvel outil principal pour communiquer et s'échanger les informations de manière rapide et efficace. En parallèle, les enseignant-es devaient avoir un contact téléphonique hebdomadaire avec les familles. Cela permettait de garder une plus grande proximité avec ces dernières. Néanmoins, cette pratique était controversée au sein de l'équipe pédagogique. Pas tous/tes les enseignant-es ne souhaitaient donner leur numéro de téléphone aux parents, par crainte qu'ils ne s'en servent de manière abusive.

Dans l'école, il y a très peu de gens qui le donnent. Avec la Covid, je l'ai donné par la force des choses. J'ai été un peu obligée, car c'était plus simple avec certains parents. Mais en fait moi je n'ai pas envie de recevoir des messages le samedi ou le soir. Avec WhatsApp et compagnie, ils voient en fait quand la personne est en ligne et je ne veux pas qu'ils voient que j'ai lu et que je n'ai pas répondu tout de suite. Donc je préfère l'e-mail, car j'estime que je n'ai pas à être 100 % disponible pour les parents. (Extrait d'entretien avec une enseignante de 3P)

⁸ Le carnet de l'élève est un document officiel interne à l'enseignement primaire. Il comporte plusieurs objectifs : fournir aux familles des informations générales pour le bon déroulement de la scolarité primaire de leur(s) enfant(s) ; permettre aux enfants, dès la 3P, d'inscrire les devoirs à domicile donnés par leur enseignant-e ; et favoriser une communication régulière entre l'enseignant-e et les parents avec, chaque semaine, la possibilité de rédiger un message et de solliciter un entretien (DIP, 2021/2022).

Je téléphonais aux parents un peu toutes les semaines pour savoir comment ça allait, mais je ne leur ai pas donné mon numéro de téléphone. J'appelais soit avec le téléphone de la salle des maitres, soit avec mon téléphone, mais en numéro masqué. Pour moi, ils n'ont pas à avoir mon numéro ; j'ai besoin de garder ma vie privée pour faire une coupure avec l'école. Je n'ai pas envie qu'ils m'appellent en dehors des heures d'école. (Extrait d'entretien avec une enseignante de 6P)

Cela pouvait créer une inégalité entre les parents qui possédaient le numéro de l'enseignant-e de leur enfant pouvant les joindre à tout moment et ceux qui ne pouvaient que les contacter par e-mail. En effet, certains ne possédaient pas d'ordinateur ou de tablette, devant attendre leur mise à disposition par le DIP, alors que d'autres n'avaient pas d'adresse e-mail, devant se débrouiller pour en créer une. Cette pratique pouvait donc déjà placer certaines familles dans une grande souffrance en l'absence de contacts avec les enseignant-es.

Une grande majorité des parents de l'école disposaient d'un ordinateur, d'une connexion internet et d'une adresse e-mail. Cependant, cela n'était pas le cas de tous. Par exemple, n'étant pas du tout familière avec l'informatique, une mère d'un élève de 8P a préféré fournir l'adresse e-mail de sa fille aînée lui donnant la responsabilité de la réception des informations et des documents transmis. Malgré la bonne volonté de cette famille, cela a posé quelques problèmes dans la gestion du travail de l'enfant. Comme la fille aînée vivait seule, elle devait penser à vérifier ses e-mails, aller chez sa mère avec son ordinateur pour imprimer les documents et les donner à son frère pour qu'il puisse effectuer les activités. Au fil des semaines, il n'était plus à jour dans son travail ; il lui manquait une grande partie des documents et a donc pris du retard, celui-ci s'étant accumulé en raison de problèmes de connexion entre son ordinateur et son imprimante.

Enseignante : Je vous appelle comme chaque semaine pour savoir comment ça va, comment se passe le confinement pour vous et votre famille et comment avance votre enfant dans son travail ?

Mère : Ça va, c'est long... Il travaille, mais on a des problèmes avec internet. Mais je vois qu'il travaille un peu quand même.

Enseignante : D'accord. Il a réussi à imprimer tous les documents cette semaine ?

Mère : Non, pas tous je crois. L'imprimante ne marche pas bien. (Extrait d'une conversation téléphonique avec une mère d'un élève de 8P)

Outre l'e-mail et le téléphone, deux outils informatiques supplémentaires ont été préconisés par le DIP afin de faciliter l'enseignement à distance : la plateforme de partage Graasp et l'outil de visioconférence Google Meet. Dès la fin du mois de mars, les enseignant-es étaient tenu-es de créer une page internet sur Graasp pour leur classe qui permettait la simplification du partage des documents avec les familles. Grâce à cet outil, les enfants pouvaient directement se connecter sur la page de leur classe et télécharger elles/eux-mêmes les activités à réaliser en fonction du programme à suivre. Cependant, l'utilisation de cet outil ne

réglait pas les problèmes des familles qui ne possédaient pas d'imprimante ou qui n'avaient plus d'encre. Pour celles-ci, les enseignant-es devaient déposer les documents imprimés dans leur boîte aux lettres, le service postal étant surchargé en cette période.

Père : Merci beaucoup pour l'information et les documents. Comme mon imprimante n'a plus d'encre, je me demandais si je pouvais venir à l'école et prendre les documents moi-même pour mes enfants ?

Enseignante : Vous n'avez pas besoin de venir les chercher. Nous les imprimerons et les déposerons dans votre boîte aux lettres en fin de semaine. (Extrait d'un échange d'e-mails avec un père d'un élève de 8P et d'une élève de 7P)

Après les vacances de Pâques, les directions d'établissement ont imposé aux équipes enseignantes un suivi plus régulier du travail scolaire des enfants au moyen de l'outil Google Meet. Les enseignant-es organisaient chaque semaine des visioconférences en petits groupes de quatre ou cinq enfants pendant lesquelles ils pouvaient poser des questions sur les activités à réaliser. C'était également l'occasion de reprendre des exercices jugés difficiles ou importants. De plus, cela permettait de partager des moments conviviaux et de faire des jeux, tels que le « Skribbl », un Pictionary en ligne qui plaisait beaucoup aux enfants.

Ils ont bien apprécié en tout cas, parce que c'est vrai qu'il y avait certains de ses camarades qu'il n'avait pas vus depuis quelques semaines donc il était tout content de pouvoir être en contact avec eux. Il avait aussi beaucoup aimé les jeux que vous faisiez. (Extrait d'un entretien avec un père d'un élève de 8P)

Malgré les avantages de ces outils, certaines familles ont eu du mal à les utiliser. Par exemple, un élève de 8P ne trouvait pas la suite du journal de bord qu'il devait remplir sur la plateforme et n'a donc pas pu l'imprimer. Un autre élève de 8P n'avait plus d'encre, ce qui l'a empêché de faire certains exercices. Des problèmes sont aussi apparus lors des visioconférences. Certain-es enfants n'arrivaient pas à se connecter aux réunions ou rencontraient des problèmes de connexion internet pendant celles-ci. N'ayant pas l'habitude d'utiliser ces outils, elles/ils ne parvenaient pas à régler les problèmes elles/eux-mêmes et devaient souvent faire appel à leurs parents qui étaient parfois démunis également.

Père : Je suis désolé, mais on n'arrive pas à se connecter avec le lien que vous avez envoyé.

Enseignante : Ah mince. Vous savez d'où vient le problème ?

Père : Non, on a essayé d'éteindre et de rallumer l'ordinateur, mais ça ne marche toujours pas.

Enseignante : D'accord. Je suis désolée, je ne sais pas comment vous aider à distance...

Père : Je comprends, ce n'est pas grave.

Enseignante : On réessayera la prochaine fois et si ça ne marche toujours pas, on essayera de trouver une autre solution.

Père : D'accord, très bien. (Extrait d'une conversation téléphonique avec un père d'un élève de 8P)

Ces aléas étaient d'autant plus problématiques lorsqu'ils touchaient les enfants en situation de difficulté et/ou de décrochage scolaire. Pour illustrer ces propos, reprenons l'exemple de l'élève de 8P dont la mère n'avait pas d'adresse e-mail. Il refaisait son année et avait de grandes difficultés, tant scolaires qu'au niveau de son comportement. Il ne faisait que rarement ses devoirs et semblait ne pas vouloir s'investir dans ses apprentissages. Depuis qu'il a commencé l'école, sa mère s'est également vue critiquée par les enseignant-es du fait de son milieu socioculturel et de ses pratiques éducatives. Elle ne parlait pas très bien le français et ne possédait pas les compétences nécessaires pour aider son fils à l'école. Elle élevait seule ses enfants et était à l'assurance invalidité (AI).

Étant conscient-es que la mère était dans l'impossibilité d'aider son enfant à la maison, les deux enseignant-es profitaient des moments en classe pour l'aider dans ses apprentissages afin qu'il puisse remonter ses moyennes et aller en R3, son propre objectif. Cela n'était pourtant pas encore suffisant, ses notes au terme des deux premiers trimestres lui permettant d'accéder au R2. Avec le confinement, ses deux enseignant-es ne pouvaient plus l'accompagner dans la réalisation de son travail ni le suivre de près. L'enfant étant livré à lui-même, il a décroché et n'est pas parvenu à se remobiliser. Cette attitude face au travail s'est sûrement consolidée par l'annonce de la validation de l'année scolaire pour tous/tes les enfants, ne lui permettant plus d'augmenter ses notes et n'ayant plus besoin de travailler en l'absence d'évaluations.

Enseignante : Il faut quand même que tu fasses le travail demandé.

Élève : Mais à quoi ça sert ? Il n'y aura même plus de notes à la reprise et je vais aller en R2.

Enseignante : Même s'il n'y a plus de notes, tu peux continuer d'apprendre des choses qui te serviront pour le cycle d'orientation. Tu auras aussi la possibilité de remonter en R3 pendant l'année avec les passerelles.

Élève : Je suis très content d'être en R2.

Enseignante : Tu es sûr ? Pourtant tu souhaitais vraiment aller en R3, non ?

Élève : Plus maintenant. Je pense que ça m'ira très bien le R2. Ce n'est pas la mort.
(Extrait d'une conversation téléphonique avec un élève de 8P)

Cet extrait semble mettre en évidence les effets négatifs du confinement et de l'enseignement à distance sur la motivation de cet enfant à fournir le travail nécessaire pour réussir scolairement. En effet, malgré la reprise de l'école en présentiel au mois de mai, il ne s'impliquait pratiquement plus dans ses apprentissages. Les inégalités de participation de la mère et l'impuissance de ses deux enseignant-es pour l'accompagner quotidiennement dans son travail sont également des facteurs qui ont pu favoriser son décrochage scolaire.

Les différentes situations présentées dans cette partie montrent finalement comment la seule utilisation d'outils informatiques pour communiquer et suivre le travail scolaire des enfants a pu accentuer leurs difficultés d'apprentissage et le décrochage scolaire. Les relations école-familles, censées être au service de la réussite des enfants, n'ont eu que peu d'effets positifs, du fait des inégalités de participation auxquelles sont confrontés les parents, en particulier

ceux de milieux populaires, et des obstacles rencontrés par les enseignant-es pour apporter l'aide nécessaire à leurs élèves.

4. CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE ET IMPLICATION PARENTALE : UNE INTRUSION AMBIVALENTE DANS LA VIE DES FAMILLES

Les nouveaux outils informatiques préconisés étaient censés permettre la continuité pédagogique et assurer le suivi du travail scolaire des enfants. Néanmoins, cette mission n'a pu se poursuivre qu'en impliquant fortement les parents dans la scolarité de leur(s) enfant(s). Cela était pourtant contradictoire avec le discours institutionnel indiquant vouloir éviter que les inégalités entre les enfants ne s'aggravent. Cette partie a pour objectif d'identifier les pratiques mises en œuvre par les enseignant-es pour poursuivre leur enseignement auprès des enfants et les effets qu'elles ont pu avoir sur les familles, tant au niveau de la scolarité des enfants que de la participation des parents.

Comme cela était prescrit institutionnellement, les enseignant-es devaient transmettre aux familles des plannings hebdomadaires comprenant des consignes simples que les enfants connaissaient et des exercices qu'elles/ils étaient capables de réaliser sans l'aide de leurs parents. Pour les enfants qui éprouvaient des difficultés, les enseignant-es devaient être joignables pendant les heures scolaires pour répondre à leurs questions et les aider.

Image 1. Extrait d'un des programmes hebdomadaires envoyés aux familles pendant le confinement

Tableau d'organisation
Semaine du 23 mars au 27 mars 2020

	Lundi	Mardi
Lecture	Une première petite lecture à choix sur le site : https://jeunesse.short-edition.com/categorie/jeunesse-15-a-20-minutes	Une deuxième petite lecture à choix sur le site : https://jeunesse.short-edition.com/categorie/jeunesse-15-a-20-minutes
Matin	Français Fiche « <u>Homophones a/as/à lundi 23 mars 2020</u> » Fiche « <u>Homophones est/es/et lundi 23 mars 2020</u> » Pause active https://www.youtube.com/watch?v=j5Qqj6BAKu4	Maths Réviser livrets de 6 et 7 (3X) Fiche « <u>Retrouver le système d'axe mardi 24 mars 2020</u> » Pause active https://www.youtube.com/watch?v=FGsU7AMpkwM
Après-midi	Maths Fiche « <u>Caractéristiques quadri lundi 23 mars 2020</u> » Fiche « <u>Caractéristiques triangles lundi 23 mars 2020</u> »	Français Fiche « <u>Synonymes mardi 24 mars 2020</u> » Anglais https://moreciip.cambridge.org/students/8e-unit4 → Unit 4 « Free time activities » https://moreciip.cambridge.org/students/8e-unit3 → « language », « listening »
Journal de bord	N'oublie pas de remplir ton journal de bord !	N'oublie pas de remplir ton journal de bord !

Source : Document créé par des enseignant-es de l'école

Malgré ces choix, les enseignant-es étaient conscient-es que certain-es enfants auraient plus de peine que d'autres pour réaliser les activités proposées. En effet, comme le plan d'études est extrêmement chargé, elles/ils considèrent qu'il est pratiquement impossible de respecter le rythme imposé, se plaignant de la pression qu'elles/ils subissent au quotidien dans la poursuite des objectifs qui y sont inscrits. Cela empêche les enseignant-es d'effectuer des remédiations suite aux évaluations, ayant pour conséquence le maintien des difficultés éprouvées par les enfants.

SR : Est-ce que tu dirais que tu cours un peu après le temps à vouloir faire tout ce qui est inscrit dans le plan d'études ?

Enseignante : Alors ça c'est clair, si tu veux tout faire parfaitement ça ne va pas, il y a trop de toute manière donc il faut partir de ce principe qu'il y a trop et adapter en coupant certaines choses. Ça met déjà beaucoup de pression à tout le monde donc on est obligé de faire des choix et de laisser des choses de côté. En plus, on n'arrive pas à revenir sur les difficultés des enfants suite aux évaluations, donc bon... (Extrait d'entretien avec une enseignante de 6P)

Il paraît ainsi évident que les enfants aient été à nouveau confronté-es à leurs propres difficultés lors de la réalisation de leur travail à la maison pendant le confinement, et ce, en particulier lorsque les parents ne pouvaient leur apporter l'aide nécessaire.

Mère : Heureusement que la répétitrice vient à la maison malgré le confinement. Elle vient deux fois par semaine pour aider notre fils, car avec nous c'était toujours compliqué. Et comme on vous l'a déjà dit, on n'arrive pas à l'aider pour tout. On le fait réviser, mais certaines choses on ne les a pas apprises comme ça.

Enseignante : Oui, je comprends. C'est très bien alors que vous ayez pu garder la répétitrice. Je pense que ça l'aidera beaucoup. Est-ce qu'il s'en sort dans son travail ?

Mère : Sans la répétitrice, il y a toujours des choses qu'il n'arrive pas à faire, même si c'est des révisions. Avec elle, il s'en sort plutôt bien. (Extrait d'une conversation téléphonique avec une mère d'un élève de 8P)

Néanmoins, ce n'était pas une raison suffisante pour que les enfants ne fassent pas le travail imposé par l'école : « Durant la période de fermeture des écoles, les élèves ne sont pas en vacances » (lettre de la directrice adressée à tous les parents de l'école le 17 mars 2020). Les enseignant-es ont donc dû mettre sur pied des moyens pour contrôler le travail effectué par leurs élèves.

Il est impératif d'exiger un retour du plan de travail en exprimant que tout ce qui est fait à la maison sera demandé lorsqu'ils reviendront à l'école, ceci afin que vos activités aient un sens pour les élèves et qu'ils sentent une reconnaissance de leur travail. (E-mail de la directrice adressé à l'ensemble du personnel éducatif de l'école le 17 mars 2020)

Cela semble mettre en évidence la crainte de l'institution quant au décrochage scolaire des enfants et l'augmentation des inégalités. Cette crainte était accentuée par les difficultés rencontrées par les enseignant-es qui ne pouvaient plus aussi bien suivre la progression de leurs élèves, étant à distance.

C'est difficile de savoir qui a fait quoi, qui en est où, qui a des difficultés dans quelles disciplines. J'ai donné des autocorrectifs, mais je ne sais pas s'ils les utilisent ou s'ils ont compris leurs erreurs une fois qu'elles sont corrigées. On n'a pas vraiment de prise sur leur travail et sur ce qu'ils apprennent par rapport à ce qu'on peut faire d'habitude en classe. On donne des choses à faire sans savoir si c'est vraiment utile au final. (Extrait d'entretien avec une enseignante de 2P)

Face à ces sentiments d'impuissance, l'école et les enseignant-es ne pouvaient que compter sur l'implication des parents, malgré la connaissance des inégalités de participation auxquelles certains sont confrontés, montrant toute l'ambivalence dans laquelle était plongée l'institution scolaire. Une forme de contrôle était ainsi également opérée sur les parents afin de s'assurer qu'ils incarnaient correctement leur rôle. Pour cela, des journées types d'école à la maison circulaient à l'intérieur des équipes enseignantes et étaient transmises aux parents : « Il ne s'agit pas d'une obligation, mais d'une proposition afin de leur permettre de

pouvoir se représenter une journée qui lie ludique, travail et activités utiles au développement de l'enfant » (e-mail de la maîtresse adjointe de l'école envoyé à l'équipe enseignante le 16 mars 2020). Ces exemples comprenaient un emploi du temps complet pour les enfants qui ne concernait pas uniquement ce qui avait trait au travail scolaire, comme l'indique l'image ci-dessous.

Image 2. Recommandations pour une journée type d'école à la maison par les équipes enseignantes à destination des familles

Au réveil	Se lever, préparer son petit-déjeuner au début avec aide puis en autonomie (sauf les moments dangereux) en étant capable de nommer précisément les aliments et la vaisselle, débarrasser. Se laver et s'habiller en autonomie (ou presque). A vérifier par les parents.
Temps 1	Jeu de société avec des apprentissages mathématiques (dés, cartes, jeu de plateau, domino, ...)
Temps 2	Jeu symbolique (au choix de l'enfant)
Temps 3	Rangement du jeu en étiquetant les boîtes de jeu. L'enfant peut proposer une écriture en écoutant les sons des mots. Vous écrivez ensuite l'écriture exacte. L'enfant recopie le mot et le colle sur l'étagère ou sur la boîte en plastique contenant le jeu. Le moment de rangement peut être aussi l'occasion de procéder à des tris.
Temps 4	Temps créatif. Laissez l'enfant s'exprimer : coloriage, aquarellum, dessins sur les vitres, peinture... puis aider à nettoyer.
A midi	Préparer le repas (si le menu le permet), mettre la table, apprentissage de la comptine pour se laver les mains, manger.
Temps 5	Temps calme sans trop de stimulation
Temps 6	Organiser une chasse aux objets de la maison dans lesquels on entend A, faire varier chaque jour I, O, U. Si c'est trop facile une syllabe : TA, PO, CHA. L'activité peut être encore corsée en cherchant ce qui commence comme, rime avec le prénom de l'enfant, ...
Temps 7	Si le temps le permet, proposer une activité mettant en jeu la motricité (jeu dans le jardin, le square, ballon), habillage, déshabillage, laçage de chaussures le plus possible en autonomie.
Temps 8	Activité sensorielle (pâte à modeler, pâte à sel, tips, couture, ...) qui plaît à l'enfant.
Temps 9	Écouter une histoire puis la jouer avec des personnages. Il est possible de les dessiner, d'en faire des marionnettes en les collant sur des baguettes ou encore de choisir des objets (Playmobil, Lego, peluches ou bouchons).

Source : Image échangée à l'intérieur des équipes enseignantes de Suisse romande

Cette planification de leur quotidien était justifiée par le fait que certains parents pouvaient être démunis face au confinement, n'ayant pas l'habitude d'avoir leur(s) enfant(s) en permanence à la maison. La plupart des enseignant-es, même si cela pouvait les placer dans une situation inconfortable, souhaitaient alors conseiller les parents pour que les enfants

puissent garder un rythme proche de celui de l'école afin de ne pas être perturbé-es lorsque cette dernière reprendrait.

J'ai été révoltée quand on nous a dit qu'il fallait envoyer un emploi du temps aux parents, surtout par les exemples proposés. Mais en fait, tout le monde était la tête dans le guidon. En tout cas, tous ceux que j'ai croisés à ce moment-là m'ont dit que c'était comme ça. Fournir du travail c'est une chose, mais dire aux parents comment s'occuper de leur enfant, ça me posait vraiment un problème. J'ai quand même fini par envoyer un petit emploi du temps, avec les suggestions d'une collègue, et en fait, j'ai un peu arrêté mon cerveau à cet instant parce que tout le monde m'avait dit que c'était une très bonne idée, car il y a des parents qui ne savent pas comment faire. (Extrait d'entretien avec une enseignante de 6P)

Ces propos semblent montrer la vision déficitaire que l'école et les enseignant-es ont de l'éducation et des compétences parentales, en particulier lorsque les familles sont de milieux défavorisés et ont des pratiques qui s'éloignent de celles préconisées par l'école. Il s'agit également d'un manque de confiance envers ces familles, pourtant essentielle à la collaboration. C'est comme si l'école se servait implicitement de ces relations pour les rapprocher de la culture scolaire, malgré le côté maternalisant et discriminatoire de cette pratique. Elle semblerait considérer qu'elle possède la « bonne éducation », qu'elle sait ce qui est « bien » pour les enfants et leur réussite scolaire, justifiant le contrôle opéré sur les familles à travers les relations entretenues avec elles.

Fort de cette hétérogénéité, les enseignants sont libres de choisir la modalité de transmission d'activités pédagogiques qui leur semble la plus appropriée pour répondre à la réalité de leur classe. [...] Le confinement n'est pas simple pour les enfants non plus, ils ont eux aussi le besoin d'être rassurés et de partager du plaisir avec vous. Les enseignants eux savent ce qu'ils ont à faire et ils sont tous en collaboration les uns avec les autres pour assurer une cohérence dans l'établissement. (Extrait d'une lettre de la directrice adressée à tous les parents de l'école le 03 avril 2020)

Pourtant, de nombreuses inégalités de participation n'ont pas permis à tous les parents de répondre aux attentes institutionnelles. L'exemple d'une élève de 8P de milieu défavorisé illustre ces propos. La mère de cette élève ne parlait pas très bien le français et avait deux enfants en bas âge dont elle devait s'occuper en parallèle de son travail. Son père, quant à lui, parlait très bien le français, mais travaillait beaucoup. En outre, il était économiquement difficile pour ces parents de payer un-e répétiteur/trice. Cette enfant devait donc se débrouiller majoritairement seule, alors qu'elle éprouvait de grandes difficultés en Mathématiques et en Français I (lecture et compréhension). Elle avait besoin d'une personne qui la pousse et l'encourage, car lorsqu'elle persévérait, elle parvenait à obtenir des notes supérieures à la moyenne. Cela s'était observé lors des deux premiers trimestres, l'addition de ses moyennes en Français I, en Français II et en Mathématiques étant proche du 14 (13,5), total qui lui permettrait d'aller en R3 au cycle d'orientation. En l'absence d'un-e adulte

constamment derrière elle pendant le confinement, cette élève a rencontré de nombreuses difficultés pour réaliser le travail demandé et semblait avoir décroché.

Enseignante : Nous avons remarqué une petite baisse de travail de sa part depuis la reprise de l'école au mois de mai. Il y avait souvent des devoirs non faits, elle ne semblait pas toujours attentive en classe et a obtenu de moins bonnes notes aux évaluations formatives que nous faisons.

Mère : Oui j'ai vu. Je lui disais de travailler, mais elle ne voulait pas. Elle était aussi déçue d'aller en R2 et je pense qu'elle n'avait plus de motivation pour travailler.

Enseignante : Je comprends. C'est aussi normal, car c'était difficile de reprendre après le confinement. Malheureusement, il y a le cycle qui approche... Il faudrait vraiment qu'elle parvienne à se remettre tout de suite dans le rythme pour ne pas prendre de retard. (Extrait d'une observation participante d'un entretien individuel avec une mère d'une élève de 8P)

Cette situation semble montrer comment la crise pandémique a pu altérer les apprentissages et la progression de certain-es enfants, en particulier lorsque leurs parents n'avaient pas la possibilité de les aider. À l'opposé, beaucoup d'enfants avaient la chance d'avoir au moins un de leurs parents présent. Cependant, il s'agit souvent d'enfants qui s'en sortent très bien et qui n'en ont pas forcément besoin. Les élèves qui avaient généralement des bonnes notes maintenaient leur niveau, alors que les élèves en situation de difficulté accumulaient du retard. Les inégalités liées à l'implication des parents dans leur scolarité ne pouvaient qu'être accentuées dans de telles circonstances.

Ces différents constats contribuent finalement à montrer que, malgré la volonté institutionnelle de prendre en considération les inégalités de participation des parents et les difficultés rencontrées par certaines familles, les enseignant-es n'ont eu d'autres choix que de s'immiscer dans leur quotidien afin d'assurer la continuité pédagogique et éviter les décrochages scolaires. Les pratiques mises en œuvre ne semblent pas avoir eu l'effet escompté, accentuant les difficultés scolaires de certain-es enfants et de ce fait, les inégalités.

5. L'ÉVALUATION FORMATIVE AU SERVICE DE LA MÉRITOCRATIE : UNE REMISE EN QUESTION DU RÔLE DE LA COLLABORATION AVEC LES PARENTS ET DE L'ÉCOLE

La mise en œuvre de l'enseignement à distance, au regard des analyses effectuées, interroge finalement le rôle de la collaboration entre les enseignant-es et les parents face à la méritocratie de l'école (Tenret, 2011) qui conduit *in fine* à une remise en question du rôle de l'école elle-même. Bien que l'institution scolaire ait pour nouveau cadre de référence l'équité qui tient compte des différences et des besoins particuliers de chaque famille (Payet, 2012), elle continue d'évaluer, de sélectionner et d'orienter les enfants selon les notes obtenues.

Même si l'école a dû adapter ses exigences et ses pratiques en matière d'évaluation pour empêcher d'aggraver les inégalités entre les enfants lors de la crise sanitaire, elle n'en est pas moins restée un moyen de pression et de contrôle sur les enfants et leurs parents. Nous cherchons alors à mettre en évidence les tensions existantes entre ces adaptations et la permanence des enjeux de sélection pour la suite de la scolarité obligatoire des enfants, ainsi que leurs impacts sur la collaboration avec les parents.

La pratique de l'évaluation met, de manière générale, une forte pression sur tous/tes les acteurs/trices, qu'elles/ils soient enseignant-es, parents ou enfants. Cela s'est fortement ressenti suite à l'annonce de la fermeture des écoles. En effet, les premières préoccupations des parents concernaient les évaluations et la promotion de leur(s) enfant(s) pour l'année scolaire suivante. Cela était encore plus prédominant chez les parents des élèves de 8P.

Mère : Comment cela va se passer au niveau des évaluations communes⁹ de fin d'année ? Ma fille est très inquiète et nous aussi. On a peur qu'elle ne les réussisse pas comme les enfants vont beaucoup manquer l'école. (Extrait d'une conversation téléphonique avec une mère d'une élève de 8P)

Père : Est-ce qu'il y aura des adaptations faites pour les évaluations ? Car il y a le cycle après et on a peur que notre fils prenne du retard. On entend toujours dire que c'est un moment difficile pour les enfants quand ils passent au cycle.

(Extrait d'une conversation téléphonique avec un père d'un élève de 8P)

Ces inquiétudes étaient justifiées par l'importance que les notes ont pour la sélection des enfants dans les différents regroupements au cycle d'orientation. L'orientation en fin de classe de 8P constitue une source importante de stress pour toutes les familles, étant donné qu'elles souhaitent le meilleur pour leur(s) enfant(s). Cela passe nécessairement par la possibilité de choisir librement une formation. Les évaluations mettent aussi beaucoup de pression sur les enfants. Elles/ils ont conscience que l'obtention de bonnes notes leur permettra d'atteindre le R3, même s'elles/ils ne savent pas vraiment encore quel métier elles/ils voudront faire par la suite.

Enfant : Oui, ça m'arrive d'être trop stressé pour les évaluations, du coup je n'arrive pas bien à réfléchir. Je stressais beaucoup parce que je voulais aller en R3. Il fallait que j'aie des bonnes notes pour ça.

SR : Mais toi, est-ce que tu sais ce que tu voudrais faire plus tard ?

Enfant : Non, je ne sais pas encore trop. Peut-être travailler dans une banque, car j'aime les maths, mais sinon je ne sais pas.

SR : Et après le cycle, tu voudrais faire quelle formation ?

Enfant : Peut-être l'école de commerce, car je n'aime pas l'école. (Extrait d'entretien avec un enfant de 8P)

⁹ Les évaluations communes sont des évaluations uniformisées : les contenus, les dates, la durée et les conditions de passation, les modalités de correction, et les barèmes appliqués sont les mêmes pour l'ensemble des enfants du canton de Genève. Elles se déroulent en fin d'année scolaire (mai-juin) en fin de 4P et en fin de 8P (DIP, 2021).

Les enseignant-es subissent également une forte pression, souhaitant faire réussir tous/tes leurs élèves. Mais face à l'obligation de suivre un programme scolaire chargé et d'évaluer chaque discipline un certain nombre de fois par trimestre, il devient de plus en plus difficile de respecter le développement et le rythme d'apprentissage de chaque enfant.

Je connais le programme et je sais qu'il va de plus en plus vite, notamment en 7P. Il faut y aller, car ça ne sert à rien de penser qu'on pourra rattraper les lacunes des enfants l'année suivante. On n'a jamais le temps de tout faire, ni les moyens pour aider tous les enfants. On ne peut pas non plus attendre qu'ils aient tous acquis les notions travaillées, car il faut caser les évaluations et enchaîner avec la suite. (Extrait d'entretien avec une enseignante de 7P)

Sans moyens supplémentaires, différencier l'enseignement pour une vingtaine d'élèves est presque devenu impossible. C'est en raison de ces obstacles que le besoin des parents apparaît : face à leur propre impuissance, les enseignant-es nécessitent leur appui pour atteindre la réussite scolaire de tous/tes leurs élèves, ne parvenant pas à combler les lacunes de chacun d'eux dans le temps scolaire imparti.

Si les parents peuvent aider à la maison, c'est toujours mieux pour l'enfant. C'est clair que c'est plus simple pour rattraper certaines choses, car on n'arrive pas à contrecarrer toutes les difficultés. Lorsque les parents ne sont pas derrière l'enfant, c'est plus difficile pour nous. (Extrait d'entretien avec un enseignant de 5P)

Néanmoins, en raison de la gravité de cette situation pandémique et les incertitudes qu'elle générerait au sein de la société, l'école a dû revoir ses priorités et mettre l'accent sur le bien-être des enfants plutôt que sur sa fonction sélective, tout en maintenant leur lien avec les apprentissages. Cela provoqua de vifs débats dans les équipes enseignantes. D'une part, les enfants devaient absolument réaliser le travail demandé afin de maintenir leurs acquis et éviter que les inégalités se creusent davantage. D'autre part, les enseignant-es considéraient que les deux mois d'école manqués n'allaient fondamentalement pas changer grand-chose pour les apprentissages des enfants. C'était justement une période propice pour privilégier d'autres aspects de la vie, tels que le temps passé en famille ou la découverte de la nature.

Ma sœur qui est aussi enseignante m'a dit « attends, il n'y a plus l'école et le monde s'écroule » et c'était exactement ce que je ressentais. J'étais totalement d'accord avec elle. J'ai été emmenée dans un chemin que je ne voulais pas, car pour moi, si les élèves loupaient deux mois d'école, ils n'allaient pas en mourir. Il y avait plus important pour moi comme priorités à ce moment-là. (Extrait d'un entretien avec une enseignante de 6P)

C'est vraiment important de suivre le travail des enfants, car on sait que certains vont vite perdre leurs repères et que le retour à l'école sera ensuite difficile, surtout au niveau du comportement et de leur attitude face au travail. (Extrait d'une conversation entre les enseignant-es de l'école en salle des maîtres)

Le travail à réaliser par les enfants à la maison a beau avoir été adapté et l'année scolaire en cours validée, les enjeux scolaires et l'évaluation sont restés omniprésents. L'évaluation certificative a bien été suspendue, mais l'institution scolaire l'a rapidement remplacée par l'évaluation formative¹⁰. Il s'agissait d'un outil déjà préconisé pendant le confinement par les directions pour que les enseignant-es puissent s'assurer que leurs « élèves continuent de maintenir leurs acquis, continuent de jouer le jeu de l'école et sentent que l'école les attend » (e-mail de la directrice adressé à l'ensemble du personnel éducatif de l'école le 07 avril 2020). Cette forme d'évaluation a été davantage mise en avant lors de la reprise de l'école en présentiel au mois de mai 2020.

L'évaluation, malgré les circonstances, continuait ainsi de régir le quotidien des enseignant-es et des familles. Pour que les enfants travaillent et se sentent concerné-es par leurs apprentissages, les enseignant-es devaient réaliser des évaluations formatives dans toutes les disciplines et elles devaient ensuite être signées par les parents. Implicitement, cela donnait à ces derniers la responsabilité de suivre la scolarité des enfants et faire ce qui était nécessaire à la maison pour viser leur réussite. Les parents représentaient ainsi un moyen de contrôle du travail effectué par les enfants.

L'agenda, je l'utilise vraiment à titre informatif pour le comportement par exemple. Justement, typiquement avec cette petite qui ne fait pas ses devoirs régulièrement alors que ses parents me disent « oui oui, on va faire, on va faire », je vais noter dans l'agenda quand elle ne les fait pas. Car l'agenda, c'est un peu comme pour les évaluations, ils doivent le signer chaque semaine et comme ça ils se rendent compte que je me rends compte qu'ils n'ont pas fait ce qu'ils ont dit entre guillemets. (Extrait d'entretien avec un enseignant de 5P)

Cela questionne le rôle de la collaboration école-familles, cette dernière semblant être plus au service de l'évaluation et de la méritocratie de l'école que du bien-être et de la réussite des enfants. L'école a besoin des parents pour surveiller leur travail, mais c'est également dans ces conditions que les jugements à l'encontre des familles peuvent surgir. Si les parents sont informés et que le comportement de l'enfant ne change pas, cela voudrait dire qu'ils ne sont pas investis dans sa scolarité. Au final, la responsabilisation de son échec est portée sur les familles et non plus sur l'école, évitant ainsi la remise en question de son fonctionnement.

Pourtant, les enseignant-es semblaient satisfait-es dans un premier temps de l'absence des notes lors de la reprise de l'école en présentiel. Beaucoup ont senti leurs élèves plus détendu-es et content-es de venir à l'école pour jouer avec leurs camarades en l'absence des évaluations. Le climat de classe était aussi plus apaisé et les enseignant-es étaient moins sujet-tes à la pression du programme. Cela leur a permis de consacrer plus de temps aux

¹⁰ L'évaluation formative est réalisée en cours d'apprentissage et suit une logique de régulation. Elle n'est donc pas notée. L'évaluation certificative, quant à elle, est sanctionnée par une note pour attester l'acquisition des connaissances des élèves (Mottier Lopez, 2015).

relations entretenues avec leurs élèves, ce qu'elles/ils ne parviennent plus vraiment à faire en temps normal.

En fait, le temps qu'on a en général pour discuter avec nos élèves est de plus en plus réduit. Quand tu souhaites réduire un peu le programme en te disant que cette année tu vas en faire un peu moins, tu as peur de ce que les collègues vont dire l'année d'après. Donc au final, on va laisser tout ça et mettre la pression sur tout le reste pour absolument faire tout le programme. Moi je trouve que c'est lamentable ce qu'on est en train de faire pour les enseignants et aussi pour les élèves. (Extrait d'entretien avec une enseignante de 6P)

Cela semble montrer une nouvelle ambivalence dans laquelle se trouvaient les enseignant-es : elles/ils souhaitaient pouvoir poursuivre un enseignement dans un climat de classe dépourvu de pression négative, mais devaient remobiliser les enfants et les parents vis-à-vis de leurs apprentissages lorsqu'elles/ils s'inquiétaient d'une certaine forme de décrochage. Ces inquiétudes étaient justifiées par l'attitude des enfants face au travail scolaire lors de la reprise de l'école en présentiel. Il y avait une augmentation générale des devoirs non faits, des oublis de signatures, des bavardages en classe, ainsi qu'un manque d'attention pendant les leçons, comme si les enfants ne voyaient plus le sens d'apprendre.

Élève 1 : À quoi ça sert de faire des devoirs s'il n'y a plus d'évaluations ?

Élève 2 : Oui c'est vrai ça. Pourquoi on doit continuer de travailler ?

Élève 1 : C'est vrai qu'il y a le cycle l'année prochaine, mais là on sait qu'on a tous réussi l'année.

Élève 3 : Moi, je révise que quand il y a des évaluations, alors là... (Extrait d'une conversation en classe entre des élèves de 8P)

Les enfants n'apprennent pas pour le simple plaisir d'apprendre, enrichir leurs connaissances et développer différents savoir-faire. Ils apprennent pour obtenir des bonnes notes aux évaluations. C'est pourquoi face au manque d'investissement de certain-es enfants, les enseignant-es n'ont eu d'autre choix que de mettre une certaine forme de pression sur ces derniers/ères en utilisant l'évaluation formative et le contrôle parental.

Ces résultats mettent finalement en évidence la prédominance de la méritocratie de l'école, même en contexte pandémique, ainsi que ses effets négatifs sur les relations école-familles et les inégalités. Il s'agit d'un cercle vicieux : l'école a besoin des parents pour lutter contre l'échec et les inégalités scolaires, mais elle ne peut attendre d'eux qu'ils aident leur(s) enfant(s) à la maison en raison des inégalités de participation auxquelles certains sont confrontés. Cependant, les enseignant-es, se sentant impuissant-es face à la pression du programme et de l'évaluation, attendraient quand même des parents qu'ils compensent les manques de l'école et qu'ils s'impliquent dans la scolarité de leur(s) enfant(s). Cela montre toute la complexité dans laquelle sont plongé-es les acteurs/trices scolaires et remet ainsi en question le rôle de l'école au sein de la société.

CONCLUSION

Depuis le développement des relations école-familles au sein de l'institution scolaire genevoise, les enseignant-es et les parents doivent collaborer afin de lutter contre l'échec scolaire et la reproduction des inégalités sociales. Cet impératif de partenariat semblait encore plus essentiel pendant le confinement afin d'assurer la continuité pédagogique et le suivi de la scolarité des enfants malgré l'enseignement à distance. Cependant, ces relations sont pourvues de tensions, d'ambivalences et de contradictions, devenues encore plus problématiques dans un tel contexte. C'est pourquoi il nous a paru important tout au long de cet article de chercher à identifier les nouvelles pratiques collaboratives mises en œuvre par les enseignant-es et les parents lors de la crise sanitaire afin de mieux comprendre leurs effets sur la réussite scolaire des enfants et les inégalités.

L'annonce de la fermeture des écoles a suscité beaucoup de craintes quant à la possibilité que le confinement et l'enseignement à distance aggravent les inégalités et augmentent le nombre de décrochages scolaires chez les enfants. Nos analyses mettent en évidence la raison d'être de ces craintes, étant donné qu'elles se sont concrétisées malgré les nouvelles pratiques collaboratives mises en œuvre entre les enseignant-es et les parents. La fracture numérique vécue par les familles les plus démunies et l'implication parentale qui découlait implicitement de cette nouvelle école à la maison n'ont fait que mettre au grand jour les inégalités de participation auxquelles ces dernières sont déjà confrontées en temps normal dans ce système scolaire méritocratique.

Plusieurs constats découlent de ces résultats. L'institution scolaire a dû faire face à une ambivalence prégnante dès la mise en œuvre de l'enseignement à distance : éviter de creuser les inégalités tout en poursuivant sa mission d'instruction, l'école étant considérée essentielle pour le futur des enfants. Afin d'assurer cette continuité pédagogique et le suivi du travail scolaire des enfants, les moyens de communication ont dû être adaptés à l'ère numérique. Cependant, il a été difficile pour certains parents de s'y familiariser. De plus, pas tous n'avaient le matériel nécessaire à disposition, augmentant la distance entre l'école et les familles les plus démunies. L'implication des parents dans la scolarité des enfants n'aura jamais été aussi forte que lors du confinement, l'école se faisant obligatoirement à la maison.

Mais face aux obstacles rencontrés par certains parents pour aider leur(s) enfant(s) et suivre l'avancée des programmes hebdomadaires, un contrôle sur les familles s'est opéré, montrant toute la suspicion de l'école à leur encontre. Les enseignant-es, placé-es dans une ambivalence entre l'importance de maintenir l'implication des enfants dans leurs apprentissages et une intrusion inconfortable dans la vie privée des familles, ont recommandé aux parents des journées types d'école à la maison et ont mis l'accent sur l'évaluation formative en l'absence des notes. Ce moyen de pression pour raccrocher les enfants à leur métier d'élève nous a mené à questionner le rôle de la collaboration école-

familles, ainsi que celui de l'école où le plaisir d'apprendre est moindre face aux valeurs méritocratiques de l'institution scolaire.

Il aurait pourtant été un leurre de croire que cette crise permettrait de repenser le système scolaire et de questionner ses fondements. Les relations écoles-familles ont beau être au service de la réussite scolaire des enfants, ce sont toujours les mêmes qui se retrouvent en situation d'échec, en décrochage scolaire, reproduisant ainsi les inégalités sociales. C'est pourquoi nos résultats semblent finalement indiquer qu'il est nécessaire de mener une réflexion sur le rôle de la collaboration école-familles et plus globalement de l'école. Plutôt que de vouloir à tout prix maintenir les acquis des enfants et les cramponner à leur métier d'élève, il aurait peut-être été plus judicieux de s'arrêter un instant et de contempler notre école actuelle afin de la questionner et de réfléchir au sens qu'elle a auprès des enfants, des parents et des enseignant-es. L'histoire nous a montré que ce sont toujours les périodes de crise qui mettent en lumière les problèmes et amènent les changements les plus importants. Malheureusement, l'institution scolaire n'a pas saisi l'occasion qui s'offrait à elle pour tenter de régler les siens et tendre un peu plus vers l'égalité des chances prônée.

RÉFÉRENCES

- Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignant. Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 25, 103-130.
- Arborio, A-M., & Fournier, P. (2014). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe* (3^e éd.). Paris : Nathan.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Becker, H. S. (1997). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. In J.-C. Forquin (Ed.), *Les sociologiques de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (pp. 257-270). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Bélaïr, L. (2012). La formation à la complexité du métier d'enseignant. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4^e éd.) (pp. 83-96). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Berthier, P. (1996). *L'Ethnographie de l'École. Éloge critique*. Paris : Anthropos.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G., & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), 227-249.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (2020). *COVID-19 : principes et mesures communs dans le domaine éducatif*. Berne : CDIP. <https://www.edk.ch/edk.ch/platform/fr/fr/documentation/communiqués-de-presse/communiqué-de-presse-2-4.2020>
- Cefai, D. (Ed.). (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : EHESS.

- Charmillot, M., & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet. In F. Leutenegger, & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 187-203). Bruxelles : De Boeck.
- CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique). (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP. <https://www.plandetudes.ch/per>
- Conseil d'État. (Mars 2020). *Arrêté relatif à la fermeture des structures d'accueil préscolaire, des établissements scolaires publics et privés ainsi que des hautes écoles sur le territoire de la République et canton de Genève*. Genève : Conseil d'État. <https://www.ge.ch/document/arrete-relatif-fermeture-structures-accueil-prescolaire-etablissements-scolaires-publics-privés-que-hautes-écoles-territoire-republique-canton-geneve>
- Conseil d'État. (Avril 2020). *Arrêté concernant la validation de l'année scolaire 2019-2020*. Genève : Conseil d'État. <https://www.ge.ch/document/arrete-concernant-validation-annee-scolaire-2019-2020>
- Delay, C. (2013). L'impératif scolaire du partenariat et son appropriation partielle au sein des familles populaires : un exemple genevois. *Éducation et sociétés*, 32, 139-153.
- Delès, R. (2021). « On n'y comprend rien ! » Dispositifs pédagogiques en ligne et inégalités d'accompagnement parental pendant le confinement. *Revue française de pédagogie*, 212(3), 31-41.
- DGEP (Direction générale de l'enseignement primaire). (1996). *Charte et cahier des charges de l'enseignant primaire*. Genève : DGEP.
- DGEP (Direction générale de l'enseignement primaire). (2014). *Cahier des charges de l'enseignant-e primaire*. Genève : DGEP. https://www.unige.ch/iufe/files/2114/6055/8933/2014_02_24Titulaire-CCharges.pdf
- DIP (Département de l'instruction publique). (1993). *Règlement de l'enseignement primaire C 1 10.21*. Genève : DIP. <https://www.lexfind.ch/tolv/174868/fr>
- DIP (Département de l'instruction publique). (2010a). *Directive D-DGEP-02A-10 « Relations famille-école »*. Genève : DIP.
- DIP (Département de l'instruction publique). (2010b). *Règlement du cycle d'orientation C 1 10.26*. Genève : DIP. <https://www.lexfind.ch/tolv/179808/fr>
- DIP (Département de l'instruction publique). (2012). *Directive D-DGEP-0601 « Réseau d'enseignement prioritaire »*. Genève : DIP.
- DIP (Département de l'instruction publique). (2013). *Directive D-DGEP-01A-03 « Transmission de l'évaluation aux familles »*. Genève : DIP.
- DIP (Département de l'instruction publique). (2017). *Directive D-DGEO-EP-01-17 « Évaluation des compétences et des connaissances des élèves »*. Genève : DIP. <https://www.ge.ch/document/11430/telecharger>
- DIP (Département de l'instruction publique). (2021/2022). *Carnet de l'élève*. Genève : DIP. https://edu.ge.ch/primaire/sites/default/files/node_60928/carnet-de-leve_2021-2022-1p-2p_0.pdf
- Fraser, N. (1992/2005). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. Paris : La Découverte.

- Giuliani, F. (2009). Éduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement disqualifiées. *Revue Française de Pédagogie*, 168, 83-92.
- Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Éducation et sociétés*, 34, 5-21.
- Goffman, E. (1967/1974). *Les rites d'interaction* (trad. par A. Kihm). Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A., & Darnon, C. (2021). Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. *Nature human behavior*, 5, 1273-1281.
- Grand Conseil de la République et canton de Genève. (2016). *La loi sur l'instruction publique C 1 10 (LIP)*. Genève : Grand Conseil. https://silgeneve.ch/legis/data/rsg_C1_10.htm
- Gremion, L., & Payet, J.-P. (2021). La transformation du lien école-familles. Entretien avec Jean-Paul Payet. *La revue française d'éducation comparée*, 20, 181-190.
- Kaufmann, J.-C. (2014). *L'entretien compréhensif* (3e éd.). Paris : Nathan.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2^e éd.). Québec : Groupe Beauchemin.
- Lapassade, G. (2002). Observation participante. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (Eds.), *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 375-390). Toulouse : Érès.
- Loubet del Bayle, J.-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris/Montréal : L'Harmattan.
- Meirieu, P. (2020, 12 avril). Savoir construire du commun. *Le Berry Républicain*, p. 26. https://www.meirieu.com/ACTUALITE/PhilippeMeirieu_centrepresse.pdf
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative : enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles ? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(2), 337-350.
- Payet, J.-P. (2012). La dynamique de l'agir enseignant. Pluralité des cadres institutionnels, diversité des contextes, épaisseur des situations. In Y. Bonny, & L. Demailly (Eds.), *L'institution plurielle* (pp. 105-117). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Payet, J.-P. (2017). *École et familles. Une approche sociologique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Payet, J.-P., & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Éducation et sociétés*, 34, 55-70.
- Pelhate, J., & Rufin, D. (2016). La double efficacité performative de l'ethnographie. Une recherche sur les relations école-familles. In J.-P. Payet (Ed.), *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (pp. 183-202). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Pelhate, J., & Rufin, D. (2018). L'enseignant au carrefour d'un double partenariat. Les relations avec les familles et avec d'autres professionnels. In B. Fouquet-Chauprade, & A. Soussi (Eds.), *Pratiques pédagogiques et enseignement prioritaire* (pp. 59-83). Berne : Peter Lang.
- Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation : comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. Paris : La Découverte.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Pirone, F. (2021). School closures in France in 2020: Inequalities and consequences for perceptions, practices and relationships towards and within schools. *European Journal of Education*, 56, 536-549.
- Poncelet, D., Dierendock, C., Kerger, S., & Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *Revue internationale d'éducation familiale*, 36, 61-96.
- Rienzo, S. (en cours). *La construction ordinaire de la relation école-familles. Étude ethnographique des formes plurielles de la « collaboration » entre enseignants et parents dans l'enseignement primaire genevois*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- SEE (Service enseignement et évaluation). (2020a). *École à distance EP*. Genève : SEE.
- SEE (Service enseignement et évaluation). (2020b). *Bulletin n°1 de l'école à distance EP*. Genève : SEE. https://www.ge.ch/publication?titre=bulletin+école+à+distance&type=All&dossier=All&organisation=All&field_date_publication_value_1=&field_date_publication_value_2
- SEE (Service enseignement et évaluation). (2020c). *Directive transitoire – Promotions et orientations suite à la pandémie de COVID-19 (D-E-DGEO-EO-SEE-19)*. Genève : SEE. <https://www.ge.ch/document/directive-transitoire-promotions-orientations-suite-pandemie-covid-19>
- Serir, Z. (2017). *Dites-nous pourquoi ils sont en difficulté à l'école. Étude de la représentation de la difficulté scolaire chez les enseignants genevois du primaire* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation n° 139). Genève : Université de Genève.
- Stoecklin, D., & Richner, L. (2020). *Enquête exploratoire. Le vécu des enfants et adolescents de 11 à 17 ans en Suisse romande par rapport au COVID-19 et aux mesures associées (semi-confinement)*. Genève : Université de Genève. https://www.unige.ch/cide/files/6415/9237/8024/Enquete_exploratoire_Covid-19_Stoecklin_et_Richner_1.pdf
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Tenret, E. (2011). *L'école et la méritocratie : représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 5-32). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Open Access Publications - Bibliothèque de l'Université de Genève
Creative Commons Licence 4.0

