

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 ?

Xavier Conus, *Université de Fribourg, Département des sciences de l'éducation et de la formation*

Héloïse Durler, *Haute école pédagogique du canton de Vaud*

DOI : [10.51186/journals/ed.2022.12-1.e859](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-1.e859)

Résumé

L'enseignement à distance instauré lors de la pandémie de la Covid-19 a souvent pu s'appuyer sur des principes de collaboration préexistants entre l'école et les parents. La sociologie de l'éducation montre néanmoins que cette collaboration est traversée d'inégalités sociales et de genre autour du rôle attendu des parents. Cet article vise à saisir l'effet de l'instauration soudaine d'un enseignement à distance sur ces inégalités. Il mobilise les données issues d'un dispositif de recherche mixte, combinant une enquête par questionnaire réalisée auprès de 1 280 parents d'élèves du primaire de deux cantons suisses relativement à leur vécu de l'enseignement à distance, et la conduite d'entretiens collectifs avec 13 de ces parents. Les résultats montrent que la période d'enseignement à distance a renforcé les inégalités sociales et de genre autour du rôle parental dans l'accompagnement du travail scolaire. D'une part, les différences de ressources des parents pour soutenir leurs enfants en fonction de leur capital socioculturel et socioéconomique ont été exacerbées. D'autre part, le déséquilibre au niveau de la charge portée par les mères s'est trouvé accentué. Lutter contre ces inégalités exige de l'école de s'interroger sur le risque de délégation d'une partie de la charge du travail scolaire vers les parents.

Mots-clés : enseignement à distance, inégalités entre les genres, inégalité sociale, relation parents-école, Suisse

Abstract

Distance learning during the Covid-19 pandemic could often rely on preexisting principles of collaboration between schools and families. Yet, educational sociology shows that this collaboration is marked by social and gender inequalities with regard to the role expected of parents. This article aims at understanding the impacts of the sudden introduction of distance learning on these inequalities. Data come from a mixed-methods research procedure, combining a questionnaire completed by 1,280 parents of children in primary education from

two Swiss cantons and focus groups with 13 of these parents. The parents were asked about their experience with distance learning. The results show that the distance learning period has increased the social and gender inequalities regarding the parents' supportive role in their children's school work. On one hand, the differences in parents' resources to help their children according to their socio-cultural and socio-economic capital have been exacerbated. On the other hand, the existing imbalance in terms of burden carried placed on mothers with regard to their children's schoolwork has increased. Addressing these inequalities requires schools to reconsider the risk of delegating part of the responsibility for schoolwork to parents.

Keywords: distance learning, gender equality, parent-school relation, social inequality, Switzerland

En mars 2020, à l'image de ce qui se passait dans les pays voisins, la pandémie du coronavirus a amené les écoles suisses à fermer leurs portes durant deux mois et à instaurer un enseignement à distance. À partir d'une enquête menée selon une méthodologie mixte dans deux cantons, cet article interroge les inégalités sociales et de genre autour du rôle que les parents ont eu à prendre auprès de leurs enfants suite à ce transfert imprévu de l'ensemble de l'activité scolaire vers le milieu familial.

1. CADRE THÉORIQUE

1.1. Un principe de collaboration école-familles bien ancré comme socle à la continuité pédagogique

En Europe comme en Amérique du Nord, mais également dans certains pays dits du Sud, l'enseignement à distance instauré dans l'urgence suite à la fermeture des écoles due à la pandémie de la Covid-19 a pu s'appuyer sur des principes de collaboration préexistants entre l'école et les parents. La recherche ayant relevé dès les années 1980 l'importance de liens positifs entre l'école et la famille pour la trajectoire scolaire de l'enfant, les parents ont progressivement été appelés à devenir des partenaires de l'école (Patrikakou, *et al.*, 2005 ; Pithon, *et al.*, 2008). Le principe d'une nécessaire collaboration entre l'école et les parents est devenu aujourd'hui dans les contextes évoqués, au-delà de différences locales sur la forme de cette collaboration, une partie intégrante des discours sur la réussite éducative (Duval, *et al.*, 2014 ; Giuliani & Payet, 2014). Il s'inscrit comme un outil privilégié dans la lutte contre les inégalités scolaires, avec une intention affichée de contribuer à de meilleures chances scolaires pour les enfants de milieux populaires et/ou issus de la migration (Field, *et al.*, 2007). Au moment de la fermeture des écoles, ce principe de collaboration installé entre l'école et les familles a pu servir de socle au principe de continuité pédagogique entre les contextes scolaires et familiaux qui a « naturellement » accompagné l'instauration de l'enseignement à distance (Bonnéry & Douat, 2020).

1.2. Une collaboration pourtant empreinte d'inégalités

Les travaux en sociologie de l'éducation soulignent toutefois que la collaboration entre l'école et les familles est traversée d'inégalités autour du rôle attendu des parents. Un premier niveau d'inégalités est d'ordre socioculturel et socioéconomique. Les parents de milieux populaires ont globalement davantage de difficulté à entrer dans une collaboration fondée sur des normes socialement situées, favorisant les parents qui, en connivence avec les acteurs scolaires, maîtrisent les codes et usages de la relation attendue (Conus, 2017a ; Périer, 2019 ; Thin, 2009). Ils tendent à rencontrer une difficulté accrue à soutenir leurs enfants dans leur travail scolaire, par manque de familiarité avec les principes pédagogiques sous-jacents (Glasman, 2004 ; Rayou, 2010), par exemple relativement à l'autonomie ou à la réflexivité attendues (Durler, 2015). Inversement, la proximité socioculturelle avec l'école des parents de milieux plus aisés les amène non seulement à mieux savoir comment accompagner leurs enfants dans leur travail scolaire ou collaborer de la manière attendue. Elle entraîne aussi une capacité accrue de leur part à intégrer dans le quotidien familial des stratégies éducatives susceptibles de développer des aptitudes scolairement rentables chez l'enfant (Garcia, 2018 ; Lahire, 2019). Un second niveau d'inégalités concerne la responsabilité genrée de l'accompagnement de la scolarité de l'enfant dans le couple parental. Diverses recherches montrent comment le suivi du travail scolaire des enfants s'avère une charge portée principalement par les mères, plus encore – mais pas seulement – dans les milieux populaires (Gouyon, 2004 ; Kakpo, 2012 ; Stettinger, 2018). Globalement, les mères s'impliquent plus systématiquement que les pères dans ce suivi, elles y consacrent un temps plus long et le font davantage de leur propre initiative. Cette responsabilité genrée de l'accompagnement de la scolarité des enfants s'inscrit dans une tendance toujours bien présente aujourd'hui, et ceci dans tous milieux, à une surexposition des mères aux responsabilités parentales en lien avec l'éducation des enfants, que Blöss (2016) décrit comme « une forme de monoparentalité éducative » (p. 65).

2. MÉTHODOLOGIE

Cet article vise à saisir l'effet de l'instauration soudaine d'un enseignement à distance sur ces inégalités qui caractérisent de manière persistante l'appropriation du rôle parental dans la collaboration avec l'école. Ont-elles été rendues plus saillantes par la fermeture des écoles ? L'enseignement à distance, combiné à la massification du télétravail, a-t-il permis de les résorber ? Nous mobilisons pour cela les données issues d'un dispositif de recherche mixte. Le premier volet consiste en une enquête par questionnaire réalisée auprès de 1 280 parents d'élèves du primaire des cantons de Vaud et de Fribourg, relativement à leur vécu de la période d'enseignement à distance. En Suisse, l'école primaire accueille les élèves de 4 à 12 ans, de leur entrée à l'école obligatoire jusqu'à la 8^e année. Le questionnaire en ligne a été diffusé par le biais des réseaux sociaux et de structures associatives parentales entre le 28 avril et le 24 mai 2020. De type mixte, il était composé de 64 questions combinant des

questions qualitatives ouvertes, à choix limités et sous forme d'échelle de Likert. L'échantillon des 1 280 parents ayant répondu à l'enquête est marqué par une surreprésentation des mères – plus de 93 % – ainsi que de parents au niveau de formation élevé – 55 % de diplômé-es du supérieur, contre 44 % dans la population suisse (Office fédéral de la statistique [OFS], 2020) – et appartenant à des catégories socioprofessionnelles élevées. La diversité des niveaux de formation et des catégories socioprofessionnelles se trouve néanmoins représentée dans l'échantillon, ce qui nous a permis d'analyser statistiquement les liens entre ces variables et le vécu de l'enseignement à distance par les parents.

Le second volet du dispositif consiste en trois entretiens collectifs conduits au printemps 2021 avec des sous-groupes de parents sélectionnés sur la base de leurs réponses au questionnaire, dans le but d'approfondir certaines dimensions de leur vécu. Nous en mobilisons deux dans le cadre de cet article. Le premier regroupait sept parents ayant porté un regard critique sur l'enseignement à distance mis en place et les difficultés auxquelles ils avaient dû faire face. On y retrouvait cinq mères et deux pères, tou-tes diplômé-es du supérieur et appartenant à des catégories socioprofessionnelles relativement élevées, avec des taux d'activité divers, mais supérieurs à 40 %. Le second était constitué de six mères signalant avoir dû porter seules la charge de l'accompagnement du travail scolaire des enfants au sein du couple parental, ceci malgré un taux d'activité professionnelle proche de celui de leur conjoint pour cinq d'entre elles (supérieur à 60 %), tandis qu'une mère n'avait pas d'activité professionnelle. Parmi ces mères, quatre étaient diplômées du supérieur et deux disposaient d'une maturité générale ou professionnelle (équivalent du baccalauréat). Au niveau des catégories socioprofessionnelles, ces mères appartenaient également à des catégories socioprofessionnelles relativement élevées. Les entretiens collectifs ont été enregistrés et entièrement transcrits. Une analyse catégorielle de contenu a ensuite été réalisée.

3. CONTEXTE

La recherche s'est déroulée dans les cantons romands de Fribourg et de Vaud. Bien que la Suisse se caractérise par un fonctionnement fédéral dans lequel chaque canton dispose de son système scolaire, la décision de fermer les écoles a été prise au niveau national, du fait d'une situation qualifiée d'« extraordinaire » au sens de la loi sur les épidémies. L'instauration de l'enseignement à distance est néanmoins demeurée de la responsabilité des cantons. Les dispositifs mis en place ont été marqués par certaines similitudes, renforcées par des mesures de coordination intercantionales, par exemple quant au temps de travail scolaire conseillé par jour. Dans un souci que la période de fermeture des écoles ne creuse pas les inégalités scolaires, les enseignant-es étaient appelé-es à maintenir le contact avec leurs élèves et leurs familles. Dans un premier temps, le travail scolaire demandé devait en outre se limiter à la révision de contenus déjà abordés. Cette précaution a été levée durant le second mois de fermeture des écoles. Les enseignant-es ont été alors invité-es à progressivement

introduire de nouveaux contenus. Durant l'ensemble de la période, il était par contre stipulé que l'enseignement à distance ne devait comprendre aucune dimension évaluative des élèves. Concernant le rôle des parents, les autorités scolaires cantonales ont formellement souligné qu'ils n'avaient pas à devenir les enseignant-es de leurs enfants, qu'il leur incombait avant tout de soigner le lien affectif avec leurs enfants. Malgré cela, un rôle d'accompagnement implicitement attendu des parents émergeait en creux des discours officiels, invitant les parents à encadrer le travail scolaire à distance de leurs enfants de manière « souple », en favorisant leur autonomie. Certains supports d'enseignement à distance à destination des élèves les plus jeunes, mis à disposition par l'un des cantons, allaient même jusqu'à inviter ouvertement l'enfant à se faire « aider par un adulte ».

4. RÉSULTATS

4.1. Inégalités d'ordre socioculturel et socioéconomique

Constats issus du questionnaire

Globalement, malgré les précautions des autorités scolaires, les parents ont le sentiment d'avoir dû s'engager fortement dans l'accompagnement du travail scolaire à distance, du fait d'un besoin d'aide perçu comme important de la part de leurs enfants : dans 4 % des situations seulement, les parents ont indiqué que l'enfant parvenait à faire seul le travail demandé, tandis que 33 % constataient un besoin d'aide fréquent, voire systématique. Les parents se sont trouvés en première ligne pour répondre à ce besoin : si 97 % des parents ont indiqué être intervenus eux-mêmes, seuls 17 % ont évoqué l'enseignant-e comme une source d'aide, du fait d'opportunités de contact direct souvent faibles entre les enfants et leurs enseignant-es (aux dires des parents d'élèves de 3^e à 8^e année, 54 % d'entre eux n'avaient aucune possibilité de solliciter directement leur enseignant-e). Les parents ont ainsi souvent eu l'impression d'avoir à prendre le relais de l'école dans l'accompagnement du travail scolaire à distance de leurs enfants, 64 % estimant même que leur rôle était de « faire l'école à la maison » durant la période de fermeture des écoles, quand bien même il ne fut nulle mention d'un tel devoir au niveau des discours institutionnels.

Tous les parents n'ont pas eu le sentiment d'être capables de jouer un tel rôle. Au-delà de variables organisationnelles telles que la disponibilité en fonction de l'activité professionnelle, tant le niveau de formation ($\rho=.21$; $p<.001$) que la catégorie socioprofessionnelle ($\rho=-.18$; $p<.001$) des parents se trouvent significativement corrélés à leur sentiment d'avoir été capables de répondre au besoin d'aide de leurs enfants. En somme et sans grande surprise, les parents les plus formés et appartenant aux catégories socioprofessionnelles supérieures se sont sentis davantage capables de fournir l'aide jugée nécessaire. Au vu des réponses récoltées, cette situation semble tenir à deux éléments : d'une part, un sentiment moindre des parents disposant d'un faible capital culturel et socioéconomique de disposer des connaissances nécessaires pour accompagner l'enfant dans ses activités scolaires et savoir

comment s'y prendre pour qu'il fasse ce qui lui est demandé ; d'autre part, une facilité scolaire inégalement distribuée chez les enfants, les parents les plus formés ($\rho=.22$; $p<.001$) et appartenant aux catégories socioprofessionnelles supérieures ($\rho=.21$; $p<.001$) tendant à décrire leurs enfants comme ayant davantage de facilité scolaire que les parents de milieux moins favorisés.

Il s'ensuit un effet d'accroissement des inégalités : alors même que leurs enfants tendaient à être perçus-es comme ayant davantage de difficultés scolaires et nécessitant une aide accrue, les parents disposant d'un moindre capital culturel et socioéconomique se sont sentis moins capables de leur fournir l'aide jugée nécessaire. On peut imaginer que dans un tel cercle vicieux les difficultés scolaires des enfants ont d'ailleurs participé à fragiliser le sentiment des parents d'être capables de les soutenir. La situation laisse en tout cas penser que les enfants déjà en difficultés scolaires se sont trouvés particulièrement préterités-es par la période d'enseignement à distance, plus encore lorsqu'ils se trouvaient dans un contexte familial où les parents disposaient de peu de ressources pour les aider.

Approfondissement au travers du premier entretien collectif

Malgré une composition peu représentative de la diversité des parents en termes de niveaux de formation et de catégories socioprofessionnelles, le premier entretien collectif, avec les parents portant un regard critique sur la période d'enseignement à distance et le rôle qu'ils ont dû porter, fournit des pistes pour mieux comprendre les inégalités d'ordre socioculturel et socioéconomique précédemment évoquées. Globalement, les parents interviewés dénoncent la pression que l'enseignement à distance a mise sur eux, et leur sentiment d'avoir dû prendre un rôle compliqué d'enseignant-e dans l'accompagnement du travail scolaire de leurs enfants : « Les parents, c'était à la fois parent, c'était à la fois enseignant. [...] Et cette confusion des rôles a été assez lourde » (P2-E1, 2e père du 1er entretien).

L'impression des parents d'avoir dû endosser ce rôle d'enseignant-e entre en porte-à-faux avec les discours des autorités cantonales. Elle tient largement aux difficultés constatées chez leurs enfants à réaliser leur travail scolaire de manière autonome dans le cadre familial. C'était particulièrement le cas pour les enfants les plus jeunes, mais également pour ceux plus âgés ayant une certaine difficulté scolaire. Au regard de cela, un parent dénonce l'illusion entretenue dans les discours des autorités scolaires d'un travail scolaire à distance basé sur une possible autonomie des élèves, du fait qu'il se disait fondé sur des apprentissages déjà réalisés en classe :

Alors déjà le terme autonome me fait bien rire, parce que pour moi un enfant qui est autonome sur des devoirs qu'il a déjà faits, c'est qu'il a fait 5 aux évaluations¹. Mais si le gamin a fait 3 aux évaluations, il est pas autonome hein, je veux dire, il a pas compris son truc, donc par définition il peut pas être autonome ! (P1-E1)

¹ En Suisse, la notation va de 1 à 6, 6 étant la note maximale et 4 le seuil de suffisance.

Pour les parents, les enseignant-es étaient conscient-es de cela et comptaient dès lors sur un rôle de relais de leur part, malgré les discours officiels à ce propos : « J'ai vraiment l'impression que les maîtresses, même si elles disaient qu'elles savaient qu'on n'était pas très disponibles, elles s'imaginaient quand même qu'on était là, et puis qu'on pouvait s'occuper, qu'on était beaucoup plus disponibles que ce qu'on était » (M1-E1).

Certaines caractéristiques de l'enseignement à distance paraissent avoir contribué au transfert de la charge de l'accompagnement du travail scolaire sur les parents, comme le fait que le travail demandé consistait souvent en des fiches à renvoyer, sans moments de contact direct entre l'enseignant-e et ses élèves, donnant aux parents le sentiment de se trouver face à une forme d'école à la maison :

C'était vraiment la vieille école, on a reçu des fiches et des fiches et des fiches à n'en plus finir, les lundis, les mardis, les mercredis, donc plein de choses, avec l'enseignante qui nous laissait des jolis mots dans les enveloppes, dans la boîte aux lettres, mais par contre il n'y a pas eu de contact verbal. (M3-E1)

J'ai l'impression qu'en fait les professeurs ont envoyé des devoirs, et n'ont pas fait un enseignement, si vous voyez la nuance. (P2-E1)

C'était une école à la maison et pas l'école à distance. (P1-E1)

Face au rôle d'enseignant-e qu'ils se sont senti devoir adopter, les parents interviewés soulignent avoir rencontré des difficultés d'ordre pédagogique, du fait d'une méconnaissance à la fois des attentes de l'école et de la manière d'intervenir auprès de l'enfant :

Quelque part on est des enseignants avec les enfants tous les jours, on leur apprend à marcher, à parler dès le plus jeune âge, à se tenir bien à table, toutes les règles de vie, donc je veux dire on sait apprendre des choses aux enfants. Ce qu'on sait pas faire, c'est répondre aux attentes du système pédagogique pour faire comme il faut par rapport à ce qui est attendu là. Parce qu'on a pas suivi cette formation d'enseignant, on sait pas ce qu'il se passe à l'école, personnellement moi je sais pas si c'est grave si mon fils reste devant sa fiche à l'école à rien faire, mais quand il fait exactement la même chose à la maison je m'énerve. Et je sais pas si je dois m'énerver, j'en sais rien ! Finalement c'est cette incapacité de comprendre ce qui est attendu du système qui m'a personnellement mis la pression. (M4-E1)

Plusieurs ajoutent que le fait de ne pas avoir reçu de retours de la part de l'enseignant-e sur le travail scolaire effectué ne les a pas aidés à savoir s'ils jouaient « bien » leur rôle auprès de leurs enfants.

Si l'on en revient aux inégalités socioculturelles et socioéconomiques évoquées, on imagine bien qu'un tel contexte où les parents se sont sentis devoir reprendre le rôle de l'enseignant-e dans l'accompagnement du travail scolaire à distance de leurs enfants a rendu plus saillantes les différences de ressources parentales selon les milieux familiaux. La question des

inégalités engendrées par un tel transfert de la responsabilité du travail scolaire vers le milieu familial au niveau de la capacité des parents à assurer l'aide et l'encadrement nécessaires émerge d'ailleurs spontanément dans les échanges de l'entretien collectif. Plusieurs parents soulignent s'être trouvés en difficulté face au rôle d'enseignant-e qu'ils ont perçu devoir prendre alors même qu'ils disposaient d'un capital socioculturel important, relevant que la situation a dû être plus ardue encore pour d'autres parents moins outillés en termes de connaissance du monde scolaire ou de maîtrise de la langue de l'école :

Je pense qu'on est deux parents avec des capacités pour essayer de comprendre le système scolaire, et on trouvait que c'était compliqué. Alors soit on était nuls, ce qui est aussi possible hein, soit c'était quand même pas évident ce qui était demandé. (P2-E1)

Alors les corrigés, par chance mon épouse et moi, on est les deux de langue maternelle française, donc on a pu beaucoup aider, parce qu'aujourd'hui tous les parents n'ont pas cette chance d'être les deux de langue maternelle française, donc pour expliquer à leurs enfants les devoirs, les cours de français, les cours d'allemand, les cours d'anglais, et tutti quanti. (P1-E1)

Après voilà, nous on a toujours eu la possibilité de s'intéresser, et pour l'instant le plus souvent les capacités de suivre ce qui se passe avec les cours des enfants, mais c'est vrai que peut-être quelqu'un qui arrive dans le pays depuis quelques années et qui essaie de quand même faire avancer les choses n'aurait pas nécessairement la possibilité de le faire. (M4-E1)

4.2. Inégalités de genre autour de l'accompagnement du travail scolaire des enfants

Constats issus du questionnaire

Nous avons précédemment relevé que le questionnaire a été complété à plus de 93 % par des mères (n=1195), contre moins de 7 % de pères (n=85). Cela nous apparaît comme un premier signe que l'accompagnement du travail scolaire à distance des enfants a été avant tout l'affaire des mères. D'autant plus que le parent répondant indique généralement avoir joué un rôle prépondérant dans l'aide fournie à l'enfant. Parmi les parents en couple (n=1055), dans 47 % des situations, seul le parent répondant s'est ainsi occupé de fournir l'aide nécessaire aux enfants dans leur travail scolaire. Ce n'est que dans 53 % des situations que l'aide venait parfois également de la/du conjoint-e, et pas dans les mêmes proportions : dans 73 % des cas, la préoccupation de l'enseignement à distance des enfants a été portée avant tout par le parent répondant, généralement la mère.

L'analyse comparée des réponses des mères et des pères confirme l'existence de fortes inégalités de genre. Pour commencer, 77 % des mères indiquent avoir porté la préoccupation du travail scolaire des enfants seules ou principalement seules, alors que c'est le cas pour 19 % des pères ; cette préoccupation a été inversement vécue comme équitablement partagée avec le/la conjoint-e par 38 % des pères contre 21 % des mères ; enfin, 43 % des pères, contre 2 % des mères, indiquent que cette préoccupation a été

portée principalement par leur conjoint-e. L'activité professionnelle est certes susceptible d'expliquer une part de cette inégale répartition de la préoccupation du travail scolaire des enfants. Les mères indiquent en effet un taux d'activité professionnelle médian situé dans la tranche 21-40 %, contre 61-80 % pour les pères. Néanmoins, la différence demeure marquée même à taux similaire. En ne prenant que les parents indiquant un taux d'activité professionnelle supérieur à 60 % (ce qui était le cas de 77 des 85 pères et de 489 des 1195 mères), on constate qu'il reste une très nette différence entre 71 % des mères concernées qui ont dû, malgré leur charge professionnelle, se préoccuper seules ou principalement seules du travail scolaire de leurs enfants, contre 18 % des pères.

Au-delà de l'accompagnement du travail scolaire, les inégalités de genre ont également touché à la responsabilité des tâches éducatives en général. À la question de savoir qui s'était occupé des journées des enfants, on constate que les pères répondants – dont on peut pourtant penser qu'il s'agit de pères s'étant particulièrement engagés vis-à-vis de la prise en charge des enfants durant cette période – sont nettement moins nombreux que les mères à indiquer l'avoir fait seul-es ou principalement seul-es (28 % des pères contre 63 % des mères). Inversement, 71 % des pères indiquent avoir géré les journées de leurs enfants largement avec l'aide de leur conjoint-e, alors que ce n'est le cas que de 34 % des mères. Là également, la différence reste marquée à taux d'activité professionnelle égal. En considérant uniquement les parents indiquant un taux d'activité professionnelle supérieur à 60 %, on conserve du côté des pères une même part de 28 % disant avoir géré les journées de leurs enfants seuls ou principalement seuls, contre 55 % des mères dans la même situation, tandis que 72 % des pères relèvent l'avoir fait largement avec l'aide de leur conjoint-e, contre 40 % des mères.

Signalons que nous ne relevons aucune influence du niveau de formation ni de la catégorie socioprofessionnelle du parent sur ces inégalités observées de manière transversale.

Approfondissement au travers du second entretien collectif

Les données recueillies lors de l'entretien collectif réunissant six mères² qui signalaient avoir été seules en charge du travail scolaire de leur enfant durant le semi-confinement³ permettent d'identifier comment ces inégalités se sont traduites dans le quotidien des familles. Pour ces mères, la période de semi-confinement a agi comme un amplificateur de fonctionnements familiaux dans lesquels la répartition des tâches dans le couple prévoit qu'elles prennent en charge la majeure partie du suivi du travail scolaire, en plus du reste de la gestion des tâches liées aux enfants, au motif notamment que cette organisation simplifie les processus. Dans

² Dans le cadre de cette contribution, nous choisissons de ne conserver que les situations des cinq mères ayant un taux d'activité proche de celui de leur conjoint et supérieur à 60 %, présentant donc des enjeux comparables.

³ La Suisse n'a pas connu de période de confinement strict. Le télétravail a été décrété là où il pouvait être « raisonnablement exigé », les écoles fermées, mais les personnes restaient libres de se déplacer.

cette perspective, les pères tendraient à percevoir leur participation à l'effort familial concernant les enfants, mais également les tâches domestiques en général, comme une aide, venant s'adjoindre à l'activité des mères, perçue comme centrale.

Le semi-confinement, par la charge accrue provoquée par la gestion simultanée du travail et des enfants, a fait apparaître de manière forte ce déséquilibre. Par exemple, une interviewée décrit comment s'est mise en place de manière silencieuse une organisation dans laquelle elle a été dans l'obligation de trouver des stratégies pour se dégager du temps pour travailler, tandis qu'elle organisait les activités des enfants pour que son conjoint puisse « travailler tranquillement » :

Je me levais très tôt le matin. Je me mettais à travailler à partir de cinq heures et demie, six heures. Je travaillais jusqu'en début d'après-midi. Ensuite je disais à partir de 15h, j'ai fait mes heures, je m'occupe des enfants. Et là, je les tirais jusqu'à 10-11 heures le soir pour qu'ils dorment bien le lendemain matin pour que je puisse travailler tranquille. Et après, à partir de 15 heures, j'avais la responsabilité des enfants, et puis je faisais le souper, et puis encore des choses. Et mon mari, il se mettait en route un peu plus tranquillement. Lui, il avait la plage 15 heures - 20 heures, où il pouvait travailler tranquille, puisque moi je gérais les enfants, il n'était pas dérangé. Et ce truc-là est venu un peu sans qu'on s'en rende compte. Mais moi, très vite, je me suis épuisée, en fait, dans ce rôle. De tout gérer, de faire en sorte que mes enfants soient pris en charge, qu'on fasse les devoirs, qu'on les sorte, qu'on les aère l'après-midi et presque, finalement, que mon mari puisse travailler tranquillement. Et moi j'essayais de faire ce que je pouvais de mon côté pour faire aussi mon job que je devais faire. (M3-E2)

De manière générale, les mères interviewées font part de situations dans lesquelles le père ne modifiait que peu ses habitudes antérieures à la période de semi-confinement, tandis qu'elles subissaient une pression accrue pour réorganiser leur quotidien :

J'ai un mari qui a la chance d'avoir son petit confort, si j'ose dire, qui travaille en usine, qui n'a jamais arrêté d'aller en présentiel, donc finalement, qui n'a rien changé à sa vie, covid ou pas covid, lui il allait bosser, il rentrait à la maison, il allait faire du sport avec ses copains, il regardait sa série et il prenait son petit bain. (M1-E2)

Ce déséquilibre a été progressivement perçu comme inéquitable par les mères, lorsqu'elles ont constaté un écart entre les tensions qu'elles supportaient et une forme d'insouciance du côté du père :

Je me retrouve avec un mari qui se lève à 7 heures et demie le matin, qui rentre dans le bureau, qui ferme la porte et qui travaille jusqu'à midi, qui sort de la pièce en disant « qu'est-ce qu'on mange ? », et puis qui retourne à 1 heure après avoir fait ses petits jeux sur son I-Pad, et qui ressortait du bureau à 17 heures et je me dis c'est pas mon homme... Qu'est-ce qui s'est passé pour qu'on se retrouve dans cette situation-là ? Surtout qu'il me voyait moi commencer à 6 heures et demie, finir à 19h30, 20 heures.

J'étais sur Skype, avec les écouteurs, je faisais le dîner parce que les séances s'enchaînaient. (M4-E2)

Des tensions ont résulté de cette situation. Les interviewées évoquent de l'épuisement et des symptômes de burn-out. Elles indiquent parfois ne plus avoir eu la force d'assumer leur « rôle de mère » en raison de la surcharge de travail et de leur épuisement, provoquant alors des tensions dans le couple et indiquant, en creux, que l'équilibre familial reposait en bonne partie sur leur capacité à assumer la majeure partie des tâches domestiques. De surcroît, lorsque les interviewées cherchent des explications à la mise en place d'une situation déséquilibrée au sein du couple, malgré des activités professionnelles à des taux équivalents, elles s'en attribuent bien souvent la responsabilité, évoquant un « problème de délégation » dont elles seraient à l'origine : « C'est peut-être aussi de ma faute, peut-être qu'en tant que maman, des fois on ne laisse pas assez la place au papa, qui peut-être savent aussi bien gérer que nous » (M3-E2).

La gestion du travail scolaire a largement participé à ce sentiment d'épuisement, notamment en raison du sentiment « de ne pas y arriver », de ne plus avoir l'énergie de suivre suffisamment le travail de ses enfants :

J'étais continuellement en séance, ma fille avait besoin de moi. Et en fait, ce n'est pas ce qu'on fait, pour moi, qui charge, c'est tout ce qu'on n'arrive pas à faire. Donc en fait, il y avait en plus, malgré tout l'investissement et l'énergie mise, un sentiment d'échec et de ne pas arriver à tout concilier. (M4-E2)

Parmi les éléments à l'origine de tension, voire de souffrance, les interviewées évoquent le manque de reconnaissance des efforts accomplis durant la période de semi-confinement, le fait que le conjoint ne réalise pas la difficulté de la situation qu'elles ont traversée. De plus, il semble que le télétravail ait véhiculé à tort l'idée d'une flexibilité accrue permettant aisément aux mères à la fois de remplir leurs obligations professionnelles et d'assumer les tâches domestiques, y compris le suivi du travail scolaire :

À aucun moment, il s'est posé la question s'il fallait en faire plus. Lui, son travail était important parce qu'il devait aller en présentiel. Alors que moi mon travail, il était important parce qu'il était effectivement considéré comme indispensable à l'économie, mais je pouvais bosser depuis la maison. Donc j'ai souvent eu droit à des petites remarques : « Ah, le frigo est vide » « Oui, mais j'ai bossé aujourd'hui » « T'aurais pu aller faire les courses ». (M1-E2)

Dans le discours des interviewées apparaît également l'idée selon laquelle les enseignant-es elles/eux-mêmes auraient été aveugles aux difficultés rencontrées par les parents, les mères en particulier puisqu'en première ligne sur ce plan, pour concilier activité professionnelle et suivi du travail scolaire :

J'ai eu l'impression assez rapidement, pour le corps enseignant, que finalement on est tous profs, on a tous l'habitude, on a tous le temps parce qu'on a tous malheureusement perdu notre travail et pis on a que ça à faire. (M1-E2)

Une mère fait état d'un sentiment d'abandon de la part des enseignant-es et regrette que l'école n'ait pas été en mesure de soutenir davantage les parents. Elle souligne le paradoxe d'un travail scolaire qui a engendré des tensions familiales, qui a ajouté à la charge de travail des mères, et qui, in fine, n'a occasionné que très peu de retours et de reconnaissance de la part des enseignant-es :

Quand on a rendu nos pavés [de fiches] aux profs, non seulement on nous les a rendus, non corrigés, mais en plus en nous disant « vous pouvez les garder ». Alors là, à la prof, je lui dis, mais vous me gardez ces feuilles, je ne veux plus les voir ! (M2-E2)

5. DISCUSSION

5.1. Un renforcement des inégalités autour du rôle de parent d'élève

La période de semi-confinement a agi comme un effet-loupe sur les inégalités constatées de longue date autour du rôle parental dans le principe de collaboration aujourd'hui attendu entre l'école et les familles.

D'une part, l'enseignement à distance a rendu saillantes les inégalités de ressources dont disposent les parents, en fonction de leur capital socioculturel et socioéconomique notamment, pour soutenir leurs enfants dans leur travail scolaire à domicile, du fait d'une inégale proximité avec les contenus scolaires ainsi qu'avec les modalités pédagogiques socialement situées et largement implicites qui les sous-tendent. Combiné à la tendance à une moindre aisance scolaire de la part des enfants des milieux familiaux les moins dotés en capital socioculturel et socioéconomique parental, cela a conduit à un effet d'accroissement des inégalités. Ce sont globalement les enfants qui étaient déjà en difficulté scolaire, nécessitant une aide accrue dans leur travail scolaire à distance, davantage présents dans les milieux moins favorisés, auprès desquels les parents se sont sentis les moins capables de fournir l'aide jugée nécessaire. Au final, on rejoint le constat de Thin (2020) que la « scolarisation de l'espace familial au quotidien » engendrée par l'enseignement à distance a « accentué la visibilité des inégalités sociales face à la scolarisation, mais aussi certainement les inégalités scolaires » (p. 52).

D'autre part, le semi-confinement a exacerbé les inégalités autour de la répartition genrée de la responsabilité de l'accompagnement du travail scolaire dans le couple parental. À l'image du reste des tâches domestiques et éducatives, celle-ci est demeurée l'affaire avant tout des mères, dont le rôle-clé dans les stratégies scolaires familiales (Van Zanten, 2009), qu'il soit subi ou revendiqué, persiste, et ceci même lorsqu'elles devaient combiner activité

professionnelle et prise en charge des enfants. Alors que l'on aurait pu imaginer que l'instauration conjointe de l'enseignement à distance et du télétravail aurait servi de déclencheur vers une responsabilité davantage partagée dans le couple, l'encadrement du travail scolaire reste, même en temps de crise, une tâche des mères avant tout, peu importe leur statut occupé dans l'emploi. Le constat posé par Blöss (2016) demeure : « Le référentiel féminin en matière domestique transcende les statuts d'activité professionnelle » (p. 50).

Au-delà d'agir comme un révélateur de ces inégalités, la période de fermeture des écoles nous paraît les avoir renforcées. Et les modalités de l'enseignement à distance instauré semblent avoir régulièrement contribué à l'accroissement de ces inégalités. D'abord, relevons que les parents décrivent une grande variété de pratiques d'enseignement à distance mises en œuvre par les enseignant-es, rejoignant le constat de recherches suisses s'étant directement intéressées à ces pratiques (Cecchini & Dutrévis, 2020 ; Huber, *et al.*, 2020). Certain-es enseignant-es ont fait en sorte, par diverses initiatives, d'entretenir un lien direct avec leurs élèves et d'assurer ainsi un accompagnement à distance de leur travail scolaire. Les parents se sont alors sentis davantage soutenus et ont mieux vécu la période de fermeture des écoles. Globalement, le regard porté par les parents sur les modalités de l'enseignement à distance mis en place s'avère toutefois critique. À l'image de ce qui a pu être constaté ailleurs (Killus & Paseka, 2021), il s'inscrit ainsi en décalage avec une vision généralement plus positive des enseignant-es (LEARN, 2020). Confirmant le constat que l'externalisation du travail scolaire vers le milieu familial s'accompagne souvent d'une forme de délégation de sa responsabilité (Conus, 2017b ; Durler, 2019), les parents critiquent avant tout certaines modalités de mise en œuvre de l'enseignement à distance qui ont contribué à en faire à leurs yeux un temps d'« école à la maison » (Böhmer, 2020). On peut prendre comme exemple le fait que les enseignant-es aient régulièrement privilégié un travail scolaire sous forme de fiches à renvoyer, sans dispositif en ligne synchrone leur permettant d'intervenir auprès de l'enfant. Ou le fait que les opportunités de contacts avec les enseignant-es aient été parfois très limitées, tant pour les parents que pour les élèves. Cela a contribué à un transfert accru de la responsabilité du suivi du travail scolaire en direction des parents, exacerbant les effets des inégales ressources de ces derniers dans l'adoption du rôle d'enseignant-e qu'ils ont eu le sentiment de devoir endosser. Du côté des mères, cet enseignement à distance sous forme de délégation a engendré une forte pression scolaire supplémentaire. La charge de l'accompagnement du travail scolaire des enfants, déjà habituellement placée sur leurs épaules, s'en est trouvée alourdie, l'enseignement à distance agissant là aussi comme un renforçateur des inégalités existantes.

5.2. Soulager les parents de la responsabilité de l'accompagnement du travail scolaire

À notre sens, des pistes peuvent être retirées de ces constats. Il s'agit pour cela de penser les liens entre le processus de responsabilisation des parents dans le suivi du travail scolaire et les impacts de cette tendance sur le plan du maintien des inégalités. Si l'école veut éviter

de participer à construire ces inégalités (Rochex & Crinon, 2011), elle doit selon nous s'atteler à soulager au maximum les parents de la charge d'accompagner l'enfant dans ses éventuelles difficultés à réaliser son travail scolaire à distance de manière autonome, y compris dans des contextes plus habituels d'externalisation d'une partie du travail scolaire vers le milieu familial, comme les devoirs à domicile. La plupart des parents interviewés dans les deux entretiens collectifs auraient d'ailleurs souhaité que l'école et les enseignant-es veillent à éviter ce transfert de la pression scolaire sur leurs épaules :

Si on nous avait dit « faites ce que vous pouvez, de toute façon, on va tout reprendre à la rentrée, on va faire des remises à niveaux », peut-être ça nous aurait un peu soulagés de se dire alors, ça, j'en peux plus, j'ai pas envie de me faire des équations, des trucs maintenant, je laisse tomber. (M3-E2)

Pour cela, il s'agit de capitaliser sur des pratiques permettant de faire en sorte que le travail scolaire à distance reste le plus possible sous la responsabilité de l'école, en s'inscrivant dans une boucle pédagogique encadrée par l'enseignant-e (Rayou, 2010). Cela doit être communiqué clairement aux parents, de manière à éviter qu'ils aient le sentiment de devoir prendre le relais de l'accompagnement du travail scolaire de leurs enfants. La période d'enseignement à distance a été un laboratoire précieux pour repérer certaines pratiques instaurées par l'école et les enseignant-es, qui ont participé à diminuer la pression scolaire mise sur les parents et contribué ainsi au vécu plus positif de certains d'entre eux. Relevons notamment l'intérêt de tout ce qui permettait le maintien d'un suivi régulier avec les élèves et les parents, la transmission de feedbacks ou encore la communication d'attentes claires et proportionnées, tenant compte des réalités des élèves et des familles. Ce qui nous interroge est l'absence de systématisation de ces pratiques. D'après les parents, elles sont apparues de l'ordre d'initiatives avant tout individuelles de la part de certain-es enseignant-es, parfois relativement isolées au cœur d'une disparité de pratiques largement dénoncées, y compris par une mère elle-même enseignante :

Nous, on a aussi ressenti ça, en tant qu'enseignants, c'était des différences au niveau des directions et des directives qui étaient données à chaque enseignant. Il y a eu vraiment beaucoup de liberté. Nous, on aurait pu en faire beaucoup moins si on voulait, parce qu'on avait cette liberté-là et on nous a dit très vaguement, très largement, il faut donner du travail aux enfants, il faut continuer le programme scolaire, mais sans trop en donner, il faut ci, il faut ça, mais finalement, ça laisse une très grande marge de manœuvre. Et après, je pense que ça dépend beaucoup de la conscience professionnelle et de l'implication de chacun. (M5-E2)

La disparité des modalités de mise en œuvre de l'enseignement à distance a été, comme évoquée plus haut, largement observée (voir par exemple Huber, *et al.*, 2020). Si l'on souhaite que l'école dans son ensemble s'extrait de la tendance à une délégation « naturelle » d'une partie de la charge de l'accompagnement du travail scolaire vers le milieu familial, qu'on peut supposer favorisée par une norme actuelle autour de la collaboration

école-familles qui contribue à transformer parfois les parents en auxiliaires de l'école (Thin, 2009), cela passe certainement par une meilleure mutualisation et harmonisation des pratiques et ressources qui ont parfois permis de soulager les parents de la responsabilité d'accompagner leurs enfants dans leur travail scolaire, et participé ainsi à atténuer les inégalités évoquées.

CONCLUSION

La période d'enseignement à distance a entraîné un accroissement des inégalités sociales et de genre autour du rôle des parents dans l'accompagnement du travail scolaire des enfants. Devenues particulièrement saillantes, les différences de ressources dont disposent les parents, en fonction de leur capital socioculturel et socioéconomique notamment, pour soutenir leurs enfants dans leur travail scolaire à distance, ont renforcé des inégalités scolaires déjà existantes. Le déséquilibre au niveau de la charge portée par les mères dans l'accompagnement du travail scolaire et plus largement dans les tâches éducatives s'est trouvé accentué. Plus que jamais, l'école doit s'interroger sur la façon dont elle peut éviter que l'externalisation du travail scolaire vers le milieu familial, que ce soit dans une période de crise comme celle traversée ou dans le contexte plus habituel des devoirs à domicile, ne s'inscrive dans une forme de délégation de la responsabilité du travail scolaire vers les parents qui participe à la construction de ces inégalités.

RÉFÉRENCES

- Blöss, T. (2016). Devoirs maternels. Reproduction sociale et politique des inégalités sexuées. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 214(4), 46-65.
- Bonnéry, S., & Douat, E. (Eds.) (2020). *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris : La Dispute.
- Böhmer, A. (2020). Zwischen Didaktik und Engagement. Fernunterricht und Eltern-Erfahrungen während der Covid-19-Pandemie. *Der pädagogische Blick*, 28(3), 172-186.
- Cecchini, A., & Dutrévis, M. (2020). *Le Baromètre de l'école. Enquête sur l'école à la maison durant la crise sanitaire du Covid-19*. Genève : SRED.
- Conus, X. (2017a). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ? Inégalités et tensions de rôles autour de la « normalisation » des pratiques parentales*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Fribourg.
- Conus, X. (2017b). Construction du rôle de parent d'élève : le territoire familial, une annexe de l'école ? In S. Rayna, & P. Garnier (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec* (pp. 101-120). Bruxelles : Peter Lang.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Durler, H. (2019). Orienter les pratiques parentales. Une externalisation du travail enseignant. In H. Durler, & P. Losego (Eds.), *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande* (pp. 123-145). Neuchâtel : Alphil.
- Duval, J., Dumoulin, C., & Perron, M. (2014). Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire : des pistes d'action pour les enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 37(3), 1-23.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable*. Paris : OCDE.
- Garcia, S. (2018). Le goût de l'effort. *La construction familiale des dispositions scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction. *Éducation et sociétés*, 34(2), 5-21.
- Glasman, D. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Gouyon, M. (2004). *L'aide aux devoirs apportée par les parents. Années scolaires 1991-1992 et 2002-2003*. Note INSEE, n° 996, décembre.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A., & Pruitt J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster : Waxmann Verlag.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Killus, D., & Paseka, A. (2021). Kooperation zwischen Eltern und Schule : eine Orientierung im Themenfeld. *Die deutsche Schule*, 113(3), 253-266.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.
- LEARN (Center for Learning Sciences) (2020). *À votre Écoute. L'expérience des enseignants vaudois de l'enseignement à distance COVID 19*. Lausanne : EPFL.
- Office fédéral de la statistique [OFS] (2020). *Les scénarios de l'évolution de la population de la Suisse et des cantons, de 2020 à 2050*. Neuchâtel : OFS.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S., & Walberg, H. J. (Eds.) (2005). *School-family partnerships for children's success*. New York, NY: Teachers College Press.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pithon, G., Asdih, C., & Larivée, S. J. (Eds.) (2008). *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Rayou, P. (2010). *Faire ses devoirs : Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (Eds.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Stettinger, V. (2018). Mère « je fais tout », des pratiques éducatives populaires en tension. *Travail, genre et société*, 39(1), 83-99. <https://doi.org/10.3917/tgs.039.0083>
- Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, 154(4), 70-76. <https://doi.org/10.3917/inso.154.0070>
- Thin, D. (2020). La scolarisation de l'espace familial au quotidien. In S. Bonnéry, & É. Douat (Eds.), *L'éducation aux temps du coronavirus* (pp. 39-54). Paris : La Dispute.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : Presses universitaires de France.

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

