

Mémoire de Master

À l'épreuve de *l'école à la maison*

Expériences et vécu de l'enseignement à distance durant le semi-confinement
lié à la pandémie de la Covid-19 pour les élèves issu-e-s de la migration
dans le canton de Vaud

Sous la direction de la Professeure Mihaela Nedelcu

Expert : Dr. Robin Stünzi

Réalisé par :

Hiba Ben Salem hiba.bensalem@unine.ch

Etudiante en Master en sciences sociales

Pilier migration et citoyenneté

Table des matières

| | |
|---|----|
| 1. <i>Introduction</i> | 6 |
| 2. <i>Les inégalités à l'école : un bref état des lieux</i> | 8 |
| 2.1. La massification et démocratisation de l'enseignement | 9 |
| 2.2. Inégalités scolaires et origine socioéconomique | 11 |
| 2.2.1. Le rapport Coleman | 11 |
| 2.3. La théorie de la reproduction sociale..... | 12 |
| 2.4. La théorie du capital social selon Coleman | 16 |
| 2.5. La théorie du choix rationnel..... | 17 |
| 2.6. Politiques de répartition et de sélection des élèves | 21 |
| 2.7. Migration, intégration et inégalités scolaires | 24 |
| 2.7.1. Discrimination institutionnelle | 28 |
| 3. <i>Problématique de recherche</i> | 30 |
| 3.1. Système éducatif suisse..... | 30 |
| 3.2. La pandémie de la Covid-19 | 34 |
| 3.2.1. Inégalités de ressources et d'infrastructures..... | 34 |
| 3.2.2. Inégalités de pratiques pédagogiques..... | 36 |
| 3.3. Cadre théorique | 39 |
| 4. <i>Méthodologie</i> | 49 |
| 4.1. Démarche qualitative..... | 49 |
| 4.1.1. Choix de la méthode | 50 |
| 4.1.1.1. Focus group..... | 50 |
| 4.1.1.2. Entretiens individuels semi-directifs | 51 |
| 4.1.1.2.1. Entretiens centrés sur un problème | 52 |
| 4.1.1.2.2. Entretiens d'expert-e-s | 53 |
| 4.1.1.2.3. Grille d'entretien..... | 53 |
| 4.2. Choix du terrain de recherche..... | 54 |
| 4.3. Échantillon d'étude..... | 55 |
| 4.3.1. Population cible..... | 55 |
| 4.3.2. Choix de l'échantillon d'étude..... | 56 |
| 4.3.3. Description de l'échantillon d'étude | 57 |
| 4.4. Organisation et déroulement du terrain..... | 59 |
| 4.5. Réflexions éthiques | 61 |
| 4.6. Méthode d'analyse des données..... | 63 |
| 5. <i>Présentation et interprétation des résultats</i> | 65 |
| 5.1. Premières données exploratoires..... | 65 |
| 5.2. Analyse des données | 69 |

| | | |
|---------------|---|------------|
| 5.3. | Dimension individuelle et personnelle | 70 |
| 5.3.1. | Motivation personnelle et investissement scolaire | 71 |
| 5.3.2. | Temps passé sur les écrans..... | 76 |
| 5.4. | Dimension familiale et relationnelle..... | 78 |
| 5.4.1. | Impact du capital linguistique | 79 |
| 5.4.2. | Impact du capital économique et culturel | 81 |
| 5.4.3. | Méconnaissance du système scolaire..... | 85 |
| 5.4.4. | Aide/soutien de la fratrie..... | 89 |
| 5.4.5. | Collaboration école-famille | 91 |
| 5.5. | Dimension institutionnelle..... | 94 |
| 5.5.1. | Effet-maître | 95 |
| 5.5.2. | Effet-établissement | 100 |
| 5.5.3. | Système scolaire vaudois et classes inclusives | 105 |
| 6. | <i>Conclusion</i> | 109 |
| 7. | <i>Bibliographie</i> | 112 |
| 8. | <i>Annexes</i>..... | 119 |
| 8.1. | Annexe 1 : Système éducatif suisse..... | 119 |
| 8.2. | Annexe 2 : Système éducatif vaudois (depuis HarmoS)..... | 120 |
| 8.3. | Annexe 3 : Grille d’entretien : élèves..... | 122 |
| 8.4. | Annexe 4 : Grille d’entretien : parents | 126 |
| 8.5. | Annexe 5 : Grille d’entretien : enseignant-e-s..... | 129 |
| 8.6. | Annexe 6 : Formulaire d’information et de consentement mineurs | 133 |
| 8.7. | Annexe 7 : Formulaire d’information et de consentement | 136 |
| 8.8. | Explication grilles d’entretien | 139 |

Remerciements

Pour commencer, je tenais à remercier toutes les personnes qui ont participé à ce travail d'une manière ou d'une autre, et qui l'ont rendu possible.

Tout d'abord, je remercie tout particulièrement ma directrice de mémoire, la Professeure Mihaela Nedelcu, qui m'a accompagnée tout au long de ce travail et qui s'est montrée disponible et accessible durant l'élaboration de ma recherche, en m'apportant des retours rapides et bienveillants, malgré des centaines de pages à relire.

J'aimerais également remercier la Maison d'analyse des processus sociaux (MAPS), plus précisément le Laboratoire d'études des processus sociaux (LAPS), pour avoir prêté une écoute attentive à la présentation de mon mémoire durant le Colloque LAPS ainsi que pour les précieux conseils qui m'ont été donnés, et dont j'ai pris note pour ma recherche.

Un sincère et très grand merci à mon entourage qui m'a épaulée, supportée, et soutenue durant toute une année de recherche et de travail. Merci à maman et à mes sœurs qui ont su calmer mes doutes et me rassurer quand il le fallait, et à ma tante qui m'a hébergée à Neuchâtel après mes longues soirées passées à la bibliothèque.

Je remercie sincèrement ma petite sœur et son réseau d'interconnaissances car, sans elle, l'accès au terrain se serait révélé bien plus complexe que ce qu'il ne l'a été, et sans qui, ce travail n'aurait pas pu exister. Merci, tout particulièrement, à mon compagnon pour ses nombreuses relectures, corrections et suggestions.

Enfin, je tenais aussi à dire merci à mes enseignant-e-s de scolarité obligatoire, qui en raison de leur discrimination institutionnelle durant mon cursus scolaire, m'ont poussée, d'une manière ou d'une autre, à mener cette recherche aujourd'hui.

Résumé

L'enseignement à distance durant le semi-confinement lié à la pandémie de la Covid-19 en Suisse a bouleversé les modes d'apprentissage et d'enseignement. Les élèves issu-e-s de la migration, particulièrement sujet-te-s aux inégalités scolaires, ont fortement été impacté-e-s par la fermeture des écoles. Ce travail de mémoire propose de mettre en lumière les expériences et le vécu de l'enseignement à distance des élèves issu-e-s de la migration dans le canton de Vaud, tout en s'intéressant au rôle que les différent-e-s acteur-ice-s du système scolaire (enseignant-e-s et parents) ont exercé durant cette période. Pour ce faire, dix entretiens semi-directifs ont été réalisés avec 5 élèves issu-e-s de la migration, 4 enseignant-e-s et un parent, toutes et tous domicilié-e-s dans le canton de Vaud. Les résultats ont montré que les élèves issu-e-s de la migration sont des acteur-ice-s rationnel-le-s et que leur investissement scolaire a été influencé par l'arrêt des évaluations certificatives ainsi que par le manque de soutien scolaire de la part des parents et du corps enseignant. Cette absence de soutien familial est en partie due à la méconnaissance du système scolaire suisse, au manque de capital culturel et à la continuité des activités professionnelles. De plus, le manque de consignes claires quant à l'application de la continuité pédagogique a créé des différences dans les méthodes d'enseignement à distance. Enfin, la disparité de ressources financières allouées aux écoles entre les communes « riches » et « pauvres » provoque des différences dans les conditions d'apprentissage et dans la qualité de l'enseignement. Ces éléments, corrélés à un modèle mixte d'orientation des élèves très peu hétérogène et à la ségrégation spatiale perpétuée par les écoles, renforcent les inégalités scolaires existantes dans le canton de Vaud.

Mots clés : Covid-19 ; enseignement à distance ; école à la maison ; semi-confinement ; élèves issu-e-s de la migration ; système scolaire ; inégalités scolaires ; inégalités sociales

1. Introduction

Ce mémoire s'intéresse aux expériences ainsi qu'au vécu de l'enseignement à distance durant le semi-confinement lié à la pandémie de la Covid-19 pour les élèves issu-e-s de la migration dans le canton de Vaud, tout en prenant en compte le rôle exercé, durant cette période, par les différent-e-s acteur-ice-s du système scolaire vaudois. S'intéresser au vécu de l'enseignement à distance pour les élèves issu-e-s de la migration nous paraît pertinent pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la littérature a montré au fil du temps qu'il existe une inégalité des chances importante dans le domaine scolaire et celle-ci toucherait tout particulièrement les élèves issu-e-s de la migration (Gomensoro, 2019). En effet, en fonction de l'origine sociale et de par une différence de capital culturel, les descendant-e-s d'immigré-e-s et les immigré-e-s entrent dans le système scolaire avec un déficit par rapport aux natif-ve-s (Bourdieu & Passeron, 1970). Ce déficit engendre alors des résultats scolaires inférieurs à ce qui est attendu par le système éducatif suisse, basé sur le principe de méritocratie, provoquant l'orientation des élèves dans des filières dites « basses » ou moins « prestigieuses » (Bourdieu & Passeron, 1970). Ainsi, le système scolaire suisse, de par son orientation, parfois précoce, dans des filières définies et son processus de sélection basé sur les compétences scolaires, est fort inégalitaire (Bourdieu, 1979).

Il ne fait alors nul doute que l'enseignement à distance, mesure mise en place par la Confédération de mars à mai 2020 à la suite de la fermeture des écoles dans toute la Suisse durant la pandémie de la Covid-19, a impacté la scolarité des élèves issu-e-s de la migration ainsi que les inégalités scolaires existantes. Effectivement, plusieurs éléments sont nécessaires au fonctionnement d'un système scolaire, que cela soit l'enseignement du maître ou de la maîtresse, l'environnement d'apprentissage (Mazalto & Paltrinieri, 2013) ou encore les outils utilisés tels que la documentation, les livres, etc. (Azria, 2014). Ainsi, la fermeture des écoles a particulièrement changé les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, nécessitant alors une réelle adaptation non seulement de la part des enseignant-e-s et des établissements scolaires mais également et surtout de la famille et de l'élève lui-elle-même. De plus, comme le démontre Duru-Bellat (2002), l'environnement familial est différent d'un-e élève à l'autre, n'offrant pas les mêmes conditions de travail et donc d'apprentissage, surtout en période d'enseignement à distance (Napoli, 2022). Ceci est d'autant plus le cas pour les élèves issu-e-s de la migration en raison d'un capital culturel et économique faible (Gomensoro, 2019). De ce fait, Conus et Durler (2022) expliquent que l'enseignement à distance a creusé en quelques mois les inégalités sociales préexistantes, réduisant l'égalité des chances pour les élèves issu-e-s de la migration.

Il est donc intéressant de questionner les expériences et le vécu de l'école à la maison de ces élèves tout en prenant en compte le rôle exercé par les différent-e-s acteur-ice-s du système scolaire, ici les enseignant-e-s ainsi que les parents. Qui plus est, trois clés d'analyse, élaborées sous formes de dimensions – la dimension individuelle, la dimension familiale et relationnelle, et enfin la dimension institutionnelle – vont nous permettre d'étudier et de comprendre le rôle de l'élève, de la famille, et de l'enseignant-e mais aussi celui des politiques institutionnelles sur le vécu de l'école à la maison.

Pour mesurer les inégalités scolaires, les approches privilégiées en sciences sociales sont des approches longitudinales et multidimensionnelles (Gomensoro, 2019). C'est pourquoi, afin de comprendre le vécu de l'enseignement à distance des élèves issu-e-s de la migration, il est important de prendre en compte les différentes périodes de transition, à savoir le retour à l'école et la période post-obligatoire. Cela nous permettra de comprendre l'impact dans le temps d'un changement aussi drastique du mode d'enseignement. L'intérêt pour cette recherche a également été nourri par les constats exploratoires dégagés d'un focus group (FG) réalisé au printemps 2021, au sein d'une école du canton de Vaud, dans le cadre d'un atelier de recherche sur les méthodes qualitatives à l'Université de Neuchâtel. Ce focus group a révélé de réelles disparités dans les pratiques d'enseignement mises en place d'un-e enseignant-e à l'autre durant l'enseignement à distance. En outre, des inégalités scolaires conséquentes ont été observées notamment entre les élèves issu-e-s de la migration et les natif-ve-s. Ces inégalités ont pu être constatées dans l'accès aux ressources numériques et à la documentation, mais également au niveau des conditions d'apprentissage à la maison et du soutien scolaire familial.

Ainsi, nous avons choisi pour ce mémoire de nous intéresser au rôle des différent-e-s acteur-ice-s du système scolaire pour comprendre comment iels ont impacté le vécu de l'enseignement à distance des élèves issu-e-s de la migration dans le canton de Vaud. Cela permettra également de mettre en lumière les différentes inégalités scolaires existantes pour les élèves issu-e-s de la migration dans le canton de Vaud avant l'enseignement à distance, tout en soulignant la manière dont l'école à la maison a contribué à leur reproduction voire leur augmentation. C'est pourquoi, nous pensons que cette recherche permettra de démontrer l'impact d'un événement à portée globale sur l'organisation de l'enseignement et les processus éducatifs à échelle locale, dans un canton romand ; ici le canton de Vaud. Nous avons choisi de nous intéresser à ce canton pour différentes raisons ; premièrement afin de faire écho aux observations réalisées lors du focus group effectué lui aussi dans ce canton ; deuxièmement car il possédait le système éducatif alors

considéré comme le plus inégalitaire de Suisse romande ; troisièmement, habitant et ayant été scolarisées dans le canton de Vaud, nous possédons une certaine connaissance du système scolaire vaudois.

Pour conclure, ce travail est divisé en plusieurs parties. En premier lieu, nous établissons un état de la littérature détaillé sur le processus de démocratisation de l'enseignement menant, par la suite, aux études sur les inégalités sociales et scolaires, notamment la recherche sur la reproduction des inégalités scolaires de Bourdieu et Passeron (1970). Nous mettons également en avant la théorie du choix rationnel de Boudon (1973) qui accorde du poids aux choix et aux comportements de l'individu, tout en apportant une limite à l'étude de Bourdieu et Passeron (1970). Par la suite, nous mettons en avant les travaux réalisés sur l'enseignement à distance, à travers les recherches des auteurs Napoli (2022) et Rienzo (2022) qui démontrent l'impact de l'école à la maison, notamment en termes d'accès aux ressources et aux infrastructures pour les familles d'origine socioéconomique faible. En deuxième lieu, nous présentons notre cadre théorique construit selon le modèle de la reproduction des inégalités scolaires et du choix rationnel, de l'influence de l'effet-maître et du système scolaire vaudois à travers son modèle de sélection, et du concept de continuité pédagogique de Durpaire (2020). Nous avons alors lié les études effectuées sur l'enseignement à distance aux travaux faits sur les inégalités scolaires pour les élèves et les familles issu-e-s de la migration (Coleman, 1966 ; Gomensoro, 2019). Cela nous a permis d'élaborer plusieurs questions de recherche et hypothèses. En troisième lieu, nous présentons la méthodologie, la population cible et l'échantillon, ainsi que le terrain de recherche. En dernier lieu, et avant de conclure, nous présentons nos résultats et les thèmes qui nous ont permis d'analyser nos données.

2. Les inégalités à l'école : un bref état des lieux

Dans ce travail, nous nous intéressons aux expériences et au vécu de l'enseignement à distance durant le semi-confinement lié à la pandémie de la Covid-19 des élèves issu-e-s de la migration dans le canton de Vaud. Il est donc nécessaire de prendre en considération non seulement la littérature récente sur ce contexte pandémique particulier lié à la pandémie et la fermeture des écoles, mais également et surtout celle sur les inégalités scolaires. De ce fait, cette section sera découpée en plusieurs sous-sections : nous commencerons par exposer les théories classiques sur les inégalités scolaires en démontrant le lien avec l'origine socioéconomique des familles/élèves ; puis nous nous intéresserons à la théorie de la reproduction en analysant

l'importance du capital culturel et de l'héritage ; dans la troisième partie, nous mettrons en avant les théories sur le choix rationnel et l'influence de l'*agency* sur les inégalités scolaires ; en quatrième partie, nous parlerons de la spécificité du système scolaire suisse et de son impact sur le parcours scolaire et les inégalités scolaires ; enfin nous finirons par analyser le contexte pandémique de la Covid-19 en nous basant notamment sur les théories de la continuité pédagogique. L'état de littérature que nous établirons nous permettra, dans la section suivante, de construire le cadre théorique qui sera adopté dans ce travail.

2.1. La massification et démocratisation de l'enseignement

Le lien entre l'origine socioéconomique et les inégalités scolaires est majoritairement étudié dans les années 1960-1970 à la suite de la démocratisation de l'enseignement (Napoli, 2022). En effet, de 1930 à 1960 on assiste, que cela soit dans les pays européens ou aux Etats-Unis, à un processus de démocratisation de l'enseignement engendrant deux importantes transformations des systèmes d'enseignement (Gomensoro, 2019). En premier lieu, nous avons le processus de massification de l'enseignement qui se réfère au « prolongement général de la scolarité, à la diffusion de l'instruction et à une augmentation du taux de diplômés, aussi bien au niveau obligatoire, post-obligatoire que tertiaire » (Gomensoro, 2019, p. 32). De nos jours, suivre une formation post-obligatoire et obtenir un certificat post-obligatoire constitue la norme au sein des pays de l'OCDE, dont la Suisse fait partie (Eckmann-Saillant et al., 1994). Ainsi, selon les gouvernements, s'éloigner de cette norme augmenterait les risques d'exclusion et de chômage tout en réduisant les chances d'intégration. Cependant, les auteur-e-s expliquent que ce « processus de massification scolaire » ne réduit pas les risques d'inégalités scolaires en lien avec l'origine socioéconomique et qu'un taux de non-certification demeure (Eckmann-Saillant et al., 1994). En deuxième lieu, on voit apparaître un processus de démocratisation de l'enseignement ayant pour but de réduire les inégalités scolaires associées à l'origine sociale ou le genre par exemple (Gomensoro, 2019). Toutefois, Petitat, (1982) a démontré que les élèves issu-e-s des classes ouvrières sont bien souvent les dernier-ère-s à bénéficier de la démocratisation de l'enseignement selon l'origine sociale. De plus, les chercheur-e-s constatent que, depuis ce processus, les inégalités scolaires sont reconfigurées à travers une hiérarchisation scolaire basée sur les compétences scolaires (Merle, 2009). Si auparavant les inégalités scolaires selon l'origine sociale impactaient l'accès à la formation, aujourd'hui ces dernières sont perceptibles à travers le type de formation secondaire choisi et la filière fréquentée lors de l'enseignement supérieur (Merle, 2009). C'est ce que Merle (2009) qualifie de processus de « démocratisation ségrégative ».

Plusieurs facteurs expliquent l'apparition au milieu du 20^{ème} siècle de ce processus de massification et démocratisation de l'enseignement au sein de plusieurs pays industrialisés (Gomensoro, 2019). Tout d'abord, la fin de la Deuxième Guerre mondiale qui provoque une forte croissance économique dans plusieurs pays marquant un retour à une forte demande au niveau du marché de l'emploi (Merle, 2009). Le but du système scolaire est alors de répondre à cette demande en formant des futur-e-s travailleurs-se-s (Merle, 2009). À partir des années 1970, on assiste à plusieurs crises économiques provoquant dans les années 1980 un taux important de jeunes sans emploi, et surtout de jeunes sans diplôme. Ainsi, les gouvernements occidentaux favorisent la poursuite des études secondaires afin de réduire le taux de chômage au sein des emplois non qualifiés (Merle, 2009). Ensuite, l'augmentation du taux de diplômé-e-s et d'étudiant-e-s, à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale jusqu'aux années 1980 environ, résulte majoritairement du phénomène appelé par les démographes « baby-boom » qui a provoqué une augmentation conséquente des natalités (Merle, 2009). Enfin, les réformes liées au système éducatif et de formation participent de manière significative à la massification et la démocratisation de l'enseignement (Gomensoro, 2019). En effet, ces réformes diffèrent entre les pays et sont nombreuses. Dans le cas de la Suisse, le système éducatif est propre aux cantons, c'est pourquoi, les réformes ne sont pas toujours uniformisées au niveau national et l'on assiste à des différences intercantionales entre les systèmes scolaires (Forster, 2008). Malgré cette particularité, une loi est adoptée en 1983 imposant un âge minimum de travail qui est de 15 ans, poussant alors implicitement les cantons à augmenter l'âge de la fin des études (Forster, 2008). Ainsi, à partir des années 1960, malgré la mise en place de certains éléments qui deviennent obligatoires dans toute la Suisse, comme la gratuité de l'école ou la fréquentation du secondaire I, plusieurs différences entre les cantons peuvent être observées, telles que la création de filières (Forster, 2008). C'est pour cette raison qu'en 1984, on assiste à une réelle massification de l'enseignement, à travers l'adoption d'une nouvelle loi scolaire rendant obligatoire la fréquentation du secondaire inférieur (Forster, 2008). À partir des années 1970, la Suisse affirme son souhait d'uniformiser la scolarité obligatoire afin de diminuer les différences entre les cantons et d'ainsi permettre une meilleure mobilité avec « la création de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et la mise en place de concordat scolaire, de recommandations et d'incitations aux cantons » (Forster, 2008, p. 114). Par exemple, le premier concordat scolaire règle l'âge de début de scolarisation à 6 ans et de fin de scolarisation à 15 ans. Les concordats sont nombreux au fil des années et ils démontrent tous le processus par lequel la massification de l'enseignement s'opère et la tentative de démocratisation de l'enseignement au sein des différents pays. Pourtant, comme nous pourrions

le voir dans les prochaines sections, la démocratisation de l'enseignement n'est que peu accomplie et des inégalités persistent.

2.2. Inégalités scolaires et origine socioéconomique

C'est en raison de la persistance des inégalités scolaires au sein des différents pays concernés et ce malgré un processus de massification et de démocratisation de l'enseignement que de nombreux-ses chercheur-se-s se sont intéressé-e-s à cette thématique. Ce sont d'ailleurs leurs travaux qui ont permis grand nombre de réformes au sein du système éducatif, comme nous pouvons le voir avec le rapport Coleman (1966) aux Etats-Unis. Celui-ci démontre alors que durant les années 1950 le milieu social influence grandement le niveau de formation (Merle, 2009). Ainsi, malgré ce processus de démocratisation de l'enseignement, il subsiste au sein du système éducatif une inégalité des chances quant à l'accès aux formations pour les classes populaires. L'auteur Gomensoro (2019) distingue « l'égalité formelle » se définissant comme « la possibilité d'accéder à tout type de formation » de « l'égalité réelle ou de réussite » qui se mesure « par le fait d'atteindre un certain niveau de formation et dans des proportions proches indépendamment des caractéristiques ascriptives (soit les caractéristiques qui ne relèvent pas de la volonté de l'individu, tel le sexe, l'origine sociale, migratoire, etc.) » (Gomensoro, 2019, p. 36). En effet, l'égalité formelle est bien plus souvent atteinte que l'égalité réelle (Gomensoro, 2019). Pour expliquer l'évolution des inégalités scolaires malgré la démocratisation de l'enseignement, les chercheur-e-s s'intéressent en premier lieu à l'origine sociale. Plusieurs recherches ont d'ailleurs prouvé le lien existant entre le niveau de formation et le milieu social d'origine (Sirin, 2005). Pourtant, cette caractéristique ne constitue pas la seule variable explicative des inégalités scolaires. En effet, cette dernière se conjuguent avec d'autres facteurs et processus. Nous allons dans les sections suivantes présenter les théories démontrant le lien existant entre les inégalités scolaires et l'origine socioéconomique des élèves.

2.2.1. Le rapport Coleman

Aux Etats-Unis, le rapport Coleman (1966), aussi appelé l'*Equality of Education Opportunity Study*, mandaté par le département de la santé, de l'éducation et de l'assistance sociale au sein des Civil Rights Act de 1964, avait pour but de mesurer les différences qui existent dans l'accès à l'éducation en fonction de la race, de la religion et de l'origine nationale. Pour cela, Coleman et al. (1966) se base dans son rapport sur une égalité réelle et non formelle des résultats scolaires en prenant en considération notamment l'égalité des ressources (à savoir si les établissements scolaires obtiennent le même type de financement étatique) et l'égalité des performances

scolaires en fonction de la race, du niveau socioéconomique ou encore du lieu de vie, etc. Pour Coleman et al. (1966), le « désavantage culturel » (équivalent à un capital culturel limité/faible pour Bourdieu (1979)) fait partie des facteurs pouvant expliquer les différences de performances scolaires selon l'origine ethnique et sociale. Le rapport prend alors en considération différentes caractéristiques sociales comme le genre, la race ou le niveau socioéconomique ; le but étant de mesurer celles qui exercent un impact sur les performances scolaires (Coleman et al., 1966).

En se basant sur l'égalité réelle, le rapport Coleman (1966) permet de mesurer si le système éducatif peut réduire la relation entre l'origine sociale d'un-e élève et ses résultats scolaires. Les résultats montrent que l'origine sociale exerce un rôle prépondérant, non seulement sur le niveau de formation mais également sur les compétences scolaires. Ainsi, les différences scolaires entre les groupes ethniques résultent avant tout d'une convergence au niveau de l'origine sociale que de la race ou de l'ethnie (Coleman et al., 1966). De plus, les politiques éducatives exercent également une influence, notamment lors de la ségrégation des classes. Effectivement, des classes mixtes sont moins inégalitaires car elles poussent vers le haut les élèves avec des compétences plus faibles (Coleman et al., 1966). Ainsi, au lieu de se baser sur une égalité formelle, les établissements scolaires devraient analyser l'égalité réelle, en prenant en compte l'influence de l'origine sociale sur les résultats scolaires. En considérant l'égalité formelle, les écoles empêchent le processus de démocratisation de l'enseignement et ne favorisent des conditions de formation égalitaires entre les différents groupes sociaux (Coleman et al., 1966). Le rapport termine en émettant le postulat suivant : l'origine sociale des élèves impacte davantage les performances scolaires que l'origine ethnique ou raciale et elle est la principale cause de l'effet-établissement (Coleman et al., 1966). C'est pourquoi, les auteurs considèrent que les performances scolaires sont influencées par plusieurs facteurs comme l'origine sociale, les politiques éducatives, et les ressources économiques familiales (Coleman et al., 1966). Cela nous permet d'introduire la section suivante, c'est-à-dire le rôle de l'héritage familial dans la reproduction des classes sociales et des inégalités scolaires.

2.3. La théorie de la reproduction sociale

Les premières théories sur la reproduction, influencées par le marxisme, viennent questionner le processus de démocratisation de l'enseignement qui se veut moins inégalitaire. On voit alors apparaître un courant sociologique qui établit un lien entre la structure de classe et les inégalités scolaires (Bourdieu, 1970). Ainsi, selon la théorie de la reproduction, le système scolaire est

une institution au sein de laquelle s'exerce non seulement la reproduction des rapports entre les classes sociales mais également la domination de la classe sociale dominante sur la classe sociale dominée (Bourdieu, 1970). L'école fait donc partie d'un système social plus grand, qui lui-même perpétue les rapports de classe.

Les recherches de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) constituent le socle de cette théorie. En effet, ils expliquent que les inégalités scolaires, en reprenant les concepts de domination des classes et de domination symbolique, sont le résultat d'un rapport inégalitaire entre le capital culturel de certain-e-s élèves et le capital valorisé par les établissements scolaires (Bourdieu & Passeron, 1964 ; 1970). Pour ces deux auteurs, en arrivant à l'école, les élèves disposent d'un certain capital culturel hérité par leur famille et provenant de leur classe sociale (1964). Bourdieu (1979) explique alors que ce capital culturel existe sous plusieurs formes. Tout d'abord, il existe le *capital culturel incorporé* composé de valeurs et de savoirs, notamment langagiers à travers la façon de communiquer (Bourdieu, 1979). Ensuite, le *capital culturel objectivé*, qui désigne la possession d'un bien culturel comme un livre mais que sans le *capital culturel incorporé* celui-ci ne peut avoir de la valeur (Bourdieu, 1979). Finalement, nous disposons d'un *capital culturel institutionnalisé* constitué par la transformation du *capital culturel incorporé* en un titre comme un diplôme scolaire (1979). Ainsi, l'un est nécessaire à l'autre.

Bourdieu et Passeron (1964, 1970) mettent alors au centre de leur discours sur les inégalités scolaires le capital culturel qui détermine la distribution inégale du capital linguistique, donc de la langue parlée ou du vocabulaire utilisé, et du capital économique regroupant les revenus/capitaux de la famille. Concernant le capital linguistique, ils donnent comme exemple l'utilisation d'un langage dit familier ou vulgaire par les enfants d'ouvrier-ère-s, à contrario de celui des enfants de cadres mobilisant un langage dit bourgeois ; langage valorisé par le système scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970). Il est vrai que la pratique langagière des classes supérieures est proche de celle des livres et de l'école, facilitant alors l'auto-apprentissage et influençant positivement les résultats scolaires (Bourdieu & Passeron, 1970). Le capital économique, quant à lui, peut influencer le type d'infrastructures à disposition de l'élève à la maison, ou les moyens alloués à l'apprentissage en dehors de l'école (Bourdieu, 1970).

Toutefois, le parcours scolaire de l'élève est davantage influencé par le capital culturel, et c'est la combinaison de ces différents types de capitaux qui assure la domination d'une classe sociale sur une autre (Bourdieu et Passeron, 1970). En se basant sur ce capital culturel qui diffère d'une

classe à l'autre, le système scolaire reproduit les rapports de classe et la domination de la classe dominante sur la classe dominée. Cette reproduction de la structure sociale s'opère par un processus de sélection par filière des élèves dits « bon-ne-s » ou « mauvais-e-s » basé sur un système de notation et de diplômes (Duru-Bellat & van Zanten, 2012). Le programme enseigné est alors adapté à la classe dominante, celle avec un important capital culturel, impactant dès lors la classe dominée. Cette domination s'exerce de manière symbolique et est perçue comme légitime au sein de la société. Le système d'enseignement repose alors sur l'idéologie du don, c'est-à-dire sur l'héritage culturel de la famille, et chaque niveau d'étude est atteint par l'élève grâce à un acquis de compétences scolaires jugées nécessaires par l'école (Bourdieu & Passeron, 1970). Ainsi, ce système méritocratique se base sur une égalité formelle, c'est-à-dire que chaque élève doit composer avec les mêmes règles pour accéder à des formations. Pourtant, en ne tenant pas compte de la différence, ce système méritocratique de notation et de classement par filière récompense les élèves de la classe dominante, tout en « punissant » ceux-celles de la classe dominée qui seront alors dirigé-e-s vers des filières basses ou des formations dites professionnelles (Bourdieu & Passeron, 1970). Le système scolaire est dès lors inéquitable, n'étant pas adapté aux différents besoins de la population de classe sociale basse, raison pour laquelle les élèves issu-e-s de la migration sont souvent ceux-celles qui sont le plus représenté-e-s dans les filières préprofessionnelles (Felouzis et al., 2010).

En valorisant le capital culturel de la classe dominante, l'institution scolaire reproduit ainsi la domination des classes et donc les inégalités scolaires, ce que Bourdieu et Passeron (1970) appellent l'arbitraire culturel. Les enseignant-e-s sont ceux-celles qui ont comme rôle d'imposer cet arbitraire culturel et de le rendre légitime aux yeux des élèves. Cela passe certes par la notation des évaluations mais surtout par le comportement qu'iels ont avec les élèves, ou encore les sanctions qu'iels décident de donner (Bourdieu & Passeron, 1970). En effet, « toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 19). Ces procédés auront alors pour but de rendre légitime la culture dominante aux yeux des dominé-e-s. Les élèves de classes populaires assimilent ces règles du jeu et valorisent les normes attendues par le système scolaire. Bourdieu et Passeron (1970) expliquent que souvent durant la sélection des filières les élèves issu-e-s de classe populaire s'excluent eux-elles-mêmes de certain cursus. Effectivement, à travers un processus d'autoévaluation de leurs compétences en fonction de leur classe sociale et de leur capital culturel, ainsi que des attentes de l'école, iels assimilent les chances de suivre et/ou de réussir un certain type de formation (Bourdieu & Passeron, 1970).

En procédant ainsi, les élèves de classe populaire diminuent les risques d'échec et suivent le chemin le plus « sûr ». C'est pourquoi, pour Bourdieu et Passeron (1970) la démocratisation de l'enseignement n'est pas réelle et l'égalité formelle reproduit les rapports de classe en ignorant des différences de capitaux entre les élèves. « En classant des élèves à partir de contenus scolaires qui sont aussi des savoirs sociaux inégalement répartis selon les classes sociales, le système d'enseignement tient pour égaux des enfants qui ne le sont pas » (Merle, 2009, p. 99-100).

Nous pouvons donc voir que les théories classiques des années 1960-1970 sur les inégalités scolaires, notamment la recherche de Coleman et al. (1966) et celle de Bourdieu et Passeron (1970), remettent en question l'idée que le système scolaire assure une égalité des chances à travers un système méritocratique basé uniquement sur les compétences scolaires et que seuls les processus de massification et de démocratisation de l'enseignement suffisent à réduire les inégalités (Gomensoro, 2019). En France, les auteurs Bastide et Girard (1963) démontrent également que la réussite scolaire, mesurée par un système d'annotation, dépend en grande partie de la classe sociale des élèves. Selon eux, le milieu familial exerce une influence considérable sur les résultats scolaires et constitue la principale explication au processus de non-démocratisation de l'enseignement (1963). De plus, l'orientation scolaire dépend fortement de l'origine sociale, étant alors sensible aux aspirations de la famille et du corps enseignant, et cela sans prendre en considération les résultats scolaires (Bastide & Girard, 1963). Ainsi, un-e enfant d'ouvrier-ère a moins de chances d'être orienté-e vers le Lycée (appelé « Gymnase » dans le canton de Vaud) qu'un-e enfant de cadre.

Plusieurs critiques ont été faites à la théorie de la reproduction de Bourdieu et Passeron (1970). Tout d'abord, pour plusieurs auteur-e-s, elle ne prend pas en compte les effets de l'enseignant-e ou de l'établissement scolaire qui sont pourtant conséquents et qui diffèrent d'un lieu à l'autre (Duru-Bellat, 2003). De plus, cette théorie ignore les cas de « déviance », c'est-à-dire ceux qui s'écartent de la norme comme les élèves issu-e-s de classes populaires mais qui suivent de hautes études (Gomensoro, 2019). Finalement, de nombreux-ses auteur-e-s reprochent à la théorie de Bourdieu et Passeron (1970) de ne pas accorder suffisamment de poids à l'*agency* des élèves, c'est-à-dire à leur capacité d'action (Boudon, 1973). Ainsi, dans ce travail, l'effet de l'origine sociale sur les inégalités scolaires sera interprété à la lumière de deux perspectives théoriques distinctes : la théorie de la reproduction de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) et la théorie du choix rationnel (Boudon, 1973). Cette dernière, que nous présenterons dans la section

correspondante démontre comment les élèves sont des acteur-e-s rationnel-le-s qui prennent des décisions en calculant les coûts et les chances de réussite, influençant individuellement leur parcours scolaire.

2.4. La théorie du capital social selon Coleman

Dans le chapitre relatif aux théories sur la reproduction de Bourdieu et Passeron (1970), nous nous sommes intéressées au rôle du capital social dans la reproduction des inégalités scolaires. Nous allons à présent mettre en avant l'influence de cette composante en l'intégrant au modèle du choix rationnel. En effet, dans son approche, Coleman (1988a) explique que l'individu fait face à des normes sociales, comme démontré par Etzioni (2000) ; normes qui vont alors déterminer certaines de ses actions mais il dispose malgré tout d'une *agency* lui permettant de prendre des décisions rationnelles (Coleman, 1988a). C'est au sein de cette marge de manœuvre que le capital social intervient et va être mobilisé par les élèves pour leur permettre d'atteindre leurs objectifs au sein des structures sociales existantes (Coleman, 1988a). Effectivement, lors d'une recherche effectuée aux Etats-Unis analysant le taux d'abandon au niveau *high school*, c'est-à-dire au niveau gymnasiale (dans le canton de Vaud) ou lycéen (dans le canton de Neuchâtel), Coleman (1988b) constate que celui-ci est bien plus bas dans les établissements religieux, ici catholiques. Pour l'auteur, cette situation serait due à la présence d'une forte entraide au sein de la communauté religieuse qui influencerait positivement le parcours scolaire des élèves, et ce grâce à l'important réseau social dont ils disposent (Coleman, 1988b). C'est pourquoi, le volume de capital social d'une famille influence, positivement ou négativement, le développement du capital humain et économique, et par la suite celui des enfants à travers l'héritage (Coleman, 1988b).

De plus, le capital économique de la famille influence les conditions dites matérielles dans lesquelles l'enfant va apprendre, que cela soit l'environnement d'étude, la possession du matériel scolaire ou encore les ressources financières nécessaires à des appuis ou à certaines formations (Coleman, 1988a). Le capital humain, qui découle du capital culturel, joue également un rôle dans l'environnement d'apprentissage de l'élève que cela soit la présence des parents dans l'aide aux devoirs mais également dans le type d'activités extrascolaires pratiquées (Coleman, 1988a). Enfin, le capital social, déterminé par la relation familiale entre les parents et l'enfant, va permettre la transmission du capital humain (Coleman, 1988a). Ainsi, les configurations familiales exercent un impact considérable sur le capital humain de l'enfant, ainsi que sur le temps passé à sa transmission. L'auteur explique que le capital social de la

famille dépend de la présence dite physique des parents et de l'attention accordée à l'élève (Coleman, 1988a). L'absence parentale est donc vue comme une « déficience structurelle du capital social familial » (ma traduction, Coleman, 1988a, p. S111). C'est pourquoi, plus le réseau est grand moins le temps passé sur la transmission effectuée uniquement par les parents sera conséquent, contrairement à des familles monoparentales avec un capital social faible (Coleman, 1988a). En effet, le capital social ne s'acquiert pas uniquement par la famille mais également par l'entourage de l'élève, comme l'école, les enseignant-e-s, ce qui permet parfois de combler le manque au sein de familles avec un capital social limité (Coleman, 1988a).

Qui plus est, lorsque l'on étudie le parcours scolaire des élèves issu-e-s de la migration, il est important de prendre en considération l'influence du capital social car dans les études sur la migration, la théorie du réseau est souvent bien mise en avant (Massey & Denton, 2018 ; Granovetter, 1973). En effet, dans des familles migrantes ou issues de la migration bien souvent le capital linguistique fait défaut et le réseau est une ressource conséquente pour combler cette lacune (Gomensoro, 2019). Coleman (1988b) explique que le manque de capital linguistique, en raison de la migration notamment, peut restreindre le soutien scolaire apporté par la famille ou par l'entourage à l'élève. En outre, la migration récente peut être un frein dans la création d'un réseau social, désavantageant alors le capital social des élèves issu-e-s de la migration (Gomensoro, 2019). Il est important de préciser que l'approche proposée par Coleman (1988a, 1988b) ne met pas en avant le réseau social propre aux élèves, comme les ami-e-s, les camarades de classe ou encore le rôle de la fratrie (Gomensoro, 2019). Pourtant, ce réseau est essentiel pour plusieurs raisons : en premier lieu, dans le cas de classes hétérogènes, il permet un mélange entre les classes sociales et donc une ascendance vers le haut ; en deuxième lieu, souvent l'aide scolaire n'émane pas directement des parents mais des personnes qui entourent l'élève directement et qui ont connaissance du système scolaire (Gomensoro, 2019). Il est donc important de prendre en considération le réseau au sens large en prenant celui des parents et de la famille en général mais également le réseau propre à l'enfant lui-elle-même. D'ailleurs ce réseau se constitue souvent en fonction du type d'environnement scolaire, du type de classe suivie et du type de système éducatif qui peut être hétérogène ou homogène (Gomensoro, 2019).

2.5. La théorie du choix rationnel

Les théories du choix rationnel se positionnent dans le courant de l'individualisme méthodologique et rejoignent la théorie du capital humain du chercheur Gary Becker (1964). Ces dernières ont alors pour but d'étudier les phénomènes sociaux à travers l'analyse des

comportements individuels compris comme des actions réalisées rationnellement par les acteur-e-s afin de parvenir à leurs objectifs (Becker, 1964).

Le sociologue Raymond Boudon (1973), pionnier de l'individualisme méthodologique en France, s'est intéressé dans les années 1970 à l'inégalité des chances. L'individu, ses actions, son comportement se retrouvent alors au cœur de sa recherche. Ainsi pour Boudon (1973), les individus, tout au long de leur vie, font preuve d'un esprit de réflexion et prennent des décisions basées sur un choix rationnel. Sa théorie n'omet toutefois pas la dimension structurelle du social. En effet, pour Boudon (1973) tout individu évolue et grandit au sein d'une société et de structures sociales qui vont l'influencer dans sa prise de décision. Boudon (1973) prend alors en considération l'autonomie et les intentions personnelles qui se cachent derrière les comportements individuels pour expliquer les différents processus sociaux. En suivant cette théorie, le sociologue constate à son tour que la démocratisation de l'enseignement n'est que peu existante et que l'inégalité des chances au sein de l'institution scolaire subsiste (Boudon, 1973). Toutefois, selon lui, l'école qui est indifférente aux différences en sélectionnant les individus en fonction de leur capital culturel, n'en est pas la cause (Boudon, 1973). Ainsi, les motivations personnelles des individus et de leur famille exercent un rôle prépondérant dans l'inégalité des chances et les inégalités scolaires (Boudon, 1973). Il est alors important d'analyser ces dernières en se focalisant sur les intentions et les divers choix de formation des acteur-ice-s.

Dans sa recherche, Boudon (1973) s'intéresse tout particulièrement aux comportements individuels et au rapport que les différentes classes sociales ont vis-à-vis des études. Ainsi, l'héritage culturel de la famille est perçu comme un élément crucial qui expliquerait l'inégalité des chances. Par exemple, un-e élève de classe sociale élevée aura plus tendance à entretenir une bonne relation avec l'école qu'un-e élève de classe populaire (Boudon, 1973). En se basant sur les travaux de Bernstein (1964) qui établissent un lien entre la classe sociale et la valeur attribuée à l'héritage culturel, Boudon (1973) explique que le milieu social influence le développement des performances scolaires, notamment lors de l'apprentissage de la langue. Effectivement, les classes sociales élevées font usage d'un vocabulaire soutenu et valorisé par l'école, influençant positivement les résultats scolaires de l'élève. Les relations familiales influencent donc les ressources langagières de l'élève ainsi que son parcours scolaire (Boudon, 1973). C'est pourquoi, souvent, les élèves de classes sociales élevées sont ceux-celles avec les meilleurs résultats scolaires (Boudon, 1973).

À partir de ce constat, Boudon (1973) propose d'expliquer les inégalités scolaires selon deux catégories de facteurs. Premièrement, les facteurs qui mettent en avant les raisons pour lesquelles plus l'héritage culturel est important, plus les résultats scolaires sont bons (Boudon, 1973). Deuxièmement, lorsque les compétences scolaires sont dites « identiques », il démontre à l'aide d'autres facteurs que plus l'héritage culturel est conséquent plus les aspirations scolaires des élèves et de la famille seront élevées (Boudon, 1973). Ainsi, pour lui, il n'y a pas que les compétences scolaires qui expliquent l'inégalité des chances mais également et surtout les différences de choix de formation ; choix influencés par l'origine sociale des familles (Boudon, 1973). Selon cet auteur, les élèves sont des acteur-e-s rationnel-le-s qui, durant ces moments de prises de décision, procèdent à un calcul « coût-avantage » leur permettant de mesurer les différents bénéfices ou risques liés à chaque choix ou chaque parcours. En effet, en fonction du capital culturel et de la classe sociale, les risques liés à la poursuite d'un certain type de formation seront perçus différemment. Les élèves de classe modeste vont avoir tendance à rationnellement se diriger vers la filière qui leur assurerait le plus de chances de réussite, tandis que ceux-celles de classe sociale élevée vont éviter une mobilité sociale descendante (Boudon, 1973). Ainsi, les élèves ayant des parents qui ont suivi des études universitaires ne les percevront pas comme une prise de risque contrairement à ceux-celles qui ont réalisé une formation professionnelle. Les premiers-ères vont donc suivre des formations dites prestigieuses afin de reproduire le capital culturel des parents et garder voire légitimer leur position au sein de leur classe sociale. *A contrario*, les élèves de famille modeste vont se diriger vers des formations professionnelles leur demandant moins d'efforts en termes d'intégration sociale et minimisant les risques liés à la poursuite d'une formation différente de celle empruntée par les parents (Boudon, 1973). C'est ce que Boudon (1973) appelle le calcul rationnel et qui explique, selon lui, pourquoi une démocratisation de l'enseignement n'a que peu ou pas lieu. L'auteur explique alors que les inégalités scolaires perdurent en raison d'un *double mécanisme* : « le mécanisme de l'héritage culturel qui conduit à une distribution différente des individus dans l'espace de décision en fonction des origines sociales, et le mécanisme de décision en fonction de la position sociale qui conduit à associer à chaque type de position sociale un champ de décision différent. » (Boudon, 1973, p. 115). Pourtant, selon ses observations, le deuxième mécanisme est davantage responsable des inégalités scolaires et de leur perpétuation au sein des établissements que celui lié à l'héritage culturel (Boudon, 1973). Ainsi, afin de permettre un processus de démocratisation de l'enseignement, il est important de mettre sur pied un système plus méritocratique au sein duquel l'orientation des élèves s'opère en fonction de leurs performances scolaires et non pas en se basant sur les

attentes des parents (celles-ci étant elles-mêmes influencées par leur origine sociale, réduisant alors la mobilité sociale et éducative des enfants de classes modestes) (Boudon, 1973).

Cette théorie du choix rationnel a inspiré bien des chercheur-e-s partout dans le monde. C'est notamment le cas de Breen et Goldthorpe (1997) qui tentent d'analyser l'influence de l'effet dit « primaire » relatif à l'héritage culturel et de l'effet dit « secondaire » c'est-à-dire les facteurs qui découlent d'une orientation différente en fonction de l'héritage culturel alors même que les performances scolaires sont similaires : le premier facteur correspondant au coût relatif à ladite formation ; le deuxième facteur désignant les chances de réussite ; le troisième facteur étant la valeur dudit diplôme sur le marché de l'emploi (1997). Les auteurs associent ces trois facteurs à trois mécanismes. Tout d'abord, le premier mécanisme démontre que les élèves de classes sociales élevées, voulant éviter un déclassement social, vont plus se diriger vers des études générales que les élèves de classes populaires (Breen & Goldthorpe, 1997). Ensuite, les résultats scolaires sont également influencés par la propre perception de l'élève de son niveau, de ses difficultés et de ses limites (Breen & Goldthorpe, 1997). Finalement, les élèves de classes sociales élevées vont bénéficier de ressources culturelles et/ou financières les avantant dans leurs études et leurs résultats, ce qui va les encourager à faire des études (Breen & Goldthorpe, 1997). Plusieurs critiques ont pu être érigées à l'encontre de cette théorie des trois mécanismes, notamment le fait qu'elle ne tient pas compte de l'influence du genre, et que les données étudiées dans la recherche n'incluent pas les femmes. De plus, les options sont considérées comme « simplistes » car elles ne s'arrêtent pas au fait de continuer ou arrêter les études, et le parcours de vie est bien plus complexe que celui présenté dans le modèle proposé par les deux auteurs (Gomensoro, 2019).

En résumé, les théories du choix rationnel expliquent que les élèves de classes sociales élevées (ou moyennes) peuvent plus aisément prendre en charge les coûts découlant des formations entreprises que ceux de classes populaires (Boudon, 1973). De plus, les attentes de la famille quant à la réussite de la formation sont plus élevées au sein des classes sociales élevées (ou moyennes). Finalement, les élèves eux-mêmes ont plus de motivation à entreprendre une formation lorsque le risque de mobilité sociale descendante est minime, expliquant que bien souvent les élèves de milieux populaires préfèrent suivre une formation professionnelle (Boudon, 1973). Ces théories du choix rationnel vont également être critiquées, que cela soit par les théoricien-ne-s culturalistes qui mettent en évidence l'influence centrale de l'origine sociale comme centrale, mais également par d'autres auteur-e-s du même courant qui reprochent la logique trop individualiste de ces théories (Gomensoro, 2019). Ainsi, l'auteur

Etzioni (1988 ; 1993) explique que bien souvent certains choix d'étude sont automatiquement exclus par la norme scolaire, sans que l'élève en soit conscient-e, comme le fait de ne pas envisager à l'apprentissage pour les classes sociales élevées, ou encore que certain-e-s sont influencé-e-s inconsciemment par le métier des parents. C'est pourquoi, la norme familiale peut exercer une influence dans la prise de décision rationnelle. On comprend alors que cette norme est au centre de la théorie d'Etzioni (1988 ; 1993 ; 2000) car elle influence les décisions des élèves et donc leur parcours scolaire.

Etant donné que notre recherche s'intéresse aux élèves issu-e-s de la migration, il est important de soulever une autre critique concernant non seulement la théorie de la reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970) mais également celle du choix rationnel (Boudon, 1973). En effet, ces théories s'intéressent uniquement et principalement au cadre national, ne prenant alors pas en compte le contexte transnational ainsi que le cas des enfants d'immigré-e-s (comme par exemple les situations de déclassement social entre le pays d'origine et le pays d'accueil). Levitt (2009) explique que les enfants grandissent et se socialisent selon les normes et les traditions du pays d'accueil mais également selon celles du pays d'origine ; raison pour laquelle le transnationalisme ne concerne pas uniquement la génération des parents mais également celle des enfants. Ainsi, il est important de prendre en compte cette dimension lorsque l'on étudie les inégalités scolaires des élèves issu-e-s de la migration.

Enfin, en dehors du contexte transnational des familles issues de la migration, les théories omettent également le rôle exercé par les différents systèmes d'enseignement. En effet, les systèmes éducatifs diffèrent d'un pays à l'autre, et en Suisse d'un canton à l'autre, influençant alors les inégalités scolaires. De plus, comme l'explique Gomensoro (2019), l'âge de la première orientation et le type d'orientation influencent les inégalités scolaires : « les pays ayant un système hautement sélectif sont souvent ceux qui reproduisent le plus les inégalités scolaires et sociales entre les générations. » (p. 52). Le système éducatif ainsi que ses acteur-ice-s jouent un rôle considérable dans le processus de démocratisation de l'enseignement. Dans la partie suivante, nous nous intéresserons spécifiquement au système éducatif, notamment à ces différent-e-s acteur-ice-s, en démontrant l'influence que les enseignant-e-s et les établissements scolaires exercent sur la motivation individuelle mais également dans le parcours scolaire.

2.6. Politiques de répartition et de sélection des élèves

Alors que la théorie du choix rationnel met au centre de son approche l'individu et son comportement, nous pensons que le rôle des institutions est important dans le parcours scolaire

des élèves. En effet, grand nombre de chercheur-e-s se sont penché-e-s sur le rôle et l'effet du contexte de scolarisation sur les inégalités scolaires. Bien que dans le cadre de cette recherche la caractéristique qui nous intéresse est l'origine migratoire, les auteur-e-s mettent en avant plusieurs éléments centraux que nous allons voir dans cette section. Afin d'analyser les effets institutionnels découlant du contexte de scolarisation, nous nous sommes intéressées à l'étude de Dupriez (2010) sur les « modalités de groupement des élèves ». Dupriez (2010) observe dans un contexte général trois manières de répartir les élèves menant à la formation de classes socialement homogènes ou hétérogènes, et ce en fonction des compétences scolaires.

Tout d'abord, nous avons la création de « classes de niveau » (*ability grouping*) au sein desquelles les élèves sont regroupé-e-s en fonction de leur performance scolaire (Dupriez, 2010). Pour l'auteur, cette pratique est du ressort du directeur ou de la directrice de l'école et est souvent non-institutionnalisée. Ce type de politique crée des classes fortement homogènes avec des élèves de mêmes performances scolaires et de même classe sociale. En procédant ainsi, on assiste à des différences considérables entre les établissements scolaires dans les conditions de scolarisation des élèves (Dupriez, 2010). Ce fonctionnement est dès lors problématique car il reproduit le rapport de domination entre les classes sociales en regroupant des élèves avec un capital culturel élevé et en isolant les autres élèves. Ensuite, Dupriez (2010) met en avant la pratique des systèmes intégrés ou différenciés mise en place en Suisse. Ces systèmes classent les élèves en fonction des performances scolaires alors que les premiers n'opèrent aucune distinction (cf. Système éducatif suisse). Cette pratique rejoint celle de l'*ability grouping* et provoque, pour les régions qui suivent un système intégré une homogénéisation, des niveaux scolaires et des groupes d'élèves au sein des classes. Finalement, Dupriez (2010) explique que le troisième type de politique de répartition est celui de la position géographique des écoles qui peut provoquer un phénomène de ségrégation entre les établissements scolaires. En effet, en sélectionnant les élèves en fonction de leur proximité géographique avec l'école, les écoles influencent la composition de l'établissement scolaire qui sera entièrement dépendante de la composition sociale du quartier (Dupriez, 2010). Ainsi, les élèves issu-e-s de quartiers populaires seront regroupé-e-s au sein d'un même établissement scolaire tout comme ceux-celles de quartiers aisé-e-s (Dupriez, 2010). *A contrario*, les écoles de quartiers qui sont composés d'une grande mixité sociale auront des classes relativement hétérogènes (Dupriez, 2010).

Nous allons à présent montrer les conséquences que ces différents types de systèmes éducatifs et de pratiques institutionnelles peuvent avoir sur le parcours scolaire des élèves. Tout d'abord,

nous allons reprendre le rapport Coleman (1966) mentionné précédemment car il démontre le rôle du contexte de scolarisation sur les performances scolaires. Ce rapport observe l'influence majeure de la composition sociale des élèves au sein des classes et des écoles, contrairement à l'origine ethnique ou raciale sur le parcours scolaire (Coleman, 1966). En effet, dans les établissements composés majoritairement d'élèves noir-e-s, le niveau scolaire plus ou moins faible s'explique par le niveau de classe sociale moyen à faible bien plus présent chez eux-elles que chez les blancs. Coleman (1966) démontre également qu'un-e élève progressera bien plus facilement au sein d'une classe hétérogène composée d'individu-e-s avec de bons et de mauvais résultats que dans une classe homogène. Finalement, la ségrégation spatiale a comme effet une ségrégation sociale et raciale au sein des écoles accroissant dès lors les inégalités scolaires selon l'origine sociale et l'origine raciale (Coleman, 1966). Les inégalités sont donc bel et bien influencées par le contexte de scolarisation et plus précisément par le regroupement d'élèves selon leur niveau de performance et leur origine sociale (Coleman et al., 1966). Dans la continuité du rapport Coleman et al. (1966), Jencks et al. (1972) s'intéressent aux éléments qui influencent le niveau de formation. Selon eux, l'école, en classant les élèves en fonction de leurs compétences scolaires institutionnalise les inégalités scolaires et les inégalités de formation au lieu de les corriger (Jencks et al., 1972). Pour les auteurs, les écoles devraient mettre en place des politiques permettant l'égalité des chances à travers une répartition aléatoire et hétérogène des élèves dans les classes, réduisant ainsi la ségrégation sociale et raciale. En agissant sur la ségrégation sociale et raciale à l'origine des classes homogènes, les établissements scolaires exerceraient une influence directe sur les inégalités scolaires (Jencks et al, 1972).

Finalement, les auteurs Felouzis et Charmillot (2012) s'intéressent au contexte suisse et à l'influence de la sélection et du classement des élèves en fonction de leurs compétences scolaires au sein de filières hiérarchisées, qui délimitent leur choix de formation futur. Ils expliquent que les inégalités scolaires sont produites et reproduites par le processus de sélection au sein de filières hiérarchisées à travers différents processus. Premièrement, nous avons l'influence de l'effet-maître (Duru-Bellat, 2001) qui s'opère à travers des attentes différenciées des enseignant-e-s. En effet, le corps enseignant est non seulement davantage exigeant envers les élèves qui se trouvent dans des filières à niveau élevé, mais leurs attentes sont également à la hausse influençant positivement la qualité de leur enseignement. Cela permet aux « meilleurs élèves les plus grandes chances de s'améliorer encore, en multipliant les interactions et les stimulations » (Duru-Bellat, 2002, p. 119). Cette différence de traitement et d'attentes influence

dès lors le développement scolaire et la progression des élèves qui se trouvent dans des filières basses (Duru-Bellat, 2002).

Deuxièmement, ce processus s'intéresse à l'importance des interactions entre les élèves au sein des classes. Effectivement, les interactions au sein de classes hétérogènes permettent aux élèves à performances faibles de progresser grâce à l'aide et le soutien des élèves avec de meilleurs résultats scolaires (Crahay, 2012). Qui plus est, le rythme soutenu des classes mixtes encourage les élèves avec de moins bons résultats à se démenner afin de suivre le niveau général de la classe et favorise la motivation individuelle (Crahay, 2012). *A contrario*, en regroupant les élèves avec des difficultés au sein d'une même classe, les établissements instaurent de moins bonnes conditions d'apprentissage, engendrant alors un désinvestissement des élèves et une absence de motivation (Crahay, 2012). En effet, non seulement cette situation ne permet pas le mélange entre les élèves mais elle crée également des classes homogènes avec des élèves de même profil qui ne peuvent pas bénéficier du capital culturel et social de leurs camarades (Crahay, 2012).

Troisièmement, le processus de sélection des élèves au sein de filières hiérarchisées suit une pratique d'*étiquetage* ou *labelling* à travers laquelle les représentations et les attentes des parents, du corps enseignant mais également des élèves se forment en fonction de la filière fréquentée (Duru-Bellat, 2002). Ainsi, les élèves fréquentant des filières élevées ont non seulement plus de choix en termes de formations post-obligatoires mais certaines formations seront également valorisées par la classe sociale, l'entourage et l'élève lui-elle-même (Duru-Bellat, 2002). De plus, l'orientation dans des filières hiérarchisées aura un impact sur les aspirations individuelles des élèves à travers l'effet d'étiquetage. Lorsque les élèves sont orienté-é-s dans des filières contraires à leurs aspirations personnelles, ceux-celles-ci auront alors tendance à changer (Duru-Bellat, 2003). Ce processus d'étiquetage va donc impacter le parcours scolaire de l'élève en influençant ses intentions et son investissement.

2.7. Migration, intégration et inégalités scolaires

Comme nous avons pu le voir dans les sections précédentes, les performances scolaires ainsi que le parcours scolaire des élèves sont majoritairement influencés par des caractéristiques sociales telles que l'origine sociale, le genre et le statut migratoire (Felouzis & Charmillot, 2012). Dans ce travail, nous avons choisi comme population cible : les élèves issu-e-s de la migration. En effet, nombreuses sont les recherches ayant mis en avant l'influence du statut migratoire sur le parcours scolaire des descendant-e-s d'immigré-e-s ou immigré-e eux-elles-mêmes. Bien souvent, ces dernier-ère-s n'ont pas les mêmes chances en termes de performances

scolaires et de choix de formation que les autochtones (Felouzis & Charmillot, 2012). C'est pour cette raison que nous allons nous intéresser aux divers facteurs et mécanismes influençant l'inégalité des chances des élèves issu-e-s de la migration.

Les Etats-Unis sont le premier pays à étudier la question des inégalités scolaires selon l'origine migratoire sous l'angle de l'intégration et de l'assimilation de la population d'origine immigrée au sein de la société d'accueil (Gomensoro, 2019). Ces théories questionnent le devenir des individus ou des groupes d'origine immigrée au sein de la société qui les accueille (ici les Etats-Unis). L'École de Chicago, pionnière dans son étude sur l'assimilation de la population immigrée, définit le concept d'assimilation comme étant « le processus par lequel les migrants s'insèrent structurellement et évoluent culturellement (vers le courant *mainstream* ou non) au sein de la société étasunienne » (Gomensoro, 2019, p. 66). Gordon (1964) définit alors le *mainstream* comme un « standard économique, social et culturel de la classe moyenne, majoritairement blanche, protestante et d'origine anglo-saxonne » (cité dans Gomensoro, 2019, p. 72) au sein duquel la population immigrée est confrontée à un processus d'assimilation. Ce processus se déroule en plusieurs étapes et les deux plus importantes sont le *mainstream* culturel et comportemental et l'assimilation structurelle (Gordon, 1964). Le *mainstream* culturel et comportemental est « un processus d'acculturation, soit le remplacement progressif de la culture et des comportements relatifs aux groupes ethniques minoritaires » (Gomensoro, 2019, p. 72). L'assimilation structurelle désigne l'insertion « au sein de la structure sociétale (par exemple au niveau professionnel) et au sein des réseaux sociaux, groupes et institutions sociales (...) » (Gomensoro, 2019, p. 72).

Suite à la diversification des origines migratoires et aux revendications des minorités ethniques et raciales, d'autres théories se développent. Le modèle dominant est celui de Portes et Rumbaut (2001) soulignant que « l'assimilation structurelle et culturelle des descendants d'immigrés se fait au sein de plusieurs segments ou strates de la structure sociale, dont les plus défavorisées » (cité dans Gomensoro, 2019, p. 66). Cette théorie réfute dès lors celle proposée par Gordon (1964) selon laquelle il existerait une assimilation inévitable dans le *mainstream*. La théorie de l'assimilation segmentée de Portes et al. (2010) démontre que le processus d'assimilation structurelle est un processus multidimensionnel au sein duquel les parcours sont divers et les difficultés auxquelles les descendant-e-s d'immigré-e-s sont confronté-e-s sont plurielles. Ainsi, les auteurs qualifient cette théorie d'assimilation segmentée, car celle-ci peut se dérouler au sein de divers segments ou secteurs de la société étasunienne, ne questionnant alors plus le moment de l'assimilation mais le segment au sein duquel elle aura lieu (Portes & Rumbaut,

2001). Par exemple, la population d'immigré-e-s peut s'assimiler structurellement au sein du *mainstream* soit au groupe dominant (classe moyenne blanche), soit au groupe minoritaire. Divers éléments peuvent influencer le chemin emprunté, tels que le capital humain des parents ou la configuration familiale à travers la présence des parents qui peut éloigner les enfants de toute déviance (Portes et al., 2010). Qui plus est, l'accueil réservé aux immigré-e-s et descendant-e-s d'immigré-e-s est impacté par le contexte social, institutionnel et les politiques migratoires du pays impactant alors également le chemin d'assimilation emprunté (Portes et al., 2010).

De plus, les institutions scolaires participent également grandement au principe d'assimilation des immigré-e-s et descendant-e-s d'immigré-e-s car elles délimitent les conditions de scolarisation (ségrégation spatiale et scolaire, discrimination, préjugés, attentes différenciées, etc.), les choix de formation et l'accès au marché du travail (Portes et al., 2010). Toutefois, le chemin emprunté n'est pas que négatif. Ainsi, Rumbaut (2004) explique que l'âge d'arrivée et la durée de scolarisation dans le pays d'accueil influence le niveau de certification universitaire ainsi que niveau d'insertion professionnelle. En effet, l'auteur démontre que plus l'âge est bas et plus la durée de scolarisation est longue, meilleures sont les chances d'obtenir un taux de certification universitaire et d'insertion professionnelle élevé. Dans la continuité de cette théorie, Rumbaut (2004) démontre que la durée passée au sein de la société d'accueil influence les compétences linguistiques. On comprend alors que les descendant-e-s d'immigré-e-s, né-e-s dans le pays d'accueil ou résidant depuis l'enfance ont de fortes chances de ne pas être impacté-e-s négativement par la migration, contrairement aux premières générations d'immigré-e-s. C'est pourquoi, la théorie de l'assimilation segmentée est perçue par les nouveaux-elles chercheur-e-s comme pessimiste car elle ignore les résultats positifs des immigré-e-s et descendant-e-s d'immigré-e-s (Kasinitz et al., 2008). Qui plus est, les immigré-e-s se déplacent souvent dans le but d'améliorer leurs conditions de vie dans le pays d'origine faisant alors état d'une volonté de mobilité sociale considérable (Kasinitz et al., 2008), ce que Kao et Tienda (1995) appellent « l'optimisme de l'immigré ». Cependant, Telles et Ortiz (2008) nuancent cela en s'intéressant aux « générations d'exclusion » comme la population d'immigré-e-s mexicain-e-s en Californie. En effet, cette population fait l'objet de stagnation dans le taux de pauvreté, surtout pour les deuxièmes générations, qui serait dû à une racialisation des enfants et aux attentes différenciées pour ces élèves en raison de leur origine migratoire (Telles & Ortiz, 2008). Ces attentes stéréotypées des enseignant-e-s fonctionnent de la même manière que la

sélection par filières mise en place dans le système éducatif suisse, et renforcent les inégalités scolaires et les inégalités de parcours préexistantes (Duru-Bellat, 2002).

En Europe, ces théories apparaissent plus tardivement. En effet, considérant la migration comme temporaire, les sociétés européennes ne voient que peu ou pas d'intérêt à s'intéresser à l'intégration ou à l'assimilation des populations d'immigré-e-s (Rea & Tripier, 2008). Ces dernières sont perçues comme main d'œuvre économique qui, éloignée culturellement du pays d'accueil, retourne dans le pays d'origine une fois la mission terminée (Rea & Tripier, 2008). En France, contrairement aux Etats-Unis, les chercheur-e-s préfèrent utiliser le terme « d'intégration » plutôt que le concept « d'assimilation » car ce dernier renvoie à la colonisation et est donc connoté négativement (Sayad, 1977 ; Safi, 2007). L'auteur Sayad (1977) sera le premier à proposer une théorie sur « l'immigration européenne » qui s'intéresse à l'intégration et l'installation de cette population dans le pays d'accueil. C'est à partir des années 1964 que la Suisse propose ses premières théories sur les immigré-e-s, et ce à la suite des transformations progressives des travailleurs saisonniers¹, notamment italiens, en travailleurs annuels (Gomensoro, 2019). Pourtant, les premières études sur le parcours scolaire des élèves issu-e-s de la migration apparaissent plus tardivement en raison du temps nécessaire à l'installation de ladite population dans le système éducatif suisse. Dès les années 1970, on voit apparaître le terme de « deuxième génération » pour parler des descendant-e-s (qui ne sont pas naturalisé-e-s) des travailleurs non qualifiés et des ouvriers (Bolzman et al., 2003). Les études sur le parcours scolaire des descendant-e-s d'immigré-e-s s'intéressent notamment à leur échec scolaire ainsi qu'à la gestion par l'école des lacunes linguistiques et culturelles (Rey, 1974). C'est à partir des années 1990 que les auteur-e-s, sous l'influence de la théorie de la reproduction de Bourdieu et Passeron (1970), traitent de la différence de capital culturel selon l'origine sociale entre les autochtones et les descendant-e-s d'immigré-e-s.

Enfin, à partir des années 2000, les inégalités scolaires selon l'origine migratoire sont étudiées selon une approche longitudinale et multidimensionnelle. Il est vrai que les chercheur-e-s assistent à une différence entre les différents groupes de descendant-e-s d'immigré-e-s dans le parcours scolaire (Bolzman et al., 2003). Par exemple, les espagnol-e-s et les italien-ne-s font l'objet d'une importante ascendance scolaire et professionnelle ainsi qu'à une plus grande chance d'atteindre des formations générales et tertiaires (Bolzman et al., 2003) contrairement aux portugais-e-s, turques, et descendant-e-s d'ex-Yougoslavie qui sont fortement marginalisé-

¹ Explicitement au masculin car ce sont des travailleurs hommes. *Idem* pour les autres.

e-s (Bolzman & Gomensoro, 2011). Les difficultés rencontrées par ces divers groupes ne sont pourtant pas uniquement inhérentes à leur classe sociale modeste mais sont également issues de la ségrégation sociale et migratoire à laquelle ils sont confrontés au sein des différentes filières hiérarchisées (Charmillot, 2015). Ainsi, les recherches sur les inégalités scolaires s'intéressent de plus en plus à la discrimination institutionnelle basée sur plusieurs facteurs comme l'origine sociale, les systèmes éducatifs et enfin l'origine migratoire.

2.7.1. Discrimination institutionnelle

Comme nous avons pu le voir dans la section précédente, la population immigrée est confrontée à de nombreux stéréotypes, notamment ceux des enseignant-e-s, qui influencent considérablement leur parcours scolaire. Cette discrimination, basée entre autres sur l'origine migratoire, influence grandement les résultats scolaires ainsi que les opportunités de formation des élèves issu-e-s de la migration (Coradi Vellacott & Wolter, 2004). Ainsi, il est pertinent de s'intéresser à la notion de discrimination afin de pouvoir analyser l'impact qu'elle exerce sur le parcours scolaire de ces élèves.

La notion de discrimination peut se définir comme « un traitement inégal défavorable fondé sur un critère illégitime » qui représente « un désavantage pour une personne ou un groupe de personnes en raison de critères non pertinents, moralement et socialement inacceptables » (Fibbi, 2009, p. 37). La discrimination peut se présenter sous plusieurs formes : *manifeste* donc qui s'effectue de manière volontaire ; *cachée* soit un acte réalisé intentionnellement mais en camouflant sa pratique ; et finalement *indirecte* c'est-à-dire produite sans que les auteur-e-s en soient conscient-e-s (Fibbi, 2009). Etant donné que la discrimination basée sur la race, le genre, l'ethnie, etc., est punie par la loi suisse, le premier cas n'est présent que dans très peu d'institutions et constitue souvent un acte isolé. La deuxième forme de discrimination est très souvent utilisée par les auteur-e-s qui souhaitent discriminer des personnes selon leur genre ou leur origine migratoire mais qui ne peuvent pas le faire de manière directe. Finalement, la dernière forme de discrimination est appelée discrimination institutionnelle et est fortement théorisée par les chercheur-e-s. En effet, l'auteur Jones (1997) explique que la discrimination est un phénomène multidimensionnel et qui s'opère à différents niveaux.

Tout d'abord, nous avons la discrimination individuelle en lien avec des actions dites individuelles, vécues uniquement par certaines personnes (Jones, 1997). Ensuite, il y a la discrimination institutionnalisée qui n'octroi pas le même accès aux ressources et services aux membres du groupe dit minoritaire qu'au dominant, engendrant alors des inégalités sociales et

raciales (Jones, 1997). Cette discrimination est bien souvent liée aux lois du pays mais peut également se manifester en dehors du cadre législatif, notamment dans des institutions privées telles que l'école, à travers des règles ou des pratiques inconscientes (Jones, 1997). Fibbi (2009) définit la discrimination institutionnelle comme étant « la limitation des possibilités d'accès à certains groupes, droits ou bénéfiques, mises-en œuvre par des institutions publiques à l'encontre des groupes en position minoritaire » (p. 39). La discrimination est dès lors inconsciente, comme c'est notamment le cas des enseignant-e-s qui ont des attentes différenciées envers les élèves issu-e-s de la migration (Fibbi, 2009). Ces dernier-ère-s sont également discriminé-e-s sur le marché de l'emploi, notamment lors de la recherche d'un apprentissage ; les entreprises favorisant généralement les autochtones (Charmillot, 2015).

Le système éducatif est alors responsable de la (re)production d'inégalités scolaires et d'inégalités des chances en termes d'accès aux formations. En reprenant la théorie de Bourdieu et Passeron (1970) sur la reproduction, nous pouvons voir que c'est l'institution de l'école qui, de par les pratiques conscientes et inconscientes des enseignant-e-s, sélectionne de manière discriminante et inégalitaire les élèves en restreignant leurs possibilités de développer leur capital culturel, social et humain à travers des formations générales ou la création de nouveaux groupes d'ami-e-s au capital différent. Gomolla (2006) émet le même postulat que Bourdieu et Passeron (1970) en pointant du doigt spécifiquement les inégalités scolaires liées à l'origine migratoire. Pourtant, bien souvent, ces deux aspects s'entremêlent et sont tous deux responsables des inégalités scolaires. De plus, les agents disposent non seulement d'*agency* mais le système suisse propose également une étendue de passerelles, de formations professionnelles ou de maturités professionnelles à la suite de l'obtention du CFC, permettant l'accès à des Hautes écoles et aux Universités (Imdorf, 2017). Comme expliqué dans la théorie du choix rationnel de Boudon (1973), les élèves sont capables de prendre des décisions rationnelles et de choisir de manière préférentielle le chemin qui leur serait le plus favorable. Celui-ci est dès lors influencé par les normes sociales mais il laisse une certaine marge de manœuvre aux acteur-e-s et à leur prise de décision (Etzioni, 1993 ; 2000). C'est pourquoi, bien que l'institution scolaire influence l'égalité des chances ainsi que les inégalités scolaires, les élèves issu-e-s de la migration disposent malgré tout d'une capacité d'action.

Si derrière les pratiques éducatives se cache une discrimination institutionnelle qui influence l'égalité de parcours des élèves issu-e-s de la migration, un événement externe a fortement bouleversé l'institution scolaire et les méthodes d'enseignement habituelle, et ce dans le monde entier : la pandémie de la Covid-19. Dans le prochain chapitre, nous élaborerons notre

problématique de recherche en mettant en avant tout d'abord la spécificité du système éducatif suisse, notamment les modèles de sélection des élèves, puis la pandémie de la Covid-19 et les changements dans les modes d'enseignement et d'apprentissage à la suite de la fermeture des écoles. Cela nous permettra d'établir notre cadre théorique, nos questions et hypothèses de recherche ; recherche qui, pour rappel, s'intéresse aux expériences et au vécu de l'enseignement à distance durant la pandémie de la Covid-19 des élèves issu-e-s de la migration, et le rôle exercé par les différent-e-s acteur-ice-s durant l'école à la maison.

3. Problématique de recherche

3.1. Système éducatif suisse

De nombreuses études se sont intéressées à la spécificité du système éducatif suisse car celui-ci ne dispose pas d'une seule et même politique propre à tous les cantons. Au contraire, en Suisse, les systèmes éducatifs varient d'un canton à l'autre, tout comme les contextes de scolarisation et leur influence sur les inégalités scolaires. Étant donné que cette recherche s'intéresse spécifiquement au contexte suisse, il est important de mettre en avant les particularités du système scolaire suisse en général.

Tout d'abord, le système éducatif suisse sépare la scolarité obligatoire de la scolarité post-obligatoire. La scolarité obligatoire comprend l'école primaire (incluant l'école enfantine et le cycle élémentaire) et le degré secondaire I (cf. Annexe 1 : Système éducatif suisse) alors que la scolarité post-obligatoire prend en compte le degré secondaire II et le degré tertiaire (cf. Annexe 1 : Système éducatif suisse). La scolarité obligatoire en Suisse dure onze ans, soit huit ans d'école primaire et trois ans de degré de secondaire I. De plus, les cantons romands ont voté, le 1^{er} août 2009, un accord visant à uniformiser le système de scolarité obligatoire (Landoes, 2022). Ce nouveau système appelé « HarmoS » pour « Harmonisation de la Scolarité obligatoire » fixe pour tous ses membres signataires des modalités spécifiques permettant l'harmonisation du système scolaire entre les différents cantons. Les cantons ont alors le choix de rejoindre le concordat ou de suivre le système éducatif qu'ils proposent actuellement. Alors que l'ensemble des cantons de Suisse romande acceptent, quatre ne se prononcent pas et sept le refusent par votation populaire (LU, GR, TG, NW, UR, ZG, AR) (Landoes, 2022). Ainsi, à partir du 1^{er} août 2009, les cantons signataires, bénéficient d'un délai de 6 ans pour mettre en place les réglementations de l'accord.

Les principaux changements à l'origine du concordat HarmoS concernent tout d'abord l'école infantine, qui devient obligatoire pour une durée de deux ans et qui doit commencer à l'âge de quatre ans révolus. L'organisation de l'école infantine reste malgré tout du ressort des cantons. Ensuite, on assiste à une uniformisation des structures scolaires au niveau cantonal avec la durée de l'école primaire (incluant l'école infantine) qui est désormais de huit ans et le degré de secondaire I de trois ans. Tous les cantons, excepté le Tessin, respectent aujourd'hui ces critères concernant le système éducatif. De plus, le système HarmoS met également en place des horaires blocs et des structures de jour. Les horaires blocs permettent d'assurer un temps de garde minimum des enfants et donc de simplifier la gestion de l'accueil extrascolaire. Les horaires blocs garantissent que tous les élèves d'école infantine et d'école primaire suivent l'école pendant cinq matinées, pour trois heures et demie, et un à quatre après-midi dans la semaine. Les établissements scolaires s'engagent également à proposer des structures de jour au sein desquelles, après les heures d'enseignement, les élèves sont encadré-e-s et surveillé-e-s par un corps enseignant comme par exemple l'aide au devoir, l'offre de loisirs encadrés, etc. On assiste également à la mise en place de standards de performances nationaux en termes de formation et de contenus enseignés mesurés à l'aide de monitorings basés sur les niveaux de compétences dans les branches principales (mathématiques, langues nationales, sciences naturelles). Finalement, le concordat HarmoS introduit également la nécessité d'une collaboration entre les régions linguistiques afin de favoriser l'apprentissage de la langue (DGEO, 2007).

Les divergences majeures entre les cantons qui appliquent le système HarmoS et ceux qui ne l'appliquent pas concernent l'école infantine qui n'est pas obligatoire au Tessin (du moins pas la première année) tout comme la durée de secondaire I qui n'est pas de trois ans mais de quatre ans (Landoes, 2022). De plus, le système éducatif suisse, à partir du secondaire I, répartit les élèves selon différents modèles qui varient entre les cantons. Si durant longtemps le modèle dominant était le *modèle par filières*, depuis le concordat HarmoS, plusieurs cantons romands ont décidé de modifier le modèle en vigueur. Ainsi, aujourd'hui, il existe les modèles suivants :

-*Modèle des filières* (ou « *segmenté* ») : Les élèves sont séparé-e-s et réparti-e-s au sein des classes dans plusieurs filières (généralement trois) hiérarchisées en fonction de leurs résultats scolaires. Avant HarmoS, par exemple dans le canton de Vaud, il y avait le niveau « B » pour Baccalauréat, le niveau « G » pour Général, et le niveau « O » pour Options (cf. Annexe 1 : Système éducatif suisse). Le premier niveau, « Maturité » ou « B » permettait l'accès aux formations tertiaires, notamment les Universités, en passant

par le « Gymnase » ou le « Lycée ». Le niveau du « G » permettait l'accès à des Hautes écoles, ou à l'Université par le biais d'une Maturité, à la suite du Gymnase ou du Lycée. Finalement, le niveau « O » n'accordait l'accès qu'aux formations professionnelles, comme l'apprentissage. Il existe toutefois des « passerelles » ou des voies de « raccordement » permettant le passage des élèves d'un niveau à l'autre durant la scolarité obligatoire mais également post-obligatoire. Ces dernières ne sont cependant que très peu fréquentées par les élèves issu-e-s de classes populaires pour les différents facteurs que nous avons pu lire dans le chapitre précédent. Désormais, ce système segmenté n'est plus appliqué dans aucun des cantons de Suisse romande, y compris dans le canton de Vaud qui était alors considéré comme le plus inégalitaire (Felouzis & Charmillot, 2017) et qui suit aujourd'hui un modèle mixte. Toutefois, des recherches ont démontré que le modèle par filières est encore fortement appliqué en Suisse, notamment au Tessin, malgré qu'il soit le plus (re)producteur d'inégalités scolaires (Landoes, 2022).

-Modèle intégré : Dans ce modèle, il n'existe pas de sélection ou de classement des élèves. Effectivement, les classes sont mixtes et hétérogènes comprenant des élèves avec différentes performances scolaires mais suivant toutes et tous le même enseignement. Toutefois, les élèves seront séparé-e-s par niveaux dans certaines disciplines (mathématiques, français, anglais, allemand). Ce modèle est mis en place dans le canton de Neuchâtel et dans le canton du Valais (CDIP, 2023).

-Modèle coopératif (ou « mixte ») : Ce modèle propose une ou plusieurs catégories de classes, chacune propre à un niveau d'exigence spécifique (exigences élémentaires ou étendues). Ce modèle consiste alors en un mélange entre le modèle par *filières* et celui *intégré*. En premier lieu, les élèves sont réparti-e-s dans des classes par filières en fonction de leurs résultats scolaires, puis, au sein de ces classes, iels sont encore séparé-e-s par niveaux dans certaines branches selon leur niveau scolaire (Landoes, 2022). C'est notamment le cas du canton de Vaud qui applique désormais exclusivement un modèle coopératif avec deux filières et des niveaux au sein des classes (CDIP, 2023).

Une étude réalisée par Felouzis et Charmillot (2017), issus des tests PISA réalisés entre 2003 et 2012, démontrent que le modèle reproduisant le moins les inégalités socio-économiques est le *modèle intégré*. Le *modèle par filières* ou *système segmenté* est quant à lui, le système qui reproduit le plus les inégalités. En effet, la répartition des classes se fait en fonction du capital culturel, économique et linguistique des élèves, créant alors des classes homogènes qui ne

permettent non seulement pas le mélange de connaissances, mais qui influencent également la motivation de l'élève et les attentes des enseignant-e-s (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Duru-Bellat, 2001). De plus, nombreuses études se sont intéressées, avant l'instauration du système HarmoS, à l'influence du principe de sélection des élèves en fonction de leurs compétences scolaires au sein de filières qui délimite leur choix de formation (Felouzis & Charmillot, 2012). En effet, le système scolaire suisse se veut méritocratique avec pour but de permettre à toutes et tous des connaissances primordiales pour l'obtention d'un certificat (CDIP, 2018). Pourtant, comme nous avons pu le voir, la sélection des élèves par filières ne tient pas uniquement compte du niveau de compétences mais aussi de la classe sociale, du statut migratoire ou encore du genre (Gomensoro, 2019). Ainsi, pour Felouzis et Charmillot (2012) la mise en place relativement précoce d'une sélection par filières hiérarchisées impacte considérablement l'égalité des chances et la méritocratie du système éducatif suisse.

Qui plus est, selon Kronig (2007), cette sélection n'est pas uniquement influencée par les résultats scolaires mais surtout par des caractéristiques sociales. Ainsi, le fait d'être par exemple un-e élève issu-e de la migration et de classe populaire accroît les risques d'être orienté-e vers des filières basses qui vont restreindre, par la suite, toute possibilité de poursuivre une formation générale (Felouzis & Fouquet-Chauprade, 2010). Les études démontrent que certains groupes, souvent ceux issus de la migration et qui sont d'origine sociale basse, sont surreprésentés dans les filières préprofessionnelles, menant par la suite à la recherche d'une place d'apprentissage (Bolzman & Gomensoro, 2016a). « Les filières constituent donc un dispositif efficace pour produire des inégalités sociales et scolaires » (Felouzis et al., 2010, p. 154) et ne permettent pas d'assurer une égalité des chances pour toutes et tous. De plus, Falter (2010) démontre que le niveau de formation des parents exerce également une influence considérable sur le parcours scolaire des enfants surtout lorsque la sélection s'opère de manière précoce. Ainsi, les cantons qui privilégient une sélection tardive au sein de leur système éducatif favorisent une meilleure égalité des chances. Felouzis et Charmillot (2012) constatent également, en comparant les différents systèmes éducatifs présents en Suisse, que la création de classes homogènes contribue considérablement à la (re)production des inégalités scolaires et des inégalités de performances. Enfin, les auteurs démontrent qu'un système sans filière serait plus méritocratique et permettrait une meilleure équité des chances en termes de formation, surtout pour les élèves issu-e-s de la migration (Felouzis & Charmillot, 2012). En fonction de tous ces éléments, nous allons maintenant nous pencher à la période qui est au cœur de cette recherche : la pandémie de la Covid-19. Dans les sections qui suivront, nous mettons en lumière l'impact de la pandémie de

la Covid-19 sur la scolarité, notamment la fermeture des écoles dans toute la Suisse ayant engendré par la suite la mise en place de l'enseignement à distance.

3.2. La pandémie de la Covid-19

Si bon nombre de scientifiques s'accordent à dire que les pandémies font partie intégrante de nos sociétés, la crise de la Covid-19 a pourtant marqué l'histoire à travers la nécessité soudaine et urgente d'adapter les modes de vie et d'enseignement (Igodo & Lange, 2022). En effet, suite à la propagation du virus au début de l'année 2020, la plupart des gouvernements ont instauré des mesures exceptionnelles telles que le confinement en France, le semi-confinement en Suisse et la fermeture des écoles durant plusieurs mois dans plusieurs pays (Napoli, 2022). Cette dernière, proclamée par le Conseil fédéral le 13 mars 2020, provoque la mise en place de l'enseignement à distance dans tout le pays de mars à mai 2020, et ce dans le but de continuer l'école à la maison. Effectivement, le message du gouvernement est clair : la fermeture des établissements scolaires ne constitue en aucun cas des vacances prolongées et l'apprentissage doit continuer à travers la poursuite de la scolarisation. C'est ce que l'auteur Durpaire (2020) appelle la « continuité pédagogique ». L'objectif est alors de « garantir le maintien et la consolidation des connaissances et des compétences de chaque enfant » (Rienzo, 2022, p. 21). Ainsi, dans cette section, nous nous intéresserons à l'élément clé de ce travail, à savoir l'enseignement à distance, plus précisément son application à travers les outils numériques et la collaboration école-famille, sa gestion par les enseignant-e-s, les élèves et l'entourage, et son impact sur la (re)production des inégalités scolaires. C'est pourquoi, dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'utilisation des outils informatiques nécessaires à la poursuite de l'enseignement. Dans un deuxième temps, nous mettrons en avant la relation école-famille qui s'est retrouvée au cœur de l'enseignement à distance et aux difficultés rencontrées.

3.2.1. Inégalités de ressources et d'infrastructures

Le passage d'un enseignement dit classique en classe à un enseignement à distance a nécessité une adaptation des modes d'apprentissage et du suivi scolaire. En effet, afin d'assurer une continuité pédagogique et de maintenir la relation école-famille, tant valorisée par le système éducatif, les ressources numériques se sont révélées primordiales (Napoli, 2022). L'enseignement à distance a dès lors mis en évidence l'importance des outils informatiques et de la qualité des infrastructures (type de logement, chambres individuelles ou communes, etc.) et des supports utilisés (ordinateurs, tablettes, etc.) dans la mise en place de l'école à la maison. Toutefois, le matériel nécessaire à la poursuite de l'apprentissage diverge entre les milieux

socioéconomiques des familles, et les pratiques d'enseignement ne sont pas les mêmes entre les différents établissements scolaires, influençant alors les inégalités scolaires (Rienzo, 2022).

En Suisse, la gestion de la continuité pédagogique est propre à chaque canton, tout comme la gestion de l'enseignement à distance. La recherche de Napoli (2022) réalisée dans des écoles de la ville de Genève révèle que les principaux modes de communication utilisés « en temps normal » par le corps enseignant sont « le carnet de l'élève et les échanges informels à la sortie des classes (à 11h30 ou à 16h00) » (p. 20) ainsi que les e-mails pour certains parents issu-e-s de classe sociale favorisée pour qui cette pratique est familière. La communication téléphonique est uniquement utilisée lors de situations plus sérieuses comme des problèmes de discipline (Napoli, 2022). Cependant, le passage de l'enseignement en classe à un enseignement à distance a remplacé les modes de communications dits usuels par une communication virtuelle à l'aide d'outils informatiques tels que des ordinateurs, tablettes, courriels, appels téléphoniques ou encore l'utilisation d'imprimantes (Napoli, 2022). En effet, durant cette période, la communication par courriels et appels téléphoniques était fortement favorisée, considérée comme « rapide et efficace » (Napoli, 2022, p. 20). De plus, selon les recommandations du Département de l'Instruction Publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) la poursuite de l'enseignement s'est opérée à travers l'utilisation de la plateforme « Graasp » ainsi que de Google Meet pour les visioconférences (Napoli, 2022). Cette plateforme a alors permis le partage, en ligne, de documents de manière simplifiée. Toutefois, ces différents moyens de communication et d'enseignement nécessitent une certaine maîtrise desdits outils (courriels, tablettes, ordinateurs, imprimantes) ainsi que leur possession, ce qui n'a pas été le cas dans grand nombre de foyers issus de classe populaire (Napoli, 2022). Ainsi, ne pas disposer d'ordinateurs, de connexion internet, d'endroits à la maison permettant les visioconférences, etc., peut entraver la continuité pédagogique de certain-e-s élèves, souvent ceux-celles d'ores et déjà concerné-e-s par un échec scolaire.

Ces différentes lacunes rencontrées durant l'enseignement à distance par les familles sont d'autant plus fréquentes et problématiques pour les élèves se trouvant en décrochage scolaire. Effectivement, non seulement le manque de capital culturel, économique et linguistique des parents péjore l'élève mais les difficultés rencontrées dans l'utilisation des ressources nécessaires à la continuité pédagogique l'impactent davantage encore (Napoli, 2022). Cette situation peut se révéler plus problématique lors du retour à la « normale » car ces élèves seront souvent en situation d'échec scolaire et les parents rendu-e-s responsables de cela par le corps enseignant, n'ayant pas respecté le rôle attendu d'eux-elles (Napoli, 2022). Ainsi, les inégalités

d'accès aux ressources numériques mais aussi les inégalités de soutien familial ou de participation ont pu considérablement influencer le parcours scolaire des élèves que cela soit durant l'enseignement à distance mais également lors de la reprise de l'école en classe, surtout pour ceux-celles se trouvant en décrochage scolaire. C'est pourquoi, les établissements scolaires, en insistant sur la nécessité d'une continuité pédagogique, ignorent les inégalités de participation et d'accès aux ressources auxquelles les différentes familles sont confrontées, creusant alors les inégalités scolaires préexistantes. Cette situation met en lumière le dysfonctionnement du système éducatif suisse qui souvent impacte les élèves issu-e-s de milieux défavorisés, issu-e-s de la migration, avec un faible héritage culturel (Napoli, 2022). C'est pour cette raison que malgré la mise en place d'une pédagogie à distance, la pandémie a « confirmé les inégalités préexistantes entre les élèves, entre écoles, entre régions, notamment en termes de moyens (infrastructures, équipements, formation du personnel, disponibilité des ressources économiques » (Napoli, 2022, p. 94).

3.2.2. Inégalités de pratiques pédagogiques

En dehors de l'utilisation des outils numériques, l'enseignement à distance a considérablement modifié les pratiques pédagogiques et renforcé les pratiques collaboratives entre l'école et la famille. Si les relations école-famille ont fait l'objet de grand nombre de recherches démontrant la difficulté de leur application en temps « normal », celles-ci ont pourtant été complexifiées durant le passage de l'enseignement à distance (Ogay, 2017).

En effet, l'importance du lien relationnel entre la famille et l'école a été souligné durant le processus de massification de l'enseignement et de démocratisation par les sociétés occidentales. Ainsi, jusqu'à la fin du 20^{ème} siècle, l'école était considérée comme « fermée au monde extérieur » (Rienzo, 2022, p. 13) et ce n'est qu'à partir des années 2000 que l'on assiste au développement institutionnel d'une relation de proximité entre le corps enseignant et les parents (Rienzo, 2022). A travers son processus de démocratisation, l'institution de l'école affirme l'importance d'assurer une prise en charge globale et propre à chaque élève, et ce dans le but de réduire les inégalités scolaires ainsi que le décrochage (Périer, 2019). Les parents sont alors présenté-e-s comme un élément clé dans le chemin vers la réussite scolaire (Payet, 2017).

Pourtant, cette mise en exergue de la relation école-famille provoque non seulement un accroissement des inégalités d'apprentissage mais également des tensions concernant la place des parents dans cette nouvelle collaboration (Rienzo, 2022). Il est vrai que cette « norme participative » peut renforcer les inégalités sociales existantes ; les parents n'étant pas tous-

égaux-les dans le soutien qu'ils peuvent apporter dans l'aide scolaire (Giuliani, 2009). C'est ce que Fraser (1992, 1995) nomme « l'inégalité de participation ». Les règles du jeu, innées à l'école, ne sont pas connues de toutes et tous, tout comme les aptitudes parentales (Périer, 2019). Ainsi, l'école, en sollicitant la collaboration des parents dans l'apprentissage et en les tenant tous et toutes pour égaux-les, accroît les inégalités scolaires et sociales en discriminant les familles issues de milieux défavorisés (Sérir, 2017). Les enseignant-e-s ont également un rôle à jouer dans ce phénomène car iels « attendaient que les parents se conforment à la forme scolaire (Vincent, et al., 1994) et à leur image du parent d'élève idéal (Becker, 1967) » (cité par Rienzo, 2022, p. 13). Selon le corps enseignant, les risques de décrochage scolaire seraient alors réduits et les chances de réussite scolaire améliorées (Blaya et al., 2011). Pourtant, les parents n'ont pas toutes et tous connaissance de cette norme et ne possèdent pas forcément le capital culturel valorisé par l'école, creusant alors les inégalités de participation entre les familles. Ce phénomène s'est amplifié durant l'enseignement à distance.

Il est vrai que la pandémie de la Covid-19 a inmanquablement renforcé la collaboration école-famille ainsi que les problématiques qui lui sont inhérentes. La fermeture des écoles a nécessité une adaptation rapide de la part non seulement des enseignant-e-s mais également des familles, rendant parfois périlleuse la poursuite de la scolarisation (Rienzo, 2022). Pourtant, l'objectif était d'éviter le plus possible un arrêt de l'enseignement et de maintenir ainsi les relations entre la famille et le corps enseignant. Les enseignant-e-s ont alors eu pour mission de faire parvenir aux élèves un programme hebdomadaire et les parents ne devaient pas reprendre le rôle du maître ou de la maîtresse d'école mais laisser les enfants être autonomes tout en les sollicitant si besoin (Rienzo, 2022). Pourtant, les élèves en difficulté scolaire ont plus particulièrement besoin d'aide externe que ceux-celles qui ont de la facilité ; soutien qui n'a pas forcément été octroyé en raison de la poursuite de leur activité professionnelle, de la garde d'enfants en bas âge, ou la barrière de la langue (Napoli, 2022). Cette situation a dès lors pu freiner ou entacher la progression scolaire des élèves faisant déjà l'objet de difficultés scolaires et donc influencer négativement leur parcours scolaire (Napoli, 2022).

De plus, suite à la prolongation du confinement jusqu'à mi-mai 2020, la CDIP décide d'annoncer, à l'échelle cantonale, la suppression des évaluations certificatives et les décisions d'orientation se feront sur la base des résultats obtenus jusqu'à mi-mars 2020 (Conseil d'État, avril 2020). Afin de faciliter la décision lors de recours ou de cas limite, les enseignant-e-s devaient assurer un suivi du travail effectué à la maison par exemple à travers la transmission des devoirs ou leurs corrections (Rienzo, 2022). Toutefois, ce dernier s'est révélé compliqué

notamment en raison d'un nombre élevé d'élèves et de problèmes logistiques comme l'envoi des documents (Rienzo, 2022). C'est pourquoi, la collaboration école-famille s'est présentée une fois encore comme primordiale ; les enseignant-e-s comptant sur les parents pour assurer le suivi scolaire. Qui plus est, l'arrêt des évaluations a pu impacter la motivation et l'investissement scolaire, d'autant plus pour les élèves en difficulté scolaire et sans soutien familial. Il est vrai que dans sa recherche Napoli (2022) explique que le corps enseignant est dans l'ensemble satisfait de l'arrêt des évaluations certificatives car il permet d'instaurer un climat plus agréable et détendu au sein duquel les enfants passent du temps ensemble. Toutefois, l'attitude des élèves est influencée par la présence ou non d'évaluations certificatives (Napoli, 2022). Par exemple, les élèves ont tendance à être davantage dissipé-e-s, désobéissant-e-s et laxistes dans les devoirs lorsque ceux-ci n'aboutissent pas à des évaluations. On comprend alors que les élèves n'apprennent pas pour le plaisir d'apprendre mais plutôt pour obtenir de bons résultats scolaires (Napoli, 2022).

Ces différentes mesures mises en place, notamment l'arrêt des évaluations et la possibilité d'adapter le choix de l'orientation et la décision de redoublement ou de raccordement au cas par cas, démontrent plusieurs choses. D'un côté, on peut voir que le système éducatif suisse est conscient des difficultés potentiellement rencontrées par les familles (enfants, parents, fratrie) durant l'enseignement à distance, notamment concernant les conditions d'apprentissage de certain-e-s élèves, et de l'impossibilité de poursuivre des évaluations, qui ne seront alors pas basées sur les compétences mais sur une inégalité des chances d'apprentissage (Rienzo, 2022). Ainsi, l'institution scolaire se doit de prendre en compte la situation personnelle de chaque élève, notamment les différences en termes de ressources numériques ou encore de conditions d'hébergement afin de limiter les risques d'accroissement des inégalités scolaires. De l'autre côté, l'école a insisté sur le but de poursuivre la scolarisation et d'empêcher que l'enseignement à distance se transforme en « vacances supplémentaires » afin d'éviter tout décrochage scolaire. Pourtant, c'est en suivant cet objectif que l'école a renforcé ce qu'elle voulait éviter (Rienzo, 2022). En effet, les élèves issu-e-s de familles avec un faible capital socioculturel n'ont pas bénéficié des mêmes conditions d'apprentissage et leur continuité pédagogique a été impactée (Rienzo, 2022). En voulant donc éviter le décrochage scolaire des élèves à travers la continuité pédagogique et la sollicitation des familles dans la réalisation de celle-ci, les écoles ont renforcé les inégalités scolaires d'ores et déjà existantes (Rienzo, 2022).

3.3. Cadre théorique

L'état de la littérature nous a permis de mettre en avant les théories ainsi que les concepts que nous avons utilisés afin d'analyser le vécu de l'enseignement à distance durant la pandémie de la Covid-19 pour les acteur-ice-s du système scolaire vaudois, en nous focalisant sur la (re)production des inégalités scolaire dans le cas des élèves issu-e-s de la migration. En effet, la pandémie de la Covid-19 a provoqué la fermeture des écoles de mars à mai 2020 dans toute la Suisse (Rienzo, 2022). Ce contexte pandémique particulier a dès lors modifié les pratiques pédagogiques en vigueur au sein des établissements scolaires, tout comme les interactions famille-école usuelles (Rienzo, 2022). La fermeture des écoles ne devant nullement impliquer un arrêt de l'enseignement et de l'apprentissage, ces interactions ont dû être repensées afin de permettre la continuité pédagogique à la maison (Durpaire, 2020). Pour cela, les écoles ont insisté sur le rôle de l'entourage dans ce nouveau processus pédagogique et sur l'importance de maintenir des relations entre l'école et la famille afin d'empêcher tout décrochage scolaire et d'éviter ainsi de creuser les inégalités scolaires déjà existantes (Rienzo, 2022).

De plus, l'accès aux outils numériques s'est révélé primordial durant l'enseignement à distance, mettant alors en lumière les inégalités sociales préexistantes au sein des différentes familles (Rienzo, 2022). Ainsi, dans un système méritocratique basé sur les compétences scolaires, l'enseignement à distance a pu provoquer, pour les élèves issu-e-s de la migration qui ont souvent des difficultés scolaires (Napoli, 2022), un retard lors de leur retour en classe. Cette situation a alors pu mener par la suite un échec scolaire que cela soit à travers un redoublement ou encore une orientation dans une filière dite basse. C'est pourquoi, dans ce travail, en interrogeant des élèves issu-e-s de la migration, des parents et des enseignant-e-s ayant vécu-e-s l'enseignement à distance, nous avons pour objectif de répondre aux questions suivantes :

Comment les élèves issu-e-s de la migration ont-iels vécu l'enseignement à distance durant le semi-confinement lié à la pandémie de la Covid-19, ainsi que leur retour en classe ?

Quel rôle les différent-e-s acteur-ice-s du système scolaire romand ont-iels exercé sur le déroulement de l'enseignement à distance durant le semi-confinement lié à la pandémie de la Covid-19, ainsi que durant le retour en classe ?

Afin de répondre à ces questions de recherche, nous avons décidé de nous baser sur le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) utilisé en psychologie de l'éducation. En effet, ce dernier a été adapté à notre travail et nous permet de diviser notre

recherche en plusieurs dimensions : la dimension individuelle (l'ontosystème) ; la dimension familiale et relationnelle (le microsystème et le mésosystème) ; la dimension institutionnelle (le macrosystème et l'exosystème). Ces dimensions constituent la perspective analytique adoptée dans ce travail. Ainsi, ces trois clés d'analyse, qui se croisent les unes avec les autres, vont nous permettre de mettre en lumière les expériences et le vécu de l'enseignement à distance (et ses conséquences sur la scolarité des élèves issu-e-s de la migration).

Premièrement, *l'ontosystème*, correspondant à l'ensemble des caractéristiques propres à l'individu, constitue la « dimension individuelle ». Nous nous intéresserons alors à la motivation personnelle de l'élève qui influence considérablement sa scolarité. En effet, la théorie de Boudon (1973) sur le choix rationnel met en avant l'*agency* des élèves qui sont des acteur-ice-s rationnel-le-s prenant des décisions basées sur un calcul coûts-avantages leur permettant de maximiser leur chance de réussite et limiter les risques liés à un certain type de formation (générale ou professionnelle). Les élèves issu-e-s de la migration, en fonction de leurs résultats scolaires, se dirigent ainsi moins souvent vers des formations générales afin d'éviter l'échec scolaire, contrairement aux élèves de classes sociales élevées qui souhaitent garantir une ascendance sociale (Charmillot, 2015). Nous émettons alors l'hypothèse suivante :

Les résultats obtenus avant l'enseignement à distance ainsi que l'auto-perception du niveau scolaire influencent l'investissement fourni et la motivation personnelle des élèves issu-e-s de la migration durant l'école à la maison.

Cette situation est d'autant plus pertinente dans le cas de l'enseignement à distance car ce dernier s'est déroulé dans des conditions d'apprentissage particulières faisant appel à de bonnes infrastructures, comme une chambre individuelle, ou à des ressources numériques spécifiques telles que l'accès à internet ou encore à une imprimante (Napoli, 2022). Ces différents éléments permettant la continuité pédagogique varient entre les familles, pouvant impacter celles d'origine socioéconomique faible et issues de la migration, et ainsi restreindre la motivation de l'élève (Napoli, 2022). Dès lors, nous proposons l'hypothèse qui suit :

Les conditions d'apprentissage et l'accès aux ressources, souvent restreints pour les élèves issu-e-s de la migration, impactent leur investissement scolaire et leur motivation personnelle durant l'enseignement à distance.

Enfin, la suppression des évaluations certificatives peut également jouer un rôle conséquent

dans la motivation et l'investissement scolaire de l'élève durant l'enseignement à distance. En effet, les décisions d'orientation ou de promotion se sont basées sur les résultats obtenus jusqu'au début du semi-confinement (mars 2020), avec des mesures de dérogation au cas par cas (Rienzo, 2022). Rienzo (2022) met en avant l'attitude pessimiste à l'égard de l'investissement scolaire à la maison pour les élèves ayant de base des résultats « négatifs ». Ainsi, l'absence d'évaluations, la validation précoce des notes et l'orientation des élèves dans les filières en fonction des résultats obtenus avant le semi-confinement influencent la motivation individuelle de l'enfant à fournir à la maison le travail nécessaire à la réussite scolaire (Rienzo, 2022). Nous émettons alors l'hypothèse suivante :

L'arrêt des évaluations a influencé la motivation individuelle et l'investissement scolaire des élèves issu-e-s de la migration durant l'enseignement à distance.

La deuxième dimension, issue de l'assemblage du *microsystème*, regroupant la relation entre l'enfant et son entourage, et du *mésosystème*, c'est-à-dire les relations entre les différents membres de l'entourage de l'enfant, ici la famille, constitue la « dimension familiale et relationnelle ». Les parents et la fratrie ont joué un rôle majeur durant l'enseignement à distance. En effet, même si les établissements affirment que durant l'école à la maison, les parents ne doivent pas exercer le rôle d'enseignant-e et qu'aucun contenu nouveau ne doit être transmis aux élèves, leur accompagnement et leur participation se devaient conséquents afin d'assurer un soutien pédagogique (Napoli, 2022). Toutefois, cette norme participative mise en place par les systèmes scolaires afin d'assurer la continuité pédagogique a créé des inégalités de participation, reflétant souvent les inégalités sociales des familles. Durpaire (2020) explique que les lacunes scolaires rencontrées par les élèves lors du retour en classe sont bien souvent mises sur le dos des parents. Pourtant, en procédant ainsi l'école ne tient pas compte des différences existantes entre les élèves et au sein des familles, notamment en termes de capital linguistique, culturel et économique (Bourdieu, 1970).

Tout d'abord, les familles issues de la migration, notamment en raison du parcours migratoire, parlent plusieurs langues à la maison, et parfois uniquement la langue d'origine. Boudon (1973) explique notamment que l'origine sociale et migratoire impacte les compétences scolaires qui passent entre autres par l'apprentissage de la langue. Le capital linguistique, qui varie en fonction de l'origine sociale et de l'origine migratoire, exerce un rôle majeur étant donné que la compréhension des consignes mais aussi l'aide apportée repose sur la maîtrise de la langue (Conus & Durler, 2022). Ainsi, certains parents ne comprennent pas le langage de l'école

impactant dès lors le soutien scolaire apporté aux élèves ; soutien pourtant nécessaire durant l'enseignement à distance. Nous proposons alors l'hypothèse ci-dessous :

Le capital linguistique limité, notamment en raison du parcours migratoire et de la langue d'origine, influence l'aide scolaire apportée par la famille, renforçant alors le désinvestissement scolaire des élèves issu-e-s de la migration durant l'école à la maison.

Ensuite, comme expliqué précédemment, le capital linguistique est généralement lié à l'origine socioéconomique et donc au capital culturel et économique des parents (Bourdieu & Passeron, 1970). En effet, le capital économique des familles issues de la migration est souvent faible notamment à cause du parcours migratoire, scolaire et/ou professionnel dans le pays d'origine, voire en raison d'un manque de reconnaissance des diplômes dans le pays d'accueil (Bourdieu & Passeron, 1970). Cette situation mène alors à l'exercice de métiers dit précaires ; métiers qui n'ont souvent pas été arrêtés durant le semi-confinement. Dès lors, les parents n'étant pas présents à la maison, aucun ou très peu de soutien scolaire n'a pu être apporté aux élèves, pouvant mener à un décrochage scolaire (Rienzo, 2022). C'est pourquoi, nous proposons l'hypothèse suivante :

Le capital économique des parents issu-e-s de la migration ainsi que la continuité de leur activité professionnelle durant l'enseignement à distance impactent le suivi/soutien scolaire apporté à leurs enfants.

De plus, comme le démontre Bourdieu (1979), les familles issues de la migration exercent souvent des professions à faible revenu impactant alors le type d'infrastructures et les ressources mises à disposition de l'élève à la maison. Le passage à l'enseignement à distance a provoqué d'importants changements et adaptations comme l'utilisation d'outils numériques, que cela soit pour assurer la communication entre le corps enseignant, la famille et l'élève mais également pour la transmission du contenu et de la documentation scolaire (Rienzo, 2022). Ainsi, la crise de la Covid-19 a mis en lumière les inégalités d'accès aux ressources numériques, mais également à de bonnes conditions pédagogiques, tels que des lieux propices à l'apprentissage (Conus & Durler, 2022). Ces deux éléments divergent en fonction de la classe sociale et du capital économique des familles, provoquant entre les élèves de grandes disparités dans les conditions d'apprentissage (Conus & Durler, 2022). Qui plus est, bien souvent les élèves issu-e-s de la migration, ne disposant pas du même capital économique que les autres, se retrouvent d'autant plus concerné-e-s par cette situation (Conus & Durler, 2022). Nous

émettons l'hypothèse qui suit :

Le capital économique des élèves issu-e-s de la migration influence l'accès aux ressources numériques ainsi qu'à de bonnes infrastructures, impactant les conditions d'apprentissage durant l'école à la maison.

Comme l'explique Napoli (2022), les difficultés rencontrées dans l'utilisation des ressources indispensables à la continuité pédagogique et les conditions d'apprentissage particulières ont fortement impacté l'investissement scolaire des élèves issu-e-s de la migration durant l'enseignement à distance. En effet, les inégalités préexistantes en termes de soutien scolaire de la part de la famille et de bonnes infrastructures de travail ont été renforcées durant l'enseignement à distance, pouvant alors provoquer un décrochage scolaire et donc des difficultés supplémentaires lors du retour en classe. C'est ce que Conus et Durler (2022) constatent en expliquant que l'enseignement à distance a renforcé les inégalités scolaires des élèves issu-e-s de la migration à travers une augmentation des lacunes rencontrées durant l'école à la maison mais également lors du retour en classe. Nous proposons alors l'hypothèse suivante :

Les élèves issu-e-s de la migration ont subi en raison des conditions d'apprentissage et d'un manque de suivi/soutien scolaire de la part de la famille et du corps enseignant un retard scolaire lors du retour en classe, renforçant alors les difficultés scolaires existantes.

Finalement, l'origine socioéconomique et migratoire influence également la connaissance des normes scolaires et du système scolaire suisse. En effet, les parents de milieux aisés ont une certaine proximité socioculturelle avec l'école et le contenu enseigné, rendant la collaboration école-famille et l'aide à l'apprentissage plus accessibles, contrairement aux parents de milieux défavorisés qui ne maîtrisent pas ou moins les codes scolaires (Conus & Durler, 2022). Les familles au capital culturel limité ne peuvent donc pas assurer les mêmes conditions d'apprentissage et d'accompagnement que les familles au capital culturel élevé, que cela soit dans la compréhension des exercices et/ou de la langue, ainsi que dans leur présence/aide à la maison (Conus & Durler, 2022). Comme le démontrent Bourdieu et Passeron (1970), en raison d'un capital culturel faible et en fonction de l'origine sociale, les familles issu-e-s de la migration entrent dans le système scolaire avec un déficit par rapport aux natif-ve-s ; ne pouvant apporter le soutien scolaire attendu par l'école. Ainsi, les élèves issu-e-s de la migration ont pu être impacté-e-s durant l'enseignement à distance par un manque de soutien scolaire,

influençant alors leur investissement et, par la suite, leur retour en classe. Nous avons donc émis l'hypothèse suivante :

Durant l'enseignement à distance, les parents issus de la migration, n'étant pas familiers avec la norme scolaire et disposant de connaissances limitées du système éducatif vaudois, n'ont pas pu assurer le suivi pédagogique attendu de leur part par l'école, impactant alors l'investissement de l'élève.

La littérature a démontré que le soutien scolaire ne repose pas uniquement sur les parents mais également sur les frères et sœurs, d'autant plus pour les élèves issu-e-s de la migration. En effet, Gomensoro (2019) explique que la taille de la fratrie au sein d'une famille et le rang de l'enfant au sein de celle-ci influenceraient le soutien scolaire. Ainsi, bien souvent la fratrie vient combler la participation limitée des parents ayant un faible capital culturel et linguistique (Gomensoro, 2019). La plupart du temps, les aîné-e-s aident non seulement les cadet-te-s dans les devoirs ou dans l'explication du fonctionnement scolaire, étant passé-e-s par-là, mais iels occupent également le rôle de traducteur-trice-s entre les parents et l'école (Gomensoro, 2019). Qui plus est, plus la fratrie est grande, plus les enfants reçoivent du soutien et de l'aide de la part des frères et sœurs. Cette tendance s'observe chez les familles issues de la migration car elles sont souvent plus nombreuses et l'aide de la fratrie vient combler les lacunes liées au faible capital culturel et linguistique des parents (Gomensoro, 2019). Durant l'enseignement à distance, la présence à la maison des frères et sœurs a pu accentuer cette tendance à travers une collaboration école-fratrie permettant d'aider voire remplacer les parents dans le rôle qui leur a été attribué durant l'enseignement à distance. De plus, même si la fratrie est très souvent mentionnée comme aide scolaire, Coleman (1988a/b) a illustré l'importance du capital social dans le soutien scolaire apporté aux élèves. Celui-ci ne repose alors pas uniquement sur les parents et la fratrie mais également sur le réseau dont la famille dispose, comme les ami-e-s par exemple. C'est pourquoi, nous proposons l'hypothèse suivante :

Durant l'enseignement à distance, l'absence de soutien scolaire de la part des parents est compensée par celui de la fratrie et du réseau social de la famille, d'autant plus pour les élèves issu-e-s de la migration.

La dimension familiale et relationnelle ne concerne pas uniquement la famille et l'élève mais également les relations familles-écoles ; relations qui semblent cruciales car elles « 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 » (Rienzo, 2022, p. 12). En effet, bien souvent le corps enseignant reproche un manque d'investissement de la part des parents dans le maintien et le suivi de l'apprentissage à la maison, alors que les parents déplorent eux-elles un manque de moyens et d'outils mis à disposition par les enseignant-e-s (Rienzo, 2022). Ainsi, il nous paraît judicieux d'analyser comment ces relations sont vécues et la manière dont celles-ci ont évolué et se sont adaptées à l'école à la maison. Il faut savoir que depuis les années 2000, on assiste à un développement du lien entre l'enseignant-e et la famille (Rienzo, 2022) étant perçu par le système scolaire comme un moyen efficace d'assurer une bonne prise en charge et d'ainsi réduire les échecs et les inégalités scolaires (Périer, 2019). L'école repose alors sur un partenariat entre les parents et le système scolaire, à travers lequel la famille s'engage à accompagner les enfants dans leur processus scolaire (Rienzo, 2022). En d'autres termes « les enseignant-e-s attendraient que les parents se conforment à la forme scolaire (Vincent, et al., 1994) et à leur image du parent d'élève idéal (Becker, 1967) » (cité par Rienzo, 2022, p. 13). Pourtant, plusieurs auteur-e-s pointent du doigt les inégalités d'apprentissage existantes au sein d'une classe entre les différent-e-s élèves et expliquent que cette « norme participative comporte le risque de créer de nouvelles inégalités sociales face à l'école, dites « inégalités de participation » » (Fraser, 1992/2005, cité par Rienzo, 2022, p. 13).

De plus, la collaboration école-famille est influencée par les présupposés concernant les aptitudes parentales de certaines familles, catégorisant et stigmatisant les parents des milieux défavorisés (Rienzo, 2022). En effet, le système scolaire favorise l'échange et le partenariat école-famille au sein duquel les parents sont investi-e-s et comprennent le fonctionnement de l'école, car ils permettraient d'éviter les décrochages scolaires et donc d'augmenter les chances de réussite scolaire (Rienzo, 2022). La collaboration école-famille est alors utilisée par le système éducatif comme un instrument permettant de lutter contre les inégalités scolaires, et « d'assurer de meilleures chances scolaires pour les enfants de milieux populaires et/ou issus de la migration » (Field, et al., 2007, cité dans Conus & Durler, 2022, p. 56). Pourtant, la plupart des familles issues de la migration, en raison d'un manque de connaissance du système scolaire suisse, ne comprennent pas les règles du jeu de l'école et se retrouvent donc inégalitaires face aux autres familles (Périer, 2019). Durant l'école à la maison, cette collaboration a pu être impactée par la poursuite de l'activité professionnelle des parents, le manque de connaissance du système scolaire vaudois ou encore la barrière de la langue. C'est pourquoi, les élèves issu-e-s de la migration, en l'absence de soutien de la part du corps enseignant ainsi que de leur

famille, se sont moins investi-e-s durant l'école à la maison. Nous émettons cette hypothèse comme suit :

Durant l'enseignement à distance, le corps enseignant a compté sur la collaboration école-famille pour assurer la continuité pédagogique et a tenu les familles pour responsables du retard scolaire de leurs enfants.

La troisième et dernière dimension à laquelle nous allons nous intéresser est la dimension institutionnelle issue du regroupement entre le *macrosystème* et l'*exosystème*. En effet, l'*exosystème* prend en considération les différents facteurs extérieurs à l'enfant qui l'influencent directement, par exemple l'effet-maître, l'effet-établissement, les politiques cantonales ou communales ou encore la pandémie de la Covid-19. Bien que le *macrosystème* et l'*exosystème* soient externes à l'élève, les deux l'impactent directement dans ses conditions d'apprentissage ; que cela soit l'enseignant-e à travers ses pratiques d'enseignement institutionnalisées par l'établissement scolaire ou encore la pandémie ayant mené à l'enseignement à distance, et à la modification des pratiques habituelles d'apprentissage.

Pour analyser la dimension institutionnelle, nous allons premièrement nous intéresser à la relation entre l'élève et son enseignant-e, sous le concept de l'effet-maître (Bressoux, 2001). Tout d'abord, l'effet-maître peut impacter les résultats scolaires non seulement à travers les attentes différenciées que l'enseignant-e aura de son élève (Bressoux, 2001) mais également dans les différentes pratiques qu'il a instaurées durant l'enseignement à distance et donc à travers son niveau d'investissement (Conus & Durler, 2022). Durant le semi-confinement, les relations élèves-enseignant-e ont été affectées et réduites, augmentant alors l'autonomie des élèves (Conus & Durler, 2022 ; Rienzo, 2022). Ainsi, l'investissement de l'enseignant-e durant l'école à la maison a pu d'une manière ou d'une autre influencer la motivation des élèves issu-e-s de la migration. C'est pourquoi, nous proposons l'hypothèse suivante :

Durant l'école à la maison, l'investissement personnel de l'enseignant-e et son mode d'enseignement influencent considérablement l'implication scolaire et la motivation individuelle de l'élève issu-e de la migration.

Bien que pour ne pas renforcer les inégalités scolaires le maintien d'un contact élève-école ait été encouragé par la DGEO et par les établissements scolaires, le corps enseignant bénéficiait d'une grande marge de manœuvre dans le type et la fréquence de contact mis en place (Conus

& Durler, 2022). Ainsi, d'une classe à l'autre, les contacts entre le corps enseignant et l'élève variaient, influençant considérablement la continuité pédagogique ainsi que le suivi scolaire établi (Conus & Durler, 2022). En l'absence de consignes claires sur la mise en place de l'école à la maison, il est important de s'interroger sur la pratique éducative favorisée par l'enseignant-e, que cela soit le mode de transmission de la documentation ou le choix concernant le type et la fréquence de communication avec l'élève. En effet, le maintien d'un contact entre l'enseignant-e et l'élève permet d'assurer un certain suivi nécessaire à la continuité pédagogique (Conus & Durler, 2022) et donc de réduire le décrochage scolaire et les difficultés lors du retour en classe. En partant de ce postulat, nous émettons l'hypothèse suivante :

L'absence de consignes claires concernant le rôle de l'enseignant-e, le mode d'enseignement privilégié et le but de la continuité pédagogique a mené à des divergences dans les pratiques d'école à la maison, favorisant les inégalités scolaires pour les élèves issu-e-s de la migration.

Deuxièmement, dans cette dimension institutionnelle, nous allons nous baser sur le concept d'effet-établissement qui s'intéresse au rôle de l'école et à l'impact de sa pédagogie éducative sur la scolarité des élèves ainsi que sur la mise en place de l'école à la maison (Duru-Bellat, 2001). En effet, bien souvent les inégalités scolaires sont renforcées en fonction du processus de sélection mis en place au sein des établissements scolaires, que cela soit la ségrégation spatiale (Dupriez, 2010) ou le modèle par filières (Charmillot, 2015). Ainsi, les politiques éducatives instaurées au sein des établissements comme la composition sociale des écoles en fonction de la position géographique, la composition des classes en fonction des performances, la gestion de la discipline, les règles internes, mais également et surtout la gestion de l'enseignement à distance peuvent influencer considérablement la continuité pédagogique et les difficultés rencontrées (Rienzo, 2022). En effet, en suivant un processus de ségrégation spatiale, les établissements scolaires créent des classes homogènes en termes d'origine socioéconomique et migratoire, empêchant alors les élèves de se tirer les un-e-s aux autres vers le haut et renforçant les inégalités scolaires (Coleman et al., 1966 ; Dupriez, 2010). Nous avons choisi l'hypothèse suivante :

La ségrégation spatiale opérée par les établissements scolaires influence les conditions d'enseignement ainsi que les conditions d'apprentissage des élèves issu-e-s de la migration, transformant alors les inégalités sociales en inégalités scolaires.

De plus, en dehors de l'effet-établissement et des politiques spécifiques à l'établissement scolaire, nous pouvons également prendre en considération dans cette dimension l'influence des politiques cantonales et/ou communales. Effectivement, bien souvent les financements des établissements proviennent de la commune où ils se trouvent, voire du canton. Ainsi, certaines communes sont plus riches que d'autres, n'investissant alors pas les mêmes moyens financiers. Cet élément peut impacter grandement non seulement les conditions d'apprentissage en raison de l'effectif des classes ou du matériel à disposition mais également et surtout l'investissement du corps enseignant. Palardy (2013) a démontré dans sa recherche qu'il existe des « différences de contexte socioéducatif liées à la composition sociale des écoles » et que ces dernières « désavantagent systématiquement les étudiant-e-s scolarisé-e-s dans les établissements dont le niveau socioéconomique est faible » (p.746). Si le contexte socioéducatif des établissements scolaires diffère en fonction de l'emplacement géographique, on peut imaginer que les moyens alloués à ces derniers diffèrent également. Charmillot et al. (2015) observent une tentative de soutien financier à ces établissements, ce qui confirme que l'offre éducative et les moyens initiaux alloués à ces établissements sont moins efficaces dans les quartiers défavorisés. C'est pourquoi, nous pouvons imaginer que durant l'enseignant à distance, ces éléments ont pu impacter les conditions d'apprentissage, les inégalités scolaires ainsi que la motivation des enseignant-e-s à poursuivre la continuité pédagogique. Dès lors, nous proposons l'hypothèse comme suit :

Le financement des écoles par les politiques communales influence considérablement les conditions d'apprentissage et la motivation des enseignant-e-s, que cela soit avant ou pendant la période d'enseignement à distance, impactant alors directement la motivation personnelle des élèves issu-e-s de la migration.

Finalement, le modèle « mixte » de sélection et d'orientation des élèves par filières et par niveaux, mis en place au sein des écoles du canton vaudois, exerce également une influence sur les inégalités scolaires. Effectivement, jusqu'à la réforme HarmoS, le système éducatif vaudois était considéré comme le plus inégalitaire de Suisse romande (Felouzis & Charmillot, 2015). Afin d'y remédier, le système scolaire vaudois suit désormais un modèle mixte dans lequel les élèves sont tout d'abord séparé-e-s en fonction de deux filières puis réparti-e-s par niveaux. En procédant ainsi, on assiste alors à une certaine homogénéisation des classes, où les élèves ne sont plus mélangé-e-s mais rassemblé-e-s en fonction de leur niveau scolaire, ne permettant pas l'influence positive exercée par les « bon-ne-s » élèves. Comme le démontre Crahay (2012), la

création de classes homogènes au sein desquelles les élèves ne sont pas mélangé-e-s provoque un risque de reproduction des inégalités scolaires car iels ne peuvent pas bénéficier du capital culturel et social de leurs camarades. En outre, la mise en place de niveaux au sein d'une même classe implique le changement fréquent de salle de classes et d'enseignant-e, restreignant le suivi individuel apporté à l'élève par le corps enseignant. Ce manque de suivi a dès lors pu se ressentir durant l'école à la maison. C'est pourquoi, nous émettons cette dernière hypothèse :

Le nouveau modèle mixte vaudois de sélection des élèves renforce les inégalités scolaires en réduisant la mixité au sein des classes et le suivi apporté aux élèves issu-e-s de la migration, que cela soit en période ou non d'enseignement à distance.

Dans le prochain chapitre, nous allons présenter la méthodologie de ce travail, notamment la démarche utilisée, la population cible et l'échantillon, ainsi que la méthode d'analyse utilisée.

4. Méthodologie

4.1. Démarche qualitative

Dans le but d'analyser les expériences et le vécu de l'enseignement à distance pour les élèves issu-e-s de la migration dans le canton de Vaud, ainsi que le rôle exercé par les différent-e-s acteur-ice-s du système scolaire, nous avons décidé de mener une recherche qualitative. En effet, la démarche qualitative en sciences sociales est désormais très utilisée par les chercheur-e-s car elle mène à une « connaissance émique² et éthique³ de la réalité étudiée » (Sawadogo, 2020, p.1) construite sur la base d'hypothèses qui vont être réfutées ou confirmées par le biais du terrain. Ainsi, le phénomène étudié s'observe directement dans l'environnement et le contexte social dans lequel il évolue (Sawadogo, 2020) tout en mettant en évidence les éléments qui exercent une influence directe ou indirecte sur l'objet étudié. Contrairement à l'approche quantitative, la méthode qualitative permet d'analyser le vécu, les émotions et les intentions des interlocuteur-trice-s, tout comme leur expérience personnelle (Sawadogo, 2020). Cette méthode peut être réalisée à travers diverses méthodes, que cela soit des entretiens, des observations et/ou des focus group (FG), ou encore en les utilisant toutes. C'est ce que les auteur-e-s Bloor et Wood (2006) appellent la triangulation des données et qui a été utilisée dans le cadre de ce

² « Qui émane de l'intérieur du groupe social, qui prend en compte « le point de vue du sujet » » (Sawadogo, 2020, p. 1)

³ « Qui provient de l'extérieur, construite par l'observateur ou l'observatrice, c'est-à-dire le chercheur ou la chercheuse » (Sawadogo, 2020, p. 1)

travail, à travers l'analyse des données d'un focus group réalisé en 2021 et la réalisation de plusieurs entretiens semi-directifs.

4.1.1. Choix de la méthode

La triangulation des données permet de prendre en compte différentes perspectives à travers l'utilisation de plusieurs méthodes de recherche, et d'ainsi approfondir et enrichir les données mais également la compréhension de l'objet étudié (Patton, 1999). Dans le cadre de ce travail, nous nous sommes basées sur deux méthodes : les données déjà recueillies lors d'un précédent FG et la réalisation de dix entretiens. En combinant ces deux méthodes de recherche, nous avons non seulement pu comparer les résultats obtenus mais également confirmer certains résultats déjà existants dans le FG, par exemple l'investissement de l'enseignant-e, tout en mettant en lumière ceux qui apparaissent après un certain temps, comme les conséquences sur la suite de la scolarité obligatoire.

4.1.1.1. Focus group

Les résultats obtenus lors d'un focus group réalisé en 2021, dans le cadre d'un atelier de méthodes qualitatives, ont constitué le point de départ de ce travail en fournissant des données exploratoires permettant de construire la base de notre recherche. Ce dernier s'est déroulé dans une école du canton de Vaud et avait pour but de mesurer l'impact de l'école à la maison sur les inégalités scolaires. Si nous avons choisi de réutiliser ces données dans le cadre de ce travail, c'est non seulement parce qu'elles ont été récoltées à la suite de la réouverture des écoles et reflètent donc les expériences et le vécu des élèves à un instant T mais également parce qu'elles nous permettent d'analyser leur évolution dans le temps. Ainsi, les témoignages récoltés ne sont pas sensibles au biais lié à la mémoire, comme c'est le cas pour les entretiens semi-directifs réalisés spécifiquement pour ce travail, soit quatre ans après l'enseignement à distance.

Les focus group sont « des discussions de groupe ouvertes, organisées dans le but de cerner un sujet ou une série de questions pertinents pour une recherche » (Kitzinger et al., 2004, p.237). Dans le cadre de ce travail, le focus group s'est concentré sur le vécu des élèves vis-à-vis de l'enseignement à distance suite à la fermeture des écoles pendant la pandémie de la Covid-19. Cette méthode de recherche repose principalement sur l'interaction et les échanges entre les différent-e-s participant-e-s autour d'un focus, ici l'école à la maison durant la pandémie de la Covid-19. Ce focus a été présenté de manière explicite pour permettre l'émergence de la discussion autour de cette problématique (Kitzinger et al., 2004). Il est donc nécessaire pour le-

la chercheur-se de lancer la discussion et de l'animer/la relancer lors de moments dit « calmes ». Dans le cas des focus group, il est souvent conseillé d'être deux, afin qu'une personne se charge de l'observation et/ou de l'analyse des aspects non-verbaux pendant que l'autre occupe le rôle de médiateur-riche consistant à lancer et relancer la discussion. Nous étions pour notre part quatre, deux médiatrices et deux observatrices. Nous avons entamé la discussion en leur posant la question suivante : « Quel souvenir avez-vous de la période de l'enseignement à distance ? » et la conversation s'est par la suite développée naturellement et spontanément. Ainsi, la question posée mobilise la mémoire, tout comme les entretiens que nous avons menés par la suite, mais celle-ci est plus récente et les souvenirs plus frais.

Les résultats obtenus lors de ce focus group ont servi de base exploratoire dans le cadre de ce travail. Tout d'abord, les données nous ont permis de construire les grilles d'entretien, en nous basant notamment sur les problématiques soulevées directement par les élèves pour pouvoir les développer davantage durant les entretiens. Ensuite, sur la base des souvenirs récents des élèves concernant l'enseignement à distance durant la pandémie de la Covid-19, nous avons pu mettre en lumière l'évolution des discours et des éventuelles conséquences à travers le temps.

4.1.1.2. Entretiens individuels semi-directifs

Dans le cadre de ce travail, nous avons mené une enquête par entretiens individuels semi-directifs. La méthode de l'entretien est riche et intéressante car elle permet de « recueillir de l'information pertinente pour mieux comprendre un phénomène » (Dépelteau, 2003, p. 231). L'entretien semi-directif, quant à lui, prend la forme d'une discussion formelle, basée sur un échange entre l'interviewé-e et l'intervieweur-se, et a pour objectif d'obtenir des données sur des thèmes et des questions définis en amont (Grawitz & Moreau de Bellaing, 1993). Ainsi, ces derniers, conçus comme des entretiens approfondis, sont construits sur la base de questions ouvertes formulées par le-la chercheur-se (Sawadogo, 2020). Les thématiques sont préparées à l'avance, les questions générales formulées au préalable pour chaque thème, tout en permettant à l'interlocuteur-riche de soulever de nouveaux sujets. Ce type d'entretien donne donc la possibilité de développer des échanges plus ouverts et de faire émerger de nouvelles interrogations auxquelles le-la chercheur-se n'aurait pas pensé (Sawadogo, 2020). En accordant une attention particulière à l'expérience de l'interviewé-e et à tous les éléments qui en découlent, nous avons pu approfondir certaines thématiques abordées tout en interagissant avec les participant-e-s (Poupart, 1997). Les entretiens ont été enregistrés et ensuite retranscrits. Ce procédé nous a alors permis d'obtenir des données écrites et d'en faire une analyse détaillée.

De plus, étant donné que les méthodes qualitatives ne permettent pas de produire des données représentatives et généralisables à l'ensemble de la population, il est important que l'échantillon sélectionné puisse refléter les caractéristiques de notre recherche ainsi que celle de la population cible (Sawadogo, 2020). Dans ce travail, nous considérons que plusieurs acteur-rice-s peuvent influencer d'une manière ou d'une autre la scolarité des élèves issu-e-s de la migration et les inégalités scolaires, plus précisément le corps enseignant, les parents et les élèves eux-mêmes (cf. Échantillon d'étude). C'est pourquoi, le choix de l'échantillon est primordial ; l'objectif étant de recueillir des informations sur l'environnement scolaire, familial et institutionnel de l'élève avant, pendant et après l'enseignement à distance. Ainsi, nous avons commencé par établir une grille d'entretien propre aux différent-e-s acteur-rice-s concerné-e-s avec des questions établies en fonction de ces trois périodes clés (cf. Annexe 3 : Grille d'entretien : élèves). Nous avons réalisé deux types d'entretien : des entretiens centrés sur un problème et des entretiens d'expert-e que nous développerons dans la prochaine section.

4.1.1.2.1. Entretiens centrés sur un problème

Nous avons réalisé des entretiens individuels semi-directifs narratifs centrés sur un problème en formulant des questions tournées vers une même thématique/problématique, celle du parcours scolaire avant, pendant et après l'enseignement à distance (Witzel, 2010). Nous avons choisi de les utiliser dans le cadre des entretiens menés avec les élèves ainsi que pour ceux avec les parents. En effet, l'objectif était de comprendre le parcours scolaire de l'élève avant, pendant et après l'enseignement à distance afin d'analyser l'impact que ce dernier a eu. Ainsi, en centrant le récit sur la problématique du parcours scolaire et de l'enseignement à distance, non seulement l'élève mais également le parent exprime son ressenti, son vécu et les difficultés inhérentes à la situation. Préparer les questions à l'avance, en fonction des trois périodes, avant-pendant-après l'école à la maison, oriente le récit autour de cette thématique tout en plaçant le point de vue de l'interviewé-e au centre de l'échange.

Comme nous pourrions le voir dans la partie analytique, les entretiens avec les élèves ont permis de mettre en avant les différent-e-s acteur-rice-s jouant un rôle clé dans leur parcours scolaire ainsi que les éléments qui ont favorisé ou défavorisé la continuité pédagogique durant l'enseignement à distance. Les parents, quant à eux, ont pu mettre en avant le rôle qu'ils ont exercé durant l'enseignement à distance mais également le suivi qu'ils ont eu durant la scolarité de leur enfant.

4.1.1.2.2. Entretiens d'expert-e-s

Nous avons également réalisé des entretiens semi-directifs d'expert-e-s (Meuser & Nagel, 2002) mettant ainsi au centre de l'entretien, cette fois-ci non pas le parcours scolaire et l'impact de l'enseignement à distance, mais les compétences et les fonctions du corps enseignant. Dans ce type d'entretien, les personnes interviewées l'ont été pour leur rôle au sein de l'institution, c'est-à-dire leur casquette d'enseignant-e durant l'école à la maison mais également en temps normal. Ces entretiens semi-directifs d'expert-e-s nous permettront également d'analyser le poids de la dimension institutionnelle en déterminant la politique de l'établissement avant la fermeture des écoles, et ce que dernier a instauré lors de la fermeture ainsi qu'à sa réouverture. Pour cela, nous avons également préparé des questions qui tournent autour de leurs fonctions en tant qu'enseignant-e, de leur mode d'enseignement, de ce qui a été mis en place pendant l'école à la maison et lors du retour en classe.

En choisissant de mettre en place des entretiens semi-directifs, nous avons pu diriger l'entretien à travers des questions préparées tout en récoltant le ressenti et le vécu personnel des professeur-e-s quant à l'enseignement de manière générale mais également et surtout face à l'enseignement à distance. Ces entretiens ont rapidement basculé vers des thématiques non préparées mais tout à fait pertinentes pour notre problématique de recherche. Comme nous pourrons le voir dans l'analyse des résultats, une grande dimension institutionnelle, notamment étatique et communale, a été soulevée par les enseignant-e-s que cela soit concernant l'enseignement de manière générale mais également dans la mise en place de l'école à la maison.

4.1.1.2.3. Grille d'entretien

Les entretiens semi-directifs impliquent la mise en place au préalable d'une grille d'entretien élaborée en fonction du type d'entretien, de l'acteur-riche concerné-e et établie sur la base de notre question de recherche. Les questions ouvertes ou semi-ouvertes préétablies variaient en fonction de l'acteur-ice concerné-e par l'entretien et avaient pour but de favoriser un récit libre et non directif. Nous avons malgré tout pu recentrer l'entretien lorsque celui-ci s'éloignait un peu trop du thème général et/ou revenir sur certains thèmes qui n'ont pas été évoqués afin d'explorer chaque sujet jugé pertinent. Certains éléments, considérés comme sous-thèmes, ont donc été amenés par la chercheuse alors que d'autres sont apparus naturellement dans le cadre du récit de l'interviewé-e. Notre intérêt principal était de mettre en lumière le parcours scolaire des élèves issu-e-s de la migration et l'impact de l'enseignement à distance sur celui-ci, en mesurant notamment les différents éléments qui exercent une influence, que cela soit l'élève et

sa motivation, l'enseignant-e et son enseignement, l'établissement et ses politiques, ou encore les parents et leur soutien scolaire. Ainsi, trois périodes (avant, pendant et après l'enseignement à distance) et trois dimensions (familiale, institutionnelle, individuelle) ont guidé l'élaboration des questions et des grilles d'entretien (cf. Annexe 3 : Grille d'entretien : élèves). Nous avons alors regroupé les questions selon ces trois périodes, puis nous avons séparé la grille d'entretien selon la dimension. Nous avons donc créé trois grilles d'entretien, une pour chaque acteur-riche : élèves, parents et corps enseignant.

4.2. Choix du terrain de recherche

Pour cette recherche, nous avons premièrement décidé de nous concentrer uniquement sur la Suisse romande, en raison de la barrière de la langue ; ne parlant pas le suisse allemand, l'accès au terrain aurait été compliqué, tout comme le déroulement des entretiens. Ensuite, si dans un premier temps, l'objectif était de mesurer la différence entre les cantons de Vaud et Neuchâtel en termes de pratiques éducatives, nous nous sommes rapidement rendus compte que cela ne pouvait être possible dans le cadre d'un mémoire. C'est pourquoi, nous avons choisi de nous intéresser uniquement au canton de Vaud pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous avons vécu et réalisé l'entièreté de notre scolarité obligatoire dans ce canton, nous permettant ainsi de disposer d'une certaine connaissance du système éducatif vaudois, de ses particularités et de son évolution à travers le temps. Ensuite, l'accès au terrain facilité grâce au réseau d'interconnaissances d'un membre de notre famille a consolidé notre décision de nous intéresser uniquement au canton de Vaud.

Il faut savoir que le système scolaire vaudois est particulier pour plusieurs raisons. Tout d'abord, jusqu'à la réforme HarmoS (cf. Système éducatif suisse), le système éducatif du canton de Vaud était considéré comme étant le plus (re)producteur d'inégalités scolaires en Suisse romande (Felouzis & Charmillot, 2017). En effet, le système mis en place avant HarmoS était le modèle par filières ou segmenté au sein duquel les élèves étaient séparé-e-s à l'âge de 12-13 ans (7^{ème} année, depuis HarmoS 9^{ème} année) afin d'être réparti-e-s en fonction de leurs résultats scolaires entre trois filières hiérarchisées : Voie Secondaire à Options (VSO) débouchant sur un apprentissage (possibilité de faire des raccordements pour changer de filières) ; Voie Secondaire Générale (VSG) menant au Gymnase voie Générale (Lycée à Neuchâtel) et à des formations professionnelles ou des Hautes Écoles, voire l'Université après une Maturité ; Voie Seconde de Baccalauréat (VSB) donnant accès au Gymnase voie Maturité, et donc l'Université. Le problème d'un tel système est que les élèves ne sont pas seulement séparé-e-s en fonction

de leurs résultats scolaires mais aussi par leur origine sociale (Felouzis & Charmillot, 2017). Comme nous avons pu le voir dans l'état de la littérature, l'orientation au sein des filières s'opère en réalité en fonction de la classe sociale, du statut migratoire ou encore du genre (Gomensoro, 2019). Ainsi, en séparant les élèves par filières, les établissements vaudois opéraient une ségrégation sociale entre eux-elles, supprimant alors tout mixité et hétérogénéité au sein des classes, ce qui renforce les inégalités scolaires existantes.

Toutefois, nous pouvons observer une prise de conscience au niveau politique de cette situation inégalitaire au sein des écoles étant donné que le canton de Vaud fait partie des Etats signataires de la réforme HarmoS, mettant alors en place plusieurs changements. En premier lieu, la filière VSO a été supprimée, dans le but de réduire la discrimination relative à cette voie sur le domaine de l'emploi, notamment dans le cas de l'apprentissage. La VSO a dès lors été intégrée à la VSG, qui s'assemblent et deviennent la « Voie Générale » (VG). La VSB devient quant à elle la « Voie Prégymnasiale » (VP). En deuxième lieu, afin de favoriser l'inclusion au sein des classes, le système scolaire vaudois introduit des niveaux au sein des classes de VG, le niveau 1 (le plus bas) et le niveau 2 (le plus élevé), dans les branches principales suivantes : mathématiques, allemand, français. Ensuite, au sein des classes de VG, en fonction d'un certain nombre de points, calculés sur plusieurs branches, les élèves peuvent, ou non, aller au Gymnase. Ce nouveau système dit « mixte » combine à la fois un système par filières (deux maintenant) et par niveaux. Même si ce nouveau système est moins inégalitaire car il n'opère plus de répartition uniquement par filières, les élèves n'en sont pas moins sélectionné-e-s en fonction de leurs résultats scolaires et séparé-e-s au sein de classes à nouveau homogènes.

Dans ce travail, nous avons interrogé des élèves du canton de Vaud qui ont uniquement vécu le nouveau système HarmoS et donc le modèle mixte vaudois mais les enseignant-e-s interviewé-e-s, aussi sélectionné-e-s dans le canton de Vaud, ont enseigné avant et après la réforme. Cela nous a permis d'analyser également l'impact que ce nouveau système a eu sur les inégalités scolaires et sur le vécu de l'enseignement à distance non seulement pour les élèves issu-e-s de la migration mais également pour les différent-e-s acteur-ice-s de l'école.

4.3. Échantillon d'étude

4.3.1. Population cible

Cette recherche a pour but de mettre en évidence les expériences et le vécu de l'école à la maison lors du semi-confinement lié à la pandémie de la Covid-19 des élèves issu-e-s de la

migration dans le canton de Vaud. Pour cela, il est important de définir la notion d'*élèves issu-e-s de la migration*, celle-ci constituant la population cible de ce travail. Que cela soit dans la sphère scientifique, politique ou publique, les termes utilisés pour parler des personnes issues de la migration sont divers et dépendant des contextes d'application : descendant-e-s d'immigré-e-s ; immigré-e-s ; migrant-e-s, étranger-ère-s, allophones, etc. (Gomensoro, 2019). Par exemple, les notions d'élèves allophones, élèves immigré-e-s ou élèves étranger-ère-s sont souvent mises en relation avec des problèmes rencontrés que cela soit dans la société en générale mais également dans le domaine scolaire (Gomensoro, 2019). Le terme migrant-e-s de seconde génération est quant à lui souvent utilisé dans le but de mettre en évidence le statut migratoire de la personne et les problèmes qui en découlent au sein de la société d'accueil, notamment l'échec scolaire (Gomensoro, 2019). Dans ce travail, le terme principalement utilisé est celui d'« élèves issu-e-s de la migration ». Par ce terme, nous incluons ainsi tout individu né en Suisse ou ayant réalisé la plus grande partie de sa scolarité obligatoire en Suisse et dont les deux parents ont immigré en Suisse après avoir eu 18 ans. Cette catégorie inclut donc aussi bien les personnes qui n'ont pas la nationalité suisse que celles qui ont été naturalisées.

Nous aurions également pu choisir la notion de « descendant-e d'immigré-e » mais ne souhaitant pas mettre au centre de la recherche le lien entre le parent et l'élève et l'idée que cette dernier-ère ne puisse exister qu'à travers le parcours des parents, nous avons choisi le terme d'élève issu-e de la migration. Par ailleurs, prenant en considération l'influence de plusieurs facteurs – tels que le pays d'origine, le contexte migratoire et l'attachement au pays d'accueil/pays d'origine (Simard, 1999) – nous souhaitons aussi pouvoir saisir les différences des expériences vécues par des élèves d'origines diverses. Ainsi, le but a été d'obtenir un échantillon hétérogène en termes d'origine migratoire afin d'analyser son influence.

4.3.2. Choix de l'échantillon d'étude

Pour ce travail, nous avons décidé d'interroger les différent-e-s acteur-ice-s centraux-les dans le parcours scolaire d'un-e élève : l'élève, le corps enseignant et les parents. Les sujets interrogés ont donc été choisis pour leur représentativité et leur lien avec la problématique de ce travail, à savoir l'influence de l'enseignement à distance durant la pandémie de la Covid-19 sur le parcours scolaire des élèves issu-e-s de la migration en Suisse romande. Effectivement, iels ont exercé et exercent aujourd'hui encore tous et toutes une influence sur le parcours scolaire : l'élève par son investissement et sa motivation personnelle ; les enseignant-e-s à travers leurs attentes différenciées vis-à-vis de l'élève et leurs méthodes d'enseignement

subjective avant, pendant et après l'enseignement à distance ; et enfin les parents en fonction du suivi et du soutien apporté à l'élève et/ou de leur origine socioéconomique. Ainsi, iels ont pu partager leurs expériences personnelles face à l'enseignement à distance et mettre en avant l'impact que celui-ci a exercé sur le parcours scolaire des élèves issu-e-s de la migration.

Pour la sélection des participant-e-s, nous nous sommes intéressées aux élèves issu-e-s de la migration ainsi qu'à leurs parents, selon les critères établis auparavant. Nous n'avons pas sélectionné d'origine précise mais avons délibérément contacté des élèves issu-e-s de pays différents, tout comme pour le genre. Concernant le corps enseignant, nous avons choisi d'interroger des maître-sse-s ayant enseigné-e-s avant, pendant et après la période de l'enseignement à distance afin d'analyser les méthodes d'enseignement, la politique de l'établissement et celle du-de la professeur-e ainsi que son évolution à travers le temps. Cela nous permettra alors de mettre en évidence les différents facteurs externes qui ont pu exercer un rôle sur le parcours scolaire des élèves. Finalement, un premier focus group réalisé dans une école du canton de Vaud en 2021 dans le cadre d'un atelier de méthodes qualitatives en Bachelor ainsi que le réseau social d'un membre de notre famille ont permis d'obtenir facilement des contacts avec des enseignant-e-s et des élèves.

4.3.3. Description de l'échantillon d'étude

Dans un premier temps, nous avons analysé les données récoltées lors d'un focus group réalisé durant notre Bachelor en sociologie dans le cadre d'un atelier de méthodes en recherche qualitative. Ce dernier a été organisé dans une école du canton de Vaud en janvier 2021 dans le but de mesurer l'impact de l'école à la maison sur les inégalités scolaires. Ce focus group a pu être utilisé comme base exploratoire pour construire les trois grilles d'entretien. En effet, ayant été réalisé seulement quelques temps après la réouverture des écoles, les témoignages récoltés sont représentatifs du ressenti à un instant T et ne sont pas sensibles au biais de la mémoire, comme c'est notamment le cas pour les entretiens que nous avons réalisés quatre ans après l'enseignement à distance. Le focus group a été réalisé dans une classe du canton de Vaud, auprès de 8 élèves âgé-e-s entre 13 et 15 ans, plus précisément en 9VG HarmoS (certains-e-s ayant redoublé) et sert ainsi de base de données pour réaliser les différents entretiens.

Par la suite, nous avons contacté 5 élèves, trois filles et un garçon entre 16 et 18 ans ; tous et toutes en secondaire II. Nous avons également obtenu un entretien avec un parent, plus précisément une mère. Initialement, nous devions interviewer 4 parents, sauf que ceux-celles-

ci se sont désisté-e-s au dernier moment, et les autres n'ont plus répondu. Afin d'apporter le point de vue d'un parent, nous avons malgré tout décidé d'analyser cet entretien. Finalement, nous avons interrogé 4 enseignant-e-s de deux écoles différentes dans le canton de Vaud, deux femmes et deux hommes. L'échantillon final est donc composé à titre égalitaire de professeur-e-s et d'élèves et d'un seul et unique point de vue parental. Nous obtenons ainsi un total de 10 entretiens, auxquels s'ajoutent l'analyse des données issues du focus group réalisé dans une précédente recherche.

Tableau 1 : Présentation détaillée des sujets de l'échantillon du focus group

| Sujet | Prénom ⁴ | Genre | Âge | Origine |
|-------|---------------------|-------|-----|---|
| 1 | Melisa | F | 15 | Turque, née en Suisse |
| 2 | Moïse | H | 14 | Congolais, né en Suisse |
| 3 | Tatiana | F | 15 | Portugais, née en Suisse |
| 4 | Marigona | F | 13 | Albanaise, arrivée en Suisse à l'âge de 4 ans |
| 5 | Fiona | F | 13 | Albanaise, née en Suisse |
| 6 | Valon | M | 13 | Albanais, arrivé en Suisse à l'âge de 3 ans |
| 7 | Nathan | M | 14 | Albanais et suisse, né en Suisse |
| 8 | Chouda | F | 13 | Congolaise, née en Suisse |

Tableau 2 : Présentation détaillée des sujets de l'échantillon des entretiens

| Sujet | Prénom ⁵ | Genre | Âge | Origine | Profession/études |
|-------|---------------------|-------|-----|---|------------------------------------|
| 1 | Maï | F | 17 | Thaïlandaise, arrivée en Suisse à l'âge de 10 ans | Gymnase, voie générale |
| 2 | Caterina | F | 16 | Portugaise, née en Suisse | OPTI |
| 3 | Maja | F | 17 | Macédonienne, née en Suisse | Apprentissage employée de commerce |
| 4 | Aleks | M | 16 | Macédonien, né en Suisse | Apprentissage employé de commerce |
| 5 | Joana | F | 19 | Portugaise, née en Suisse | Apprentissage employée de commerce |

⁴ Par respect de confidentialité et d'anonymisation des données, ceux-ci sont des prénoms d'emprunt.

⁵ Par respect de confidentialité et d'anonymisation des données, ceux-ci sont des prénoms d'emprunt.

| | | | | | |
|----|--------|---|----|--|--|
| 6 | Sarai | F | 44 | Thaïlandaise, née en Thaïlande, arrivée en Suisse à 34 ans | Propriétaire d'un salon de massage thaï |
| 7 | Léa | F | 34 | Suisse | Enseignante d'anglais, italien, informatique et maîtresse de classe |
| 8 | Rachel | F | 42 | Suisse | Enseignante d'anglais, cheffe de file d'anglais, maîtresse de classe RAC |
| 9 | Yohan | M | 45 | Suisse | Enseignant de mathématiques et mathématiques-physique |
| 10 | Gérard | M | 38 | Suisse | Enseignant de mathématiques, mathématiques-physique et maître de classe |

4.4. Organisation et déroulement du terrain

Nous avons procédé selon la méthode de sondage dit en boule de neige qui consiste en un premier contact qui nous mène par la suite à plusieurs autres contacts (Combessie, 2007). Concernant le FG réalisé en 2021 dans le canton de Vaud, les contacts ont été établis par réseau d'interconnaissances, et un membre de notre famille étudiant dans l'établissement scolaire où s'est déroulé le FG a joué un rôle clé (intermédiaire) pour trouver lesdits contacts. Nous avons toutefois dû faire signer des formulaires de consentement aux parents, étant donné que les personnes interrogées étaient mineures (cf. Réflexions éthiques).

Concernant l'organisation et le déroulement des entretiens, l'accès au terrain devait être facilité du moins pour le corps enseignant, étant donné qu'un premier contact avait d'ores et déjà été effectué pour le focus group. Toutefois, l'emploi du temps chargé des enseignant-e-s a fortement impacté leurs disponibilités et la planification des entretiens s'est révélée périlleuse. Finalement, la maîtresse du membre de notre famille, contactée par message, s'est elle-même entretenue avec ses collègues enseignant-e-s pour planifier d'autres entretiens, avec ceux-celles qui seraient d'accord, et ce le même jour que notre entretien prévu. Nous avons donc pu interroger trois enseignant-e-s d'un même établissement, et une enseignante d'un autre

établissement, celle-ci mise en contact par l'intermédiaire d'un enseignant interviewé. Il était important d'avoir des points de vue différents en fonction du lieu d'enseignement, dans le but de mesurer l'impact de l'effet-établissement. Les entretiens ont tous été réalisés dans l'établissement scolaire dudit-e enseignant-e. La maîtresse de classe du membre de notre famille a laissé sa classe à disposition afin d'y mener les trois autres entretiens. Pour l'enseignante de l'autre établissement scolaire, l'entretien s'est déroulé dans sa classe également. Cela a été particulièrement pratique car nous avons pu nous retrouver dans un calme et réaliser l'interview dans de bonnes conditions, c'est-à-dire sans perturbations extérieures, bruits externes, interruptions, etc., ce qui a rendu l'enregistrement de l'entretien possible et la retranscription agréable.

Pour les entretiens avec les élèves, la prise de contact s'est révélée bien plus difficile, en termes d'organisation et d'accès. Nous avons commencé par contacter les différent-e-s ami-e-s du membre de notre famille, majoritairement issu-e-s du même établissement scolaire qu'elle, c'est-à-dire celui dans lequel a été réalisé le FG. En procédant ainsi, nous avons pu interroger des élèves scolarisé-e-s uniquement dans le canton de Vaud, mais également faire écho aux différentes données recueillies lors du focus group. Toutefois, l'échantillon en boule de neige nous a menées à interroger des élèves d'autres établissements également, et donc qui n'avaient pas été interrogé-e-s lors du FG. Le contact s'est effectué par message sur l'application WhatsApp. Dans celui-ci, nous nous présentions, la plupart du temps, iels savaient qui nous étions, et nous présentions la recherche. Toutefois, nous comptions sur la mise en relation de la personne interviewée avec un-e ami-e, pour obtenir non seulement un plus grand nombre d'élèves interrogé-e-s mais surtout une mixité dans l'échantillon, ce qui s'est révélé compliqué. Effectivement, la plupart du temps, les personnes oubliaient d'en parler à leurs ami-e-s, ou leurs ami-e-s n'étaient pas à l'aise de me rencontrer, étant donné qu'iels ne me connaissaient pas. Nous avons donc décidé d'utiliser nos relations pour diversifier notre échantillon. Nous avons fait appel à des frères et sœurs d'ami-e-s, nous permettant d'obtenir bien plus facilement d'autres entretiens. Au total, nous avons donc pu interroger 5 élèves, dont deux ayant fréquentés le même établissement, et trois au sein d'établissements différents. Les entretiens se sont déroulés dans des lieux différents : cafés, bibliothèques et une fois à distance en raison d'un emploi du temps très chargé de l'élève qui était en sport-études. J'ai été amenée à me déplacer en train pour me rendre dans les lieux d'habitation ou d'études des élèves. En raison du lieu des entretiens, souvent le bruit environnant a rendu difficile la retranscription même si celle-ci était malgré tout audible.

Enfin, la prise de contact avec les parents est celle qui s'est révélée la plus complexe en termes d'accès. En effet, nous pensions qu'obtenir des entretiens avec les parents des élèves interrogé-e-s se ferait aisément étant donné qu'un premier contact avait été établi avec leurs enfants. Cependant, les parents ont pour la plupart refusé de nous rencontrer que cela soit pour des raisons d'emploi du temps ou à cause de la barrière de la langue. Nous avons donc finalement réussi à obtenir un seul et unique entretien avec un parent. Celui-ci a été réalisé sur son lieu de travail. L'endroit était calme et a permis un bon enregistrement de l'interview. La personne interrogée ne parlait pas très bien français et il a donc fallu souvent réexpliquer la question mais cela n'a pas impacté la qualité de l'entretien et des informations récoltées. Étant donné que nous n'avons réussi à récolter qu'un entretien, nous avons hésité à l'utiliser pour ce travail mais après réflexion, les données qui en ressortent sont suffisamment pertinentes pour les mettre en lien avec celles des élèves et du corps enseignant.

4.5. Réflexions éthiques

Tout au long de ce travail, nous avons été amenées à nous interroger sur un certain nombre d'aspects. Tout d'abord, le lien étroit entre les personnes interrogées et nous-mêmes. En effet, étant donné que certain-e-s élèves sont des ami-e-s du membre de notre famille et que l'une des enseignant-e-s était sa maîtresse de classe, cela a pu influencer d'une manière ou d'une autre les données récoltées. Cependant, nous avons fait de notre mieux pour réduire au maximum ce biais, en ne faisant notamment pas allusion au membre de notre famille durant l'entretien et en interrogeant également des élèves qui n'ont aucun lien avec elle. Malheureusement, une recherche part souvent d'un point d'attache du-de la chercheur-se avec sa recherche, et ce biais peut alors exister, c'est pourquoi il est important de le souligner.

De plus, en choisissant d'interroger des parents d'élèves issu-e-s de la migration, nous avons pensé à l'éventuelle barrière de la langue. En effet, pour les parents des élèves interrogé-e-s, le français n'est pas leur langue maternelle, pouvant alors compromettre le déroulement de l'entretien, notamment la compréhension des questions et des réponses. Finalement, cette difficulté s'est révélée bien plus conséquente que ce que l'on avait imaginé étant donné qu'elle nous a bloquée l'accès au terrain. Il est vrai que la plupart des parents ont tout simplement refusé de nous rencontrer en grande partie en raison de la barrière de la langue (mais également de leur emploi du temps) restreignant alors grandement le nombre de parents interrogés. Ainsi, nous avons pu mener un seul et unique entretien avec une maman qui s'est relativement bien passé. Effectivement, même s'il a fallu parfois répéter certaines questions et les expliquer plus

en détail, ou encore utiliser l'anglais pour un mot que l'interviewée ne connaissait pas en français, nous n'avons de manière générale pas rencontré de réelles difficultés. La langue n'a donc pas eu de conséquence directe ni sur le bon déroulement de l'entretien ni sur les résultats obtenus étant donné celui-ci a pu être mené sans l'aide d'un-e traducteur-riche et que des données riches ont pu être récoltées.

Qui plus est, nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs ; méthode nous permettant de poser les questions qui nous semblaient pertinentes pour répondre à notre question de recherche et à nos hypothèses. Toutefois, l'anonymisation des données a été cruciale pour respecter la confidentialité des données transmises par les participant-e-s. Nous avons donc veillé à donner des noms d'emprunt à tous-tes les participant-e-s ainsi qu'aux différents lieux, comme les quartiers et les écoles. De plus, étant donné que les élèves interviewé-e-s sont pour la plupart mineur-e-s, nous leur avons transmis un formulaire de consentement libre et éclairé à faire signer à leur représentant-e légal-e, nous donnant ainsi la permission d'interroger l'enfant sans leur présence (cf. Annexe 6 : Formulaire d'information et de consentement mineurs). Ce formulaire a également été transmis à tous-tes les participant-e-s, c'est-à-dire aux enseignant-e-s et au parent. Ce document nous a alors permis d'obtenir l'accord écrit des participant-e-s pour le traitement de leurs données mais également pour l'enregistrement de l'entretien, tout en garantissant l'anonymisation et la confidentialité.

Finalement, même si les entretiens semi-directifs nous ont paru adéquats dans le cadre de ce travail, cette méthode contient ses propres limites. Il est vrai qu'il nous a fallu à de nombreuses reprises recentrer l'entretien notamment quand l'interviewé-e s'éloignait de la question. Cette méthode permet en effet une certaine liberté d'expression mais le-la participant-e peut également rapidement s'éloigner du sujet, nécessitant alors de la part de l'intervieweur-se une grande attention et une intervention le cas échéant. Nous avons également constaté que certain-e-s avaient tendance à voir l'entretien comme un lieu d'expression des frustrations, des mécontentements, ce qui démontre que la personne interrogée se sent suffisamment en confiance, mais il est nécessaire de recentrer de manière délicate les réponses sur la question posée. Qui plus est, il est important de maintenir une objectivité et une neutralité durant l'entretien afin de ne pas influencer le discours ou la réponse de la personne interrogée. Pourtant, face à certaines paroles ou opinions exprimées, il a été difficile pour nous de ne pas exprimer notre désaccord. Il faut savoir également que chaque discours contient une grande part de subjectivité et nous nous ne sommes donc pas à l'abri de mensonge ou d'exagération du

récit raconté. Finalement, parfois la quantité d'informations échangées peu nous faire perdre le fil de l'entretien ou le suivi de la grille d'entretien. Ce n'est malheureusement que lors de la retranscription que nous constatons les éléments qui auraient pu être approfondis. Parfois, le temps à disposition ne nous a pas permis d'aller plus loin créant alors de la frustration et limitant les résultats.

Malgré ces quelques points, nous sommes relativement satisfaits du déroulement de l'entretien et de la manière dont nous avons procédé pour garantir une éthique de la recherche. Nous avons également remercié les participant-e-s en leur offrant un petit cadeau pour le temps qu'ils nous ont accordé et leur confiance. Il est vrai que la plupart des interviewé-e-s ont partagé avec nous des informations parfois confidentielles et une partie de leur vie. Ainsi, sans eux-elles, cette recherche n'aurait pas été possible.

4.6. Méthode d'analyse des données

Dans un premier temps, nous avons commencé par la retranscription complète des dix entretiens, puis, en parallèle, nous avons rédigé des mémos analytiques (Bernard, 2000) afin de faire ressortir les premières pistes de réflexion et d'analyse. Par la suite, une fois chacun des entretiens retranscrits, nous avons réalisé une analyse globale selon le modèle de Legewie (1994), en procédant à une relecture de tous les entretiens et en complétant les mémos analytiques. Ensuite, nous avons effectué des codages thématiques, en mettant en avant les thèmes principaux de cette recherche et les dimensions centrales. Si certaines thématiques avaient déjà été pensées avant le terrain, d'autres sont apparues à la suite des entretiens telles que l'impact des écrans ou encore les ressources économiques des établissements scolaires.

Dès lors, deux éléments centraux ont guidé l'analyse des résultats : l'origine migratoire et l'enseignement à distance durant le semi-confinement lié à la pandémie de la Covid-19. L'analyse des entretiens et des données recueillies a, quant à elle, permis de mettre en évidence plusieurs thèmes qui influencent et/ou ont influencé nos deux éléments centraux : *la motivation individuelle et l'investissement, l'impact des écrans, l'aide et le soutien de la fratrie, la ségrégation spatiale, l'effet-établissement, le système scolaire inclusif, l'effet-maître*. Ainsi, chaque dimension est abordée selon des thèmes, puis des sous-thèmes que nous présenterons dans les tableaux ci-dessous (cf. Tableau 1. Dimension individuelle et personnelle ; Tableau 2. Dimension familiale et relationnelle ; Tableau 3. Dimension institutionnelle). Par exemple, nous avons la dimension individuelle et personnelle au sein de laquelle nous retrouvons le

thème de la motivation individuelle et de l'impact des écrans. Ces thèmes sont alors divisés en sous-thèmes : difficultés scolaires et choix des études, arrêt des évaluations (pendant l'enseignement à distance), etc. ; tous émanant directement du terrain et des données.

Tableau 1. Dimension individuelle et personnelle

| DIMENSION INDIVIDUELLE ET PERSONNELLE | |
|--|--|
| Motivation personnelle et investissement scolaire | Difficultés scolaires et choix des études |
| | Contexte d'apprentissage |
| | Arrêt des évaluations certificatives |
| | Effet-maître |
| Temps passé sur les écrans | Temps sur les écrans |
| | Santé mentale et aptitudes scolaires (communication, etc.) |

Tableau 2. Dimension familiale et relationnelle

| DIMENSION FAMILIALE ET RELATIONNELLE | |
|---|--|
| Impact du capital linguistique | Langues parlées à la maison |
| | Aide et soutien scolaire |
| Impact du capital économique et culturel | Précarité économique |
| | Origine sociale |
| | Continuité de l'activité professionnelle |
| | Accès aux ressources numériques et aux infrastructures |
| | Retard et décrochage scolaire |
| Méconnaissance du système scolaire | Origine migratoire et sociale |
| | Fonctionnement de l'école |
| | Dévalorisation de l'apprentissage |
| Aide et soutien de la fratrie | Aide des frères et sœurs |
| | Aide du réseau social |
| Collaboration école-famille | Suivi parental |
| | Différence entre VP/VG |
| | Décrochage scolaire et configuration familiale |

Tableau 3 : Dimension institutionnelle

| DIMENSION INSTITUTIONNELLE | |
|---|--|
| Effet-maître | Manque de consignes claires |
| | Liberté dans la pratique de l'école à la maison |
| | Investissement personnel des enseignant-e-s |
| Effet-établissement | Ségrégation spatiale |
| | Situations particulières et problématiques différentes |
| | Ressources financières allouées aux communes |
| | Conditions d'apprentissage et d'enseignement |
| | Désinvestissement et remplacements |
| Système scolaire vaudois et classes inclusives | Orientation VG/VP et classes à niveaux |
| | Suivi personnalisé et effectifs des classes |

5. Présentation et interprétation des résultats

Ce chapitre sera composé de deux parties. Dans un premier temps, nous allons présenter, de manière générale, les résultats que nous avons obtenus lors du focus group réalisé en 2021. Cela nous permettra de faire un lien avec les données issues des entretiens menés en 2024 ; données que nous présenterons et analyserons dans un second temps. En procédant ainsi, nous pourrions mettre en lumière la différence entre le ressenti et le vécu de l'enseignement à distance post-crise de la Covid-19 pour les élèves de l'école obligatoire et le vécu ressenti quelques années plus tard. Mettre en avant l'évolution dans le temps nous permet également de déterminer l'influence supposée de l'enseignement à distance sur le retour en classe, et celle qui a réellement été observée, une fois le retour à la « normale ».

5.1. Premières données exploratoires

La question de départ que nous nous sommes posées lors de la recherche effectuée entre 2020-2021 et qui nous a mené à réaliser ce focus group était la suivante :

Inégalités scolaires : Quels ont été les effets de l'enseignement à distance durant la pandémie (COVID-19) sur les élèves en scolarité obligatoire en Suisse ?

L'état de la littérature reposait entre autres sur la théorie de la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1970) selon laquelle l'école reproduirait les inégalités sociales existantes entre les différentes classes sociales en ignorant notamment la différence de capital culturel entre les

familles. Nous nous sommes également intéressées à la théorie du choix rationnel de Boudon (1973) qui démontre que les élèves sont des acteur-ice-s rationnel-le-s. Ainsi pour construire notre problématique, nous avons utilisé les concepts de capital culturel, économique et linguistique (Bourdieu & Passeron, 1970) car ceux-ci peuvent influencer les conditions d'apprentissage durant l'enseignement à distance. De plus, nous avons également lié ces éléments à l'effet-maître (Bressoux, 2001) qui explique que les attentes des enseignant-e-s et leurs pratiques d'enseignement varient en fonction de l'élève et de son niveau scolaire. Dans le cadre théorique, nous avons donc associé l'effet-maître à la théorie du choix rationnel, en supposant que plus un-e enseignant-e est investi-e dans son enseignement à distance, plus l'élève sera motivé-e. Finalement, nous nous sommes également intéressées au type de système éducatif mis en place au sein du canton en nous basant sur la recherche de Felouzis et Charmillot (2017) qui met en évidence la ségrégation scolaire réalisée par le système scolaire suisse, notamment vaudois, et l'impact de celui-ci sur les inégalités scolaires. Nous avons ainsi pensé que le type de système éducatif exercé au sein d'un canton a pu influencer les pratiques éducatives en période d'enseignement à distance et donc creuser les inégalités scolaires.

Lors du FG, nous avons abordé plusieurs thèmes avec les élèves, notamment les difficultés scolaires post-enseignement à distance, la vie à la maison et la présence familiale, le contact social durant le semi-confinement, les loisirs exercés dans la vie de tous les jours, et la relation élève-enseignant-e. De ces entretiens, quatre concepts principaux sont fortement ressortis :

- Capital culturel
- Capital économique
- Effet-maître
- Motivation individuelle/coût-avantage

Tout d'abord, les données ont mis en lumière le poids exercé par la configuration familiale. Ainsi, plus une famille est nombreuse, moins les conditions d'apprentissage sont bonnes, en raison notamment du partage des chambres et du matériel de travail. Cela est alors étroitement lié au capital économique des familles. En effet, la plupart des élèves interrogé-e-s sont issu-e-s de classes sociales faibles, et l'activité professionnelle des parents est souvent modeste, ce qui ne permet pas l'accès à de bonnes infrastructures et à des ressources numériques adéquates :

« [...] *Avec mon frère on est dans la même chambre et genre lui il faisait genre tous les jours des appels genre toutes les branches il était tout le temps en appel et du coup je pouvais genre **jamais dormir**, tout le temps il me réveillait.* » (Un-e élève)

Ensuite, grâce à une fiche signalétique complétée par les élèves, nous avons également pu constater le niveau de capital culturel, économique et linguistique à travers la langue parlée à la maison mais également les sports exercés ou la profession des parents. Les données ont démontré que le capital culturel faible des familles influence grandement l'aide et le soutien scolaire reçus à la maison, notamment à travers la barrière de la langue qui restreint tout suivi scolaire. C'est pourquoi, la plupart des élèves interrogé-e-s expliquent n'avoir que très peu ou pas du tout reçu d'aide à la maison pour l'école :

« [...] *Mes parents c'est **des blédards ils peuvent pas m'aider.*** » (Un-e élève)

De plus, les données ont soulevé un élément auquel nous n'avions pas pensé avant de réaliser le focus group : le manque de temps et d'organisation de l'enseignement à distance par les écoles et le corps enseignant. Effectivement, en raison de la situation soudaine et inattendue du semi-confinement et de la fermeture des écoles, le manque de consignes et de préparation quant à l'enseignement à distance a impacté les conditions d'enseignement telles que les ressources mises à disposition, le programme enseigné, etc. Les résultats ont alors mis en lumière un manque de cohérence entre les pratiques d'enseignement à distance des enseignant-e-s et parfois une absence conséquente de continuité pédagogique qui ont alors provoqué une perte de motivation et un retard scolaire. Il est vrai que la plupart des élèves interrogé-e-s se trouvaient au moment du FG en échec scolaire :

« [...] *Ils **mettaient juste des fiches comme ça** ils pensent même pas qu'on aurait des **difficultés à faire.*** » (Un-e élève)

« [...] *Bah là j'ai pas les points. **Tout le monde galère.*** [...] » (Un-e élève)

En outre, la discussion a été animée pendant de longues minutes autour du thème de l'enseignant-e et de son enseignement. En effet, pour tous-tes les élèves, le rôle de l'enseignant-e est conséquent dans sa réussite scolaire et dans le bon déroulement de l'enseignement à distance car il agit directement sur sa motivation et son investissement scolaire. Effectivement, selon eux-elles, un-e professeur-e investi-e, communiquant avec ses élèves, ouvert-e et à l'écoute influence le climat d'apprentissage et donc la motivation de l'élève, d'autant plus en

période d'enseignement à distance. Qui plus, est, la manière dont le-la maître-sse traite les problèmes de comportement, les retards, les devoirs non faits impacte aussi la motivation individuelle, pouvant provoquer un décrochage scolaire. Ainsi, un système dit « punitif » joue un rôle majeur dans l'investissement scolaire de l'élève :

« [...] *Elle nous dit c'est pas mon job de venir nous éduquer.* [...] » (Un-e élève)

« [...] *Et cette année j'en ai à peu près entre 30 et 40 d'heures d'arrêt et après des journées de suspension.* » (Un-e élève)

Finalement, la motivation personnelle de l'élève exerce une influence directe sur ses résultats scolaires et son décrochage scolaire pendant l'école à la maison. En effet, un-e élève, peu ou pas motivé-e durant l'enseignement à distance ne s'investirait pas dans l'école, pouvant alors provoquer un retard scolaire et par la suite un échec. Comme nous avons pu le voir, la motivation individuelle de l'élève est elle-même influencée par plusieurs facteurs durant l'école à la maison, comme l'aide reçue et le soutien de la famille, la présence et l'investissement de l'enseignant-e, et les conditions d'apprentissage. Tous ces éléments ont pu être responsable d'un nombre conséquent de redoublements et d'absences :

« [...] *J'ai plus de motivation genre à chaque fois je me dis « ouais je dois remonter mes points plus tard » et au final enfin voilà.* » (Un-e élève)

« [...] *Genre t'es accompagné-e et là c'était pas trop la même chose, on se laissait plus aller [...].* » (Un-e élève)

Les résultats du FG ont laissé supposer que l'enseignement à distance a pu renforcer les inégalités scolaires préexistantes, notamment pour les familles avec un capital culturel (économique et linguistique) faible, à travers notamment un décrochage ou un échec scolaire. On comprend également que l'enseignant-e joue un rôle conséquent sur la motivation de l'élève et que sa méthode d'enseignement peut ou non reproduire les inégalités scolaires. Nous n'avons pas pu affirmer tous ces résultats car l'échantillon était trop faible. C'est pourquoi, nous avons souhaité dans le cadre de ce mémoire creuser les éléments suivants : l'influence du capital culturel, économique et linguistique sur les conditions d'apprentissage, l'effet-maître, et la motivation individuelle de l'élève. De plus, nous avons mis en avant un élément crucial qui est l'influence de l'origine migratoire. En effet, la plupart des élèves interrogé-e-s dans le cadre du

FG sont issu-e-s de la migration et sont souvent ceux-celles qui sont concerné-e-s par les inégalités de conditions d'apprentissage, les difficultés scolaires avant et pendant l'école à la maison, et le décrochage scolaire (voire le redoublement) lors du retour en classe. Étant donné que la littérature démontre que les élèves issu-e-s de la migration sont souvent sujet-te-s aux inégalités scolaires en raison de leur origine socioéconomique (Gomensoro, 2019), nous avons décidé de creuser cet aspect dans la présente recherche en s'intéressant spécifiquement à cette population. Enfin, nous avons pensé qu'il serait également pertinent de recueillir l'opinion de tous-tes les acteur-ice-s concerné-e-s par la situation de l'enseignement à distance, c'est-à-dire également les enseignant-e-s et les parents, nous permettant alors d'obtenir une pluralité de points de vue. A présent, nous allons présenter les résultats des entretiens menés en 2024.

5.2. Analyse des données

Dans ce chapitre, nous allons présenter et interpréter nos résultats afin de répondre à notre question de recherche ainsi qu'à nos différentes hypothèses. Pour cela, nous nous référerons à nos données, puis à notre cadre théorique, aux concepts sélectionnés ainsi qu'à nos hypothèses. Comme discuté précédemment, nous avons décidé de découper notre analyse, et donc ce chapitre, par dimensions, à savoir :

1. la dimension individuelle et personnelle,
2. la dimension familiale et relationnelle, et
3. la dimension institutionnelle.

Ce procédé permet de se visualiser plus clairement non seulement l'aspect multidimensionnel de la scolarité des élèves issu-e-s de la migration et de leur expérience de l'enseignement à distance, mais également et surtout les différent-e-s acteur-ice-s qui y jouent un rôle. En effet, ce travail a pour objectif de présenter les expériences des élèves issu-e-s de la migration face à l'enseignement à distance et l'influence potentielle de cette dernière sur la (re)production des inégalités scolaires, tout en soulignant le poids que les différents acteur-ice-s du système scolaire ont exercé. C'est pourquoi, nous séparons ce travail en dimensions afin d'exposer le rôle des élèves, des enseignant-e-s, et des parents dans le vécu de l'enseignement à distance et dans l'influence que celui-ci a exercé.

En construisant la problématique de ce travail, nous avons mis deux éléments au centre de notre réflexion : l'influence de l'origine migratoire et l'impact du semi-confinement, ayant provoqué la fermeture des écoles et donc l'enseignement à distance. C'est pourquoi, nos questions de

recherche ont été :

Comment les élèves issu-e-s de la migration ont-ils vécu l'enseignement à distance durant le semi-confinement lié à la pandémie de la Covid-19, ainsi que leur retour en classe ?

Quel rôle les différent-e-s acteur-ice-s du système scolaire romand ont-ils exercé sur le déroulement de l'enseignement à distance durant le semi-confinement lié à la pandémie de la Covid-19, ainsi que durant le retour en classe ?

Ces deux éléments nous ont permis d'établir notre cadre théorique et de mettre en avant les différents facteurs qui entrent en jeu dans la scolarité des élèves issu-e-s de la migration. Même si l'école à la maison a ébranlé les modes d'enseignement, d'apprentissage et donc potentiellement les inégalités scolaires, nous pensons que plusieurs acteur-ice-s ont influencé d'une manière ou d'une autre l'impact que l'enseignement à distance a exercé et la façon dont les élèves ont vécu cette période. Pour comprendre le rôle qu'ils ont exercé dans l'expérience vécue de l'enseignement à distance, nous avons dû mettre en lumière le parcours scolaire avant et après l'école à la maison. C'est pour cette même raison que nous avons séparé notre grille d'entretien en fonction des acteur-ice-s et selon trois espaces temps : *avant l'enseignement à distance, pendant l'enseignement à distance, et après l'enseignement à distance*. Comme présenté dans la méthodologie, nous avons interrogé 5 élèves, 4 enseignant-e-s et 1 parent. Dans la première section de chapitre, nous présenterons la dimension individuelle.

5.3. Dimension individuelle et personnelle

Dans les données récoltées, nous avons pu constater que la part individuelle de l'élève joue un rôle conséquent dans l'expérience et le vécu de l'enseignement à distance ; élément que nous associons alors à la dimension individuelle et personnelle. En effet, les élèves ont souvent démontré que leur motivation personnelle et leur investissement scolaire variait non seulement selon les contextes mais également selon divers facteurs, comme les conditions d'apprentissage ou encore l'effet-maître. C'est ce que nous présenterons dans cette partie.

Dans cette dimension, nous avons pu relever deux thèmes principaux, à savoir *la motivation personnelle* et *l'investissement scolaire*, ainsi que *l'impact des réseaux sociaux*. Nous nous inspirons alors des théories du choix rationnel, plus précisément celle de Boudon (1973) qui s'est intéressé à l'inégalité des chances plaçant au centre de sa recherche l'individu et le sens que ce-tte dernière donne à ses comportements. Nous pensons alors que l'élève n'est pas un-

e acteur-ice passif-ve subissant l'influence des différents facteurs et acteur-ice-s du système scolaire mais qu'au contraire iel dispose d'une *agency*. Ainsi, comme le démontre Boudon (1973), l'individu est un-e acteur-ice rationnel-le calculant les avantages et les coûts de certains parcours. L'élève est donc sujet-te à une inégalité des chances reposant davantage sur les motivations individuelles et familiales que sur celles de l'institution de l'école (Boudon, 1973). Nous sommes donc parties de ce postulat pour élaborer cette dimension individuelle et personnelle car, selon nous, la motivation individuelle de l'élève influence considérablement son investissement avant, durant et après l'enseignement à distance. Cependant, nous pensons également que plusieurs éléments peuvent influencer l'investissement, la motivation et les attentes des élèves que cela soit durant l'école dite normale mais également et surtout pendant l'enseignement à distance.

5.3.1. Motivation personnelle et investissement scolaire

Dans les entretiens menés avec les élèves issu-e-s de la migration, nous avons pu constater que la motivation personnelle de l'élève joue un rôle important dans son investissement scolaire avant l'enseignement à distance et dans son expérience de l'enseignement à distance. Ainsi, le vécu de l'école à la maison est différent en fonction des élèves car il dépend de l'investissement scolaire et de la motivation personnelle de l'élève ; éléments eux-mêmes influencés par d'autres variables. Dans les résultats obtenus, quatre sous-thèmes impactent directement la motivation personnelle et l'investissement scolaire :

- Difficultés scolaires et choix des études
- Contexte d'apprentissage
- Arrêt des évaluations certificatives
- Effet-maître

Tout d'abord, les élèves interrogé-e-s expliquent que le choix des études est influencé par les difficultés scolaires rencontrées durant leur scolarité ; élément qui va alors agir sur son investissement scolaire et sa motivation personnelle. En effet, les élèves sont conscient-e-s de leur niveau scolaire en fonction des résultats obtenus à l'école, influençant alors le choix de leurs études et leur motivation à s'investir pleinement dans l'école :

« Bon de toute façon je pense pas que j'aurais voulu aller au Lycée parce que le niveau il est hyper élevé [...]. Et comme, j'savais que je voulais pas faire des études, bah j'étais pas hyper motivée quoi. » (Joana, 19 ans, portugaise)

*« On m'avait **proposé de passer niveau 2 mais j'ai pas pu parce que j'ai pas voulu m'imposer plus de difficultés.** Je voulais pas par exemple être en niveau 2 mais avoir une mauvaise moyenne alors que je pourrais avoir une bonne moyenne en étant en niveau 1. [...] »* (Joana, 19 ans, portugaise)

Les extraits ci-dessus nous démontrent qu'avant l'enseignement à distance, les élèves calculaient d'ores et déjà leurs chances de réussite ainsi que les risques liés à certains choix de formation, et intériorisaient ce qui était attendu d'eux-elles de la part de l'école. Comme l'explique Boudon (1973), les élèves sont des acteur-ice-s rationnel-le-s qui procèdent à des calculs du type coûts-bénéfices leur permettant de choisir le type de formation qui maximiserait leurs chances de réussite et réduirait leurs risques d'échec. Le dernier extrait laisse suggérer que plus un-e élève se voit comme « nul-le » à l'école, moins celui-celle-ci s'investira, confirmant alors la théorie de Breen et Goldenthorpe (1997) selon laquelle les résultats scolaires influencent la perception de l'élève quant à son niveau et ses difficultés. Qui plus est selon les auteurs, les classes sociales élevées auront davantage de ressources culturelles et/ou financières leur permettant de mieux réussir à l'école et d'avoir de meilleurs résultats (Breen & Goldenthorpe, 1997). Cela s'applique d'autant plus dans le cas des élèves issu-e-s de la migration car selon Gomensoro (2019) les familles issues de la migration, en raison du parcours migratoire, subissent bien souvent un déclassement social et/ou se retrouvent dans des métiers précaires impactant leur classe sociale et leur capital économique.

Pendant l'enseignement à distance, les élèves qui rencontraient déjà des difficultés scolaires et qui ne souhaitaient pas s'engager dans la voie des études étaient moins motivé-e-s à s'investir dans la continuité pédagogique. Effectivement, les difficultés scolaires ainsi que la perception du niveau scolaire influencent la motivation personnelle de l'élève avant l'enseignement à distance mais également et surtout pendant l'enseignement à distance :

*« Comme j'savais **que j'voulais pas faire le Gymnase ou comme ça bah j'étais pas motivée** à la maison. En plus, **j'avais déjà des difficultés avant alors à la maison c'est encore pire.** C'est pour ça j'ai pas fait aussi. [...] »* (Joana, 19 ans, portugaise)

Ces éléments peuvent expliquer que les élèves sont des acteur-ice-s rationnel-le-s qui, en fonction de la perception de leur niveau scolaire, calculent par exemple l'avantage et le bénéfice d'étudier à la maison durant l'enseignement à distance. Rienzo (2022) explique l'attitude dite

pessimiste vis-à-vis de l'école à la maison pour les élèves qui avaient, avant l'enseignement à distance, des résultats négatifs. Ainsi, les extraits d'entretiens soutiennent l'hypothèse suivante : *Les résultats obtenus avant l'enseignement à distance ainsi que l'auto-perception du niveau scolaire influencent l'investissement fourni et la motivation personnelle des élèves issu-e-s de la migration durant l'école à la maison.*

L'investissement scolaire et la motivation de l'élève sont également influencés par le contexte d'apprentissage, ici très particulier étant donné que les élèves ne sont plus dans un environnement dit « d'école ». Selon les données récoltées, l'école à la maison a dès lors renforcé la démotivation et le désinvestissement scolaire des élèves issu-e-s de la migration en raison d'un contexte qui n'est pas propice à l'apprentissage. Les élèves issu-e-s de la migration expliquent alors qu'en étant à la maison, la motivation n'est pas la même, impactant leur investissement scolaire, comme le soulèvent les extraits ci-dessous :

« *Les tests c'était vraiment mieux qu'ils les arrêtent parce que **du moment que t'es pas à l'école, t'as pas la même motivation.** On aurait tout redescendu, j'pense la moyenne.* » (Caterina, 16 ans, portugaise)

« *J'pense que c'était surtout **le fait qu'on soit pas contrôlé sur tout ce qu'on faisait bah du coup moi ça me motivait pas enfin...** Je me dis **de toute façon on va pas me contrôler, on va pas regarder derrière est-ce que j'ai fait donc on va pas faire.** » (Joana, 19 ans, portugaise)*

Ces extraits indiquent que les conditions d'apprentissage jouent rôle clé dans la motivation et l'investissement scolaire de l'élève, et que sans contrôle de la part de l'enseignant-e, les élèves sont moins, voire pas motivé-e-s. En effet, la plupart des élèves interrogé-e-s expliquent n'avoir rien fait, ou n'avoir fait que le strict minimum. Conus et Durler (2022) expliquent que les conditions d'apprentissage durant l'enseignement à distance n'ont pas permis un bon investissement scolaire de la part des élèves, que cela soit en raison d'un accès limité aux ressources numériques ou aux infrastructures, un manque de soutien scolaire, ou de l'absence de continuité pédagogique. Nos résultats vont donc dans le sens de l'hypothèse suivante : *Les conditions d'apprentissage et l'accès aux ressources, souvent restreints pour les élèves issu-e-s de la migration, impactent leur investissement scolaire et leur motivation personnelle durant l'enseignement à distance.*

De plus, comme nous avons pu le voir précédemment, les élèves sont des acteur-ice-s rationnel-le-s qui établissent des calculs de type coûts-bénéfices, notamment dans le cas du choix de la formation qui est souvent pris en fonction des difficultés scolaires et des chances de réussite. Toutefois, ce n'est pas le seul élément qui influence la motivation ainsi que l'investissement scolaire des élèves issu-e-s de la migration. En effet, les entretiens ont montré que l'absence de tests et d'examens en raison de la situation particulière du semi-confinement liée à la pandémie de la Covid-19 a également joué un rôle dans la motivation et l'investissement de l'élève :

« Moi j'avais pas fait grand-chose et ils avaient même pas vérifié du coup voilà... En plus, il y a pas eu les ECR du coup juste vite fait j'avais fait deux trois trucs pour les ECR. Après, ils ont dit qu'il y avait rien du coup je me suis encore plus relâché. » (Aleks, 16 ans, macédonien)

« J pense que d'arrêter les évaluations c'était une bonne et une mauvaise solution parce que d'un côté c'est pas bien parce qu'il y a des gens du coup qui ont relâchés l'école parce qu'il n'y a pas d'évaluations donc ça sert à rien. Et sinon c'était bien aussi parce qu'il y avait moins de pression. » (Maï, 17 ans, thaïlandaise)

Ainsi, étant donné que l'année scolaire a été validée et qu'étudier n'exerce plus aucune influence sur la réussite de celle-ci, les élèves ne voient plus aucun intérêt à s'investir durant l'école à la maison. Napoli (2022) observe également durant sa recherche que l'attitude des élèves est influencée par l'absence ou la présence d'évaluations. Ainsi, même si selon l'auteure les élèves sont généralement plus détendu-e-s sans évaluations, nous pouvons voir que pendant l'école à la maison ces dernier-ère-s se sont moins investi-e-s. Ces quelques extraits soutiennent alors l'hypothèse qui suit : *L'arrêt des évaluations a influencé la motivation individuelle et l'investissement scolaire des élèves issu-e-s de la migration durant l'enseignement à distance.*

De ce fait, le climat particulier de l'enseignement à distance, les conditions spéciales d'apprentissage et l'arrêt des évaluations certificatives ont considérablement impacté la motivation de l'élève ainsi que son investissement scolaire durant la période du semi-confinement. Nos données nous permettent donc de nous aligner à ce qui a été observé par Rienzo (2022). De plus, étant donné que les élèves issu-e-s de la migration sont plus souvent concerné-e-s par le décrochage scolaire (Gomensoro, 2019), et que les inégalités scolaires présentes au sein des familles d'origine socioéconomique faible ont été renforcées durant

l'enseignement à distance (Rienzo, 2022), nous pensons que les élèves issu-e-s de la migration ont particulièrement été concerné-e-s par cette situation.

Les entretiens ont également mis en évidence la pluralité de facteurs exerçant une influence sur la motivation et l'investissement scolaire des élèves. Les données indiquent que l'enseignant-e joue lui-elle aussi un rôle important dans la motivation personnelle et l'investissement scolaire de l'élève. Effectivement, en s'investissant ou non dans la continuité pédagogique l'enseignant-e influence considérablement la motivation personnelle de l'élève. Les élèves constatent que la plupart du temps, les enseignant-e-s n'étaient que très peu ou pas présent-e-s, impactant alors leur envie et leur motivation à s'investir pour l'école :

« C'était pas l'école. Il n'y avait aucun prof. Enfin non y avait mais ils faisaient pas d'efforts. Du moment que ton prof fait pas d'efforts bah t'es en vacances. Même si on nous donne deux-trois exercices par ci par là ça sert à rien. Je vais pas comprendre l'exercice, je vais passer à un autre et ça va servir à rien ». (Caterina, 16 ans, portugaise)

« Enfin y a certains profs du coup ils ont plus du tout calculé. Ils nous donnaient pas de devoirs, en fait ils nous disaient "avancez dans votre livre, faites des exercices" mais pas vraiment d'objectifs du coup bah moi j'avais la flemme. » (Joana, 19 ans, portugaise)

« Moi ça me motivait plus de faire les devoirs d'un prof qui s'investissait pour nous qui venait jusqu'à se déplacer, de faire maison par maison, appart par appartement pour nous faire avancer dans la matière plutôt qu'un prof qui se réveille à 11 heures du matin qui nous envoie un message sur WhatsApp « faites l'exerce tel à tel et envoyez-moi ». » (Joana, 19 ans, portugaise)

Dès lors, ces données suggèrent qu'en l'absence de professeur-e-s impliqué-e-s, l'école à la maison n'a pas ou peu été possible, et que la motivation ainsi que l'investissement scolaire des élèves dépendent de celui de l'enseignant-e. C'est ce que l'on appelle *l'effet-maître* (Bressoux, 2001). En effet, l'effet-maître joue un rôle conséquent sur le parcours scolaire de l'élève et sur la continuité pédagogique (Conus & Durler, 2022), que cela soit à travers son investissement personnel durant l'enseignement à distance et/ou sa méthode d'enseignement (cf. Dimension institutionnelle). Cette partie, que nous développerons plus en détails dans la dimension institutionnelle, met en évidence que la plupart des élèves issu-e-s de la migration ne se sont

pas investi-e-s durant l'enseignement à distance en raison, entre autres, d'un manque d'investissement ou de présence de la part des enseignant-e-s.

Les résultats illustrent que l'investissement scolaire et la motivation personnelle de l'élève sont influencés par plusieurs éléments : les difficultés scolaires, la présence ou l'absence d'évaluations/examens, les conditions d'apprentissage (ici celles de l'enseignement à distance) et l'investissement de l'enseignant-e. Ces éléments sont davantage problématiques pour les élèves issu-e-s de la migration étant donné que ces dernier-ère-s, ne disposant pas d'un capital culturel et économique élevé, rencontrent souvent des difficultés scolaires. Ainsi, l'enseignement à distance a pu renforcer les difficultés rencontrées par ces élèves car en l'absence de suivi de la part du corps enseignant et de réelle continuité pédagogique, les élèves n'ont fourni que très peu, voire aucun effort durant l'école à la maison ; reproduisant dès lors les inégalités scolaires déjà existantes.

5.3.2. Temps passé sur les écrans

Le deuxième thème que nous avons intégré dans cette dimension individuelle et personnelle est un élément auquel nous n'avions pas pensé en amont mais qui a pourtant joué un rôle crucial sur la motivation et l'investissement scolaire des élèves durant l'enseignement à distance, à savoir le *temps passé sur les écrans*. Pour la plupart des élèves, lorsque nous leur avons demandé comment iels occupaient leur journée durant l'école à la maison, iels ont parlé du temps, quasi illimité, passé sur les écrans. Par exemple :

« ***Je regardais Prison Break jusqu'à j'sais pas quelle heure... 16 heures - 17 heures. Après, je jouais à la Play et je me couchais vers... 1 heure du matin ou minuit par là.*** »
(Aleks, 16 ans, macédonien)

« [...] ***Sinon jusqu'à des 6 heures du matin, j'écoutais une série. Et vraiment, je faisais que ça. Et j'étais sur TikTok, à ce moment-là vraiment la mode de TikTok c'était... J'étais tout le temps dessus.*** » (Maja, 17 ans, macédonienne)

Les données démontrent alors que l'enseignement à distance a fortement augmenté le temps que les élèves issu-e-s de la migration ont passé sur les écrans, influençant leur investissement scolaire. Plusieurs recherches récentes ont permis de mettre en avant les risques liés à une exposition excessive aux écrans pour les élèves, notamment des risques d'addictions ou de

problèmes de concentration (Leroux, 2017). Ainsi, les élèves n'ayant plus ou très peu d'école à la maison se sont retrouvé-e-s sans aucune activité et sans suivi familial à la maison, passant alors la plus grande partie de leur temps sur les réseaux sociaux ou devant des écrans. Ces éléments nous permettent d'émettre une nouvelle hypothèse : *Les élèves issu-e-s de la migration, en raison d'un manque de soutien et de suivi à la maison, ont occupé leur journée sur les écrans, augmentant le temps usuel passé dessus.*

Si ce phénomène est mis en lumière lors des entretiens avec les élèves issu-e-s de la migration, il a également été ressenti par les enseignant-e-s. En effet, iels constatent, lors du retour en présentiel, un manque de concentration, d'attention et surtout un problème de communication, qu'iels associent à l'impact des écrans et du temps passé dessus, à un âge où le cerveau se développe :

« *Donc je trouve que le **niveau scolaire baisse** mais par contre, le niveau d'organisation et de maturité qu'on demande de ces gamins augmente **alors qu'on sait qu'au niveau psy, les téléphones, les machins, ça a eu un impact négatif sur l'autonomie puis la maturité des gamins.** [...] » (Léa, maîtresse de classe et professeure d'anglais, d'italien et d'informatique)*

« *Je pense vraiment aux **problèmes de santé mentale**, mais aussi, j'ai l'impression que cette tranche de jeunes a plus de difficultés à communiquer, à faire preuve d'empathie ou à lire les messages, à lire l'implicite. Je ne sais pas si c'est lié aux masques, si c'est lié à une **rupture de communication**, à un âge où l'on apprend quand même certaines choses, le deuxième degré, ce genre de choses. J'ai vraiment l'impression que je dois expliciter beaucoup plus de choses depuis deux ans. **Oui, le confinement, le Covid, le masque...** Parce qu'un adolescent de 11 à 15 ans, mine de rien, il apprend quand même beaucoup de choses au niveau de la communication. » (Rachel, maîtresse de classe de RAC et professeure d'anglais)*

Les enseignant-e-s ont constaté un réel impact négatif du temps d'écran sur la concentration, l'autonomie et la communication des élèves lors de leur retour. Nombreuses sont les études qui ont pu mettre en avant l'impact néfaste des écrans sur la concentration des adolescent-e-s et sur leur santé mentale. En effet, Santos et al. (2023) évoquent un lien entre l'exposition aux écrans et la santé mentale chez les adolescents. Qui plus est, le dernier extrait ci-dessus illustre que le retour en présentiel avec le masque a également impacté la communication, provoquant alors

une « rupture de la communication » à un âge de développement de l'adolescent-e. Effectivement, Kassam et Ferrari (2021) expliquent que l'exposition aux écrans peut être associée à des troubles de dépression, des comportements agressifs ou d'inattention mais également à un dysfonctionnement au niveau du développement des fonctions cognitives comme la communication. Nous proposons alors l'hypothèse suivante : *L'augmentation du temps passé sur les écrans, durant l'enseignement à distance, a eu des impacts négatifs sur la santé physique, mentale et sociale des élèves issu-e-s de la migration.*

Ainsi, à l'aide de ces quelques extraits, nous pouvons voir que le temps passé sur les écrans, qui a augmenté durant l'enseignement à distance, impacte négativement la concentration et l'autonomie de l'élève mais également son niveau scolaire général. Ce phénomène s'observe d'autant plus chez les élèves issu-e-s de la migration car la plupart des parents n'étaient soit pas à la maison, soit peu présents, renforçant le suivi de la fratrie (Rienzo, 2022). Il est vrai que le rôle de la fratrie est considérable dans le cas du soutien scolaire pour les élèves issu-e-s de la migration, comme nous le verrons dans la dimension familiale et relationnelle (cf. Aide/soutien de la fratrie). En effet, la totalité des élèves interrogé-e-s nous expliquent bénéficier du soutien du frère ou de la sœur de manière générale pour l'école. Cependant, pendant l'enseignement à distance, ces dernier-ère-s étaient occupé-e-s avec leurs propres cours qui se déroulaient depuis la maison, ou alors étaient isolé-e-s chez eux-elles en raison de la Covid-19 restreignant considérablement le soutien reçu et renforçant leur temps d'écran.

Pour conclure cette première dimension, nous constatons à travers les données des entretiens que l'enseignement à distance semble renforcer les inégalités scolaires présentes pour les élèves issu-e-s de la migration à travers une baisse de la motivation et de l'investissement scolaire, ainsi qu'à une augmentation du temps passé sur les écrans impactant leur concentration et donc leurs aptitudes scolaires. De plus, le manque de motivation et d'investissement scolaire est influencé par plusieurs facteurs comme l'investissement de l'enseignant-e et les conditions d'apprentissage, découlant souvent de l'origine migratoire et sociale, et donc de la famille. C'est ce que nous verrons dans la section suivante qui aborde la dimension familiale et relationnelle.

5.4. Dimension familiale et relationnelle

Les entretiens ont mis en avant le rôle et l'importance du soutien familial, de l'infrastructure et des ressources numériques dans le cadre de l'école, encore plus durant l'enseignement à

distance. C'est ce que nous regroupons dans cette dimension familiale et relationnelle que nous avons séparée en plusieurs thèmes :

- Impact du capital linguistique
- Impact du capital économique et culturel
- Méconnaissance du système scolaire
- Collaboration école-famille
- Aide de la fratrie

5.4.1. Impact du capital linguistique

La langue parlée à la maison semble être un élément crucial étant donné que les élèves issu-e-s de la migration l'ont toutes et tous évoquée à plusieurs reprises. En effet, tous-tes les élèves interrogé-e-s parlent la langue du pays d'origine avec leurs parents. En effet, puisque les parents sont né-e-s dans le pays d'origine et y ont passé une grande partie de leur vie, la langue d'origine est très présente dans le foyer familial :

« Je parle macédonien en général mais des fois je parle français aussi. Mes deux parents sont nés là-bas et ils sont allés à l'école là-bas. Après, ils ont pas pu finir leurs études parce qu'il y a eu la guerre et du coup ils ont dû partir à je crois 18-19 ans. » (Aleks, 16 ans, macédonien)

« Je parle le thaïlandais à la maison. Je le parle tous les jours, c'est ma deuxième langue maternelle. Avec mon père je parle le français et avec ma mère le thaïlandais. » (Maï, 17 ans, thaïlandaise-suisse)

Cette situation peut impacter les compétences scolaires étant donné que la langue enseignée à l'école n'est pas celle parlée à la maison. Boudon (1973) observe que le milieu social ainsi que l'origine migratoire influencent le développement des compétences scolaires à travers l'apprentissage de la langue. De plus, comme le démontre l'extrait ci-dessous issu de l'entretien avec la maman interrogée, la connaissance limitée de la langue française restreint fortement l'aide que celle-ci peut apporter à son enfant pour l'école. Le papa étant d'origine suisse, elle compte généralement sur lui pour apporter un soutien scolaire à sa fille, que cela soit dans le cadre de l'école en général ou durant l'enseignement à distance :

« [...] le problème c'est que, des fois elle veut pas faire avec moi. Elle est pas 100% à l'aise avec moi **parce que moi je parle pas très bien et que je saurais pas faire**. Elle a pas confiance. Elle me dit "maman toi tu peux que faire en anglais et moi je comprends pas". Des fois, **c'est même elle qui m'apprend le mot et qui me corrige**. » (Saraï, maman d'une élève, d'origine thaïlandaise)

Ainsi, l'origine migratoire dans le cas du soutien scolaire apporté par la famille peut, en premier lieu, être mise en lien avec le capital linguistique (Bourdieu & Passeron, 1970). En effet, les parents, ne parlant pas la langue d'accueil et donc de l'école, ne disposent bien souvent pas des capacités nécessaires pour apporter un suivi et/ou un soutien scolaire à leur(s) enfant(s). De plus, comme le démontrent Bourdieu et Passeron (1970), les élèves issu-e-s de la migration, souvent issu-e-s de classes sociales faibles, emploient un langage dit familier, contrairement aux élèves de classes sociales élevées qui mobilisent un langage dit bourgeois ; langage valorisé par le système scolaire. De ce fait, le capital linguistique peut également contribuer à la reproduction des inégalités scolaires et à la domination d'une classe sociale sur une autre. Les données appuient ainsi l'hypothèse suivante : *Le capital linguistique limité, notamment en raison du parcours migratoire et de la langue d'origine, influence l'aide scolaire apportée par la famille, renforçant alors le désinvestissement scolaire des élèves issu-e-s de la migration durant l'école à la maison.*

La barrière de la langue a été d'autant plus forte pendant l'enseignement à distance étant donné que l'aide scolaire, en temps normal apportée par les enseignant-e-s en classe, n'était pas possible en raison de la fermeture des écoles. Ainsi, dans cet exemple, l'activité du père n'a pas été arrêtée, restreignant alors le soutien scolaire apporté à l'élève et renforçant l'influence du capital linguistique et l'incapacité de la mère à venir en aide à sa fille. C'est ce que nous pouvons voir dans l'extrait suivant :

« Et à côté **le papa qui l'aidait mais des fois il travaillait le soir** alors elle faisait avec internet et **moi je ne comprenais pas**. Je lui ai dit « tu fais et je fais une photo et j'envoie à papa et papa va checker et puis il t'expliquera ». » (Saraï, maman d'une élève, d'origine thaïlandaise)

On comprend par cet extrait que le capital linguistique est immanquablement lié au capital culturel et économique de la famille. Comme nous le verrons dans la section suivante, les familles issues de la migration travaillent bien souvent dans des professions dites précaires et

qui n'ont, de ce fait, pas été arrêtées pendant le semi-confinement. L'aide et le soutien scolaire ont donc non seulement été limités par la barrière de la langue mais également par la continuité de l'activité professionnelle, provoquant l'absence du ou des parents (Rienzo, 2022). Ainsi, Bourdieu et Passeron (1970) expliquent que les élèves issu-e-s de la migration subissent de par le capital économique, linguistique et culturel faible des parents des inégalités scolaires à travers une inégalité des chances face à un système qui est indifférent aux différences et qui reproduit la domination des classes sociales ; élément qui a été renforcé pendant l'école à la maison.

5.4.2. Impact du capital économique et culturel

Comme expliqué précédemment, le capital linguistique est étroitement lié et découle du capital culturel et économique des familles. Les enseignant-e-s interrogé-e-s expliquent alors que beaucoup de familles issues de la migration avec lesquelles iels collaborent se trouvent dans une situation précaire, cumulant plusieurs métiers ; restreignant alors le soutien scolaire apporté à l'élève :

« On a cette chance de parler français, d'être à l'aise avec les branches. C'est certain. On a un bagage qui nous permet de suivre plus facilement. [...] Tout est tellement élevé que je comprends totalement que c'est compliqué. Certains doivent jongler avec plusieurs métiers. Certains doivent avoir plusieurs jobs dans la même journée pour pouvoir tourner. [...] » (Yohan, enseignant de mathématiques et de math-physique)

Il est vrai que bien souvent les familles issues de la migration ont un capital économique faible en exerçant des professions à faible revenu, que cela soit en raison du parcours scolaire et professionnel dans le pays d'origine ou d'un manque de reconnaissance des diplômes dans le pays d'accueil (Bourdieu & Passeron, 1970). Cet élément peut alors influencer le suivi scolaire à travers le type d'infrastructure ou de ressources à disposition de l'élève, ou encore à la présence des parents à la maison ; élément corrélé au capital linguistique et à la méconnaissance du système scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970). Qui plus est, dans l'extrait ci-dessous, un enseignant explique que même si l'origine migratoire exerce une forte influence sur le capital culturel et économique, l'impact de l'origine sociale est plus fort :

« Si c'est le problème migratoire ou est-ce que c'est le problème de niveau social, parce que... on a des élèves qui sont issus de la migration ici, mais où les parents sont clairement, par contre, de niveau social, plutôt, ayant fait des études poussées comme ça. Et justement, ceux-là, j'ai pas les mêmes difficultés que ceux qui sont de milieu social,

ouvriers. [...] Alors après, du coup, parfois, ces parents-là se retrouvent à devoir faire des travaux qui ne correspondent pas à leur formation, comme je dis, des diplômes pas reconnus, et qui sont du coup très occupés... [...] » (Gérard, maître de classe et enseignant de mathématiques et de math-physique)

En effet, la problématique est différente dans le cas où la famille issue de la migration provient d'une classe sociale élevée dans le pays d'origine et a fait des études. Ainsi, en raison d'un capital culturel élevé (malgré que le capital économique soit faible), un soutien scolaire peut malgré tout être apporté. C'est pourquoi, même si l'origine migratoire exerce une influence car souvent associée à un capital culturel faible (Bourdieu & Passeron, 1970), dans certains cas, les familles d'immigré-e-s sont issues de classes sociales élevées. Toutefois, en raison d'un manque de reconnaissance par le pays d'accueil des diplômes obtenus dans celui d'origine, ces familles se retrouvent à pratiquer des métiers peu valorisés, subissant alors une ascendance sociale (Gomensoro, 2019). Ces familles connaissent les règles du jeu de l'école et disposent malgré tout des outils et des connaissances nécessaires au soutien scolaire (Périer, 2019).

En outre, les élèves interviewé-e-s nous ont expliqué que la profession de leur parent n'a en grande partie été que peu ou pas arrêtée pendant le semi-confinement, renforçant le manque ou l'absence de suivi scolaire. Effectivement, l'activité professionnelle des parents desdits élèves était souvent précaire. Les parents sont par exemple garagiste, chauffeur de taxi ou encore une infirmière ; justifiant alors leur absence durant l'école à la maison. C'est ce que nous observons dans les extraits suivants :

« J crois que mon père est parti un peu plus tôt travailler. Il travaille dans l'entretien de la ville du coup lui c'est chaud. S'il travaille pas, après du coup c'est chaud pour l'entretien de la ville. Du coup mon père il a eu peut-être 2 semaines de congé. » (Caterina, 16 ans, portugaise)

« Euh mon papa il me semble qu'il travaillait quand même, donc j'étais vraiment avec ma sœur... souvent. Et pis euh elle se réveillait hyper tôt, elle avait quand même ses cours parce qu'elle elle les avait en Visio donc pour elle c'était en fait... Donc je la voyais pas trop et moi je restais dans ma chambre. [...]. » (Maja, 17 ans, macédonienne)

Rienzo (2022) démontre que l'absence des parents durant l'enseignement à distance a renforcé les inégalités scolaires existantes pour les élèves issu-e-s de la migration car ceux-celles-ci n'ont

pas pu obtenir le soutien nécessaire à la continuité pédagogique. Dans le dernier extrait ci-dessus nous voyons que même le soutien de la part de la fratrie a été compliqué pendant l'enseignement à distance car restreint en raison des cours en ligne. Les élèves expliquent alors n'avoir eu que très peu de suivi familial et donc ne pas s'être beaucoup investi-e-s dans l'école à la maison. Cette situation peut alors renforcer les difficultés scolaires et les situations de décrochage lors du retour en classe. Les données obtenues vont donc dans le sens de notre hypothèse : *Le capital économique ainsi que la continuité de l'activité professionnelle durant l'enseignement à distance impactent le suivi/soutien scolaire apporté par les parents issu-e-s de la migration aux élèves issu-e-s de la migration.*

De plus, la maman interrogée a souligné à plusieurs reprises les problèmes d'infrastructure et de ressources numériques rencontrés durant l'école à la maison, impactant alors les conditions d'apprentissage de sa fille. Une enseignante explique quant à elle avoir été également témoin, durant les séances Visio avec les élèves, de conditions d'apprentissage difficiles, avec notamment la présence de la fratrie durant le cours à distance :

« Des fois, on était obligées d'aller se connecter sur l'ordinateur, des fois ça marchait, des fois ça marchait pas... Et après c'était difficile parce que la petite sœur courait partout et passait devant l'ordinateur et ça faisait trop de bruit pour elle je crois. [...] »
(Saraï, maman d'une élève, thaïlandaise)

« On avait pas d'imprimante du coup fallait que j'attende la semaine d'après parce que mon père quand il allait travailler, il imprimait là-bas au travail. Du coup j'étais toujours un peu en retard sur les devoirs. » (Maï, 17 ans, thaïlandaise-suisse)

« Oui, j'ai des souvenirs d'élèves qui étaient en Zoom avec moi, avec les petits-frères, petites-sœurs, parents derrière, qui faisaient ce qu'ils pouvaient. [...] » (Rachel, maîtresse de classe de RAC et enseignante d'anglais)

Ces extraits soulignent l'importance de l'accès à de bonnes ressources numériques et à des infrastructures adaptées, surtout en période d'enseignement à distance, pour permettre la continuité pédagogique ; d'autant plus en l'absence d'adaptation au cas par cas des enseignant-e-s (Rienzo, 2022). Toutefois, les ressources numériques et les infrastructures dépendent bien souvent du capital socioéconomique des parents (Napoli, 2022). Ainsi, les élèves issu-e-s de la migration, en raison du capital économique faible de leurs parents, n'ont pas toujours eu accès

aux mêmes conditions d'apprentissage durant l'enseignement à distance que les autres élèves, renforçant alors les inégalités scolaires. Dès lors, les extraits d'entretien s'alignent à notre hypothèse initiale : *Le capital économique des élèves issu-e-s de la migration influence l'accès aux ressources numériques ainsi qu'à de bonnes infrastructures, impactant les conditions d'apprentissage durant l'école à la maison.*

Cette situation a impacté les difficultés scolaires rencontrées par les élèves issu-e-s de la migration avant l'enseignement à distance, et donc leur retour en classe. Les élèves expliquent en effet avoir dû redoubler d'efforts une fois le retour en classe afin de rattraper le retard cumulé durant l'école à la maison, et ce en raison de l'absence de continuité pédagogique, de soutien scolaire et de bonnes conditions d'apprentissage :

« *Quand tu fais rien comme ça après quand tu reviens bah t'as du retard et faut rattraper ce retard.* » (Aleks, 16 ans, macédonien)

« *J'ai pris un peu plus au sérieux parce que du coup après je savais que j'allais dans un autre cycle et que j'étais un peu obligé de réviser. J'ai vraiment beaucoup révisé, et pis mes sœurs bah elles m'ont aidé mais j'ai vraiment donné beaucoup d'efforts pour rattraper le retard.* » (Aleks, 16 ans, macédonien)

« *Tout était nouveau et c'était vraiment dans le sens où si t'as pas appris pendant l'école à la maison, bah t'es dans la merde. Du coup en soi les conséquences tout au long de l'année secondaire après tu vas être en train de courir, on va dire, tu cours, tu cours, tu cours et t'as l'impression que ça ne s'arrête pas.* » (Maja, 17 ans, macédonienne)

Les expériences relatées par les interviewé-e-s montrent que l'enseignement à distance a laissé des traces, provoquant un retard scolaire avec un impact potentiel sur la réussite de la scolarité. Ces extraits mettent également en lumière le rôle prépondérant de la fratrie dans le soutien scolaire, d'autant plus en cas de retard scolaire. Le rôle de la fratrie a souvent été étudié par la littérature concernant des élèves issu-e-s de la migration car celui-ci vient remplacer les parents dans le soutien scolaire (Gomensoro, 2019). Ainsi, le retard cumulé durant l'enseignement à distance en raison d'un manque de soutien familial et de suivi scolaire, d'un manque d'investissement de l'enseignant-e et surtout en raison de conditions d'apprentissage difficiles, les élèves issu-e-s de la migration ont été confronté-e-s à un important retard scolaire lors du retard en classe. Les résultats tendent à justifier l'hypothèse selon laquelle : *Les élèves issu-e-s*

de la migration ont subi en raison des conditions d'apprentissage et d'un manque de suivi/soutien scolaire de la part de la famille et du corps enseignant un retard scolaire lors du retour en classe, renforçant alors les difficultés scolaires existantes.

C'est pourquoi, nous pouvons dire que l'origine migratoire et socioéconomique des élèves issu-e-s de la migration a provoqué une inégalité des chances dans l'accès aux ressources numériques et à de bonnes conditions d'apprentissage, créant bien souvent un retard scolaire lors du retour en classe et pouvant alors renforcer les inégalités scolaires existantes. Le capital culturel faible des familles issues de la migration provoque également un manque de connaissance du système scolaire, restreignant alors le soutien scolaire apporté à l'élève ; soutien bien souvent remplacé par la fratrie. C'est ce que verrons dans la section suivante.

5.4.3. Méconnaissance du système scolaire

L'accès limité à de bonnes infrastructures et ressources numériques lié à l'origine socioéconomique n'est pas le seul élément responsable du manque de suivi/soutien scolaire apporté aux élèves issu-e-s de la migration avant et pendant l'enseignement à distance. En effet, la maman interrogée, les élèves ou encore les enseignant-e-s évoquent l'influence du manque de connaissance du système scolaire suisse par les familles issues de la migration dans l'aide et le soutien scolaire apporté à ces élèves. Ici, une maman ainsi qu'une élève expriment l'influence de l'origine migratoire ainsi que la méconnaissance du système scolaire suisse sur l'aide reçue durant l'enseignement à distance :

*« De mes parents pas trop parce que du coup **comme eux ils ont grandi au Portugal, ils ont pas fait l'école complète**, c'était pas comme nous du coup ils **peuvent pas euh ils ont pas pu m'offrir autant à moi ou à ma sœur le soutien** que par exemple moi et ma sœur on pourra offrir à nos enfants plus tard pour les devoirs. Et je comprends aussi parce qu'en vrai, **mes parents ils ont appris avec nous...** » (Joana, 19 ans, portugaise)*

*« Je sais pas... **Parce que je connais pas très bien le système**. Je peux pas dire, je ne sais pas... **C'était difficile pour moi d'aider.** » (Saraï, mère d'une élève, thaïlandaise).*

Ces extraits illustrent qu'en raison du parcours migratoire, les parents issus de la migration ont généralement réalisé la plupart de leurs études dans le pays d'origine, ne connaissant alors pas le système scolaire suisse. Le premier extrait démontre que le suivi apporté par les parents durant l'enseignement à distance était limité par cette même méconnaissance du système

scolaire ainsi que par le manque de capital culturel et linguistique. Les résultats appuient ainsi l'hypothèse suivante : *Durant l'enseignement à distance, les parents issus de la migration, n'étant pas familier-ère-s avec la norme scolaire et disposant de connaissances limitées du système éducatif vaudois, n'ont pas pu assurer le suivi pédagogique attendu de leur part par l'école, impactant alors l'investissement de l'élève.*

C'est pourquoi, selon les enseignant-e-s la non-compréhension des règles du jeu ainsi que du fonctionnement de l'école par les familles issues de la migration impacte négativement la scolarité de leurs enfants, notamment leurs résultats scolaires. Pour le corps enseignant, cette norme participative est primordiale pour permettre un suivi adéquat et de bons résultats scolaires :

« Beaucoup de personnes allophones. Les parents ne parlent pas forcément français, ne comprennent pas forcément les règles. Et qui n'ont pas du tout de lien avec l'éducation en Suisse. Ce qui veut dire qu'ils ont vécu quelque chose de complètement différent. Et on a certains parents qui se trouvent complètement hors réalité. [...] »
(Yohan, enseignant de mathématiques et de math-physique)

*« [...] Mais je remarque que dans les situations où on a peu ou difficilement des contacts avec la famille, il y a un **impact sur les résultats et le parcours de l'élève**. Et on essaie de s'adapter parce qu'on a des parents **qui n'ont pas vécu notre système scolaire**, c'est normal qu'ils n'aient pas confiance. Quand on leur dit, » ne vous inquiétez pas, c'est pas parce qu'il ne va pas au gymnase qu'il va rater sa vie », je peux comprendre que certaines familles ont de la peine à entendre ça, **parce que dans le pays où le parent a grandi, c'était pas vrai ça**. »* (Rachel, maîtresse de classe de RAC et enseignante d'anglais)

Ainsi, le fait que les familles des élèves issu-e-s de la migration aient réalisé la majeure partie de leurs études dans le pays d'origine implique bien souvent une méconnaissance du système scolaire suisse, et donc des règles du jeu imposées par l'école (Périer, 2019). Il est vrai que cette « norme participative » peut renforcer les inégalités sociales existantes car comme nous avons pu le dire avant, les parents ne sont pas tous-tes égaux-les dans le soutien qu'ils peuvent apporter dans l'aide scolaire (Giuliani, 2009). Ainsi, ces règles du jeu, innées à l'école, ne sont pas connues de toutes et tous, tout comme les aptitudes parentales, c'est pourquoi l'école, en sollicitant la collaboration des parents dans l'apprentissage et en les tenant tous et toutes pour égaux-les, accroît les inégalités scolaires et sociales (Séfir, 2017). Cette méconnaissance du

système peut alors impacter le suivi scolaire apporté par les parents qui ne comprennent pas comment fonctionne l'école. Il est vrai que les enseignant-e-s associent le manque de suivi familial, au manque de motivation de l'élève et intrinsèquement à ses résultats scolaires. La collaboration école-famille, que nous verrons dans la section correspondante (cf. Collaboration école-famille) est donc jugée comme cruciale pour la réussite scolaire.

Toutefois, les entretiens mettent également en lumière un élément qui va à l'encontre de ce que nous avons pu présenter dans l'état de la littérature : l'apprentissage. En effet, Charmillot (2015) démontrent que les élèves issu-e-s de la migration se dirigent moins souvent vers des hautes études et ce dans le but d'éviter l'échec scolaire, contrairement aux classes sociales élevées qui privilégient les formations générales afin d'assurer une ascendance sociale. Ainsi, les parents de classe ouvrière auraient plus tendance à diriger leurs enfants vers des formations professionnelles que ceux-celles de classe bourgeoise. Or, les entretiens ont prouvé que l'apprentissage est bien souvent dévalorisé par les familles issu-e-s de la migration qui, en raison d'une méconnaissance du système scolaire suisse ou d'aspirations éducatives ascendantes des parents, le voient comme une formation péjorative pour le parcours de leurs enfants. *A contrario*, les familles de natif-ve-s auront davantage tendance à diriger ou accepter que leurs enfants suivent un apprentissage car celles-ci connaissent sa valeur sur le marché de l'emploi suisse ainsi que le nombre de passerelles existantes permettant l'accès aux Hautes Écoles et aux Universités par la suite. C'est ce qu'illustrent les extraits suivants :

« Les élèves dont les parents sont suisses et qui connaissent la valeur d'un apprentissage ont moins de peine à se trouver un apprentissage parce que les parents poussent plus vite, cherchent plus vite et ne questionnent pas la possibilité tandis que souvent, les parents issus de la migration, c'est seulement une fois que l'apprentissage est la seule solution et encore parce qu'on pousse pour un redoublement ou un RAC. [...] »
(Léa, maîtresse de classe et professeure d'anglais, d'italien et d'informatique)

« [...] Alors après, la différence que je vois, c'est la méconnaissance du système de formation suisse. Ce que je vois c'est beaucoup de personnes qui ont l'impression en migration, c'est qu'on veut qu'ils fassent l'Université, le Gymnase, parce qu'il faut faire ça. L'apprentissage c'est stigmatisé, ils ne voient pas l'avantage de la formation professionnelle. » (Gérard, maître de classe et enseignant de mathématiques et de math-physique)

Si le corps enseignant fait ce constat, les élèves aussi l'expriment mais d'une autre façon. Pour eux-elles, les parents ayant migré et fui la guerre veulent généralement le meilleur pour leurs enfants ; le meilleur s'apparentant alors aux hautes études. Ainsi, les données démontrent que le parcours migratoire peut être perçu comme étant synonyme de meilleure vie pour leurs enfants, ce qui s'opère à travers les études, les diplômes et le salaire :

« Mon papa il y a certains métiers qu'il voulait archi pas que je fasse, dans les soins, enfin il m'a dit « c'est hors de question ». [...] Il disait que je n'allais pas aller nettoyer la merde des autres. [...] Ma sœur, elle voulait au début faire coiffeuse mais mon père il était pas trop pour parce qu'il lui a dit « c'est pas comme ça que tu vas gagner ta vie ». Il dit « on a pas fait tout ce chemin pour que je vous laisse gagner le minimum vital tous les mois quoi. » (Joana, 19 ans, portugaise)

De plus, l'entretien avec la maman interrogée permet de mettre en évidence le lien existant entre le souhait d'une vie meilleure pour les enfants et d'un avenir sans contraintes financières avec le manque de connaissance du système scolaire suisse. En effet, c'est en raison d'une méconnaissance des avantages liés aux formations professionnelles que les familles issues de la migration dirigent leurs enfants vers des hautes études car elles mènent par la suite à des métiers valorisés avec un salaire élevé, ce qui leur garantira un confort de vie qu'elles-mêmes non pas eu :

*« [...] Son père m'a tout expliqué, au début c'était difficile pour moi de comprendre. **En Suisse c'est très différent de la Thaïlande**, il y a beaucoup de chemins pour faire un métier. **C'est pour ça au début j'avais peur** mais après son père m'a expliqué et moi j'étais OK. » (Saraï, mère d'une élève, thaïlandaise)*

*« En Thaïlande, y a des métiers qui sont dominants, genre hôtesse de l'air, enseignante, etc., et du coup on **met pas mal de pression** aux enfants pour l'école. Du coup je voulais genre des études et tout. [...] Mais c'était des objectifs depuis petite et **que je pense que c'est pas moi qui les ai fixés vraiment donc voilà.** » (Maï, 17 ans, thaïlandaise-suisse)*

Les extraits présentés ci-dessus semblent donc s'opposer à ce qui a pu être constaté par la littérature, c'est-à-dire la volonté d'ascendance sociale et donc la valorisation des hautes études pour les classes sociales élevées, contrairement aux classes sociales populaires (Charmillot, 2015). Ainsi, il est important de nuancer ces éléments et de montrer la pluralité de sentiments

et d'aspirations qui animent les familles issues de la migration. Par ailleurs, Bolzman et al. (2003) expliquent que certaines origines migratoires feraient l'objet d'ascendance sociale et professionnelle et seraient davantage concernées par des formations générales et tertiaires, c'est notamment le cas des espagnol-e-s et italien-ne-s. Dans notre cas, nous avons interrogé uniquement des élèves portugais-e-s, macédonien-ne-s et thaïlandais-e-s et nous ne pouvons ainsi pas faire ce constat. Toutefois, nous avons pu observer que certaines origines, comme la Thaïlande ou le Portugal, étaient plus enclines à être strictes vis-à-vis des études que la Macédoine par exemple, ce qui serait intéressant de creuser lors d'une recherche future. Nous pouvons donc voir que la méconnaissance du système scolaire ainsi que le manque de capital culturel, économique et linguistique influencent le soutien/suivi scolaire apporté par les parents aux élèves issu-e-s de la migration ; soutien qui est alors souvent apporté par la fratrie. C'est que nous allons présenter dans la prochaine section.

5.4.4. Aide/soutien de la fratrie

Pour combler ce manque de suivi/soutien scolaire de la part des parents et donc éviter le décrochage scolaire, c'est généralement les frères et sœurs qui viennent en aide aux élèves issu-e-s de la migration, que cela soit ou non en période d'enseignement à distance. Effectivement, les données ont mis en lumière l'importance de l'aide et du soutien scolaire apportés par la fratrie mais également le nombre de frères et sœurs ainsi que le niveau d'études atteint :

*« Je reçois de l'aide de mon frère surtout à la maison. **Mon papa c'est différent** mais il essaie. **Il comprenait pas tout.** » (Caterina, 16 ans, portugaise)*

*« **Celles qui m'aident c'est mes sœurs, enfin en général. Elles m'aident le week-end, quand j'ai des questions et que je suis à la maison. [...] Elles ont 24 et 25 ans, elles ont les deux fini les études. Une elle a fait la HEP et l'autre a fait un Master en finances.** ».*
(Aleks, 16 ans, macédonien)

Ces extraits expliquent alors qu'en raison d'un manque de connaissance des parents, souvent lié au capital culturel et/ou linguistique, les frères et sœurs viennent apporter un soutien. Celui-ci peut d'ailleurs être corrélé au niveau d'études de la fratrie. Par exemple, dans le dernier extrait, l'élève souligne les études suivies par ses sœurs, marquant alors le lien entre le soutien obtenu et le niveau d'étude. On comprend donc que le capital culturel de la fratrie vient combler celui des parents et influence le soutien scolaire possible. En effet, la littérature démontre que dans le cas des familles issues de la migration, cette tendance s'accroît en raison notamment du

capital culturel, économique et linguistique faible des parents et du manque de connaissance du système scolaire (Gomensoro, 2018).

Qui plus est, les entretiens illustrent que le fait d'avoir une grande fratrie augmente les chances d'être aidé-e-s et sa fréquence. À travers le dernier extrait, nous voyons que le fait de disposer de plusieurs frères et sœurs pouvant apporter un soutien permet de maximiser le suivi scolaire reçu à la maison. Gomensoro (2019) explique que dans le cas des familles issues de la migration bien souvent la famille est grande, et plus elle est grande, plus l'aide apportée l'est. *A contrario*, la seule personne interrogée qui ne bénéficie pas d'aide/soutien scolaire de sa fratrie est celle qui ne dispose ni de grande sœur, ni de grand frère. On comprend alors l'importance du soutien scolaire apporté par la fratrie ; ici, étant la grande sœur elle ne peut pas recevoir de soutien de la part de sa fratrie. Ces différents éléments soutiennent l'hypothèse suivante : *Durant l'enseignement à distance, l'absence de soutien scolaire de la part des parents est compensée par celui de la fratrie et du réseau social de la famille, d'autant plus pour les élèves issu-e-s de la migration.*

Finalement, les entretiens ont mis en lumière une ressource externe majeure ; le réseau social d'interconnaissances de l'élève et de la fratrie. Effectivement, les données démontrent qu'il n'y a pas que les frères et sœurs qui peuvent apporter un soutien mais aussi les ami-e-s de la fratrie, les ami-e-s de l'élève ou encore ses camarades de classe :

« Et pour l'école c'est plutôt avec les filles de ma classe mais euh ma sœur elle a fait un tout autre apprentissage que moi donc euh elle peut pas trop m'aider parce qu'elle elle a fait dans l'horlogerie. » (Caterina, 19 ans, portugaise)

« Et euh un peu vers la fin de l'année, en compta, je voyais une amie à ma sœur qui m'aidait parce qu'elle a fait l'apprentissage en employée de commerce et du coup euh bah j'essayais de la voir. » (Maja, 17 ans, macédonienne)

L'élève mobilise donc son propre réseau social pour obtenir de l'aide, celui-ci s'étendant également à celui de la fratrie, c'est ce qu'on peut appeler le capital social. En effet, Coleman (1988a) explique que pour les élèves issu-e-s de la migration, le capital social va être utilisé afin d'atteindre un but fixé, comme ici la réussite scolaire ou le rattrapage scolaire suite au retard cumulé lors de l'enseignement à distance. De plus, l'auteur démontre que le capital social n'est pas acquis uniquement grâce à la famille mais également grâce à l'entourage de l'élève,

comme ses camarades de classe (Coleman, 1988a). En outre, le dernier extrait montre que le réseau social de l'élève ou de la famille s'avère être d'une grande aide, surtout lorsque la fratrie n'est plus en mesure de lui apporter un soutien scolaire. Si les élèves issu-e-s de la migration interrogé-e-s nous expliquent recevoir de l'aide de leurs frères et/ou sœurs notamment pour les devoirs, le réseau social des ami-e-s est lui surtout mobilisé dans le cadre d'un test ou d'un examen :

« En fait, elle m'aidait surtout pour les tests, un peu comme un répétiteur ou des cours d'appui. J'allais la voir et elle m'expliquait et on révisait ensemble quoi. » (Maya, 17 ans, macédonienne)

Cette section met en avant l'importance de l'aide de la fratrie dans le cas des familles issues de la migration car bien souvent le capital culturel et linguistique ainsi que la méconnaissance du système scolaire restreint l'aide apportée par les parents. Ainsi, les frères et sœurs remplacent ce manque et lorsqu'ils ne peuvent pas le faire, le réseau social d'interconnaissances, comme les ami-e-s de l'élève ou de la fratrie, sont également mobilisé-e-s. Pourtant, l'aide de la fratrie et des ami-e-s ne suffit pas à influencer la motivation de l'élève et son investissement scolaire, encore moins en période d'enseignement à distance. Comme nous pourrons le voir dans la prochaine section, la collaboration école-famille est considérée comme primordiale par l'école afin d'éviter le décrochage scolaire. De plus, le rôle de l'enseignant-e ainsi que sa méthode d'enseignement, présentés dans la dimension institutionnelle, sont importants dans la continuité pédagogique et dans le décrochage scolaire de l'élève durant l'enseignement à distance.

5.4.5. Collaboration école-famille

La méconnaissance du système scolaire peut impacter la collaboration école-famille, une collaboration très souvent mise en avant dans les entretiens réalisés avec les enseignant-e-s. En effet, le rôle de la famille est fortement souligné par le corps professoral, notamment le suivi parental et le soutien scolaire, tout comme la collaboration école-famille qui permettrait à l'élève de s'investir et de réussir à l'école. Selon le corps enseignant, l'école et les parents doivent collaborer, et souvent les résultats des élèves sont représentatifs du soutien apporté par les parents :

« [...] Il faut qu'on soit une équipe avec les parents. Il faut que les parents et l'enseignant travaillent ensembles pour pouvoir aider l'élève. Après, tout le monde ne veut pas. Certains parents ne veulent pas forcément s'investir. Si les parents ne veulent pas

s'investir, je ne vois pas pourquoi l'enfant s'investirait. [...]. » (Yohan, enseignant de mathématiques et de math-physique)

« [...] En VP, on arrive à faire quelque chose parce qu'il y a un suivi aussi des parents qui fait que les élèves travaillent parce qu'ils veulent obtenir les résultats qu'il faut. En niveau 1, c'est la motivation. Je dois beaucoup plus travailler entièrement avec eux. Voilà, c'est difficile d'arriver à avoir quelque chose. [...]. Il faut être avec eux, souvent. » (Gérard, enseignant de mathématiques et de math-physique)

Les extraits ci-dessus montrent que les enseignant-e-s tiennent souvent pour responsables les parents de l'échec de l'élève à travers un manque de soutien et une absence de collaboration avec l'école. Cette collaboration école-famille est un élément fortement mis en avant dans la littérature sur les inégalités scolaires. Effectivement, en misant sur cette collaboration pour garantir une meilleure égalité des chances des élèves issu-e-s de la migration, l'école catégorise et stigmatise les parents de milieux défavorisés (Rienzo, 2022). Cette collaboration a d'autant plus été renforcée durant l'enseignement à distance car en l'absence d'enseignement en classe, la continuité pédagogique de l'école repose sur un postulat implicite selon lequel la famille est tenue d'assurer, durant cette période, le rôle de l'enseignant-e (Napoli, 2022). Ainsi, l'école à la maison est possible et réalisable qu'en cas de soutien familial, soutien pourtant limité par le capital linguistique, culturel, économique, et donc par l'accès aux ressources et aux infrastructures.

C'est pourquoi, si la plupart des enseignant-e-s interrogé-e-s insistent sur l'importance de la collaboration école-famille et du soutien apporté par les parents, iels font également constat d'un lien entre l'absence de soutien familial et le niveau scolaire de l'élève. Il faut préciser qu'à de nombreuses reprises les enseignant-e-s ont mis en avant la différence existante entre les classes de VP et de VG. En effet, les élèves de VP, donc du niveau dit le plus « haut », seraient bien plus suivi-e-s à la maison, et donc bien plus investi-e-s à l'école :

« Pour les absences, bah en tant que maître de classe, là, entre ma VG et VP... Alors là, clairement, une différence de suivi des parents. Même si c'est des parents de VP, on a l'impression qu'ils justifient un peu tout et n'importe quoi. Mais enfin, il y a un suivi. Il y a un suivi des parents. Alors que sur les classes de VG, on voit là... C'est pour ça que je dis 80% des résultats des élèves, je pense que c'est dû au suivi familial... Alors, ce n'est pas forcément la faute des parents, il y a les conditions de vie, de travail des parents

et tout mais il y a dans le suivi des parents, une différence clairement en VG-VP, flagrant. [...]. » (Gérard, maître de classe et enseignant de mathématiques et de math-physique)

Cet élément peut alors être associé au capital culturel de la famille qui influence le soutien scolaire reçu à la maison. Il est vrai que les élèves qui réussissent à l'école et qui sont orienté-e-s en VP sont des élèves qui ne rencontrent souvent pas de difficultés scolaires, pourtant le professeur explique que ces élèves sont malgré tout suivi-e-s à la maison. On comprend alors que le soutien scolaire et le suivi parental influencent fortement les résultats scolaires, et que pour les familles issues de la migration, la méconnaissance du système et la limite du capital culturel restreignent le soutien apporté. Il existe alors une violence symbolique entre les différentes classes sociales reproduisant les inégalités scolaires existantes pour les élèves issu-e-s de la migration qui souvent, en l'absence de soutien, rencontrent des difficultés scolaires et sont orienté-e-s dans des niveaux plus bas (Bourdieu & Passeron, 1970).

De plus, les extraits expliquent que pendant l'enseignement à distance que certain-e-s élèves n'étaient pas suivi-e-s à la maison par la famille, impactant alors leur investissement et renforçant le décrochage scolaire. La plupart des élèves n'étaient pas motivé-e-s et n'avaient ni les moyens ni le soutien nécessaire à la réalisation du travail scolaire à la maison. C'est ce que nous pouvons voir avec ces extraits qui démontrent tout d'abord le décrochage de la part de l'élève mais aussi le manque de suivi des parents ainsi que l'influence de la configuration familiale :

*« Déjà à la fin de la semaine, j'envoyais un message, et « ah oui désolée », puis je recevais le travail. Le vendredi, je disais « attention, tu n'as encore toujours pas rendu ça ». Puis le lundi, je renvoyais, puis généralement le lundi, je recevais le travail. **J'avais toujours 2-3 activités de retard sur certains.** »* (Léa, maîtresse de classe et professeure d'anglais, d'italien et d'informatique)

*« J'ai eu 2 élèves qui n'étaient vraiment pas là, donc **j'ai contacté les parents qui étaient évidemment séparés.** Donc, j'ai appelé le papa, mais il était chez la maman. Puis, quand j'ai vu qu'en fait **les parents en avaient, on va dire, rien à faire,** j'ai mis un message formel [...]. Après, **les parents qui ne nous aidaient pas à suivre, bah, tant pis.** [...]. »* (Léa, maîtresse de classe et professeure d'anglais, d'italien et d'informatique)

Ces extraits nous illustrent le poids accordé par l'école à la famille et à leur collaboration dans

le cadre de la réussite scolaire de l'élève, et ce d'autant plus pendant l'enseignement à distance (Napoli, 2022). Nous observons que souvent le retard scolaire est lié au manque de suivi parental et que les enseignant-e-s les tiennent pour responsables. Ces extraits vont donc dans le sens de l'hypothèse suivante : *Durant l'enseignement à distance, le corps enseignant a compté sur la collaboration école-famille pour assurer la continuité pédagogique et a tenu les familles pour responsables du retard scolaire de leurs enfants.*

De plus, dans le dernier extrait l'enseignante, en soulignant d'elle-même le fait que les parents soient séparés, met en avant l'influence de la configuration familiale sur le suivi parental et le soutien scolaire apportés à l'élève. En effet, la littérature démontre que la configuration familiale impacte inmanquablement la scolarité de l'élève et peut l'éloigner ou non de toute déviance. Pour Coleman (1988a), l'absence parentale ou la monoparentalité est considérée comme une « déficience structurelle du capital social familial » réduisant l'aide qui peut être apportée à l'élève (ma traduction, p. S111). Ainsi, l'isolement durant l'enseignement à distance a d'ores et déjà limité, à la famille uniquement, le soutien scolaire reçu par les élèves mais si ce dernier est lui aussi réduit, les lacunes rencontrées peuvent être encore plus importantes.

Toutefois, comme nous le verrons dans la prochaine section, le rôle de l'enseignant-e est primordial dans le suivi et le soutien scolaire des élèves ; surtout au sein des familles issues de la migration. En effet, l'investissement scolaire de l'élève ne repose pas uniquement sur le soutien familial mais également et surtout sur l'investissement personnel de l'enseignant-e, de sa méthode d'enseignement en temps normal mais également de ce qu'il a pu mettre en place durant l'école à la maison. Nous développerons cela dans la dimension institutionnelle.

5.5. Dimension institutionnelle

Dans cette dernière dimension, le rôle de l'institution est au centre de l'analyse ; le but étant d'analyser les différents environnements extérieurs à l'élève qui l'influencent directement. Nous nous intéresserons alors en premier lieu aux enseignant-e-s, à leurs caractéristiques et à leurs modes d'enseignement. En deuxième lieu, nous mettrons en avant l'influence exercée par l'établissement scolaire à travers son emplacement géographique mais également ses politiques éducatives, notamment durant l'enseignement à distance. Finalement, nous prendrons en considération la particularité du système scolaire suisse de manière générale et la façon dont l'enseignement à distance a renforcé les inégalités scolaires existantes.

5.5.1. Effet-maître

Dans les résultats du focus group réalisé en 2021 un élément central est ressorti : l'influence du maître-esse. En effet, les élèves ont insisté sur le rôle exercé par le type d'enseignement et l'investissement de l'enseignant-e sur la motivation de l'élève et donc sur la réussite ou l'échec scolaire. Dans les entretiens effectués dans le cadre de ce mémoire, nous constatons que les enseignant-e-s ont influencé l'apprentissage durant l'enseignement à distance et l'investissement scolaire de plusieurs manières. Tout d'abord, les témoignages mettent en évidence que les consignes reçues par les enseignant-e-s n'étaient que très peu voire pas claires, laissant alors souvent une relativement grande marge de manœuvre en termes d'action.

« De mon souvenir, on n'a pas eu beaucoup d'instructions claires sur qu'est-ce qu'il fallait faire pour les présences ou pas, parce qu'on n'avait pas eu d'instructions non plus très précises sur, il faut faire une séance une séance par semaine, il faut en faire deux, trois, ou autant de cours que vous aviez. [...] » (Gérard, maître de classe et enseignant de mathématiques et de math-physique)

Même si les consignes quant à l'application de l'enseignement à distance et du rôle des enseignant-e-s durant cette période restent floues et peu claires, le but du Conseil fédéral en fermant les écoles n'était pas de mettre en place des vacances. Au contraire, les écoles et le corps enseignant avait pour objectif la poursuite pédagogique en transmettant le travail scolaire à distance afin d'éviter tout décrochage scolaire :

« On nous avait quand même demandé au niveau cantonal, je crois, mais en tout cas au niveau de l'établissement, d'utiliser Teams, de mettre régulièrement du travail à disposition. » (Léa, maîtresse de classe et professeure d'anglais, d'italien et d'informatique)

Cependant, en l'absence de consignes précises quant à l'application de l'école à la maison, l'implication des enseignant-e-s et leur investissement variaient en fonction de leur interprétation de la continuité pédagogique ainsi que du respect de la déontologie du rôle de professeur-e. C'est pourquoi on constate une telle différence dans les pratiques des enseignant-e-s vis-à-vis de l'école à la maison, qui souvent variaient en fonction des branches et des responsabilités inhérentes :

« *Donc, pour qu'il y ait un contact, pour rassurer les familles aussi, ça nous a été demandé. Et puis de faire au mieux avec le programme. C'est pas important. L'important, c'est qu'il n'y ait pas de décrochage. Donc, on nous a pas dit, vous êtes obligés de faire tant d'heures sur Zoom. On n'a pas eu ça, mais c'était, vous faites au mieux avec vos branches et vos responsabilités.* » (Rachel, maîtresse de classe de RAC et enseignante d'anglais)

À travers les entretiens menés avec le corps enseignant on observe alors plusieurs niveaux d'actions vis-à-vis des consignes reçues, variant d'un-e professeur-e à l'autre, d'une classe à l'autre et d'un niveau à l'autre, ce qui est alors problématique. En effet, en l'absence d'une norme et d'une certaine équité en termes de continuité pédagogique, les élèves n'ont pas été égaux-les quant à l'enseignement reçu à distance, pouvant alors influencer les difficultés rencontrées lors de leur retour en classe. Par exemple, certain-e-s enseignant-e-s avaient comme priorité de garder un contact rapproché, malgré le format particulier de l'enseignement à distance, comme le démontrent les extraits suivants :

« *En tant que profs de classe, on était vraiment le lien entre les élèves et l'école. D'autres collègues, profs de science, ont eu très peu de contact avec les élèves. On s'est organisé aussi, avec notre conscience, mais le directeur nous communiquait, nous donnait une information par jour, tous les jours. Et puis nous, on avait comme responsabilité d'être en contact avec nos élèves tous les jours. Donc on essayait... On faisait des zooms.* » (Rachel, maîtresse de classe de RAC et enseignante d'anglais)

« *C'était plus pour garder un contact. Les élèves assidus ont fait le travail. Parce qu'il y avait moyen de faire. On a fait des photocopies, on a envoyé par la poste, on a envoyé par mail. Tout ce qu'on pouvait, ça a été fait.* » (Rachel, maîtresse de classe de RAC et enseignante d'anglais)

Afin de maintenir le contact entre l'élève et l'école, certain-e-s enseignant-e-s ont dû s'adapter à la situation personnelle et économique de chacun-e et composer avec des situations très différenciées, comme par exemple l'absence d'imprimante dans les foyers, la présence des petits frères et des petites sœurs durant les appels Visio, etc. Qui plus est, la plupart d'entre elles n'ayant encore jamais été confronté-e-s à de l'enseignement à distance ; innovant alors les pratiques :

« *Je savais qu'en fait, ils gardaient leur frère et sœur donc je faisais en fonction. C'était on continuait à avancer pour garder le principe du rythme scolaire, du travail mais en adaptant à la situation personnelle et spéciale du Covid.* » (Léa, maîtresse de classe et professeure d'anglais, d'italien et d'informatique)

Ce type d'investissement et cette façon d'appliquer l'enseignement à distance par certain-e-s professeur-e-s a fortement été apprécié par les élèves qui l'ont souligné durant les entretiens. En effet, selon les élèves interrogé-e-s, avoir un-e enseignant-e investi-e durant l'enseignement à distance les motivait à s'investir, à l'inverse des enseignant-e-s non investis :

« *Il y a des profs, ils étaient super investis, ils faisaient des Visio... Mon prof d'allemand ils venaient ramener des choses dans notre boîte aux lettres à chacun. Il nous laissait les devoirs et il venait les récupérer. Ma prof de français elle a déposé un livre pour que chacun le lise dans leur boîte aux lettres et qu'on puisse faire un résumé donc ouais.... Autant il y a des profs ils étaient super investis et d'autres pas du tout.* » (Joana, 19 ans, portugaise)

Alors que certain-e-s enseignant-e-s se sont fortement impliqué-e-s pour garder un contact et mettre en place une continuité pédagogique, motivant également les élèves, d'autres n'ont pratiquement pas assuré de suivi ni individualisé ni de groupe, et le contact avec les élèves était pratiquement inexistant. Les différences de pratiques des enseignant-e-s en termes de continuité pédagogique mais également de contact avec les élèves rend très inégalitaire l'apprentissage et le suivi scolaire reçu d'un-e élève à l'autre et d'une classe à l'autre. En effet, certain-e-s élèves ont pu bénéficier d'un suivi scolaire alors que d'autres se sont retrouvé-e-s seul-e-s durant l'entièreté de l'enseignement à distance. De ce fait, même si le mot d'ordre était de maintenir un contact avec les élèves, certain-e-s enseignant-e-s se sont limité-e-s à la transmission des devoirs par courriel électronique, sans aucune réelle implication, ce que les élèves expliquent dans les extraits ci-dessous :

« *Ma prof, elle m'a appelé une fois au tout début pour savoir si tout allait bien. Mais rien d'autre. [...].* » (Caterina, 16 ans, portugaise)

« *Enfin y a certains profs du coup ils ont plus du tout calculé. Ils ne nous donnaient pas de devoirs, rien. [...].* » (Joana, 19 ans, portugaise)

Un enseignant explique avoir transmis des devoirs à distance sans explications, sans suivi scolaire ni contrôle de ce qui a été fait. Ainsi, l'investissement n'était pas le même que ceux-celles qui mettaient en place des Zooms et se déplaçaient pour apporter les feuilles d'exercices dans les boîtes aux lettres respective :

« Je donnais des devoirs à distance. Par contre, contrairement à certains de mes collègues qui n'avaient pas d'enfants, je ne prenais pas le travail pour tout reconstruire. Qui passaient leur journée, qui disaient « oui je commence à 8h, je finis à 23h. ». (Yohan, enseignant de mathématiques et de math-physique)

Cet extrait illustre également les divergences d'opinion entre le corps enseignant quant aux pratiques mises en place durant l'enseignement à distance. En effet, le professeur émet une certaine critique vis-à-vis des méthodes d'enseignement de ses collègues qui travaillaient jour et nuit durant cette période. De plus, la situation personnelle de l'enseignant-e est également à prendre en considération. Effectivement, un-e professeur-e sans enfant et célibataire a probablement eu plus de temps à disposition pour s'investir pleinement dans l'école à la maison et le suivi personnalisé, contrairement à celui-celle marié-e avec des enfants en bas âge. C'est ce que soulignent les enseignants suivants :

« Nous, on avait deux enfants et puis on faisait comme on pouvait. Et puis on l'a pas mal vécu. Je pense qu'on a fait chacun son âme et conscience comme on pouvait. Dans la mesure du possible. Je ne dis pas que j'ai fait tout juste. » (Gérard, maître de classe et enseignant de mathématiques et de math-physique)

« J'ai des collègues qui sont venus à l'école se faire filmer en train de donner un cours. Mais ils n'avaient pas d'enfants en bas âge à la maison donc vous avez cette possibilité. Je ne l'ai pas eue, on ne l'a pas eue. Donc on a fait avec et puis bah, voilà. » (Yohan, enseignant de mathématiques et de math-physique)

Ainsi, la liberté de mise en place de la continuité pédagogique semble fortement productrice d'inégalités scolaires. En effet, les élèves qui n'ont pas été suivi-e-s et soutenu-e-s scolairement, et qui se sont retrouvé-e-s livré-e-s à eux-elles-mêmes sans aucun contact avec le corps enseignant ont rencontré de nombreuses difficultés lors du retour en classe (Rienzo, 2022). En fonction de ces données, nous pouvons soutenir l'hypothèse suivante : *L'absence de consignes claires concernant le rôle de l'enseignant-e, le mode d'enseignement privilégié*

et le but de la continuité pédagogique a mené à des divergences dans les pratiques d'école à la maison, favorisant les inégalités scolaires pour les élèves issu-e-s de la migration.

Cette situation fait écho à la situation générale de l'enseignement dit traditionnel où le mode d'enseignement et le type d'enseignant-e impacte grandement la motivation de l'élève (Durut-Bellat, 2002). Effectivement, les données d'entretien démontrent que durant un enseignement traditionnel en classe, la motivation personnelle et l'investissement scolaire de l'élève dépendent grandement des caractéristiques de l'enseignant-e, de son investissement et de sa méthode d'enseignement. Nous avons constaté que lors de l'enseignement à distance les pratiques et les méthodes d'enseignement varient d'un-e professeur-e à l'autre, et qu'elles sont souvent représentatives de ses caractéristiques personnelles ou de sa situation personnelle. Durant l'école traditionnelle, on fait le même constat avec comme différence la présence physique du ou de la professeur-e en classe et donc d'explications sur les éléments transmis. Pendant l'enseignement à la maison, si l'enseignant-e ne met pas en place un contact, celui-ci est quasi-inexistant. Ainsi, un-e professeur-e investi-e, motivé-e, présent-e semble influencer grandement la motivation personnelle de l'élève et son investissement scolaire :

« Il y en avait, ils aidaient beaucoup parce que c'est important quand même. Ils regardaient comme il était l'élève et pourquoi il est comme ça parce qu'il y a des fois des élèves qui sont pas bien mais ils disent pas. [...]. Sinon, après j'avais des profs ils s'en foutaient un peu, ils étaient juste là à leurs cours, ils font leur cours et c'est tout. Après rien, ils s'en foutent. » (Caterina, 16 ans, portugaise)

« Alors il y avait certains profs qui étaient vraiment sympas, ils t'aidaient... Il y avait du coaching par exemple où un prof te montrait certaines stratégies pour pouvoir apprendre mais sinon euh il y a certains profs qui vont penser que tu n'es pas quelqu'un de capable, qui n'a pas les capacités. [...]. » (Joana, 19 ans, portugaise)

« C'est une des profs qui nous démotive un peu parce qu'elle donne l'impression de ne pas vouloir donner son cours donc ça motive pas. » (Maja, 17 ans, macédonienne)

On peut donc voir que les élèves associent énormément leur motivation personnelle et leur investissement scolaire aux caractéristiques personnelles de l'enseignant-e, ainsi qu'à ses méthodes d'enseignement. Cela suggère donc que l'investissement personnel du professeur-e exerce un effet direct sur celui de l'élève, que cela soit avant ou pendant l'enseignement à

distance. C'est pourquoi, l'effet-maître influence considérablement la mise en place de la continuité pédagogique tout en reproduisant alors les inégalités scolaires des élèves issu-e-s de la migration. En laissant libre cours à l'enseignant-e dans sa manière de pratiquer et de mettre en place l'enseignement à distance, certaines inégalités peuvent en découler, ou être reproduites (Rienzo, 2022). Nous consolidons alors cette hypothèse : *Durant l'école à la maison, l'investissement personnel de l'enseignant-e et son mode d'enseignement influencent considérablement l'implication scolaire et la motivation individuelle de l'élève issu-e de la migration.*

Qui plus est, Duru-Bellat (2001) démontre que les attentes des enseignant-e-s varient en fonction de l'élève, et donc ses exigences envers lui-elle aussi. Ainsi, selon Duru-Bellat (2001) les enseignant-e-s seraient plus exigeant-e-s avec les élèves se trouvant dans des filières élevées, leur offrant également un meilleur enseignement. Cette différence de traitement influence le développement, l'investissement et la progression scolaire, et la motivation individuelle des élèves (Duru-Bellat, 2001). On pourrait alors penser que les difficultés scolaires ont été plus importantes pour les élèves issu-e-s de la migration qui se trouvent souvent dans des filières basses et que ces dernier-ère-s ont reçu un enseignement à distance de moins bonne qualité. Cette tendance pourrait s'expliquer du fait qu'aucune consigne claire n'ait été transmise concernant la mise en place de l'école à la maison ; le but étant simplement d'éviter tout décrochage et de maintenir un contact. En effet, comme nous avons pu le voir dans les extraits précédents, l'application de cette consigne imposée par la DGEO variait d'un-e professeur-e à l'autre, d'une classe à l'autre et d'un niveau à l'autre ; certain-e-s enseignant-e-s étant plus impliqué-e-s que d'autres.

Cette première section présente le lien entre l'investissement scolaire des élèves issu-e-s de la migration et celui du corps enseignant, ainsi que les inégalités qui découlent de l'enseignement à distance. Nous allons maintenant nous intéresser aux caractéristiques de l'établissement, et à l'effet que celui-ci exerce sur les inégalités scolaires des élèves issu-e-s de la migration ainsi que son lien avec l'enseignement à distance.

5.5.2. Effet-établissement

Tel qu'illustré dans les sections précédentes, l'origine migratoire influence grandement les inégalités scolaires, que cela soit à travers les conditions d'apprentissage, l'accès aux ressources ou encore le soutien scolaire reçu de la part de la famille. Nous allons maintenant nous

concentrer sur un nouvel élément fortement ressorti lors du FG mais également dans les entretiens, et qui influence fortement les inégalités scolaires des élèves issu-e-s de la migration : *l'effet-établissement*. Ce concept s'intéresse au rôle de l'école et à l'impact de sa pédagogie éducative sur la réussite scolaire des élèves (Duru-Bellat, 2001) ; élément que nous allons mettre en lien avec l'enseignement à distance.

En premier lieu, lorsque l'on a demandé aux enseignant-e-s interrogé-e-s de nous parler de l'établissement scolaire dans lequel iels travaillent, la plupart ont pointé du doigt son caractère spécial, à travers son taux élevé d'élèves issu-e-s de la migration ainsi que son emplacement géographique dans un quartier défavorisé, créant un climat scolaire particulier et différent des autres établissements. Un collège avec un grand nombre d'élèves issu-e-s de la migration ne sera pas porteur des mêmes enjeux et problématiques qu'un autre établissement, comme la barrière de la langue avec les élèves et/ou les parents, le manque de suivi/soutien scolaire en raison du capital culturel et économique limité de la famille ou encore la configuration familiale. C'est ce que nous expliquent cette enseignante :

« On est dans un quartier ultra multiculturel, diversité. [...] Puis qu'on a une assez intéressante richesse culturelle dans l'établissement. Beaucoup de langues, beaucoup de connaissances mais qui demande aussi de jongler des fois avec des élèves qui ne connaissent pas les mêmes codes, ou les mêmes informations que les autres. Après, c'est vrai qu'on a peut-être plus facilement des élèves à la situation particulière que dans certains établissements. » (Léa, maîtresse de classe et professeure d'anglais, d'italien et d'informatique)

Il faut savoir que les écoles ont tendance à opérer un processus de sélection des élèves en fonction de leur lieu d'habitation, ce qu'appelle Dupriez (2010) la *ségrégation spatiale*. Ainsi, en sélectionnant les élèves par proximité géographique avec leur école, les établissements influencent leur composition qui sera alors entièrement dépendante de la composition sociale du quartier (Dupriez, 2010). Les élèves habitant des quartiers populaires, bien souvent issu-e-s de la migration, seront donc regroupé-e-s au sein d'un même établissement scolaire, et inversement pour ceux-celles des quartiers aisés (Dupriez, 2010). C'est pour cette raison que nous assistons à une concentration d'élèves issu-e-s de la migration au sein d'une même école. De plus, comme discuté précédemment, en fonction de la configuration sociale et migratoire de l'établissement, les problématiques rencontrées sont diverses et nécessitent des compétences

spécifiques ainsi qu'une grande marge d'adaptation de la part du corps enseignant ; adaptation qui n'est pas du ressort de toutes et tous comme nous pouvons le voir ci-dessous :

« *L'école a **une fonction d'instruction et d'éducation**. C'est vraiment écrit dans le cadre général. On doit accompagner la famille dans l'éducation de l'élève, de l'enfant, du jeune. Et je pense que la part d'éducation, elle est un petit peu plus importante dans notre école. On doit prendre un peu plus le relais des parents dans beaucoup de cas. C'est dû au type de quartier, de population où les gens font comme ils peuvent avec la situation. [...].* » (Rachel, maîtresse de classe de RAC et enseignante d'anglais)

« *Je pense que la sélection se fait naturellement. Les gens qui restent, ça veut dire qu'on a ce type de sensibilité. Parce qu'on a des tournus. Les gens qui partent, c'est souvent des personnes qui ne sont pas prêtes à donner ça en plus. Ou qui ont des difficultés à être confrontées à ce genre de situation. Ce n'est pas le même job.* » (Rachel, maîtresse de classe de RAC et enseignante d'anglais)

Alors que dans certains établissements le rôle de l'école est d'instruire et d'éduquer, dans ce type d'établissement avec une configuration sociale et migratoire particulière, la partie éducation est souvent cruciale, et le rôle des enseignant-e-s va plus loin que l'enseignement. On comprend alors que la composition sociale et migratoire de l'école influence considérablement les conditions d'apprentissage et d'enseignement, ne permettant alors pas suffisamment d'hétérogénéité, reproduisant les inégalités sociales (Coleman, 1966 ; Dupriez, 2010). Ainsi, ces extraits appuient l'hypothèse suivante : *La ségrégation spatiale opérée par les établissements scolaires influence les conditions d'enseignement ainsi que les conditions d'apprentissage des élèves issu-e-s de la migration, transformant alors les inégalités sociales en inégalités scolaires.*

De plus, un élément très important lié à l'effet-établissement a été mentionné à de nombreuses reprises par le corps enseignant : les ressources financières. En effet, bien souvent les écoles se trouvant dans des quartiers défavorisés sont situées dans des communes dites pauvres et/ou dans des villes « pauvres », restreignant alors les moyens économiques mis à disposition de ces établissements. *A contrario*, les communes dites plus riches vont accorder davantage de moyens et de ressources financières à leurs écoles, favorisant un enseignement de meilleure qualité :

« [...] *Des tableaux noirs. Il y a la craie. Dans certaines classes, ça, c'est des enseignants qui ont amené une télé parce qu'il n'y a pas. Les rétroprojecteurs qu'on a dans l'établissement, parce qu'on travaille encore avec des rétroprojecteurs, ils sont oranges. [...]. Et puis, c'est là où ce n'est pas tout à fait correct. Ça veut dire qu'un établissement en banlieue lausannoise, il y a des tableaux interactifs dans toutes les salles. Alors que sur Lausanne, non. Pourquoi ? Parce c'est toujours la bataille entre l'État et la commune. Et puis, ils se renvoient la balle et puis, d'autres communes sont peut-être plus riches. Les politiques communales, elles ont un impact. Parce que, c'est des choix. C'est pas un manque d'argent.* » (Yohan, enseignant de mathématiques et de math-phérique)

« *Typiquement, quand je donnais l'informatique, j'aurais voulu faire de la robotique. Mais le kit coûte 100 balles par élève. On ne peut pas mettre 1600 francs pour équiper une classe. Et encore, ça impliquerait qu'il n'y ait que 16 élèves. Mais on n'a pas les moyens. Puis c'est vrai qu'on sait qu'il y a d'autres communes où ce genre de démarche ne pose pas de problème. Là, dans ma classe, typiquement, tout le mobilier, c'est moi qui l'ai payé. Il y a pas mal de communes où c'est les établissements qui payent. Donc c'est sûr que les élèves, ils le subissent aussi.* » (Léa, maîtresse de classe et professeure d'anglais, d'italien et d'informatique)

On peut donc voir que « cette bataille entre l'État et la commune » limite l'accès à de bonnes infrastructures et à du matériel adapté, fonctionnel et récent ; poussant alors le corps enseignant à s'en procurer à leurs propres frais. Cette situation influence également la qualité de l'enseignement à travers l'effectif des classes et la motivation de l'enseignant-e. N'ayant pas le budget d'agrandir l'établissement et d'engager d'autres enseignant-e-s, souvent les professeur-e-s sont confronté-e-s à des classes trop nombreuses, impactant le suivi personnalisé et les inégalités scolaires :

« *Actuellement, je pense qu'on n'est pas assez soutenus financièrement, vu la situation. Je pense qu'on aurait besoin d'effectifs plus réduits pour qu'on puisse faire ce travail d'accompagnement plus efficacement. Mais ça, ce n'est pas du ressort des enseignants ni de la direction, ça vient de plus haut. [...]. Mais oui, l'effectif, pour moi, c'est l'effectif. Le reste, on fait avec, on s'adapte. Mais l'effectif, c'est ce qui pose de plus en plus de problèmes. C'est une question d'argent, oui, et chez nous aussi de bâtiments, si j'ai bien compris. C'est ce qu'on nous dit souvent, on n'a pas la place. On ne peut pas rajouter de*

containers dans la cour. On a de plus en plus de gens dans le quartier, c'est normal. Et on a presque plus de tables. Ça, c'est au niveau du matériel aussi. » (Rachel, maîtresse de classe de RAC et enseignante d'anglais)

« Le problème, c'est l'aspect financier. Parce qu'on n'a pas les conditions pour être juste, pour faire le travail correctement avec ces élèves-là. Enfin, on le fait au mieux, mais que ce soit les conditions de travail pour nous et pour les élèves, l'infrastructure, les soutiens externes, on n'a pas assez. Un élève qui aurait besoin d'être accompagné constamment de quelqu'un, on doit sélectionner dans quelle branche il va l'être, parce qu'on n'a pas accès à un plein temps pour cette personne. Moi, je trouve que c'est compliqué. [...] » (Rachel, maîtresse de classe de RAC et enseignante d'anglais)

Ces extraits démontrent qu'en raison du manque de ressources financières et de moyens alloués par les communes ou l'État aux établissements scolaires situés dans des quartiers populaires, l'enseignement ne peut être d'une aussi bonne qualité qu'espérée par les enseignant-e-s (Coleman, 1966). Ces éléments influencent considérablement les conditions d'apprentissage des élèves ainsi que l'investissement des enseignant-e-s, creusant alors les inégalités scolaires et les dominations de classes sociales. Par exemple, si les classes étaient plus petites et que les enseignant-e-s disposaient de moyens suffisants, un suivi personnalisé et adapté aux difficultés des élèves aurait pu être mis en place. Cette situation suggère qu'un-e élève issu-e d'une famille avec un capital économique élevé en fonction de son lieu d'hébergement situé dans un meilleur quartier se verra offrir un enseignement de meilleure qualité et aura donc de plus grandes chances de réussite scolaire. Cette situation influence également la motivation personnelle et l'investissement du corps enseignant, impactant alors aussi la motivation des élèves. Par exemple, le taux de remplacement semble plus élevé dans les écoles situées dans des quartiers pauvres que dans les quartiers riches. C'est ce que nous observons dans les extraits suivants :

*« J'ai eu une **scolarité un peu mouvementée**. En fait notre prof principale elle était malade, il y en avait une qui était enceinte du coup on avait **pleins de remplaçants et on révisait pas du tout**, on travaillait pas du tout alors qu'il y avait des gens qui avaient des difficultés comme moi à l'école. »* (Caterina, 16 ans, portugaise)

« Après j'avais mon prof d'allemand, il venait que quand il voulait donc des fois il venait juste nous ouvrir la porte, il nous demandait de nous installer et il nous disait "je

reviens" et pis il revenait plus. Il nous disait "ouais je reviens" mais on passait toute la période et y avait pas de prof... » (Joana, 19 ans, portugaise)

Ainsi, avec des absences et des remplacements répétitifs, ou encore avec un désinvestissement total des enseignant-e-s, les élèves issu-e-s de la migration sont « victimes » de la ségrégation spatiale et ne disposent pas de la même égalité des chances que ceux-celles scolarisé-e-s dans des établissements plus riches (Dupriez, 2010). Pendant l'enseignement à distance, les moyens mis à disposition des élèves n'ont pas été les mêmes que ceux mis dans d'autres établissements, avec des devoirs transmis par la poste, le prêt d'ordinateurs ou des capsules vidéo. On s'aperçoit donc que cette situation impacte directement la qualité de la continuité pédagogique. C'est pourquoi, nous émettons une nouvelle hypothèse : *Le financement des écoles par les politiques communales influence considérablement les conditions d'apprentissage et la motivation des enseignant-e-s, que cela soit avant ou pendant la période d'enseignement à distance, impactant alors directement la motivation personnelle des élèves issu-e-s de la migration.*

5.5.3. Système scolaire vaudois et classes inclusives

Si l'une des grandes critiques du corps enseignant concerne les moyens et les ressources alloués par les communes et les répercussions que cela provoque sur l'enseignement, le changement de système scolaire appelé HarmoS, pour des classes plus « inclusives », est également fortement pointé du doigt. En effet, étant donné que le système scolaire suisse a été critiqué par de nombreux-ses chercheur-se-s concernant son processus de sélection fortement inégalitaire (Charmillot, 2015), une réforme a été mise en place avec pour but de le rendre plus inclusif. Cela s'est opéré, entre autres, à travers la suppression de l'orientation VSO pour moins de discrimination sur le marché de l'emploi, le changement de VSB à VP, et l'assemblage de la VSG et la VSO en VG ; élément qui n'est pourtant pas considéré comme moins inégalitaire par le corps enseignant, au contraire. De plus, seules les classes de VG sont séparées en niveaux en fonction des branches et des résultats des élèves. Ainsi, en ne laissant plus que deux orientations et en créant des niveaux au sein même des classes de VG, plusieurs problèmes émergent dans les entretiens.

En premier lieu, en raison des niveaux dans les différentes branches de VG, les élèves sont désormais confronté-e-s à un grand nombre de changements, que cela soit de salles de classe mais aussi d'enseignant-e-s. Ainsi, l'oubli de matériel est plus fréquent et les élèves sont moins suivi-e-s étant donné qu'ils changent constamment de niveaux et de professeur-e-s en

fonction des matières. De plus, étant donné qu'il y a moins de suivi personnel, les difficultés scolaires que l'élève pourrait rencontrer sont souvent moins facilement perceptibles. En deuxième lieu, dans l'ancien système, les élèves se poussaient vers le haut mutuellement et s'entraidaient. Désormais, en raison des niveaux au sein de la nouvelle VG, les classes changent très souvent et le niveau général n'est pas diversifié, impactant alors la dynamique de classe. Ainsi, pour les enseignant-e-s interrogé-e-s le nouveau système qui a pour but d'être inclusif et donc moins inégalitaire dévalorise en réalité les élèves. C'est ce que nous pouvons voir dans les extraits suivants :

« C'est de la merde. C'est de la merde. On veut permettre aux élèves de changer tout le temps, de remonter, d'exposer leurs compétences tout le temps. Puis en même temps, je trouve qu'en donnant toutes ces possibilités, on les valorise pas assez. [...] Ils se retrouvent ballottés d'une classe à l'autre. Moi, je me bats pour que mes élèves de niveau 1 soient au moins dans ma salle pour avoir leurs affaires, pour qu'ils aient un maximum de confort. [...] Mais les élèves, ils sont tout le temps en train de se déplacer d'une salle à l'autre, d'avoir des livres différents. On change de niveau, on change de prof, on change de système. [...] » (Léa, maîtresse de classe et professeure d'anglais, d'italien et d'informatique)

« Je ne suis pas certain qu'on arrête de stigmatiser, puisque le niveau global a chuté. Dans le sens où avant, il y avait un maître classe pour des élèves qui rencontraient vraiment des difficultés, il y avait un maître qui faisait beaucoup de branches. Mais ils étaient avec lui. Donc il y avait un lien qui se créait, et une attache. Maintenant, ils partent, ils se déplacent, ils n'ont jamais leurs affaires, ils changent de classe, il y a pleins d'enseignants. C'est des élèves qui ne sont pas à l'aise avec le système scolaire. Donc quand tout d'un coup, ils se retrouvent à devoir jongler et tout, ça ne va pas favoriser leur bien-être et leur aptitude à travailler. » (Yohan, enseignant de mathématiques et de math-physique)

Les extraits illustrent qu'en raison du système par niveaux, les élèves sont non seulement déplacés d'une classe à l'autre constamment provoquant des oublis, des retards, etc., mais ils ne sont également plus suivi-e-s et aidé-e-s comme avant. Qui plus est, les enseignant-e-s expliquent que l'ancien système était finalement mieux car même si le but, en supprimant la VSO, était de diminuer la discrimination et la stigmatisation de ces élèves sur le marché de

l'emploi, ce sont désormais les élèves de niveau 1 qui le sont. Cette situation a donc déplacé le problème, tout en restreignant le suivi de l'élève et l'hétérogénéité des classes qui les poussaient vers le haut :

« *Moi, pour avoir vécu l'ancien système, je pense qu'il était mieux. Les classes de VG étaient quand même plus homogènes. Puis oui, en même temps, il n'y avait pas de niveau de maths, d'allemand et de français, mais la moyenne reflétait le niveau finalement. [...] Puis finalement, alors il y avait une stigmatisation des VSO quand ils cherchaient un apprentissage, puis maintenant, il y a une stigmatisation des niveaux 1-1 quand ils cherchent un apprentissage. Donc ça a juste déplacé le problème. Sauf que maintenant, ils n'ont plus le même suivi qu'ils avaient avant. Pour moi, il y a une baisse de niveau, mais il y a surtout une baisse du soutien qu'ils avaient. [...]. Maintenant, il change trois fois de classe dans la semaine, il n'a pas sa calculatrice [...]. Après, on lui dit qu'il était mal organisé puis en même temps, il y a dix ans, il n'aurait pas eu besoin d'être organisé.* » (Léa, maîtresse de classe et professeure d'anglais, d'italien et d'informatique)

« *Avant le changement avec l'ancienne version VSO-VSG, ce qui changeait aussi, c'est que par exemple les VSO c'était des petites classes. Ils étaient 12-13. Moi, j'avais de meilleurs résultats avec ces classes-là, alors qu'ils avaient deux heures d'anglais par semaine, qu'avec mes classes actuelles de VG, où je les vois trois fois par semaine. Donc j'ai l'impression qu'on a voulu faire quelque chose de bien sans se donner les moyens. Puis c'est vrai que dans ces classes-là, c'est une classe où les élèves ne sont plus vraiment chez eux. Ils sortent de la salle de classe beaucoup plus souvent et ils se retrouvent avec d'autres groupes à cause des niveaux. Et c'est plus difficile pour le maître de classe de les suivre. Parce qu'il ou elle les voit moins souvent. Et l'esprit d'équipe se crée moins. Ils sont à la moitié de la journée avec d'autres élèves à chaque fois.* » (Rachel, maîtresse de classe de RAC et enseignante d'anglais)

Cette situation a provoqué une baisse du niveau général et une diminution de l'esprit d'équipe et de l'entraide générale dans les classes. En créant des classes homogènes par niveaux, il n'y a plus d'élèves qui tirent les autres vers le haut, faisant stagner le niveau scolaire. Les bon-nes élèves restent entre eux-elles, et vice versa :

« *Mais en fait, je trouve que le niveau baisse. Et je ne suis pas sûre qu'en voulant faire des classes de plus en plus hétérogènes, j'ai l'impression qu'on tire vers le bas plutôt que*

de tirer vers le haut. [...].. Finalement, les niveaux 2 sont moins performants que quand ils sont qu'entre eux. Puis les niveaux 1, ils n'en bénéficient pas. Ils ne sont pas plus performants. On n'a pas un peu un regroupement mieux. On a tout le monde, enfin, tout le monde est plus bas. Donc je trouve que voilà. » (Léa, maîtresse de classe et professeure d'anglais, d'italien et d'informatique)

On observe donc à l'aide de ces extraits un problème conséquent lié au nouveau système dit inclusif. Selon les enseignant-e-s, le modèle actuel serait davantage inégalitaire car il dévaloriserait certain-e-s élèves en leur assurant un suivi moindre et en les poussant à constamment changer de classe, d'affaires et de camarades. De plus, les élèves ne sont plus mélangé-e-s et ne peuvent donc plus se pousser vers le haut. En conséquence, les résultats scolaires sont de manière générale moins bons et les enseignant-e-s moins motivé-e-s. En raison du nombre de classes par niveaux, les enseignant-e-s se retrouvent avec de plus en plus de classes et d'élèves à suivre, rendant difficile ce suivi, d'autant plus pendant l'enseignement à distance. Effectivement, en ayant des élèves venant tout juste de changer de niveau avant l'enseignement à distance que les enseignant-e-s connaissent à peine, il est difficile d'évaluer l'aide et le soutien nécessaires à la maison, ainsi que les difficultés rencontrées. C'est ce que voyons dans l'extrait ci-dessous :

« Alors, je sais que le plus grand nombre que j'ai eu, c'était l'année du Covid, j'avais passé 160 élèves différents à suivre à distance. Après, certains, je les comptais dans les 160 mais je les suivais pour deux branches, d'autres je les ai vus que quelques fois parce qu'ils venaient de changer de niveau Puis de toute façon, c'était des groupes différents, des informations différentes. C'était du suivi à part. Oui, c'était vraiment difficile avec tous ces niveaux à suivre. » (Léa, maîtresse de classe)

Cette problématique n'a pas été soulevée par les élèves étant donné qu'ils n'ont pas connu l'ancien système. Ainsi, leur seule critique à l'encontre du système actuel concerne l'effectif des classes souvent trop élevé, qui ne permet pas un bon suivi des élèves et de leurs difficultés. Ces éléments permettent dès lors de montrer la dimension institutionnelle et les problématiques inhérentes au système scolaire. Les élèves étant mélangé-e-s entre les niveaux n'ont plus ce même sentiment d'entraide et d'équipe. Ainsi, pendant l'enseignement à distance, il peut être difficile pour les élèves de pouvoir compter sur l'aide de leurs camarades de classe.

De plus, ce problème d'effectif et de suivi moins personnalisé peut être un obstacle lors du

retour en classe quant à l'aide individuel apportée aux élèves en situation de décrochage scolaire. Si les élèves issu-e-s de la migration, de par leur origine migratoire et sociale, sont sujet-te-s à de fortes inégalités scolaires, le nouveau système scolaire laisse imaginer qu'il ne permet pas une diminution de celles-ci, au contraire. Qui plus est, l'enseignement à distance a pu renforcer les difficultés que ces élèves rencontraient provoquant alors un retard scolaire lors du retour en classe. Les résultats des entretiens vont une nouvelle fois dans le sens de l'hypothèse qui suit : *Le nouveau modèle mixte vaudois de sélection des élèves renforce les inégalités scolaires en réduisant la mixité au sein des classes et le suivi apporté aux élèves issu-e-s de la migration, que cela soit en période ou non d'enseignement à distance.*

On comprend donc que les inégalités scolaires sont un phénomène pluridimensionnel qui évolue dans le temps. L'enseignement à distance est donc un facteur conséquent qui est venu se rajouter aux différents éléments impactant la scolarité des élèves issu-e-s de la migration : l'effet-maître, l'effet-établissement et le soutien familial influençant tous l'investissement scolaire de l'élève.

6. Conclusion

Nous avons souhaité dans ce travail mettre en lumière les expériences et le vécu de l'enseignement à distance des élèves issu-e-s de la migration dans le canton de Vaud, tout en s'intéressant au rôle que les différent-e-s acteur-ice-s du système scolaire (enseignant-e-s et parents) ont exercé sur l'école à la maison. Trois dimensions (individuelle ; familiale et relationnelle ; institutionnelle) ont constitué les clés d'analyse de cette recherche et nous ont permis de mettre en avant celles qui ont influencé le vécu, les expériences, et la pratique de l'école à la maison des élèves issu-e-s de la migration. L'état de la littérature, le terrain, et l'analyse des résultats ont mis en lumière les facteurs impactant la motivation et l'investissement scolaire des élèves, à savoir les conditions d'apprentissage, l'absence d'évaluations certificatives, le manque de suivi scolaire, ou encore l'investissement personnel de l'enseignant-e durant l'école à la maison. Ces résultats ont démontré que les élèves sont des acteur-ice-s rationnel-le-s procédant à des calculs du type coûts-bénéfices mais également que la motivation personnelle de l'enseignant-e ainsi que son mode d'enseignement ont grandement influencé l'investissement scolaire de l'élève pendant l'enseignement à distance ; s'alignant alors aux données du FG de 2021. En effet, la plupart des enseignant-e-s, en raison d'un manque de consignes claires, n'ont fourni que peu d'efforts dans l'enseignement à distance en apportant un suivi très limité. Cette situation a alors pu engendrer un décrochage scolaire chez les élèves

issu-e-s de la migration qui ne bénéficiaient pas d'un soutien scolaire en raison de l'origine socioéconomique de leurs parents. Dans ce cas de figure, l'aide de la fratrie et du réseau social s'est révélée être une ressource cruciale.

De plus, la collaboration école-famille, qui a été renforcée et sollicitée par les établissements scolaires durant l'école à la maison, a été limitée par le manque de connaissance du système scolaire, le manque de capital culturel et linguistique, et enfin par la continuité de l'activité professionnelle des parents. Ce manque de connaissance restreint non seulement le soutien apporté aux élèves mais également et surtout leur parcours professionnel et scolaire. En effet, les données ont démontré qu'en l'absence de connaissances du système éducatif suisse, les familles issues de la migration voient l'apprentissage de manière négative, privilégiant des études supérieures pour leurs enfants. Ces résultats vont à l'encontre de la littérature existante qui constate que les familles de classe sociale faible ont souvent tendance à moins pousser leurs enfants vers des études (Charmillot, 2015). En outre, nous avons pu constater des divergences en termes de choix de formation et d'aspirations professionnelles entre certaines origines, comme la Thaïlande ou le Portugal qui sont davantage stricts vis-à-vis des études que la Macédoine par exemple. Il serait alors intéressant de développer cet élément en comparant par exemple les parcours scolaires et professionnels des élèves issu-e-s de la migration entre les différentes origines.

Nous avons aussi découvert que le manque de suivi de la part des parents et des enseignant-e-s a provoqué une augmentation du temps que les élèves passent sur les écrans ; situation qui a pu provoquer des conséquences physiques et psychologiques. Les enseignant-e-s ont notamment constaté des effets néfastes sur la concentration et la communication des élèves lors de leur retour à l'école, s'alignant aux recherches qui ont démontré l'impact des écrans sur la santé mentale des élèves et sur les fonctions cognitives (Kassam & Ferrari, 2021 ; Santos et al., 2023). Cette dimension mériterait d'être approfondie en mesurant de manière détaillée et spécifiquement les conséquences liées à l'augmentation du temps passé sur les écrans durant l'école à la maison sur les aptitudes scolaires et la communication, en comparant par exemple la situation pré et post-semi-confinement

Finalement, nos résultats indiquent que les différences de ressources financières allouées aux établissements scolaires entre les communes riches et les communes pauvres semblent provoquer des disparités dans les conditions d'apprentissage et d'enseignement pouvant alors impacter la qualité de l'enseignement et l'investissement du corps enseignant, d'autant plus

pendant l'école à la maison. Afin de le confirmer, il serait nécessaire de mener des études comparatives entre les établissements scolaires des différentes communes vaudoises, ouvrant alors la voie à de futures pistes de recherches. En outre, ces éléments, corrélés à un modèle mixte d'orientation des élèves très peu hétérogène empêchant une mixité des profils scolaires, et combinées à la ségrégation spatiale perpétrée par les écoles, renforcent les inégalités scolaires existantes dans le canton de Vaud. A nouveau, il serait intéressant dans une prolongation de cette recherche d'analyser les divergences en termes de pratiques d'enseignement et de ressources allouées aux établissements (matériel, infrastructures) au sein des différentes communes vaudoises afin d'analyser si elles exercent un réel impact sur les inégalités scolaires. Qui plus est, nous pourrions alors faire le lien entre les pratiques mises en place durant l'enseignement à distance entre les différentes communes et les divergences existantes concernant les consignes à appliquer lors de la continuité pédagogique. Dans cette recherche, la limite de temps, notamment concernant le terrain, nous a empêché d'aller plus loin en comparant par exemple les cantons romands qui opèrent des modèles différents de sélection et d'orientation des élèves, notamment Neuchâtel et Vaud. Cela nous aurait donné la possibilité de mesurer si le type de modèle d'orientation influence le poids de l'enseignement à distance, et quel système, entre le modèle mixte et intégré, exerce l'impact le plus conséquent sur les inégalités scolaires pour les élèves issu-e-s de la migration lors de leur retour à l'école, tout en illustrant la divergence de vécu d'un canton à l'autre.

Pour conclure, cette recherche illustre que la continuité pédagogique, mesure préconisée par la DGEP dans le but d'éviter tout décrochage scolaire, n'a que peu été mise en place et variait selon le suivi familial, l'investissement de l'enseignant et les conditions d'apprentissage à la maison. Ces éléments ont dès lors impacté la motivation personnelle des élèves issu-e-s de la migration et leur retour en classe, provoquant un éventuel décrochage scolaire et une nécessité de travailler davantage afin de rattraper le retard cumulé. Ainsi, chaque acteur-ice-s du système scolaire a exercé un rôle dans l'impact que l'enseignement à distance a eu sur les élèves issu-e-s de la migration. En outre, même si les résultats des entretiens corroborent les données exploratoires issues du FG de 2021, notamment l'influence de capital culturel sur les conditions d'apprentissage et le suivi familial, et de l'effet-maître sur la motivation individuelle de l'élève, il est important de nuancer le poids que ces éléments ont eu sur le retard scolaire. Effectivement, les résultats du FG ont mis en évidence le décrochage scolaire constaté lors du retour en classe à travers un nombre élevé de redoublements. Toutefois, les entretiens suggèrent que cet « échec » scolaire n'a pas été si conséquent sur le long-terme, ou du moins que le retard scolaire

a par la suite été rattrapé. Ainsi, nous pensons que l'influence de l'enseignement à distance sur les élèves issu-e-s de la migration a été plus important sur le court-terme, car les élèves ont dû redoubler d'efforts pour rattraper le retard, nuancé alors son poids sur la reproduction des inégalités scolaires.

7. Bibliographie

Azria, F. (2014). *Objets du quotidien et matériaux scolaires : la trousse à outils d'élèves de CM2*, Lycée Jean-Moulin Roubaix

Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Cambridge: The National Bureau of Economic Research.

Becker, G. S. (1967). *Human capital and the personal distribution of income; an analytical approach*. Ann Arbor: Institute of Public Administration.

Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66(6), 55-69.

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.

Bolzmann, C., Fibbi, R., & Vial, M. (2003). *Secondas - Secondos. Le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zurich : Seismo.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : Libraires Armand Colin.

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3-6.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les éditions de minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.

Bressoux, P. (2001). Effet-classe, effet-maître. *Apprendre et faire apprendre*, Chapitre 14, pp 213-226.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: National Center for Educational Statistics.

Coleman, J. S. (1988a). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.

Coleman, J. S. (1988b). The creation and destruction of social capital: implications for the law. *Notre Dame JL Ethics & Pub. Pol'y*, 3, 375-404.

Combessie, J. (2007). IV. Sondages, échantillons. Dans : Jean-Claude Combessie éd., *La méthode en sociologie* (pp. 45-54). Paris: La Découverte.

Conus, X., & Durler, H. (2022). L'enseignement à distance en temps de crise en Suisse: révélateur ou renforçateur des inégalités sociales et de genre autour du rôle de parent d'élève?. *L'éducation en débats: analyse comparée*, 12(1), 55-71.

Crahay, M. (Éd.). (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.

Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). (2017). *L'école obligatoire à l'heure de l'harmonisation intercantonale*.

Dupriez, V. (2010). *Séparer pour réussir? Les modalités de groupement des élèves*. Paris: UNESCO.

Durpaire, J. L. (2020). Quelques effets de la COVID-19 sur l'école dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (84), 19-23.

Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements: quelle responsabilité pour l'école? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(2), 321-33.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: Genèse et mythes*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France

Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris: UNESCO.

Duru-Bellat, M., van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Eckmann-Saillant, M., Bolzman, C., & Rham, G. de. (1994). *Jeunes sans qualification: trajectoires, situations et stratégies*. Les Editions IES.

Etzioni, A. (1988). Normative-Affective Factors: Toward a New Decision-Making Model. *Journal of Economic Psychology*, 9, 125-150.

Etzioni, A. (1993). Normative-Affective Choices. *Human Relations*, 46(9), 1053-1069.

Etzioni, A. (2000). Social Norms: Internalization, Persuasion, and History. *Law & Society Review*, 34(1), 157-178. <https://doi.org/10.2307/3115119>

Falter, J.-M. (2010). Age of tracking and educational choices: new evidence from Switzerland. Available at SSRN 1695587. Consulté à l'adresse http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1695587

Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2010). *L'enseignement secondaire au risque des enquêtes Pisa Suisse. Parcours scolaires, performances et orientation à Genève*. Consulté à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17425>

Felouzis, G., & Charmillot, S. (2012). School tracking and educational inequality: a comparison of 12 education systems in Switzerland. *Comparative Education*, 49(2), 181-205. <https://doi.org/10.1080/03050068.2012.706032>

Felouzis, G. (2015). Ce que l'école fait aux plus faibles: une comparaison dans 13 cantons suisses. In G. Felouzis & G. Goastellec, *Les inégalités scolaires en Suisse* (p. 17-42). Berne: Peter Lang.

Felouzis, G. & Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, 8. Retrieved from <http://socialchangeswitzerland.ch>

Fibbi, R. (2009). Définition de la discrimination institutionnelle d'un point de vue sociologique. *Tangram* 24, 37-43.

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.

Gomensoro, A. (2019). *Les parcours scolaires des descendants d'immigrés en Suisse : Influences et imbrications des dimensions familiales, individuelles et institutionnelles* (Doctoral dissertation, Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques).

Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2016a). Les trajectoires éducatives de la seconde génération. Quel déterminisme des filières du secondaire I et comment certains jeunes le surmontent? *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 289-308.

Gomolla, M. (2006). *Tackling underachievement of learners from ethnic minorities: A comparison of recent policies of school improvement in Germany, England and Switzerland*. 9, 14.

Gordon, M. (1964). *Assimilation in American Life : the role of race, religion and national origins*. New York: Oxford University Press.

Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American journal of sociology*, 78(6), 1360-1380.

Grawitz, M. & Moreau de Bellaing, L. (1993). Méthodes des sciences sociales, Paris, Dalloz, (9e édition), 1993. In: *L'Homme et la société*, N. 111-112, 1994. Générations et mémoires. pp. 198-199.

Igodoe, A. A., & Lange, M. F. (2022). Éditorial. L'impact de la Covid-19 sur les inégalités scolaires dans l'espace francophone. *L'éducation en débats: analyse comparée*, 12(1), 1-11.

Imdorf, C. (2017). Understanding discrimination in hiring apprentices: how training companies use ethnicity to avoid organisational trouble. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(3), 405-423. <https://doi.org/10.1080/13636820.2016.1278397>

Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., ... Michelson, S. (1972). *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York, Hagerstown, San Francisco, London: Harper Colophon Books.

Jones, J. M. (1997). *Prejudice and Racism*. McGraw-Hill Companies.

Kasinitz, P., Mollenkopf, J., Waters, M. C., & Holdaway, J. (2008). *Inheriting the city: The children of immigrant come of age*. Cambridge, New York: harvar University Press, Russell Sage Foundation.

Kassam, S., & Ferrari, R. (2021). *Les effets de l'exposition aux écrans des enfants et adolescents. Un état des lieux*. Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP).

Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19.

Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups?. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs*. Berne: Haupt.

Landoes, A. (2022). Inégalités scolaires durant la transition vers l'éducation post-obligatoire en Suisse. L'influence du lieu de résidence et du motif d'immigration. Université de Genève. doi: 10.13097/archiveouverte/unige:166533

Levitt P., 2009, « Roots and Routes : Understanding the Lives of the Second Generation Transnationally, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol.37, n°7, pp.1125-1242.

Massey, D. S., & Denton, N. A. (2018). A Merican Apartheid Segregation and the Making of the Underclass. In *Inequality* (pp. 103-118). Routledge.

Mazalto, M. & Paltrinieri, L. (2013). *Introduction espaces scolaires et projets éducatifs*, pp.31-40.

- Merle, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews—vielfach erprobt, wenig bedacht: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*, 71-93.
- Napoli, J. (2022). Quelques conséquences de la pandémie de Covid-19 sur la relation école-famille en contexte d'éducation prioritaire: le point de vue des enseignant-es du canton de Genève. *L'éducation en débats: analyse comparée*, 12(1), 93-106.
- 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. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(2), 337-352.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research*, 34, 1189-1208.
- Payet, J.-P. (2017). *École et familles. Une approche sociologique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Périer, P. (2019). Des parents invisibles. *L'école face à la précarité familiale*. Paris : PUF.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. University of California Press.
- Portes, A., Aparicio, R., Haller, W., & Vickstrom, E. (2010). Moving Ahead in Madrid: Aspirations and Expectations in the Spanish Second Generation. *The International*
- Rea, A., & Tripier, M. (2008). *Sociologie de l'immigration*. Paris: La Découverte.
- Rey, M. (1974). *Le rôle de l'école dans l'insertion sociale des familles des travailleurs migrants: Deux expériences dans le cadre du Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois: Les cours de français, langue étrangère de l'école des parents ; Les classes d'accueil de 1969 à 1973*. Ecole de service social.

Rienzo, S. (2022). Les relations école-familles au défi de la Covid-19 à Genève : quelles pratiques pour quels effets sur les inégalités?. *L'éducation en débats: analyse comparée*, 12(1), 12-39.

Rumbaut, R. G. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States¹. *International Migration Review*, 38(3), 1160–1205.

Safi, M. (2007). *Le devenir des immigrés en France. Barrières et inégalités* (ENSAE ParisTech). Consulté à l'adresse <https://pastel.archives-ouvertes.fr/tel-00239220/>

Santos, R. M. S. et al. (2023). The associations between screen time and mental health in adolescents: a systematic review. *BMC psychology*, 11(1), 127.

Sawadogo, H. P. (2020). L'approche qualitative et ses principales stratégies d'enquête. *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*.

Sayad, A. (1977). Les trois âges de l'émigration algérienne en France. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 15, 59-79.

Telles, E. M., & Ortiz, V. (2008). *Generations of exclusion: Mexican-Americans, assimilation, and race: Mexican-Americans, Assimilation, and Race*. Russell Sage Foundation.

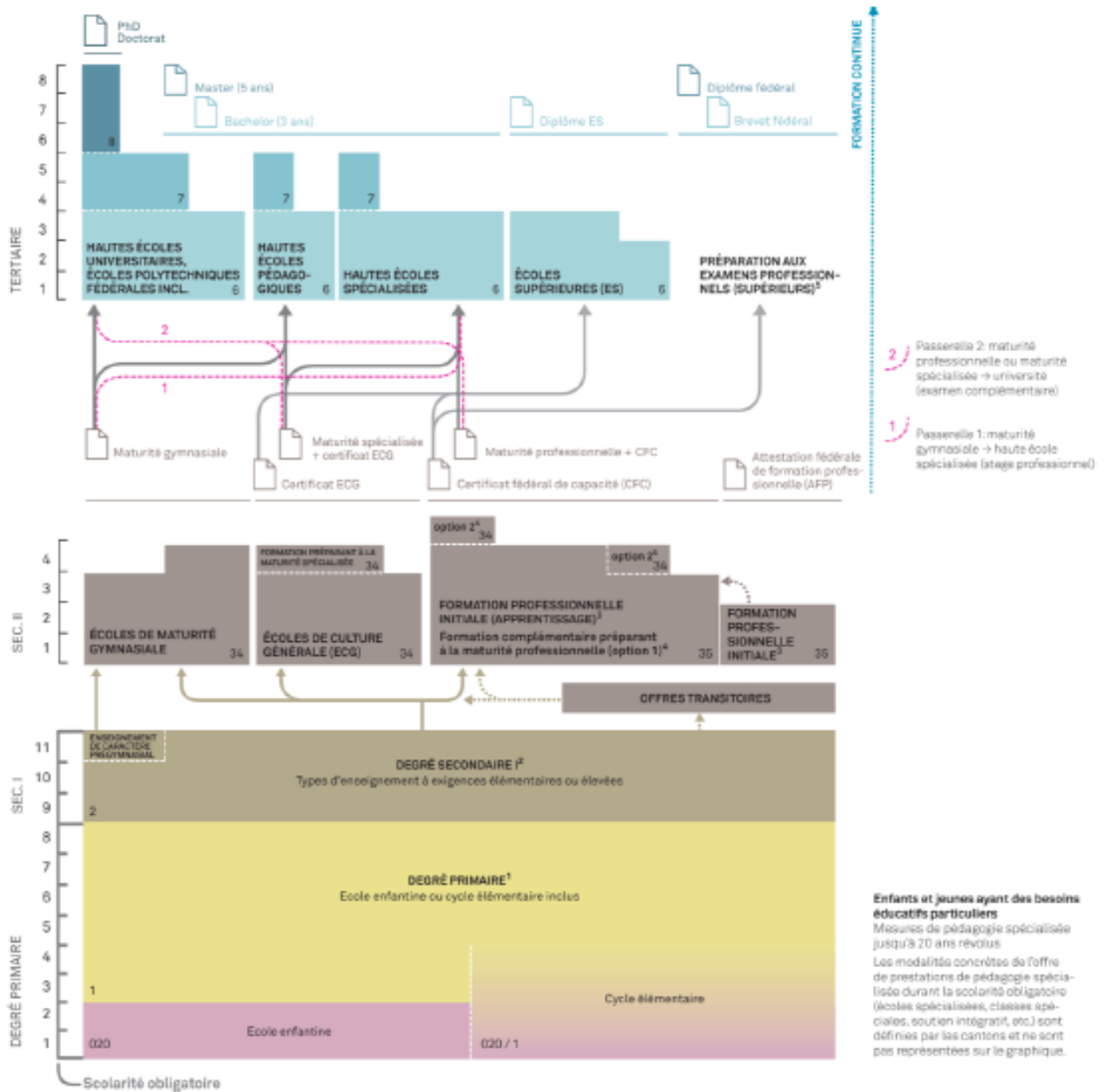
Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 5-32). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Sites web :

Site officiel Etat de Vaud, Déroulement de l'école obligatoire dans le canton de Vaud, consulté le 10 juillet 2024. : <https://www.vd.ch/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/deroulement-de-lecole-obligatoire-dans-le-canton-de-vaud>

8. Annexes

8.1. Annexe 1 : Système éducatif suisse

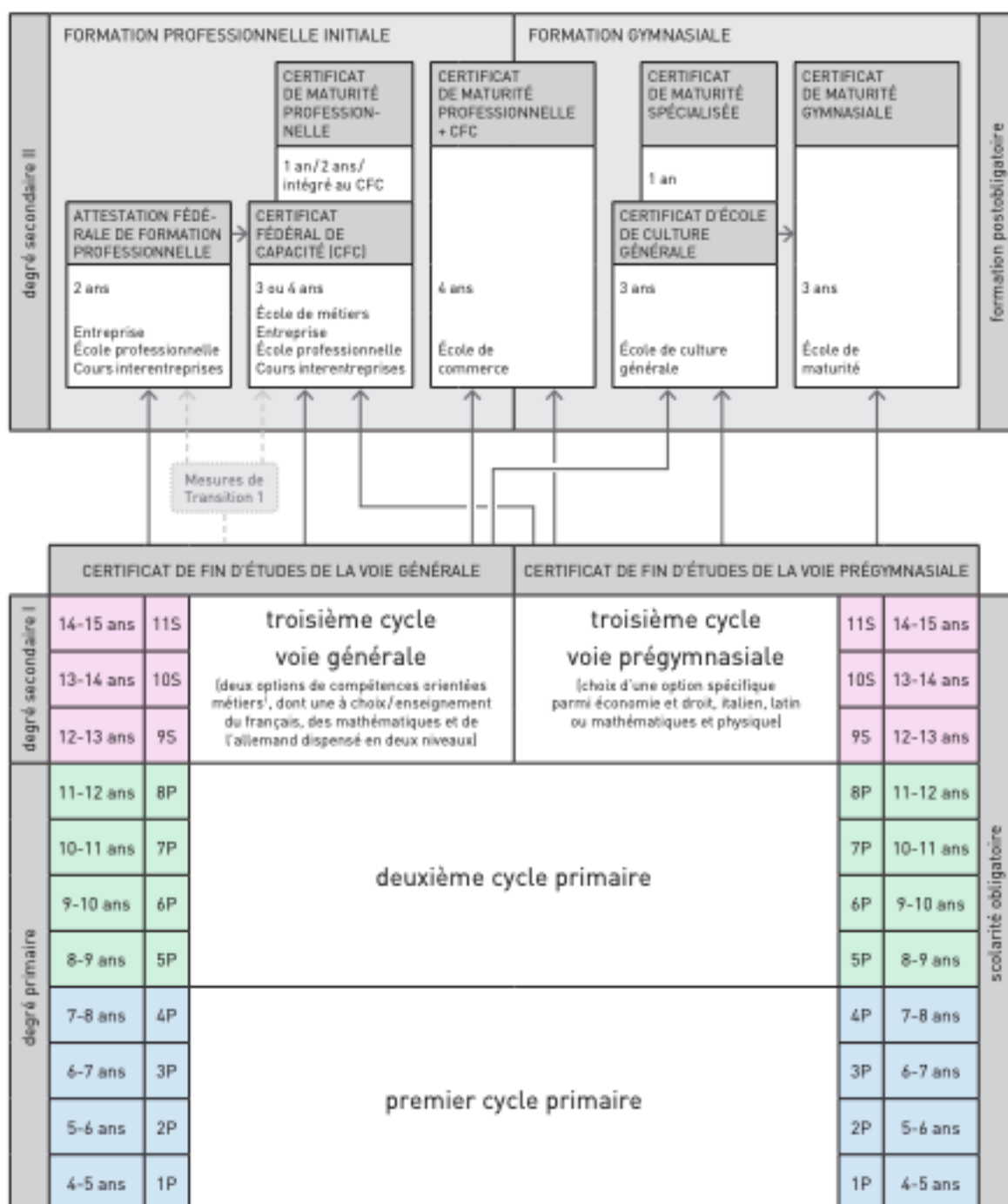


ISCED | International Standard Classification of Education 2011

- ISCED 8
- ISCED 7
- ISCED 6
- ISCED 4
- ISCED 34 + 35
- ISCED 2
- ISCED 1
- ISCED 020

- 1 Deux ans d'école enfantine ou les deux premières années d'un cycle élémentaire: ces années sont obligatoires dans la majorité des cantons
- 2 Degré secondaire I: régime d'exception dans le canton du Tessin, quatre années de scuola media (selon art. 6 concordat HarmoS)
- 3 Formation professionnelle initiale (apprentissage): formation en entreprise + école professionnelle + cours interentreprises; formation scolaire à plein temps possible
- 4 Maturité professionnelle: parallèlement à l'apprentissage (option 1) ou après l'apprentissage (option 2); durée de l'option 2: 1 an à plein temps ou 1,5 à 2 ans à temps partiel
- 5 Examen professionnel fédéral / brevet fédéral = ISCED 6; examen professionnel fédéral supérieur / diplôme fédéral = ISCED 7

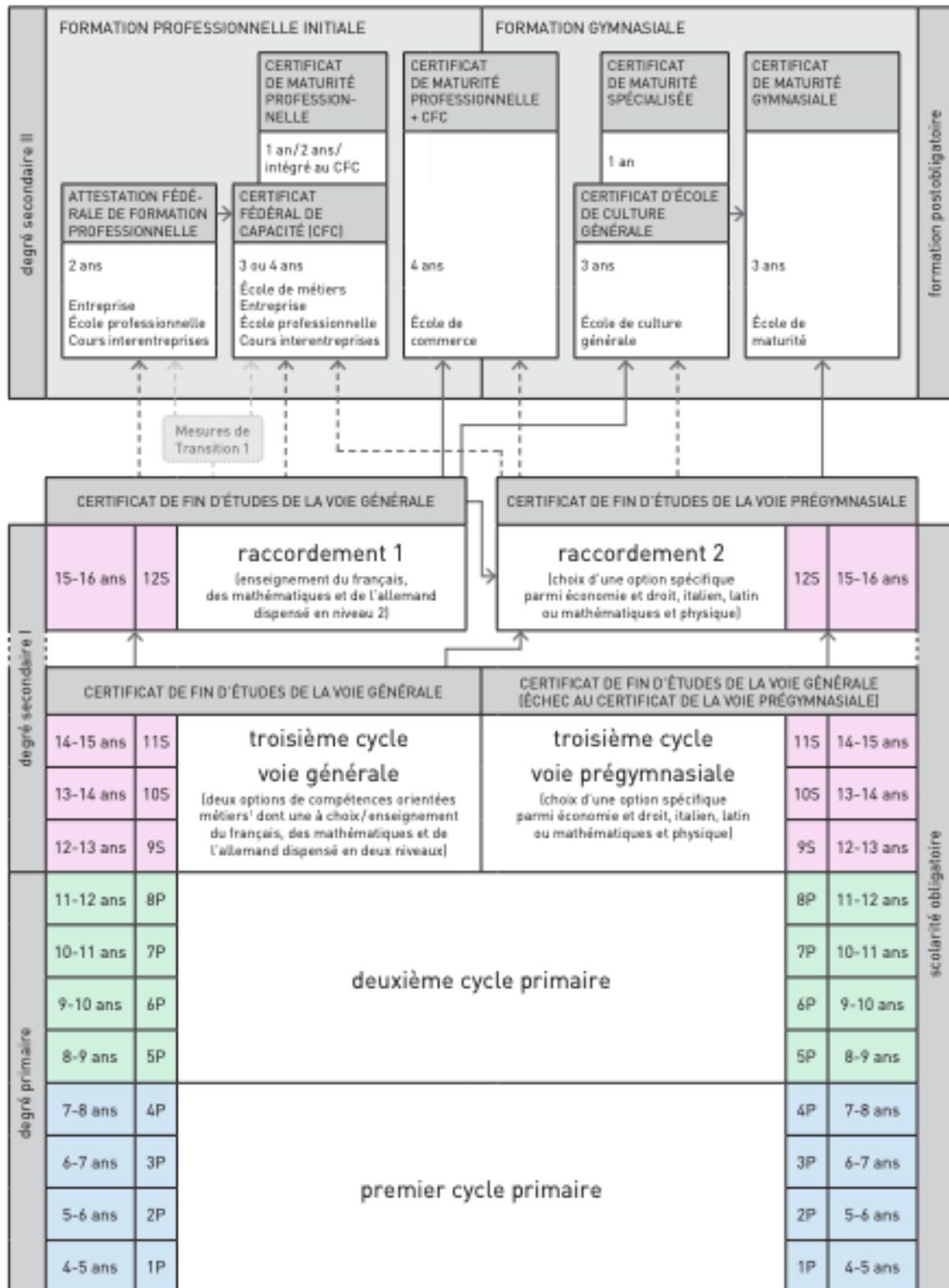
8.2. Annexe 2 : Système éducatif vaudois (depuis HarmoS)



¹ possibilité, à certaines conditions, de choisir une option spécifique

Au terme d'une année supplémentaire d'études et à certaines conditions, les classes de :

- 12^e année certificative permettent à l'élève non certifié de VG d'obtenir le certificat de fin d'études secondaires ;
- raccordement 1 permettent à l'élève certifié de VG d'obtenir un certificat de VG donnant accès aux écoles de culture générale et de commerce des gymnases ou de maturité professionnelle ;
- raccordement 2 permettent à l'élève certifié de VG d'obtenir le certificat de VP.



* possibilité, à certaines conditions, de choisir une option spécifique

8.3. Annexe 3 : Grille d'entretien : élèves

1^{ERE} PARTIE : QUESTIONS FACTUELLES : QUESTIONS GENERALES SUR LE PARCOURS SCOLAIRE (AVANT COVID-19)

1. Pouvez-vous vous présenter ? (Prénom, âge, activité exercée, lieu d'habitation, etc.)

2. De quelle nationalité êtes-vous et quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ?

3. Dans quel type de logement vivez-vous (maison, appartement, etc.) et partagez-vous votre chambre ?

4. Parlez-moi de votre parcours scolaire de l'école obligatoire à aujourd'hui.

5. Que pensez-vous de votre parcours/résultats scolaire ? Et pourquoi ?

6. Comment était vos résultats scolaires à l'école obligatoire ? Et aujourd'hui

7. De manière générale avez-vous reçu de l'aide pour l'école ? Si oui, de qui ? Et aujourd'hui ?

8. Comment était vos enseignant-e-s à l'école obligatoire ? Et aujourd'hui ?

9. Quelle place l'école/études occupe dans votre vie ?

10. Où étiez-vous scolarisé-e ? Comment était votre établissement scolaire et qu'en pensez-vous ?

11. Si vous deviez parler d'un événement qui vous a marqué lors du secondaire I, lequel serait-il ?

2^{EME} PARTIE : QUESTIONS SUR LA PERIODE DE L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE (DURANT LE COVID-19)

1. Quel(s) souvenirs avez-vous de la période d'enseignement à distance durant le Covid-19 ?

2. Durant cette période, qu'est-ce qui a été mis en place par l'école/l'enseignant-e pour continuer l'enseignement ? Que pensez-vous de cette méthode ?

3. Comment vous sentiez-vous face à l'utilisation d'outils numériques (difficultés rencontrées) ?

4. Comment était la communication avec l'enseignant durant l'enseignement à distance ? Quels outils et quelle fréquence ? En étiez-vous satisfait-e ? Si oui/non, pourquoi ?

5. Parlez-moi d'une journée type durant l'école à la maison. Comment vous organisiez-vous ?

6. Qui était présent-e à la maison durant cette période ? A quelle fréquence ?

7. Avez-vous reçu de l'aide scolaire durant l'enseignement à distance ? Si oui, de la part de qui ?

8. Comment vous sentiez-vous durant cette période, psychologiquement et physiquement ?

9. Comment vous sentiez-vous par rapport à l'arrêt des évaluations certificatives ?

10. Pourriez-vous me décrire une situation concrète relative aux difficultés rencontrées pendant cette période d'enseignement à distance ?

11. Quelles ont été, selon vous, les conséquences de l'enseignement à distance ?

12. Est-ce que vous pensez que cette situation nouvelle et inattendue a eu des effets positifs (sur l'organisation de votre journée de travail, flexibilité, etc.) ? Si oui, lesquels ?

13. Selon, vous, qu'est-ce qui aurait pu être amélioré ou fait différemment durant cette période ?

3^{EME} PARTIE : QUESTIONS SUR LES CONSEQUENCES DE L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE LORS DU RETOUR EN CLASSE

1. Comment le retour à l'école après la période d'enseignement à distance s'est-il passé ?

2. Comment vous sentiez-vous face à l'idée de retourner à l'école après cette période ?

3. Avez-vous rencontré des difficultés scolaires lors de votre retour en classe ? Si oui, lesquels ?

4. De manière générale, avez-vous pu constater des changements durables dans la manière de communiquer, d'enseigner, d'étudier ? Si oui, lesquels ? Et vous concernant ?

5. Quelles sont les choses que vous auriez aimé que les enseignant-e-s/écoles fassent différemment ? Et pourquoi ?

6. Aujourd'hui, cela fait 4 ans que le semi-confinement et l'école à la maison ont eu lieu. De quelle manière, selon vous, cette période vous a-t-elle impacté ou impacté votre vie ?

CONCLUSION : CONCLURE L'ENTRETIEN ET RECOLTER DES DERNIERES INFORMATIONS SPONTANEEES

1. Est-ce que vous auriez quelque chose à dire/raconter que l'on n'aurait pas évoqué ?

REMERCIER TOUTES ET TOUS POUR LE TEMPS CONSACRE ET LES REPONSES DONNEES

FICHE SIGNALÉTIQUE, INFORMATIONS DÉMOGRAPHIQUES

1. Âge : _____

2. Voie scolaire : _____

3. Pratiquez-vous des activités sportives/culturelles ? Si oui, à quelle fréquence ?

4. Quelle est votre langue maternelle ? _____

5. Avez-vous des frères et sœurs ? Combien ? Quel est leur âge ?

6. Partagez-vous votre chambre avec quelqu'un ? Avec qui ?

7. Dans quel type de logement habitez-vous ? (Maison, appartement, villa...)

8. Est-ce que vos parents habitent ensemble ?

9. Quel est le métier de vos parents ?

10. De manière générale, recevez-vous de l'aide à la maison pour l'école ? (Répétitrice, parents, frère/sœur...)

8.4. Annexe 4 : Grille d'entretien : parents

1^{ERE} PARTIE : QUESTIONS FACTUELLES : QUESTIONS GENERALES SUR LE PARCOURS SCOLAIRE (AVANT COVID-19)

1. Pouvez-vous vous présenter ? (Prénom, âge, activité exercée, pays d'origine, etc.)

2. Parlez-moi de votre parcours scolaire dans le pays d'origine, donc avant d'arriver en Suisse.

3. Combien de langue(s) et quelles langues parlez-vous couramment et à la maison ?

4. Quelle importance accordez-vous à l'école et aux études de manière générale ? Pourquoi ?

5. Que pensez-vous du système éducatif suisse, et du système éducatif vaudois ?

6. Dites-moi ce que vous pensez des établissements que votre enfant a fréquentés.

7. Comment ont été vos relations avec les enseignant-e-s de votre enfant (qualité, quantité) ?

8. Que pensez-vous du parcours scolaire de votre enfant de manière générale ?

9. Quel type de soutien scolaire apportez-vous à votre enfant (devoirs, évaluations, fréquence) ?

10. Pouvez-vous me raconter une situation de conflit que vous avez déjà rencontrée avec l'école et/ou les enseignant-e-s de votre enfant, si c'est le cas ?

11. Si vous pouviez améliorer un élément dans le système scolaire et le fonctionnement de l'établissement scolaire de votre enfant, que serait-il ?

2^{EME} PARTIE : QUESTIONS SUR LA PERIODE DE L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE (DURANT LE COVID-19)

1. Quel(s) souvenirs avez-vous de la période d'enseignement à distance durant le Covid-19 ?

2. Parlez-moi de votre activité professionnelle durant le semi-confinement et l'école à la maison.

3. Durant cette période, qu'est-ce qui a été mis en place par l'école/l'enseignant-e pour continuer l'enseignement ? Que pensez-vous de cette méthode ? Est-ce que ça a été efficace ?

4. Quel était votre rôle dans l'école à la maison et comment celui-ci-a-t-il été défini ?

5. Comment vous sentiez-vous durant cette période de manière générale ?

6. Que pensez-vous de l'arrêt des évaluations certificatives ?

7. Comment vous sentiez-vous face à l'utilisation des outils numériques ?

8. Comment était la communication avec l'enseignant-e durant l'enseignement à distance ?

9. Parlez-moi d'une journée type durant l'école à la maison.

10. Parlez-moi des personnes présentes durant le semi-confinement.

11. Quel type d'aide externe a été mise en place ? De qui et pour quelles raisons ?

12. Décrivez-moi une situation concrète relative aux difficultés rencontrées pendant cette période

13. Quelles ont été, selon vous, les conséquences de l'enseignement à distance ?

14. Est-ce que vous pensez que cette situation nouvelle et inattendue a eu des effets positifs (sur l'organisation de votre journée de travail, flexibilité, etc.) ? Si oui, lesquels ?

15. Selon, vous, qu'est-ce qui aurait pu être amélioré ou fait différemment durant cette période ?

3^{EME} PARTIE : QUESTIONS SUR LES CONSEQUENCES DE L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE LORS DU RETOUR EN CLASSE

1. Comment s'est passé le retour à l'école après la période d'enseignement à distance ?

2. Comment l'école vous a-t-elle expliqué la manière de procéder pour le retour des enfants ?

3. Quels changements avez-vous pu remarquer dans le comportement de votre enfant ?

4. Qu'est-ce qui aurait pu être fait différemment de la part des enseignant-e-s/école ? Pourquoi ?

5. Aujourd'hui, près de 4 ans après cette période, de quelle manière pensez-vous que la période d'enseignement à distance a impacté votre vie ? Et celle de votre enfant ?

CONCLUSION : CONCLURE L'ENTRETIEN ET RECOLTER DES DERNIERES INFORMATIONS SPONTANEEES

1. Est-ce que vous auriez quelque chose à dire/raconter que l'on n'aurait pas évoqué ?

REMERCIER TOUTES ET TOUS POUR LE TEMPS CONSACRE ET LES REPONSES DONNEES

8.5. Annexe 5 : Grille d'entretien : enseignant-e-s

1^{ERE} PARTIE : QUESTIONS FACTUELLES : QUESTIONS GENERALES SUR LE PARCOURS SCOLAIRE (AVANT COVID-19)

1. Pouvez-vous vous présenter ? (Prénom, âge, activité exercée, enfants, etc.)

2. Parlez-moi de votre parcours professionnel de manière générale.

3. Parlez-moi de votre poste actuel, en détails, de votre fonction, de vos tâches, etc.

4. Que pensez-vous de l'établissement scolaire pour lequel vous travaillez ?

5. Si vous pourriez améliorer quelque chose dans le fonctionnement de l'établissement scolaire pour lequel vous travaillez, que serait-il ?

6. Pourriez-vous me raconter votre semaine type d'enseignement en tant qu'enseignant-e ?

7. Comment se passent vos contacts avec la direction ? Et ceux avec les autres enseignant.es ?

8. Comment gérez-vous une situation où un enfant est en difficulté scolaire ? Baisse soudaine ?

9. Selon vous, pour quelles raisons un enfant est-il en décrochage/difficulté scolaire ?

10. Que pensez-vous des classes inclusives ?

11. Comment se passe la communication avec les parents (fréquence, forme, raison) ?

12. Que pensez-vous de la relation école-famille ? A quel point est-elle importante et pourquoi ?

13. Comment gérez-vous les problèmes de discipline, comportement, retards, absences, etc. ?

14. Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées en tant qu'enseignant-e ?

2^{EME} PARTIE : QUESTIONS SUR LA PERIODE DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE (DURANT LE COVID-19)

1. Quel(s) souvenirs avez-vous de la période d'enseignement à distance durant le Covid-19 ?

2. Durant cette période, qu'est-ce qui a été mis en place par l'établissement scolaire ? Quelles ont été les directives générales que vous avez reçues pour continuer l'école à la maison ?

3. Comment faisiez-vous pour assurer un suivi à distance ? Être sûr que les élèves font le travail ?

4. Parlez-moi de vos contacts avec la direction durant cette période (fréquence, motif, etc.).

5. Parlez-moi de l'utilisation des ressources numériques. Quelles ont été selon vous les problèmes majeurs relatifs à ce nouveau moyen d'enseignement/apprentissage ?

6. Comment était la communication avec l'élève/parents durant l'enseignement à distance et quels ont outils utilisés et leur quelle fréquence ? En étiez-vous satisfait-e ? Pourquoi ?

7. Qu'avez-vous pensé de l'arrêt des évaluations certificatives ?

8. Parlez-moi d'une journée type, en tant qu'enseignant-e, durant l'enseignement à distance. Comment vous organisiez-vous et quelles étaient vos tâches ?

9. Pourriez-vous me décrire une situation concrète relative aux difficultés rencontrées pendant cette période d'enseignement à distance ?

10. Qu'est-ce que vous mettiez en place, en tant qu'enseignant-e, pour ce type d'élève et pour les élèves en difficultés ? Et de la part de l'établissement scolaire directement ?

11. Comment avez-vous, vous personnellement, vécu cette période ?

12. Quelles ont été, selon vous, les conséquences de l'enseignement à distance ?

13. Est-ce que vous pensez que cette situation nouvelle et inattendue a eu des effets positifs (sur l'organisation de votre journée de travail, flexibilité, etc.) ? Si oui, lesquels ?

14. Selon, vous, qu'est-ce qui aurait pu être amélioré ou fait différemment durant cette période ?

3^{EME} PARTIE : QUESTIONS SUR LES CONSEQUENCES DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE (LORS DU RETOUR EN CLASSE)

1. Comment s'est passé le retour en classe lors de la réouverture des écoles (après Covid-19) ?

2. Quelles ont été les directives reçues de la part de l'établissement lors de la réouverture ?

3. Comment vous sentiez-vous face à l'idée de retourner à l'école, de reprendre l'enseignement ?

4. S'il y en a eu, quelles ont été les nouveautés que vous avez instaurées dans votre enseignement (méthodes, contenu, etc.) suite à l'enseignement à distance ? Et de l'école ?

5. De manière générale, avez-vous pu constater des changements durables dans la manière de communiquer, d'enseigner, ou d'étudier ? Si oui, lesquels ? Aujourd'hui encore ?

6. Quels ont été les moyens mis en place pour lutter contre le décrochage scolaire ou pour aider les élèves en situation de difficultés scolaires ?

7. Selon vous, quelles auraient été les éléments que l'établissement scolaire aurait pu mettre en place pour améliorer le retour en classe suite à cette période de semi-confinement ?

8. Aujourd'hui, 4 ans après cette épisode de semi-confinement et d'enseignement à distance, quelles sont les traces, s'il y en a, de cette période sur l'enseignement et l'apprentissage ?

CONCLUSION : CONCLURE L'ENTRETIEN ET RECOLTER DES DERNIERES INFORMATIONS SPONTANEEES

1. Est-ce que vous auriez quelque chose à dire/raconter que l'on n'aurait pas évoqué ?

REMERCIER TOUTES ET TOUS POUR LE TEMPS CONSACRE ET LES REPONSES DONNEES

8.6. Annexe 6 : Formulaire d'information et de consentement mineurs

Formulaire d'information et de consentement : mineurs

Madame, Monsieur,

Je vous remercie de m'accorder un entretien avec votre enfant dans le cadre de mon projet qui porte sur « *Expériences et vécu de l'enseignement à distance durant le semi-confinement lié à la pandémie de la Covid-19 pour les élèves issu-e-s de la migration dans le canton de Vaud* ». Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche et le déroulement de l'entretien. Si vous avez des questions ou besoin d'informations complémentaires, n'hésitez pas à me demander. Pour permettre à votre enfant de participer à ce projet de recherche, je vous prie de bien vouloir signer le présent formulaire de consentement ci-après. Vous recevrez une copie signée et datée du formulaire.

Ce projet sur « *Expériences et vécu de l'enseignement à distance durant le semi-confinement lié à la pandémie de la Covid-19 pour les élèves issu-e-s de la migration dans le canton de Vaud* » s'inscrit dans le cadre mon mémoire de Master de Master en sciences sociales, pilier migration et citoyenneté, à l'Université de Neuchâtel. L'objectif de cette recherche est d'observer et d'analyser les effets de l'enseignement à distance sur les élèves issu-e-s de la migration, en scolarité obligatoire en Suisse durant le semi-confinement, et ce dans le but de déceler d'éventuelle(s) conséquences sur le parcours scolaire.

Les entretiens suivront trois dimensions : la dimension individuelle qui sera analysée lors d'entretien avec des élèves ; la dimension familiale et relationnelle qui sera mesurée à travers des entretiens avec les parents des élèves ; et enfin la dimension institutionnelle recueillie lors d'entretiens avec les anciens enseignants de l'élève. Les questions posées tourneront autour de la situation scolaire, professionnelle, personnelle, familiale, avant l'enseignement à distance, durant l'enseignement à distance, et suite à l'enseignement à distance.

L'entrevue aura lieu le (date) à (heure) et durera environ une heure et demie. Ce travail sera mené entièrement par moi et sous la direction de ma responsable de mémoire, la Professeure Mihaela Nedelcu. En signant le présent formulaire, vous me donnez votre accord pour l'enregistrement de l'entretien avec votre enfant sur une bande audio ainsi que sa retranscription.

Les données du projet seront utilisées à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques décrit ci-dessus. Elles pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres chercheurs et chercheuses lors de discussions scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera d'information permettant de vous identifier. Dans le cas contraire, votre permission vous sera demandée au préalable.

Consentement libre et éclairé

J'ai pris connaissance des informations portant sur l'objectif de l'entretien et sa durée ainsi que l'usage qui sera fait des résultats. Il est entendu que la participation de mon enfant à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que ce dernier reste libre, à tout moment, de mettre fin à sa participation sans avoir à motiver sa décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

J'ai notamment été informé-e que :

- L'identité et l'adresse de mon enfant seront traitées de manière strictement confidentielle.
- L'identité des personnes mentionnées pendant l'interview seront également traitées de manière strictement confidentielle.
- Mon enfant, ainsi que moi-même, pouvons demander à tout moment un complément d'information sur l'étude.
- Je recevrai une copie du présent document, portant le nom et les coordonnées de la personne responsable de la recherche.

Je, _____, déclare avoir lu et compris le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de la participation de mon enfant au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu à ma satisfaction. Par la présente, j'accepte librement de laisser mon enfant participer à ce projet de recherche.

| | |
|------------|---------------------|
| Lieu, date | Signature du parent |
|------------|---------------------|

Déclaration de responsabilité des chercheurs de l'étude

Je soussigné, *Ben Salem Hiba*, chercheuse de l'étude, déclare que je suis responsable du déroulement du présent projet de recherche. Par la présente, je m'engage à respecter les obligations énoncées dans ce document et à vous informer également de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

| | |
|------------|----------------------------|
| Lieu, date | Signature de la chercheuse |
|------------|----------------------------|

Contact

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante :

hiba.bensalem@unine.ch

8.7. Annexe 7 : Formulaire d'information et de consentement

Formulaire d'information et de consentement

Madame, Monsieur,

Je vous remercie d'avoir accepté de m'accorder un entretien dans le cadre de mon projet de recherche qui porte sur « *Expériences et vécu de l'enseignement à distance durant le semi-confinement lié à la pandémie de la Covid-19 pour les élèves issu-e-s de la migration dans le canton de Vaud* ». Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche et le déroulement de l'entretien. Si vous avez des questions ou besoin d'informations complémentaires, n'hésitez pas à me demander. Pour participer à ce projet de recherche, je vous prie de bien vouloir signer le présent formulaire de consentement ci-après. Vous allez recevoir une copie signée et datée du formulaire.

Ce projet sur « *Expériences et vécu de l'enseignement à distance durant le semi-confinement lié à la pandémie de la Covid-19 pour les élèves issu-e-s de la migration dans le canton de Vaud* » s'inscrit dans le cadre mon mémoire de Master de Master en sciences sociales, pilier migration et citoyenneté, à l'Université de Neuchâtel. L'objectif de cette recherche est d'observer et d'analyser les effets de l'enseignement à distance sur les élèves issu-e-s de la migration afin de déceler d'éventuelle(s) conséquences sur leur parcours scolaire.

Les entretiens suivront trois dimensions : la dimension individuelle qui sera analysée lors d'entretien avec des élèves ; la dimension familiale et relationnelle qui sera mesurée à travers des entretiens avec les parents des élèves ; et enfin la dimension institutionnelle recueillie lors d'entretiens avec les anciens enseignant-e-s des élèves. Les questions posées tourneront autour de la situation scolaire, professionnelle, personnelle, familiale, avant l'enseignement à distance, durant l'enseignement à distance, et suite à l'enseignement à distance.

L'entrevue aura lieu le (date) à (heure) et durera environ une heure et demie. Ce travail sera mené entièrement par moi et sous la direction de ma responsable de mémoire, la Professeure Mihaela Nedelcu. En signant le présent formulaire, vous me donnez votre accord pour l'enregistrement de l'entretien sur une bande audio ainsi que sa retranscription exacte.

Les données du projet seront utilisées à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques décrit ci-dessus. Elles pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres chercheurs et chercheuses lors de discussions scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera d'information permettant de vous identifier. Dans le cas contraire, votre permission vous sera demandée au préalable.

Consentement libre et éclairé

J'ai pris connaissance des informations portant sur l'objectif de l'entretien et sa durée ainsi que l'usage qui sera fait des résultats. Il est entendu que ma participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que je reste libre, à tout moment, de mettre fin à ma participation sans avoir à motiver ma décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

J'ai notamment été informé-e que :

- Mon identité et mon adresse seront traitées de manière strictement confidentielle.
- L'identité des personnes mentionnées pendant l'interview seront également traitées de manière strictement confidentielle.
- Je peux demander à tout moment un complément d'information sur l'étude.
- Je recevrai une copie du présent document, portant le nom et les coordonnées de la personne responsable de la recherche.

Je, _____, déclare avoir lu et compris le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation à ce projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu à ma satisfaction. Par la présente, j'accepte librement de participer à ce projet.

| | |
|------------|-----------|
| Lieu, date | Signature |
|------------|-----------|

Déclaration de responsabilité des chercheurs de l'étude

Je, *Ben Salem Hiba*, chercheuse de l'étude, déclare que je suis responsable du déroulement du présent projet de recherche. Par la présente, je m'engage à respecter les obligations énoncées dans ce document et à vous informer également de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

| Lieu, date | Signature de la chercheuse |
|------------|----------------------------|
| | |

Contact

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante :

hiba.bensalem@unine.ch

8.8. Explication grilles d'entretien

En premier lieu, la grille d'entretien des élèves est constituée de 30 questions ; certaines plus générales que d'autres. Ces 30 questions ont par la suite été regroupées par « période ». La partie relative au parcours scolaire de l'élève avant l'enseignement à distance contient 11 questions ; la deuxième partie concernant la période de l'enseignement à distance contient 13 questions. Finalement, la période post-enseignement à distance est bien plus courte avec 6 questions. Les questions établies dans cette partie-là sont plus ouvertes et générales que celles posées dans les deux autres parties, raison pour laquelle on en compte moins.

En deuxième lieu, la grille d'entretien des parents contient plus de questions que pour celle des élèves et fait état de 35 questions regroupées également par « période ». La première partie concernant la période pré-enseignement à distance permet d'en savoir davantage sur l'origine migratoire et socioéconomique de la famille afin de mesurer l'influence que celle-ci peut avoir sur le parcours scolaire. Étant donné qu'elle nous permet d'en savoir plus sur la situation, on en dénombre 13. La deuxième partie s'intéresse à la période de l'enseignement à distance et à ce qui a été mis en place par la famille. On s'intéresse notamment au suivi scolaire mais également à la situation personnelle des parents et des conditions à la maison. Cette partie compte 16 questions. Enfin, la dernière partie s'intéresse de manière générale aux éventuelles difficultés rencontrées lors du retour de leur enfant à l'école et contient seulement 6 questions.

En troisième lieu, la grille d'entretien des enseignant-e-s est différente car elle se concentre entre autres sur leur rôle et à l'impact de l'enseignement à distance sur l'enseignement et la scolarité, et compte 38 questions regroupées par « période ». Ainsi, la première partie a pour objectif de connaître la fonction de l'enseignant-e, sa méthode d'enseignement et son avis concernant le système scolaire et l'établissement pour lequel iel travaille. Elle fait état de 15 questions. Ensuite, la deuxième période tente de comprendre les différents moyens mis en place non seulement par l'enseignant-e lui-elle-même mais également par l'établissement. Dans cette partie, il est également pertinent de s'intéresser à la situation personnelle de l'enseignant-e, étant donné que la sphère scolaire a chevauché la sphère privée durant l'école à la maison, et ce afin d'en faire un lien avec le suivi scolaire établi. Dans cette partie, 15 questions ont également été préparées. La dernière partie qui met en avant le retour à l'école et la manière dont celui-ci s'est organisé a pour but de mettre en lumière les diverses difficultés constatées par le corps enseignant et ce qui a été mis en place par l'école pour y faire face. Cette partie est également plus courte et compte 8 questions.