Éducation comparée / nouvelle série, n°26-1, pp 51 - 76

LES ÉLÉMENTS STRUCTURELS DU SYSTÈME ÉDUCATIF TCHÈQUE FACE A LA CRISE SANITAIRE : RUPTURE OU CONTINUITÉ ?

Stanislav Štech
Irena Smetáčková

Université Charles –
Faculté de l'Education,
République Tchèque

RÉSUMÉ

Au printemps 2020, *l'école à la maison* a permis d'examiner avec plus d'acuité les caractéristiques saillantes du système scolaire tchèque – le poids extrêmement élevé de la famille dans la réussite scolaire des élèves et la sélection précoce. Celle-ci a lieu au moment de la transition au premier cycle de l'enseignement secondaire. En s'appuyant sur les données de l'enquête auprès de plus de 5.000 parents dont près de 2.500 parents d'élèves du primaire, l'article constate que les inégalités significatives du soutien parental aux élèves existent en amont, dès l´école primaire qui défavorisent les familles au statut socio-économique bas. Pour faire face aux exigences de l'école d'autres facteurs ont été identifiés liés à l´interaction des parents avec les demandes de l'école.

MOTS CLÉS

Enseignement distanciel - École primaire - Communication famille – école – Engagement parental – Inégalités scolaires

ABSTRACT

A survey among 2 500 parents of primary school pupils has made it possible to examine more clearly the salient feature of the Czech school system – dependence of educational performance on family background and early selection in lower secondary education. The authors note that significant inequalities in parental support for pupils exist at primary school linked to the level of education of parents and the material and cultural conditions of the family. Parents' successful coping with teachers requirements depends on adequacy of the curriculum, self-perceived parents competencies and parental practices. Yet, exchanges of parents with teachers could be a turning point – they were much more frequent, regular and individualized.

KEYWORDS

Home education – Primary school – Family and school communication – Parental engagement – Education inequalities

Introduction

En mars 2020, en raison de la situation sanitaire 130 000 élèves de plus de 4 000 écoles primaires et secondaires tchèques ont trouvé leur école fermée, l'enseignement devant se poursuivre à la maison avec l'aide des parents. Ceux-ci se sont soudainement retrouvés dans un tout nouveau rôle.

La transition vers l'enseignement à distance a représenté un défi tant pour les familles que pour les écoles. Ainsi, cette situation a permis d'observer de plus près le rôle joué par les familles dans la socialisation scolaire des enfants. Les conditions matérielles de la famille, les attentes des parents à l'égard de la scolarité de leur enfant, les pratiques parentales d'aide aux enfants, les modes et la qualité de la communication entre les parents et les enseignants ont surgi comme sous la loupe.

Certes, même durant l'enseignement présentiel l'école a toujours structuré la vie des familles, imposant ses temporalités et ses exigences. Néanmoins, l'école à la maison a mis en évidence les inégalités des conditions et des pratiques des familles pour faire face aux exigences scolaires. En même temps, certains éléments structurels du système scolaire, les pratiques pédagogiques et la nature des exigences des enseignants ont émergé avec plus d'acuité.

Les enquêtes internationales (OECD, 2016) ainsi que les recherches au niveau national constatent deux caractéristiques qui singularisent le système éducatif tchèque. C'est d'abord la sélectivité précoce qui est associée à la réussite ou à l'échec potentiels des élèves fréquentant les filières différentes fondées sur la division des élèves par aptitude durant leur scolarité obligatoire. La seconde est représentée par la forte dépendance de la réussite scolaire des élèves de l'origine socioculturelle de la famille (Katrňák & Simonová, 2011). Les inégalités en matière d'éducation sont généralement étudiées au moment de la transition des élèves entre les établissements du secondaire inférieur et ceux du secondaire supérieur ou entre les écoles primaires et les écoles du secondaire inférieur (niveau collège en France). Ce qui se passe durant la fréquentation de l'école primaire et influence le choix de filière au moment de la transition des élèves au secondaire inférieur n'attire pas l'attention particulière des chercheurs.

Cependant, le début de la scolarité est absolument essentiel pour l'ensemble du parcours scolaire de l'enfant. Durant cette période, les élèves développent des outils cognitifs importants pour réussir dans leur scolarisation ultérieure. Dans le même temps, ils développent des attitudes envers l'école et envers l'apprentissage qui déterminent leur motivation d'apprendre et leurs ambitions éducatives pour l'avenir.

Selon une enquête de l'OCDE, les premières années de scolarisation sont essentielles dans la réduction des inégalités éducatives et sociales (cf. Garcia & Weiss, 2017). C'est pourquoi nous avons décidé de nous concentrer sur le rôle que joue l'enseignement/apprentissage à l'école primaire dans la naissance (ou dans l'atténuation) des inégalités.

Notre étude porte sur les relations écoles – familles pendant le confinement. Néanmoins, nous allons d'abord présenter brièvement ce que les résultats des recherches nous disent de la sélectivité précoce liée à la reproduction du statut socioéconomique de la famille en Tchéquie et du poids des familles dans la réussite scolaire de leurs enfants.

Ensuite, en nous appuyant sur les données de notre recherche nous allons montrer si les inégalités dans la gestion des exigences de l'école primaire existent et comment elles se produisent au sein des familles (ce que l'on appelle « l'engagement parental ») et entre les familles et l'école (processus appelés la » participation des parents », cf. Hoover-Dempsey et al., 2005).

Le système scolaire tchèque – filières différenciées, sélection précoce, inégalités croissantes en fonction du milieu familial[1]

Après le changement politique en 1989, le système scolaire tchèque s'est profondément transformé. Durant la décennie 1990, en réaction à l'école unique du régime précédent confondue avec le projet idéologique „communiste" le paysage scolaire devient très différencié qui correspondrait mieux au principe méritocratique adopté par la nouvelle classe politique.

1 Ce chapitre puise en partie dans le texte *L'enseignement distanciel en République tchèque – le miroir familial des inégalités scolaires* (Štech & Smetáčková, 2021).

L'argument du retour aux lycées longs[2] d'entre les deux guerres à l'appui, la devise „à chacun la trajectoire de scolarisation correspondant à ses dons" justifie cette décision (Štech, 2009). Certes, l'école de base[3] publique reste dominante quant aux effectifs qui la fréquentent. Cependant, elle est mise en concurrence avec les écoles publiques aux classes spécialisées destinées aux enfants aux dons divers (sélectionnés à huit ans), avec les établissements privés et avant tout avec les lycées longs qui absorbent une partie de la cohorte des élèves de onze ans. Pourtant, l'argument initial de la finalité des lycées longs reposait sur l'idée d'intégrer autour de 5% d'élèves de chaque classe d'âge[4].

En réalité, le départ de 10 % à 25 % des élèves de onze ans chaque année vers les lycées longs dans certaines régions (à Prague un quart des élèves à la fin de l'école primaire quitte ainsi l'école de base) ne correspond pas à l'objectif initial. Cette migration des élèves décidée par les parents est rendue possible par le respect peu rigoureux de la sectorisation et par l'extrême autonomie des établissements. Le poids de négociation entre les parents et les directeurs des établissements et celui de la compétence des parents en la matière n'en est que renforcé[5]. Les recherches montrent que cette migration reflète plutôt le statut socio-économique des parents, leurs aspirations et projets familiaux avec leur enfant, ainsi que leur détermination et leur capacité à investir dans la préparation aux examens d'entrée, à payer le tutorat, etc. (Matějů & Straková, 2006 ; Straková & Greger, 2013).

---

2 La trajectoire de scolarisation qui dure huit ans (de 11 à 18 ans) et qui ne demande pas un examen d'accès à l'enseignement secondaire supérieur. Les élèves (et les parents !) étant assurés dès 11 ans d'aller jusqu'au baccalauréat. L'examen d'entrée en première année (appelée „prima") de ce lycée étant d'autant plus sélectif.

3 L'école de neuf ans correspondant à l'école primaire de cinq ans (appelée „premier degré de l'école de base") et l'école du premier cycle du secondaire de quatre ans (cette dernière appelée „second degré de l'école de base" équivalente du collège en France). Cependant, pour des raisons de l'économie d'expression nous employons les termes „l'école primaire" et „le collège" tout au long de ce texte.

4 Cet argument institutionnel s'appuie sur la conception de la psychologie individuelle de la distribution normale des aptitudes intellectuelles (la courbe de Gauss) qui indique entre 3% et 5% d'individus capables des performances très au-dessus de la moyenne (3e déviation standard).

5 Le pouvoir des directeurs de l'établissement en matière de l'embauche du personnel, des contenus et des méthodes d'enseignement et de l'inscription des élèves étant des plus extensifs parmi les pays de l'OCDE (Schleicher, 2018).

Les analyses de l'enquête internationale PISA ont confirmé le poids de l'environnement familial dans la performance scolaire des élèves tchèques : le statut socio-économique des familles explique environ 40 % à 45 % de la dispersion des résultats dans les tests de mathématiques, de lecture et de connaissances en sciences contre environ 30% dans les autres pays européens (PISA, 2018).

Les recherches effectuées avant la crise sanitaire constatent les effets négatifs suivants des caractéristiques du système scolaire qui mettent en relief le rôle du milieu familial et l'échec des pratiques pédagogiques notamment dans la communication avec les familles défavorisées et dans le soutien fourni aux élèves appartenant à ce milieu.

Après avoir supprimé l'école unique au début des années 1990, les différences des résultats des élèves entre les écoles augmentent. Un nombre croissant d'écoles de base au niveau du secondaire inférieur (niveau collège) accumulent des élèves des familles ayant le statut socio-économique inférieur, socialisation pro-scolaire non soutenue et qui sont moins motivés à apprendre. Les enseignants de ces écoles doutent souvent que les élèves puissent obtenir d'excellents résultats scolaires. Par conséquent, la qualité de l'enseignement dispensé dans ces écoles diminue progressivement (PISA 2018).

Par rapport à d'autres pays de l'OCDE non seulement les résultats, mais la motivation des élèves tchèques à la fin de leur scolarité obligatoire (classe de 3e en France) de continuer leurs études dépend avant tout de l'établissement qu'ils fréquentent. Ainsi, l'enquête PISA 2015 montre que les élèves fréquentant l'école de base sont nettement moins susceptibles que leurs pairs dans les lycées longs de vouloir accéder à l'enseignement supérieur à l'avenir, même s'ils atteignent le même niveau de connaissances dans les tests (PISA 2015 in ČŠI, 2018).

Le départ d'une proportion non négligeable d'élèves vers les lycées longs entraîne chez les enseignants des écoles de base[6] où les élèves à plus faible statut socio-économique des familles sont concentrés une

6 Désormais, dans des régions les plus touchées par le départ des élèves ces écoles sont appelées « écoles résiduelles » par l'opinion publique bien qu'elles continuent à scolariser autour de 80% des élèves de chaque classe d'âge de onze à quinze ans au niveau national.

baisse d'optimisme quant au potentiel d'apprentissage des élèves qui « restent ».

Les résultats de l'enquête TALIS (2013) montrent que les enseignants tchèques de l'école de base ont très peu de confiance en leurs compétences professionnelles de motiver les élèves et d'être efficaces avec les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. La culpabilisation des familles de ces élèves par les enseignants de ne pas créer des conditions nécessaires au travail scolaire à domicile et de ne pas communiquer de manière efficace avec les enseignants va de pair. Par ailleurs une étude de l'Inspection générale tchèque confirme que la communication insuffisante et peu satisfaisante entre les familles et l'école constatée auparavant (ČŠI, 2013) s'est encore approfondie durant la fermeture des écoles (ČŠI, 2020a).

L'enseignement distanciel survient donc au moment où le système scolaire tchèque est caractérisé par les trajectoires de scolarisation obligatoire diversifiées et relativement étanches, par l'impact significatif du statut socio-économique (SES) de la famille sur la réussite scolaire des élèves, et par la communication entre les enseignants et les parents qui laisse à désirer.

L'école à la maison a-t-elle confirmé ces constats ou a-t-elle atténué l'impact du SES familial et des pratiques parentales sur l'apprentissage des élèves ? Les inégalités d'occasions d'apprendre existent-elles déjà au niveau de l'école primaire considérée toujours comme „école unique" ? Si oui, en quoi consistent-elles ?

L'enquête, l'échantillon et les questions de recherche

Notre enquête en ligne par questionnaire composé de 80 items inspirée par les chercheurs de l'Université de Bordeaux[7] et adressé aux parents d'élèves a d'abord suivi *les caractéristiques de la famille* : le niveau de diplôme des parents et la modalité de pratiquer leur emploi pendat le confinement, les conditions matérielles de la famille, y compris l'équipement numérique, le niveau de réussite scolaire de l'enfant selon

7 Romain Delès et Filippo Pirone, enseignants-chercheurs en sociologie à l´Université de Bordeaux.

les parents et les attentes des parents quant à l'avenir de la scolarité de leur enfant[8].

Ensuite, nous nous sommes intéressés aux *exigences de l'école* concernant l'apprentissage à la maison, aux modes et à la fréquence de communication avec les enseignants. Les données sur les pratiques d'accompagnement et de soutien parental, sur les obstacles à l'apprentissage à domicile et sur le niveau de leurs compétences pédagogiques déclaré par les parents d'aider leur enfant à remplir les exigences de l'enseignant ont aussi été recueillies.

Enfin, nous nous sommes également concentrés sur *l'évaluation de la communication* avec l'école par les parents et sur l'effet de celle-ci sur le sentiment de maitriser la situation, ainsi que sur les préoccupations des parents au sujet de l'avenir scolaire de leurs enfants (Štech & Smetáčková, 2020 ; Smetáčková & Štech, 2021).

Nous avons recueilli les réponses de 5016 parents, dont 50% étaient les parents d'élèves de l'école primaire, 30% ceux dont l'enfant fréquentait le collège, 9% dont l'enfant était scolarisé au lycée long et 11% de parents d'élèves des écoles secondaires du second cycle.

Les analyses de l'effet de la famille sur la réussite scolaire de l'enfant s'appuient sur le niveau de l'éducation du parent (niveau de diplôme atteint). Dans notre échantillon 15 % de nos répondants n'avaient pas atteint le bac (< Bac), 38 % étaient bacheliers et 47 % avaient décroché un diplôme du supérieur (Bac +)[9]. Leur répartition qui combine le niveau de l'éducation du parent avec le degré ou type d'école que fréquente leur enfant se trouve dans le tableau 1. Notre échantillon

8 Nous n'avons pas construit le SES des familles en reliant les variables qui le composent : niveau de diplôme du parent, son emploi, acitivités culturelles des parents avec les enfants et la qualité de l'habitat (le rapport entre le nombre des membres de la famille et le nombre de pièces). Nous allons travailler avec la variable „niveau de diplôme du parent" et „la modalité de son emploi" tout au long de ce texte.

9 En République tchèque, la proportion estimée de ces catégories des parents d'élèves à la fin du collège selon le niveau d'études atteint étant 20 % (< Bac) - 40 % (Bac) - 40 % (Bac +) selon PISA 2018. Dans notre analyse, la catégorie „Bac +" comprend les diplômés des instituts équivalents des IUT en France (Bac + 3) et tous les LMD universitaires (de Bac + 3 à Bac + 5, et même Bac + 8 pour les diplômés du doctorat). Pour parler du niveau de l'éducation des parents nous allons employer les termes « < Bac », « Bac » et « Bac + » tout au long de ce texte.

contient donc 5 % de moins des parents au niveau d'études limité (< Bac) et 7 % de plus de diplômés du supérieur (Bac +) par rapport à leur répartition dans la population. Deux données sont frappantes - deux tiers des parents dont les enfants fréquentent le lycée long sont diplômés du supérieur, alors que ceux dont les parents n'ont pas atteint le baccalauréat y sont rares (3%). Ainsi, notre échantillon confirme l'hypothèse du lycée long comme filière pour les enfants de l'élite intellectuelle. Un autre constat, les enfants de l'école primaire ayant les parents diplômés du supérieur sont plus nombreux (47 %) que les enfants fréquentant le collège et le deuxième cycle des écoles secondaires. Ce fait reflète le nombre croissant des diplômés du supérieur parmi les cohortes démographiques âgées entre 25 et 40 ans.

Tableau 1
Composition de l'échantillon selon le niveau de diplôme des parents et le degré de l'école fréquentée par leur enfant

Enfant fréquente		École primaire	Collège	Lycée long	Secondaire supérieur
Niveau d'études du parent	< Bac	15,4	24,4	3,0	28,3
	Bac	37,7	44,4	29,9	45,9
	Bac +	46,9	31,2	67,1	25,7

Les questions de recherche ont été formulées de la manière suivante :

1. Les pratiques parentales de soutien et de suivi des élèves de l´école primaire diffèrent-elles selon le niveau de diplôme des parents ? Les variables subjectives telles que les attentes (ambitions) parentales de l'avenir scolaire de leur enfant, l'image qu'ils ont de leur enfant comme élève, le sentiment de compétence pédagogique du parent diffèrent-elles en fonction des conditions matérielles de la famille ?

2. Quelles étaient les perceptions parentales des exigences des enseignants selon leur niveau de diplôme ? Et comment les parents et les enfants ont-ils réagi pour répondre à ces exigences ?

3. Quelles formes les relations famille – école ont-elles pris ? Comment les parents - en fonction des conditions de la famille et des pratiques des enseignants - ont-ils évalué l'enseignement distanciel et la communication avec l'école ?

Les familles : pour assurer l'apprentissage, les conditions matérielles et « psychologiques » sont très inégalement distribuées

Nous allons d'abord décrire trois aspects des conditions matérielles : l'espace pour l'apprentissage (p.e. l'existence du „coin tranquille"), l'équipement numérique et la forme de l'exercice de l'emploi par les parents.

Il est évident que le confinement conduit à la présence simultanée plus fréquente des membres de la famille. Le rapport entre le nombre de personnes vivant au foyer et le nombre de pièces détermine l'espace disponible aux activités individuelles. Et le manque d'espace individuel conduit plus souvent au stress avec des conséquences pour l'efficacité de l'apprentissage de l'enfant. La moitié des parents ont déclaré que le nombre de personnes dépassait le nombre de pièces. Les familles des parents « < Bac » vivaient dans des appartements à l'espace plus serré. Ce n'était quasiment pas le cas des familles aux parents diplômés «Bac+».

En même temps, moins de familles « < Bac" étaient connectées à Internet, la connexion et l'équipement numérique disponible pour l'élève uniquement posaient problème bien plus souvent. Ils étaient presque trois fois plus nombreux que les familles des parents diplômés « Bac + » à avoir déclaré cet obstacle à l'enseignement distanciel même si la grande majorité des familles (92 %) disposaient de l'équipement informatique[10].

La modalité d'exercer l'emploi durant le confinement montre une différence importante entre les familles. C'est un facteur qui détermine la disponibilité du parent pour suivre l'enfant au travail scolaire. Les différences statistiquement fort significatives entre les familles « < Bac » et les familles « Bac + » montrent que les parents moins diplômés quittent la maison pour aller travailler ou, s'ils restent au foyer, ils sont licenciés ou vivent grâce à la „prestation covid" (représentant 60% du salaire). Ils sont trois fois plus nombreux que les diplômés « Bac + ». Ces derniers profitent du travail à la maison (*home office*), éventuellement,

10 Pas de connexion ou une connexion instable étaient déclarées par 3 % de parents diplômés « Bac+ », 4 % de parents bacheliers, mais par 8 % de parents « < Bac ».

ils peuvent combiner les deux modalités de l'emploi ce qui leur offre une flexibilité d'organisation de leur temps tout en assurant la totalité de leurs revenus d'avant le confinement.

Tableau 2
Modalité de l´emploi selon le niveau d´études des parents

Niveau d'études du parent	< Bac	Bac	Bac +
Inactifs, au foyer	50 %	28 %	16,1 %
Travail exclusivement à la maison (home office)	5 %	13 %	29 %
Travail exclusivement au lieu de travail	39 %	32 %	19 %
Combine travail à la maison avec les déplacements au lieu de travail	6 %	26 %	36 %

Deux catégories contrastées de parents émergent. La première catégorie peut être désignée comme „familles en difficultés". Les parents sont moins disponibles à se consacrer à l'enfant, ils ont un niveau d'étude limité (< Bac), vivent dans des conditions spatiales serrées qui forcent l'enfant à partager son coin ou sa table avec d'autres, occupent des emplois qui les contraignent à se déplacer au travail, une partie d'eux se trouve sans l'équipement informatique suffisant. Fatigue, souci de couvrir les frais de vie, peu de temps pour suivre le travail de l'enfant, tensions – telles sont les conséquences de la situation. Elle est caractéristique des familles des élèves de l'école primaire aussi bien que de celles des collégiens. Certes, ces conditions existent hors confinement aussi, mais leur effet est mis en relief par la fermeture des écoles.

En revanche, les familles des parents « Bac + » que l'on peut désigner comme « familles favorisées », non seulement disposent des espaces et de l'équipement informatique suffisant, mais elles profitent du temps nécessaire qui les rend flexibles pour accompagner l'apprentissage de leur enfant. Toutefois, il faut préciser que la présence physique à la maison du parent n'implique pas le temps d'accompagnement scolaire de l'enfant plus élevé – nous n'avons pas trouvé de différences dans les heures passées à l'accompagnement entre les parents « < Bac » et les

parents « Bac + ». Ce qui fait la différence entre les deux catégories, c'est la disponibilité et la flexibilité du parent.

Il est bien connu que les caractéristiques du statut socio-économique de la famille n'expliquent pas à elles seules la réussite scolaire de l'enfant (Buerkle, Whitehouse & Christenson, 2009 ; Smetáčková & Štech, 2021). Elle dépend des pratiques de soutien parental, celles-ci étant le résultat de la confiance qu'ont les parents en enfant comme apprenant et des compétences qu'ils s'attribuent. Trois facteurs psychologiques du côté des parents nous paraissent importants pour fournir le soutien efficace à l'apprentissage de l'enfant. D'abord, pour la réussite scolaire de l'enfant, la conviction des parents que leur enfant est un bon élève affecte sa motivation et ses résultats (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997 ; Hoover-Dempsey et al., 2005). Ensuite, les attentes de la réussite scolaire future de l'enfant participent de l'effort fourni par le parent. Enfin, le sentiment de compétence scolaire du parent influe sur l'investissement du parent dans le soutien et dans le suivi de l'enfant (cf. Deslandes & Bertrand, 2004).

Le tableau 3 montre que le degré de réussite scolaire de l'enfant formulé par les parents (*quel élève votre enfant est-il ?*) dépend fortement de leur niveau d'études. Les parents « < Bac » considérant leur enfant comme „excellent élève" sont deux fois moins nombreux que les parents « Bac + ». Et parler de son enfant comme d'un élève médiocre caractérise trois fois plus de parents „< Bac" que de parents „Bac +". En nous focalisant sur les parents des élèves de l'école primaire, la situation s'avère encore plus contrastée : les parents „< Bac" sont sept fois plus nombreux à considérer leur enfant comme élève médiocre.

La corrélation entre l'idée que les parents ont de leur enfant comme élève et les aspirations qu'ils formulent quant au niveau de l'éducation que leur enfant devrait atteindre était très élevée.

Tableau 3
Quel élève votre enfant est-il ? Et quel niveau d'études votre enfant devrait-il atteindre ?

Niveau d'études des parents	< Bac	Bac	Bac +
Catégorie d'élève selon les parents :			
Excellent élève	23,7 %	39,2 %	47,8 %
Bon élève	34,1 %	39,6 %	39,0 %
Elève plutôt médiocre	42,1 %	21,2 %	13,2 %
Niveau de l'éducation à atteindre par l'enfant :			
< Bac	24,3 %	3,5 %	0,8 %
Bac	57,7 %	45,3 %	12,4 %
Bac +	18,0 %	51,1 %	86,8 %

Compte tenu de l'importance du soutien parental à l'apprentissage au début de la carrière scolaire de l'enfant à l'école tchèque, on constate que les enfants à risque d'échec scolaire viennent le plus souvent des familles où les parents ont un niveau d'études limité (cf. Matějů & Straková, 2006 ; Gorčíková & Šafr, 2016). Dès le début de la scolarité de l'enfant ils sont beaucoup plus convaincus que leur enfant est un élève faible et ils sont très minoritaires à formuler l'espoir de le voir atteindre un niveau d'études plus élevé. D'autant plus, qu'ils manifestent très peu de confiance en leurs compétences pédagogiques et scolaires.

Pendant l'enseignement distanciel le sentiment d'être scolairement compétent dépend de la capacité à maitriser les technologies informatiques. Les parents des familles en difficultés dont l'enfant fréquente l'école primaire – à condition d'avoir une connexion stable à Internet et l'équipement numérique suffisant - se sentent bien moins compétents à se servir des technologies informatiques pour aider l'enfant à faire face aux exigences de l'école (73% déclarent cette compétence contre 96% parmi les parents « Bac + »). Il faut dire que dans les familles en difficultés la compétence informatique des parents reste de loin plus élevée que leur compétence auto-déclarée dans la langue étrangère (30 % contre 80 % des parents « Bac + »). Elle est plus élevée

en mathématiques (77 % contre 89 %) et en langue maternelle (76% contre 90 %), mais leurs compétences sont significativement moins élevées par rapport aux parents « Bac + ». Toutefois, le plus grand désarroi règne quand il s'agit d'aider l'enfant à apprendre (comment s'y prendre pour comprendre la consigne, expliquer le contexte de la tâche ou du savoir, comment structurer les activités, etc.). Le même vaut pour „l'incompétence" dans l'art de motiver l'enfant et maintenir sa concentration au travail. D'ailleurs, c'est la compétence que les parents « Bac + » déclarent, eux aussi, maîtriser beaucoup moins que dans d'autres domaines (matières). Et ils sont pratiquement aussi nombreux que les parents „< Bac" à le dire. Ces données ont été collectées à la fin de la période de la fermeture des écoles sans avoir à notre disposition les données indiquant le niveau des compétences des parents avant le confinement pour pouvoir parler d'une éventuelle transformation de la confiance dans leurs compétences pédagogiques.

L'analyse des conditions de l'apprentissage efficace au sein des familles éclaire la situation compliquée d'une partie des familles en difficultés. Ceux qui en début de la scolarité de leur enfant vivent dans des conditions matérielles précaires, pensent que leur enfannt est un/e bon/ne ou excellent/e élève, formulent les attentes de le voir aller très loin dans les études et se rendent compte de leurs compétences pédagogiques insuffisantes expriment de fortes préoccupations concernant l'avenir de leur enfant.

Pour mieux articuler les conditions matérielles des familles avec les caractéristiques « psychologiques » des parents, nous nous référons à notre analyse statistique publiée ailleurs (Smetáčková & Štech, sous presse). Quant aux pratiques concrètes d'accompagnement familial l'analyse factorielle a montré l'existence de trois facteurs/formes d'accompagnement : contrôle direct, soutien indirect et supervision à distance. Les parents au SES bas ont adopté significativement plus souvent les pratiques du contrôle direct, incluant leur présence physique pour aider l'enfant à expliquer la tâche et la consigne *(« je suis assis à son côté tout le temps pour l'aider », « je vérifie si mon enfant se consacre assez longtemps au travail et je lui pose des questions pour vérifier s'il a bien appris sa leçon »*). En revanche, les parents au SES élevé ont déclaré de pratiquer significativement plus souvent le contrôle à distance. Cette pratique consiste à rappeler la structure de la tâche pour

ensuite laisser à l'enfant l'autonomie et la responsabilité de procéder indépendamment du parent (*« je vérifie quel est le type de tâche qu'il (elle) va faire tout seul », « je contrôle et je corrige ses devoirs après coup », « je lui offre des tâches plus complexes qui demandent de relier les connaissances de plusieures matières »*). Ces parents ont aussi été ceux qui offraient des activités non-scolaires destinées à contribuer au développement personnel de l'enfant.

Nous pouvons conclure que l'école à la maison a rendu visibles les conditions matérielles et „psychologiques" des familles pour assurer l'apprentissage efficace de leurs enfants. En amplifiant la voix des parents – obligatoirement devenus enseignants – certaines pratiques de soutien parental et des facteurs participant du suivi (peu) efficace ont été dévoilés qui restaient dans la pénombre avant le confinement.

Apprendre à la maison à travers les regards croisés des parents, des élèves et des enseignants

Nous avons déjà constaté que dans la comparaison internationale les élèves tchèques des écoles de base présentent à la fin de la scolarité obligatoire un niveau très bas de motivation d'apprendre et que cette motivation et l'intention de poursuivre leur scolarité à des niveaux plus élevés dépendent du degré de l'école (école primaire où la motivation et les espoirs de la réussite scolaire des enfants ne seraient pas encore entamées en comparaison avec le collège) et du type de l'école (collège comparé au lycée long) fréquentée[11].

La motivation dans l'apprentissage se rapporte à la forme et l'intelligibilité des consignes des enseignants pour les élèves et leurs parents et dépend donc de la fréquence, de la forme et du contenu de la communication avec les enseignants. Nous allons montrer comment nos parents ont perçu la communication avec les enseignants pendant l'enseignement distanciel. Ensuite, nous allons confronter nos données avec les résultats de l'enquête réalisée à la même période que notre

11 L'enquête TIMSS 2019 indique que les élèves à l'école primaire tchèque sont encore relativement motivés pour apprendre et leurs enseignants ont une confiance en leurs compétences pédagogiques bien plus élevée que les professeurs du collège. Ces indicateurs sont de loin plus positifs dans les lycées longs (TIMSS 2020).

enquête par l'Inspectorat scolaire tchèque qui avait interrogé les élèves et les enseignants[12].

Les laissés pour compte de l'enseignement distanciel

Malgré le fait que la quasi-totalité des parents prétend être équipé pour l'enseignement en ligne pour permettre à leurs enfants de suivre les cours, selon seulement 50% des parents la communication avec le groupe-classe avait lieu chaque jour ou plusieurs fois par semaine. Fait frappant – 29 % parmi eux déclarent qu'elle n'a eu lieu jamais ou presque jamais. Il faut rappeler que l'enseignement avec le groupe-classe facilite l'organisation des apprentissages, offre des références aux performances des pairs et soulage les parents du souci de remplacer l'enseignant.

En ce qui concerne la communication individuelle (le face à face entre l'enseignant et l'élève), 23% des parents confirment qu'elle avait lieu chaque jour ou plusieurs fois par semaine. Néanmoins, plus de la moitié des parents interrogés répond „presque jamais ou jamais". Il semble que la situation est différente quand il s'agit des familles des parents « <Bac » (cf. le tableau 4).

12 L'enquête de l'Inspectorat permet des comparaisons limitées avec les données de notre recherche. La composition de l'échantillon (1767 élèves et 602 enseignants des 66 écoles de base) est différente et la méthodologie aussi (questionnaire plus court complété par des entretiens auprès de 356 enseignants). Nous nous servons de ces données faute de ne pas avoir à notre disposition en République tchèque les données présentant le bilan de l'école à la maison par les élèves et par les enseignants.

Tableau 4

Fréquence de communication des enseignants avec les élèves de l'école primaire selon le niveau de l´éducation du parent

Niveau d'études du parent	< Bac	Bac	Bac +
Communication individuelle avec l'élève :			
Chaque jour ou plusieurs fois par semaine	31,0 %	22,4 %	20,7 %
Une fois par semaine	26,5 %	26,4 %	24,5 %
Jamais ou presque jamais	42,6 %	51,3 %	54,8 %
Communication avec le groupe-classe :			
Chaque jour ou plusieurs fois par semaine	40,6 %	47,2 %	54,6 %
Une fois par semaine	17,6 %	22,2 %	22,1 %
Jamais ou presque jamais	41,8 %	30,6 %	23,3 %

En croisant les réponses concernant les deux formes de communication on constate que 19 % d'élèves de l'école primaire n'avaient presqu'aucun contact – ni avec le groupe-classe, ni individuel, avec leur enseignant. Mais, cette absence de communication touche beaucoup plus les familles avec les parents « < Bac » (30% contre 18% de familles « Bac + »). Tenant compte de l'importance des retours (réactions) immédiats du professeur aux activités des élèves en début de la scolarité et de l'effet réduit de l'enseignement en ligne avec le groupe-classe, l'absence d'interaction individuelle durant le confinement nous semble mettre en danger tous les élèves en cette situation. Compte tenu des conditions familiales analysées ci-dessus, il est clair que les élèves des familles en difficultés avec les parents « <Bac» se trouvent dans une situation particulièrement difficile, laissés pour compte.

À l'autre bout de l'échelle, comment interpréter le fait que les familles en difficultés affirment que leur enfant entretient la communication individuelle avec l'enseignant beaucoup plus souvent que les enfants dans les familles « favorisées » ? Est-ce que cela vient de la difficulté de distinguer les deux formes de contact par les parents ? Ou alors cette

différence témoigne-t-elle d'une plus grande volonté de soutenir les enfants des milieux défavorisés ? Ce contact est apprécié par les parents, mais quelle est sa forme concrète et son contenu ? S'agit-il d'une communication à valeur pédagogique et dans quelle mesure elle mobilise les activités cognitives de l'enfant ?

Selon l'enquête de l'Inspectorat scolaire les élèves des écoles de base confirment que c'étaient les cours directs en ligne (plus à l'école primaire – 38 % qu'au collège – 26 %), les messages électroniques, les sms-texto (dominants au collège – 42 % par rapport à l'école primaire – 25 %) et les devoirs écrits envoyés aux familles (ou à récupérer à l'école par les parents – 17 % à l'école primaire et 16 % au collège) qui représentaient la forme dominante d'enseignement préférée par leurs enseignants. Les émissions télévisées adressées aux élèves des écoles primaires étant aussi souvent citées. Dans le cas où il s'agissait des cours en ligne, l'emploi du temps de l'enseignement présentiel a été la solution fréquente, néanmoins épuisante pour les élèves, souligne le rapport (ČŠI, 2020b).

Pour compléter l'image, ce même rapport communique les réponses des enseignants aussi. Ils disent que 25% des élèves n'ont pas pu être contactés pour pouvoir parler d'une relation véritablement pédagogique. Plus de la moitié mentionne l'usage des plateformes digitales (MS Teams, Google classroom etc.), mais ils confirment l'usage dominant des messages électroniques ou « consignes-papier » (77%) et les contacts par téléphone ou par les sms-texto (42%) comme moyens de communication pédagogique (d'enseignement ?) préférés.

Toutes les formes d'enseignement qui prévalent ont un dénominateur commun – elles laissent trop souvent les enfants des familles défavorisées à se débrouiller sans soutien continu et systématique du professeur et à faire feu de tout bois avec l'aide des parents – ou à se résigner à suivre l'enseignement.

Consolider les connaissances ou apprendre les contenus nouveaux ? L'apprentissage à la maison peut-il être le même qu'à l'école ?

La fatigue et la résignation des parents dans les familles en difficultés qui – malgré leur déplacement au travail - investissent autant d'heures

d'accompagnement pour contrôler et suivre les activités scolaires de leur enfant que les parents diplômés qui travaillent à la maison sont en rapport avec les exigences de l'école jugées „inadéquates". Leur mobilisation n'aboutit pas et ces parents voient le problème ailleurs. Ils qualifient le curriculum et la quantité des devoirs à remplir comme „exagérée" (20 % parmi eux contre 11 % seulement dans les familles « favorisées », la différence étant statistiquement significative). Ces parents vivent la situation comme conflictuelle – ils ont l'impression de ne pas avoir assez de temps, pourtant ils se mobilisent et l'effort de surmonter cet obstacle résulte dans le sentiment d'échouer dans leur nouveau rôle. Il n'est pas étonnant alors de lire leur désaccord avec le curriculum (trop étendu) et avec le nombre de devoirs imposés à leurs enfants.

Les données qui décrivent la nature des activités des élèves viennent du rapport de l'Inspectorat. Les élèves des écoles de base reportent la prépondérance des activités dites passives (regarder les vidéos ou la télévision, écouter la leçon par le professeur, etc.) typiques des élèves de l'école primaire, ainsi que des activités individuelles (lire, apprendre et reproduire le texte ; faire un dessin ; élaborer un protocole) qui prévalaient au collège. Les formes plus actives ou interactives en ligne ou travail en groupe d´élèves étaient très rares.

En ce qui concerne les contenus, la grande majorité des enseignants avoue continuer à enseigner selon les programmes définis pour l'enseignement présentiel. Même si la situation ne le facilite pas, ils présentent de nouveaux contenus, et ne mettent pas assez l'accent sur la consolidation des connaissances. „*Une telle approche du curriculum durant l'enseignement distanciel s'avère très problématique pour beaucoup d´élèves et leurs familles*", constate le rapport (ČŠI, 2020b, p. 15).

Notre enquête reflète la situation à travers l'évaluation de la situation par les parents. La majorité parmi eux apprécie la structuration flexible du temps d'apprentissage, les réactions immédiates des enseignants en cas d'enseignement en ligne et la mise en valeur de nouvelles sources du savoir dans l'espace digital.

A l'exception d'une partie des familles en difficultés dont les parents se sentent désemparés, non seulement fatigués et peu compétents, mais aussi perdus et incertains (beaucoup plus que durant le présentiel,

disent-ils). Leurs enfants sont majoritairement forcés à travailler sur des activités individuelles, hors ligne, sans temps structuré. Les contenus d'enseignement sont perçus comme trop chargé, enseignés sans temps suffisant pour des révisions, répétitions, exercices de consolidation de connaissances, sans explications supplémentaires et conduisent à baisser la motivation d'apprendre … Discipliner les enfants sans motivation pour qu´ils deviennent „élèves" à la maison devient une mission impossible.

On peut émettre l'hypothèse que c'est le cas dans de nombreuses familles en difficultés en temps „normal". Seulement, l'école à la maison en reléguant la responsabilité des enseignements en grande partie aux parents leur permet de le dire à haute voix. Le distanciel a-t-il donc pu changer les relations famille – école ?

Les relations famille – école : les obstacles au partenariat efficace et les occasions à l'horizon

La fréquence de la communication individuelle des enseignants avec les parents était relativement élevée. 23% de parents indiquent les échanges avec les enseignants chaque jour ou plusieurs fois par semaine. Aucun contact ou presque est signalé par 20% des parents. Selon le niveau d'études du parent, les différences sont statistiquement significatives. Les enseignants communiquent plus souvent avec les parents „< Bac" (cf. tableau 5). Les enseignants n'ont donc pas évité le contact avec ceux auxquels l'apprentissage posait problème, au contraire.

Tableau 5
Fréquence de communication des enseignants avec les parents selon le niveau de l´éducation du parent

Niveau d'études du parent	< Bac	Bac	Bac +
Chaque jour ou plusieurs fois par semaine	30,1 %	21,9 %	21,1 %
Une fois par semaine	54,5 %	57,2 %	58,6 %
Jamais ou presque jamais	15,4 %	20,8 %	20,3 %

Néanmoins, ce sont les retours ou les réactions aux questions des parents qui reflètent mieux la finalité de la communication. La moitié des parents a constaté que les enseignants avaient évalué, commenté, corrigé ou expliqué aux parents le travail de leur enfant chaque jour ou plusieurs fois par semaine, seulement 13% déclarent „presque jamais ou jamais".

La fréquence de la communication, même pédagogiquement centrée, ne signifie pas automatiquement que les parents sont rassurés dans leur rôle d'assistant pédagogique. Nous nous sommes intéressés à la clarté des consignes de l'enseignant selon les parents. La grande majorité des parents (92%) ont déclaré que les consignes étaient parfaitement claires. Néanmoins, nous avons trouvé un paradoxe lié à la communication avec les enseignants. Les parents „< Bac" ont considéré les consignes et les commentaires comme peu compréhensibles ou trop compliqués. En même temps, ces parents ont été moins critiques en appréciant la fréquence des échanges avec les enseignants. Il semble donc qu'ils ont probablement attribué le manque de clarté des consignes à eux-mêmes. S'agit-il d'une source supplémentaire d'auto-culpabilisation qui s'ajoute au sentiment d'incompétence pédagogique et à la disponibilité limitée de ces parents ?

Les parents « Bac + », eux, échangent moins fréquemment avec les enseignants, mais sont paradoxalement plus critiques quant au contenu des échanges et à la qualité des retours. On peut émettre l'hypothèse que les enseignants considèrent leurs enfants comme suffisamment « dotés » du capital culturel et ne se sentent pas obligés de communiquer pour leur expliquer le travail à rendre. Néanmoins, ces parents, nous l'avons dit, visent le développement de leurs enfants au-delà des tâches scolaires prescrites par les enseignants. Ils offrent à leurs enfants les tâches supplémentaires, plus complexes qui les incitent à relier les connaissances de plusieures matières. Et sont donc critiques à l'égard des enseignants qui se limitent aux activités scolaires « standard ».

Deux tiers des parents sortent de l'école à la maison plutôt rassurés avec le sentiment de maîtriser la situation – seulement 13% de parents avouent être incertains, voire même exaspérés. Néanmoins, parmi les parents «< Bac » 28% expriment leur inquiétude par rapport à l'avenir de leurs enfants contre 15 % des parents « Bac + ». Cette inquiétude est en rapport avec l'utilité perçue des échanges avec les enseignants. Là

où les commentaires des enseignants ont été clairs et les matériaux envoyés aux élèves compréhensibles pour les parents, les parents exprimaient leur satisfaction avec l'enseignement.

Quelle leçon pour la relation entre famille et école peut-on en tirer ? Pendant des années, les critiques de l'école de base tchèque qualifient cette relation comme peu fréquente, unilatérale (l'école tient une position dominante), avec peu de détails pédagogiques clairs et concrets, bref - sans que les deux parties fonctionnent comme partenaires (Rabušicová et al, 2004). En s'appuyant sur nos données force est de constater que la période de l'enseignement distanciel a été marqué par les échanges des enseignants avec les parents intensifiés par rapport à la situation habituelle. D'une part, les enseignants se rendent mieux compte de la situation spécifique des élèves dans les familles en diffcultés. D'autre part, les parents voient pour ainsi dire à travers les yeux de l'enfant les contenus, les consignes et les critères d'évaluation des apprentissages. Cependant, le partenariat invoqué par certains demanderait à fournir aux parents des appuis et des repères pour se sentir compétents et efficaces ne serait-ce que pour savoir poser la bonne question aux enseignants.

Les résultats de notre recherche ont confirmé deux éléments-clés du soutien parental à la réussite scolaire des élèves identifiés par Deslandes et Bertrand (2004). Le premier met en relief les pratiques des parents et leur sentiment de compétence (home-based involvement). Le deuxième souligne la qualité de la communication et de la coopération entre les parents et les enseignants (school-based involvement). Les parents avec le niveau d'études inférieur au bac ont fait état d'un sentiment des compétences nettement inférieur par rapport aux parents diplômés (Bac+), tant en ce qui concerne leur aptitude d'aider leur enfant à maîtriser les technologies informatiques, les contenus des principales matières scolaires, ainsi que les pratiques d'apprentissage. Ils étaient moins satisfaits de la communication avec les enseignants dont les exigences leur semblaient exagérées et manquer de clarté.

Conclusion

L'école à la maison s'est-elle inscrite dans la continuité, ou amorce-t-elle une rupture par rapport aux caractéristiques du système scolaire tchèque mentionnées ci-dessus ?

Premièrement, l'enseignement distanciel a souligné l'importance des prérequis familiaux de la réussite scolaire. Les inégalités de conditions et d'occasions d'apprendre (et des résultats par la suite) apparaissent dès l'école primaire. Les écarts se creusent et il est possible que le distanciel va apporter des „preuves" de la légitimité de l'existence des filières différenciées et de la sélection précoce pour „mieux correspondre" à l'environement familial varié des élèves, „naturalisé" en potentiel d'apprentissage de l'élève.

Deuxièmement, l'école à la maison a dévoilé certains facteurs qui réduisent la motivation et l'envie d'apprendre des enfants – notamment dans les familles en difficultés. Contenus trop chargés, connaissances qui ne sont pas suffisamment consolidées, travail individuel autonome qui amplifie les différences de la qualité du soutien familial. Et pour ceux qui ne peuvent pas en profiter cette „autonomie" aboutit à la résignation.

Enfin, il se peut qu'un tournant s'esquisse dans les relations famille – école. Les échanges auxquels l'école à la maison a obligé les uns et les autres sont de loin plus fréquents que pendant l'enseignement présentiel. La communication en ligne devient un moyen légitime d'échange. Les parents ont commencé à mieux mesurer les exigences du travail enseignant notamment pour motiver et discipliner les enfants. Néanmoins, pour rendre leur relation efficace, il faut développer des pratiques qui prennent davantage compte des conditions des familles. Et atténuer leurs effets en offrant aux parents des occasions de poser les bases d'une compétence pédagogique ou des sorties de l'impasse qu'ils vivent que ce soit en adaptant les contenus et surtout le caractère des tâches à l'adresse des élèves ou en orientant les parents plus souvent que d'habitude vers des assistants pédagogiques, auxiliaires de la vie scolaire et centres de support extérieur à l'école.

Références bibliographiques

BONAL, X., GONZALEZ, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap : family and school divisions in times of crisis. *Int Rev Educ*, 66**,** 635–655.

BUERKLE, K., WHITEHOUSE, E.M., & CHRISTENSON, S.L. (2009). Partnering with families for educational success. In Gutkin, T.B. & Reynolds, C.R. (Eds.). *The Handbook of School Psychology* (pp. 655-680). New York : Wiley and sons. 4e éd.

ČŠI (2013). *Zpráva o výsledcích výzkumu postojů rodičů žáků 5. ročníku k otázkám spravedlivého přístupu ke vzdělávání a překonávání školního neúspěchu. Překonávání školního neúspěchu v České republice* (Les attitudes des parents d'élèves de la dernière année de l'école primaire à l'égard de l'équité éducative et de la réduction de l'échec scolaire). Retrouvé le 3 février: Česká školní inspekce - Zpráva o výsledcích výzkumu postojů rodičů žáků 5. ročníku (csicr.cz)

ČŠI - l'Inspectorat scolaire tchèque (2018). Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků. Sekundární analýza PISA 2015. (La composition du groupe-classe, les méthodes d'enseignement et l'usage des technologies informatiques et leur effet sur les résultats scolaires des élèves. Analyse secondaire de l'enquête PISA 2015). Praha: ČŠI. Retrouvé le 2 février 2021: Česká školní inspekce - Sekundární analýza PISA 2015 (csicr.cz)

ČŠI (2020a). *Vybraná z jištění České školní inspekce k distančnímu vzdělávání.* Česká školní inspekce (Les résultats choisis de l'Inspectorat tchèque concernant l'enseignement distanciel). Retrouvé le 2 février 2020: https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distancni

ČŠI - l'Inspectorat scolaire tchèque (2020b). *Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou v 2. pololetí školního roku 2019/2020. Shrnutí vybraných zjištění a doporučení pro následující období*. Tematická zpráva (L'expérience des élèves et des enseignants avec

l'enseignement distanciel durant le deuxième semestre de l'année scolaire 2019/2020). Retrouvé le 30 novembre 2020: TZ_Zkusenosti-zaku-a-ucitelu-ZS-s-distancni-vyukou-2-pol-2019-2020.pdf (csicr.cz)

ČŠI - l'Inspectorat scolaire tchèque (2020c). *Mezinárodní šetření TIMSS 2019. Národní zpráva.* (L'enquête internationale TIMSS 2019. Rapport national). Praha: ČŠI. TIMSS_2020_e-verze.pdf (csicr.cz)

DESLANDES, R. & BERTRAND, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *30(2*), 411–433.

GARCIA, E., & WEISS, E., (2017). *Educational Inequalities at the School Starting Gate.* Washington, D.C.: Economic Policy Institute. Retrouvé le 15 octobre 2021: epi.org/132500.

GORCIKOVA, M., ŠAFR, J. (2016). Interakce dětí s rodiči a vývoj rané čtenářské gramotnosti na počátku školní docházky (L'interaction parent – enfant et le développement de la littératie précoce dans les premières année de sa scolarisation. Československá psychologie, *60* (Supplement 1), 86–95. Retrouvé le 10 décembre 2020: http://cspsych.psu.cas.cz/files/cspsych_supplement_2016.pdf

HOOVER-DEMPSEY, K.V. & SANDLER, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, *67*(1), 3-42.

HOOVER-DEMPSEY, K.V., WALKER, J.M.T., SANDLER, H.M., WHETSEL, D., GREEN, C.L., WILKINS, A.S., & CLOSSON, K.E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, *106*(2), 105-130.

KATRNAK, T., & SIMONOVA, N. (2011). Intergenerační vzdělanostní fluidita a její vývoj v České republice v letech 1990 až 2009. *Czech Sociological Review*, *47*(2), 207-243.

MATEJU, P. & STRAKOVA, J. (2006). *Nerovné šance na vzdělání* (Les chances inégales à l'éducation). Praha: Academia.

OECD (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*. Paris: OECD Publishing. ISBN 9789264250246.

PISA (2018). *Zjištění z mezinárodního šetření PISA 2018* (Les résultats de l'enquête internationale PISA 2018 – Czech Republic country note). Retrouvé le 5 décembre 2020: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/PISA_2018_country_note.pdf

RABUSICOVA, M., ŠEDOVA, K., TRNKOVA, K., & ČIHACEK, V. (2004). *Škola a (versus) rodina*. (École et (contre) famille). Brno: Masarykova univerzita.

SCHLEICHER, A. (2018). *Valuing our Teachers and Raising their Status. How Communities Can Help. International Summit on the Teaching Profession.* Paris : OECD Publishing.

SMETACKOVA, I. & ŠTECH, S. (2021). Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: Co ukázalo uzavření škol? (Les préoccupations des parents des élèves de l'école primaire: qu'est-ce que la fermeture des écoles nous a révélé ?) *Studia Paedagogica*, *26*(1), 9-38.

SMETACKOVA, I. & ŠTECH, S. (sous presse). The first wave of the COVID-19 pandemic in primary schools in the Czech Republic: Parental perspectives. *European Journal of Education*.

STRAKOVA, J., & GREGER, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnasium (Les facteurs influant sur la transition des élèves de la dernière année de l'école primaire au lycée long de huit ans). *Orbis Scholae, 7*(3), 73–85.

ŠTECH, S. (2009). De la justice statistique à la justice libérale : le cas d'une société post-égalitaire. In Derouet, Jean-Louis, Derouet-Besson, Marie-Claude (eds.): *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation* (pp. 135-151). Berne : Peter Lang.

ŠTECH, S. & SMETACKOVA, I., (2020). Jak vnímali rodiče žáků domácí výuku na konci období uzavření škol na jaře 2020. (Comment les parents d'élèves ont-ils perçu l'enseignement à la maison à la fin du confinement au printemps 2020 ?). Retrouvé le 3 décembre:

http://kps.pedf.cuni.cz/wp-content/uploads/2020/11/Vysledky_Covid_web_final.pdf

ŠTECH, S. & SMETACKOVA, I. (2021). L'enseignement distanciel en République tchèque – le miroir familial des inégalités scolaires. *Administration & Éducation*, 1(1), 135-140. https://doi.org/10.3917/admed.169.0135

TALIS 2013 (2014). *Analytická zpráva ze šetření TALIS 2013*. (Rapport analytique de l'enquête TALIS 2013). Praha: ČŠI. Retrouvé le 2 février 2021: TALIS 2013 - Analytická zpráva - 0. Úvod.docx (csicr.cz)

TIMSS 2019 (2020). TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. Chestnut Hill: IEA. Retrouvé le 2 février 2021:TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science (bc.edu).