

Quelques conséquences de la pandémie de Covid-19 sur la relation école-famille en contexte d'éducation prioritaire : le point de vue des enseignant-es du canton de Genève

Julia Napoli, *Université de Genève*

DOI : [10.51186/journals/ed.2022.12-1.e509](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-1.e509)

Résumé

La crise de la Covid-19 a conduit à des mesures exceptionnelles pour freiner la pandémie, dont la fermeture des écoles. Cette période inédite a donné lieu à de nombreuses recherches pour en analyser l'impact et les enjeux. Nos propos s'inscrivent dans la continuité de ces études. Les résultats que nous présentons sont issus d'une recherche axée sur la mise en œuvre des politiques du réseau d'enseignement prioritaire (REP). Cette recherche, menée dans le canton de Genève de janvier à mars 2021, a consisté en 35 entretiens semi-directifs effectués auprès d'acteurs/trices impliqué-es dans la mise en œuvre de la politique au niveau de sept établissements scolaires : directeurs/trices, enseignant-es, éducateurs/trices, coordinateurs/trices pédagogiques. Nous avons choisi de mettre en avant la perception des enseignant-es sur l'impact de la fermeture des écoles pendant la pandémie en termes d'acquis des élèves et de la relation qu'ils ont entretenue avec les familles. Les résultats présentés dans cet article rejoignent les principales conclusions de la littérature : si une meilleure compréhension réciproque et des modes de communication innovants ont pu être observés entre l'école et les familles pendant la pandémie, la relation demeure asymétrique et la cause de l'échec est toujours imputée aux familles.

Mots-clés : Covid-19, éducation prioritaire, relation école-famille

Abstract

The Covid-19 crisis led to exceptional measures to curb the pandemic, including the closure of schools. This unprecedented period gave rise to a great deal of research to analyze the issues and impacts. Our work is a continuation of these studies. The results we present are based on a research project focused on the implementation of the "Priority Education Network" policies. Carried out in the canton of Geneva from January to March 2021, it consisted of thirty-five semi-structured interviews with actors involved in the implementation of the policy at schools level: headmasters, teachers, educators and pedagogical

coordinators. We chose to focus on teachers' perceptions of the impact of school closures during the pandemic in terms of students' achievement and the relationship they had with families. The results presented in this article are in line with the main conclusions of the literature: although a reciprocal understanding and a better communication could be observed between school and families during the pandemic, the relationship remains asymmetrical and the cause of the failure is always attributed to the families.

Keywords: Covid-19, priority education, school-family relationship

INTRODUCTION

La crise de la Covid-19 débutée en 2020 a conduit à des mesures exceptionnelles pour freiner la pandémie, dont la fermeture des écoles dans de nombreux pays et pendant plusieurs mois. Cette période inédite a donné lieu à de récentes recherches pour en analyser les enjeux et les impacts à différents niveaux. Parmi celles-ci, certaines études se sont intéressées aux effets de la Covid-19 sur l'éducation.

Par exemple, Brooks *et al.* (2020) ont démontré les effets psychologiques négatifs des confinements longs sur les enfants. Dans le même sens, Viner, *et al.* (2020) ont effectué une revue de littérature sur la fermeture des écoles et ont recommandé aux décideurs/euses politiques et aux chercheur-es de privilégier des solutions de distanciation sociale dans les écoles moins perturbantes qu'une fermeture totale. Durpaire (2020) a montré que malgré une volonté affirmée de continuité pédagogique pendant les confinements, la pandémie a confirmé les inégalités préexistantes entre élèves, entre écoles, entre régions, notamment en termes de moyens (infrastructures, équipements, formation du personnel, disponibilité des ressources numériques). D'autres recherches ont analysé la relation entre l'école et les familles pendant et après la pandémie (Carrion-Martinez, *et al.*, 2021 ; Ciurnelli & Izzo, 2020 ; Crescenza, *et al.*, 2021).

Nos propos s'inscrivent dans la continuité de ces études. Les résultats que nous allons présenter sont issus d'une recherche axée sur la mise en œuvre des politiques du réseau d'enseignement prioritaire (REP) dans le canton de Genève¹. Son objet n'était pas lié à la pandémie, mais lors de notre terrain d'enquête, bien que la grille d'entretien n'y fit aucune référence, plusieurs acteurs/trices ont spontanément évoqué la façon dont la crise sanitaire a affecté leurs pratiques et l'école en général (Napoli, sous presse) .

¹ La recherche est issue d'un projet DOC.CH financé par le Fonds national suisse (FNS) : « Les politiques d'éducation compensatoire : Mise en œuvre et conséquences dans trois espaces européens - Canton de Genève, France, Angleterre ».

Les résultats que nous partageons ici interrogent l'impact de la pandémie sur la relation école-famille et en particulier du point de vue des enseignant-es. Dans un premier temps, nous présenterons une revue de littérature sur les relations école-famille dans le contexte de l'éducation prioritaire qui permettra d'asseoir le cadre dans lequel s'inscrivent les propos des enseignant-es que nous avons rencontré-es. Puis nous présenterons leur perception sur l'impact de la fermeture des écoles pendant la pandémie sur les acquis des élèves ainsi que sur la relation qu'elles/ils ont entretenue avec les familles.

1. LA RELATION ÉCOLE-FAMILLE EN CONTEXTE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

L'éducation prioritaire apparaît à partir des années 1960 suite à la démocratisation de l'enseignement dans de nombreux pays. Les écoles accueillent de plus en plus d'enfants sur des parcours de plus en plus longs et l'hétérogénéité des profils d'élèves conduit à mettre en lumière des inégalités scolaires. La recherche a démontré que ces inégalités sont essentiellement basées sur des caractéristiques culturelles, sociales et économiques : les élèves issus de milieux socioéconomiques plus faibles réussissent moins bien à l'école (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Demeuse, *et al.*, 2008). Les politiques d'éducation compensatoire ont pour objectif de compenser les inégalités liées aux origines culturelles, économiques et sociales en donnant plus de ressources à ceux qui en ont le moins au départ (Duru-Bellat, 2003).

Dans le canton de Genève, la politique d'enseignement prioritaire apparaît en 2006 sous l'impulsion du Conseiller d'État Charles Beer (Soussi, *et al.*, 2012). Celui-ci introduit le concept d'égalité des chances, qu'il rattache à une meilleure efficacité du système scolaire ainsi qu'à l'idée d'un système équitable et non plus égalitaire. Le réseau d'enseignement prioritaire (REP) a pour vocation de donner plus de moyens humains et financiers aux écoles qui accueillent une certaine proportion d'élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés et d'élèves allophones (Soussi, *et al.*, 2012).

De nombreuses recherches ont étudié le lien entre origines économiques et sociales et inégalités scolaires. Par exemple, Lahire (1995) a analysé le rapport complexe des familles de milieux populaires à l'école et comment certains facteurs mèneront tantôt à l'échec, tantôt à la réussite scolaire d'élèves scolarisés dans des Zones d'éducation prioritaire (actuellement REP, Réseau d'éducation prioritaire) en France. Il a pu démontrer que les parents d'élèves scolarisés en REP sont globalement investis dans la scolarisation de leurs enfants et qu'ils accordent une grande importance à l'école qu'ils perçoivent comme un facteur essentiel et incontournable de réussite pour leurs enfants. Pourtant, école et familles entretiennent une relation traditionnellement distante bien qu'elle se soit transformée au cours du XXe siècle suite aux changements du système éducatif (Meirieu & Hameline, 2000 ; Montandon & Perrenoud, 1987 ; Payet, 2017 ; Payet & Giuliani, 2014 ; Périer, 2012). À l'origine, l'institution scolaire s'est développée en excluant les parents du processus dans le but d'extraire les

enfants des influences familiales et religieuses (Delay & Frauenfelder, 2013 ; Glasman, 1992 ; Meirieu, 1997). À l'école étaient dévolues les sciences, la raison, la langue nationale et l'égalité des chances. Les familles transmettaient quant à elles la religion, les superstitions, le patois et l'hérédité des privilèges (Meirieu & Hameline, 2000). Ainsi, l'école instruit lorsque la famille éduque et cette complémentarité permet de délimiter le rôle et les responsabilités de chacun (Delay & Frauenfelder, 2013 ; Scalabrini, 2015).

À partir des années 1960, dans un contexte de démocratisation de l'éducation, la notion d'échec scolaire prend une nouvelle tonalité : elle n'est plus liée à une fatalité, mais devient un problème social (Dubet, 1997). L'école cherche un-e responsable en dehors de son propre périmètre et tend à cibler les parents (Chartier et Payet, 2014 ; Payet & Giuliani, 2014 ; Périer, 2005 ; Scalabrini, 2015) : « Que les parents soient victimes ou coupables, il reste que l'école ne se tient jamais pour responsable de l'échec » (Dubet, 1997, p. 15).

L'institution scolaire doit traiter tous les parents d'élèves de manière égalitaire, « sans opérer de distinction entre eux sur la base de leur appartenance sociale et des capitaux dont ils disposent pour faire face à l'institution scolaire » (Glasman, 2008, p. 107). Mais, malgré ce postulat, il existe en réalité une inégalité de fait entre les relations de l'institution et les parents de différents milieux socioéconomiques et culturels. Si l'école a une « visée universaliste », elle tend à disqualifier les parents des milieux populaires en ciblant les classes moyennes comme référence de son système pour une double raison : le personnel de l'institution est issu majoritairement de la classe moyenne et seuls les parents de classe moyenne sont représentés dans les instances de dialogue (Glasman, 2008). Glasman (1992) démontre que les parents d'élèves des quartiers populaires, regroupés sous le terme de « familles », font l'objet d'un amalgame par l'institution qui a tendance à les considérer comme un groupe homogène avec pour caractéristique commune un manque d'implication et des enfants en échec scolaire.

Les politiques d'éducation prioritaire, objet de notre étude, sont basées le plus souvent sur une catégorisation des territoires et un ciblage des populations aux origines sociales populaires (Demeuse, *et al.*, 2008). La collaboration entre l'école et les familles intervient en réponse à l'échec scolaire prépondérant dans ces quartiers (Scalabrini, 2015) comme en témoignent les textes officiels. C'est dans ce contexte de massification scolaire et de lutte contre l'échec scolaire que la relation entre l'école et les familles se voit offrir un rôle nouveau. Dans le canton de Genève, les textes relatifs à l'enseignement prioritaire prévoient un travail collaboratif et en réseau ainsi qu'un partenariat renforcé avec les familles sans en préciser davantage les objectifs et les modalités. Ils établissent la fréquence des rencontres, mais n'interviennent pas sur le comment ou le pourquoi (Chartier & Payet, 2014). La directive de 2006 établit que l'enseignement en réseau d'enseignement prioritaire doit amener au « développement de compétences sociales et de citoyenneté des élèves ainsi qu'à la

collaboration avec les familles pour les mobiliser face aux apprentissages de leurs enfants » (DIP, 2012²).

2. MÉTHODOLOGIE

Les données utilisées dans cet article sont issues d'une recherche comparative sur la mise en œuvre des politiques d'éducation compensatoire dans trois espaces européens. La première partie de cette étude menée dans le canton de Genève de janvier à mars 2021 a consisté en 35 entretiens semi-directifs effectués auprès d'acteurs/trices impliqués dans la mise en œuvre de la politique au niveau des établissements scolaires : directeurs/trices, enseignant-es, éducateurs/trices, coordinateurs/trices pédagogiques. Ces entretiens ont été menés dans sept écoles primaires REP du canton. Basée sur une approche de la sociologie de l'action publique, la grille d'entretien se déclinait en deux parties dont la première était consacrée à la situation de travail des acteurs/trices (nature de leur fonction, collaboration, difficultés, etc.) et la seconde était axée sur leur perception du sens de la politique du REP (Napoli, 2021). Comme évoqué en introduction, une partie des enseignant-es rencontrés ont spontanément évoqué l'impact de la crise dans la discussion alors même que cette thématique n'était pas intégrée à la grille d'entretien. Dans le cadre de ce numéro spécial sur la crise de la Covid 19, nous avons pensé qu'il serait intéressant d'analyser nos données³ pour en extraire les occurrences significatives à la pandémie. Nous nous sommes surtout intéressée aux propos des enseignant-es qui étaient les plus récurrents, mais qui seront parfois complétés par le discours des éducateurs/trices. Nous n'avons malheureusement pas réalisé d'entretien avec les parents, ce qui aurait permis d'avoir une vision holistique de la relation école-famille.

3. LA PERCEPTION DES ENSEIGNANT-ES SUR LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES : QUEL IMPACT DE LA FERMETURE DES ÉCOLES LORS DE LA PANDÉMIE ?

Le confinement lié à la crise sanitaire a duré un peu plus de deux mois dans le canton de Genève. Cette fermeture pourrait donc être comparable à la pause estivale. La littérature anglo-saxonne a largement analysé l'impact des vacances scolaires sur les apprentissages et notamment au prisme des inégalités scolaires. De manière générale, la perte de compétences durant les vacances scolaires a été évaluée et représenterait l'équivalent d'un mois d'apprentissage en classe (Cooper, *et al.*, 1996). Les recherches constatent un apprentissage différentiel au cours de l'été entre les familles selon leurs statuts socioéconomiques élevés ou faibles (Alexander, *et al.*, 2007). Par ailleurs, il a été démontré que les inégalités scolaires en lecture et en mathématiques s'accroissent particulièrement pendant les vacances scolaires et que ce phénomène s'explique notamment par des

² République et Canton de Genève, Département de l'instruction publique, de la culture et du sport, Enseignement primaire (2006), Réseau d'enseignement prioritaire, directive D.DGEP-06_01 entrée en vigueur au 27 août 2012.

³ Au moyen du logiciel de codage Atlas.ti.

facteurs externes à l'institution scolaire parmi lesquels la famille joue un rôle prépondérant. Le statut économique et social des familles impacte davantage l'accroissement des inégalités en période de vacances que pendant l'année scolaire où l'école pourra compenser les écarts entre élèves issu-es de milieux différents (Downey, *et al.*, 2004).

Dans le canton de Genève, les enseignant-es corroborent ces constats. Elles/ils ont observé que, suite à la fermeture des écoles, les élèves ont perdu les connaissances qu'elles/ils avaient acquises au cours de l'année écoulée d'un point de vue académique. Les enseignant-es déplorent le peu ou l'absence de progression ou d'apprentissages pendant cette période.

La pause estivale représente une période charnière dans la perte des apprentissages et ceci est d'autant plus vrai dans les familles de milieux populaires. De nombreux enseignant-es genevois expliquent qu'elles/ils ont retrouvé leurs élèves avec d'importantes lacunes voire des retours en arrière après la fermeture des écoles liée à la pandémie.

En fait, j'ai vu clairement qu'en faisant des activités via internet, via la plateforme, j'ai eu l'impression que oui de leur côté, ils vont se débrouiller, ils sont suffisamment grands. Mais au final quand je suis revenu, qu'on est revenu au mois de mai, ils n'avaient quasiment rien appris pendant deux mois. (Sofia, enseignante)

Là cette année, je travaille particulièrement l'entrée dans la lecture parce que je pense que le confinement, le COVID et tout ça a fait quand même un certain nombre de dégâts pour les élèves en difficulté. Et puis des enfants qui auraient dû acquérir plus ou moins en tout cas, du déchiffrage, on s'est rendu compte qu'il y avait un gros trou. (Véronique, enseignante)

Mais d'autres constats issus de nos entretiens permettent de relativiser cette analogie. Les enseignant-es observent que le contexte de crise a apporté davantage de difficultés au sein de familles déjà fragilisées et contrairement aux vacances scolaires, les enseignant-es, et plus généralement l'école, ont entretenu une relation avec les familles durant toute la période considérée ce qui n'est pas le cas pendant les vacances d'été. De plus, elles/ils perçoivent une modification des comportements des élèves et de pertes de compétences en matière de « savoir-être et de vivre-ensemble ». Elles/ils estiment que l'ambiance générale des écoles semble avoir été chamboulée, ce qui n'est pas le cas après une pause estivale.

C'est vrai qu'on a pas mal de problèmes d'autorité, ce n'est pas nouveau, mais cette année il y a vraiment une recrudescence. Donc on s'est demandé s'il y avait aussi un lien avec le semi-confinement. Tout est un peu chamboulé. Et c'est vrai que, les élèves recherchent leurs repères, nous aussi et puis, il y a un peu une perte d'identité des uns des autres. Et du coup, on est un petit peu en recherche de refaire corps et de se remettre d'accord un peu les uns avec les autres sur les règles, sur ce qu'on est d'accord d'accepter ou pas et voilà ! (Véronique, enseignante)

D'autres acteurs/trices de l'institution partagent ces constats et évoquent d'importantes préoccupations quant à l'impact du confinement sur des élèves déjà fragilisés en temps normal.

Ils [les enseignant-es] ont dû faire beaucoup de réunions, de téléphone, essayer de garder le contact avec l'élève. Alors, ils ont gardé le contact, le lien social. Ce que j'ai aussi pu faire par téléphone avec des familles. Mais tout le contexte pédagogique... ça s'est délité parce que les enfants ils n'ont pas pu poursuivre leur travail scolaire à la maison. Et qu'après et bien voilà, ils retrouvent des enfants... et bien voilà, c'est la bataille pour retrouver le niveau, pour essayer de pas les perdre ou de les raccrocher. (Catherine, éducatrice)

À la lumière de ces extraits, les enseignant-es identifient une perte de repères des élèves depuis la pandémie ; elles/ils considèrent que les règles de l'école et les compétences acquises ont été mises à mal par la rupture de plusieurs semaines et que le travail est à refaire pour les équipes et les élèves. Pour expliquer ces constats, les enseignant-es font référence aux situations des familles et à la relation qu'elles/ils ont entretenue avec elles.

4. LA PERCEPTION DES ENSEIGNANT-ES SUR LA RELATION ÉCOLE-FAMILLE : L'APPORT DES NOUVELLES TECHNOLOGIES EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT PRIORITAIRE

Lors de la fermeture des écoles, l'institution a dû adapter ses modalités de travail pour continuer les apprentissages à distance. L'utilisation des nouvelles technologies s'est imposée naturellement (Sanrey, *et al.*, 2020). Les témoignages recueillis dans le cadre de notre étude ont insisté sur le rôle essentiel des nouvelles technologies pendant la pandémie pour maintenir une relation avec les élèves, mais également avec les parents.

Si les enseignant-es constatent que l'utilisation de ces outils ont révélé de fortes inégalités inhérentes aux quartiers populaires, elles/ils considèrent qu'elles ont également permis de modifier la relation entre l'école et les familles.

Pour les professionnel-les de l'éducation, l'utilisation d'outils informatiques (ordinateurs, tablettes ou smartphones), d'internet ou des réseaux sociaux dans les quartiers populaires pour faire face au confinement ont mis en lumière des réalités encore méconnues par les pouvoirs publics ou les enseignant-es, notamment en termes de problèmes de ressources à disposition ou de compétences des familles. Leur premier constat intervient au niveau macro : elles/ils considèrent que les pouvoirs publics n'ont pas encore conscience des réalités de certains quartiers populaires. Au début de la pandémie, les enseignant-es ont dû faire face à une injonction des autorités de demander les adresses électroniques de tous les

parents pour mettre en place l'école à distance. En l'espèce, les enseignant-es ont pu constater que tous les parents n'ont pas d'adresses électroniques.

Par exemple, avec le Covid au tout début il fallait qu'ils demandent au 13 mars de l'année dernière, il fallait demander à tous les parents les adresses mails. Des injonctions ou recommandations fortes qu'il fallait faire, mais la réalité c'est que certains parents n'ont pas d'adresses mails. Alors comment voulez-vous qu'on mette en place l'école à distance ? Il y a des écarts et ça, ça fâche les enseignant-es parce qu'ils ne sont pas reconnus dans leur travail et c'est vrai que je trouve qu'enseigner en REP ce n'est pas chose facile, c'est le même métier, mais en plus. Tout est plus. (Carole, enseignante)

Par ailleurs, les enseignant-es expliquent que les familles ne disposent pas nécessairement de ressources numériques : les familles n'ont pas les outils (ordinateurs ou tablettes) pour assurer des cours à distance, et ce constat est d'autant plus vrai si elles ont plusieurs enfants scolarisés. Soit les familles ne disposent pas d'ordinateurs, soit elles disposent d'un seul ordinateur, ce qui est insuffisant s'il y a plusieurs enfants scolarisés dans la famille. Ceci a déjà été noté dans d'autres études (Bonnéry, 2020). De la même manière et comme relevé par certaines recherches (Sanrey, *et al.*, 2020), les enseignant-es ont conscience que les parents des élèves de milieux populaires sont pour certains sans emploi ou dans des emplois précaires et ne sont pas familiers de certaines ressources numériques mobilisées par les écoles durant le confinement (ex. : les réunions par zoom ou équivalents) (Crescenza, *et al.*, 2021).

Certaines familles ont pu bénéficier de la mise à disposition d'ordinateurs par l'école, mais l'institution a alors fait face à un autre problème : elles ne savaient pas nécessairement comment les utiliser ou ne possédaient pas de connexion internet stable autre que celle liée à leur téléphone portable. Rappelons ici l'étude de Legleye et Rolland (2019) qui a montré que 97 % des personnes ayant un diplôme du supérieur et 96 % des ménages les plus favorisés disposent d'un accès personnel à internet contre 84 % des ménages les plus modestes et seulement 66 % des personnes sans diplômes (cités par Sanrey, *et al.*, 2020, p. 4). Cette enseignante résume par ces quelques lignes la prise de conscience de l'institution de certaines réalités de ces quartiers :

Bah là, typiquement le semi-confinement, et puis le fait que ça a mis à mal pas mal d'élèves, notamment les élèves en difficulté, tout à coup, on commence à se ré-intéresser effectivement aux quartiers REP. C'est là où les enfants, on en refilait le plus [des ordinateurs]. Parce qu'ils n'avaient pas papa et maman qui ont le dernier ordinateur dernier cri. Je veux dire on a eu tout, des élèves qui n'avaient pas d'ordinateur. On a dû demander des tablettes au SEM [service écoles-médias], ça a mis du temps pour arriver, on a dû les redistribuer dans les familles, mais ils ne savaient pas utiliser. Donc on a dû créer des films. Quand je dis, nous, ça nous a demandé un travail de Titan. Mais les parents se sont super bien adaptés aussi. Donc ça a pris du temps, ça a pris des heures au téléphone pour leur expliquer comment ça fonctionnait, mais on y est arrivé. Mais ils

ont aussi pas mal mouillé la chemise. Et du coup, là, j'ai l'impression que ça a aussi remontré qu'il y avait un clivage aussi à Genève et voilà ! (Véronique, enseignante)

Cet extrait permet également de mettre en lumière la façon dont les enseignant-es et les parents se sont adaptés rapidement à la situation et ont cherché des solutions innovantes pour accompagner les apprentissages à distance. Les enseignant-es ont créé des tutoriels pour aider les parents et les élèves dans l'utilisation du numérique et du matériel pédagogique qu'elles/ils leur proposaient pendant la fermeture des écoles.

Bon après, c'était bien 1P-2P, donc voilà, on avait... il y avait... il y avait des choses numériques qu'on envoyait pour ceux qui voulaient, il y avait des dossiers qu'on mettait dans les boîtes aux lettres, des défis sur WhatsApp, voilà. Chacun prenait ce qu'il y avait à prendre, et surtout sans imposer quoi que ce soit. (Carole, enseignante)

On leur a donné, par exemple, des petites cartes avec des numéros. Et l'idée, c'était de travailler le nom des chiffres : que ça, c'est le deux ; ça, c'est le 4 ; ça, c'est le 8. Alors, certains parents étaient complètement démunis. Ils avaient aucune idée comment avec 10 cartes, avec les nombres de 0 à 10 marqués dessus, on pouvait faire quelque chose. Alors du coup, avec les titulaires, ben on s'est filmés en train de faire un jeu où on a toutes les cartes à l'envers. Et puis, il y a une qui faisait l'élève et puis, l'autre qui faisait le parent. Et puis l'élève, il retournait et puis, il faisait : « Ça, c'est le 2 ». « Oui, c'est juste ». Il tourne une autre : « Ça, c'est le 4 ». « Mais non, ce n'est pas le 4, c'est combien ? Tu te rappelles ? ». « Ah ! C'est le 6 ». Voilà. Et là, je vous parle de trucs basiques, mais alors, imaginez quand on aimerait qu'ils jouent au UNO ou au jeu des familles ou au jeu de l'oie avec un dé et le pion à avancer ! On a dû montrer à des parents comment on avançait un pion sur un plateau de jeu pour qu'ils puissent le faire après en famille. (Caroline, enseignante)

Les enseignant-es ont observé une évolution de la communication avec les parents d'élèves. Elles/ils ont donné leur numéro de téléphone mobile pour la première fois pendant la fermeture des écoles : « Avant on n'aurait jamais osé le faire par peur d'être assailli, aujourd'hui on se rend compte que ça fonctionne très bien » (Philippe, enseignant en REP). La pandémie a permis de créer une nouvelle forme de collaboration entre les enseignant-es et les parents d'élèves. L'utilisation de WhatsApp, par exemple, facilite l'échange via des messages oraux qui permettent à tous les parents de recevoir et de comprendre les informations (au contraire des messages écrits qui pénalisent les analphabètes ou non francophones) et de poser des questions sans les barrières de l'écrit. Dans le cadre de l'éducation prioritaire, cette innovation mise en place pour répondre à un besoin découlant de la crise de la Covid-19 est une piste non négligeable. En effet, la relation aux parents peut être compliquée et notamment à cause du niveau d'études des parents ou de leurs langues maternelles qui peut les empêcher de communiquer par les biais traditionnels (Bernardin, 2019).

C'est beaucoup plus simple. En fait avant je n'aimais pas donner mon numéro de téléphone déjà, je mettais un peu une barrière j'avais peur (rires) d'être un peu envahie par ça donc je téléphonais depuis la salle des maîtres, avant je faisais ça quoi. Je lisais plus les mails aussi ou dans le carnet de l'élève je marquais un mot pour les voir ou demander un rendez-vous. Et du coup en fait c'était long et puis je me rends compte dans ces familles, bah, il y en a quand même beaucoup qui ne parlent pas bien le français ou qui n'écrivent pas bien le français et pour qui c'est vraiment un frein et le WhatsApp, bah, c'est très simple parce qu'il y a des parents que je soupçonne d'être vraiment illettrés donc je fais le message vocal et du coup j'ai tout de suite une réponse. (Célia, enseignante)

DISCUSSION ET CONCLUSION. UNE PRISE DE CONSCIENCE RÉCIPROQUE DANS LA RELATION ÉCOLE-FAMILLE... MAIS LA RESPONSABILITÉ DE L'ÉCHEC SCOLAIRE TOUJOURS ATTRIBUÉE AUX FAMILLES

Pendant la crise sanitaire, l'école est entrée chez les familles et les enseignant-es se sont confronté-es aux réalités complexes auxquelles les familles ont dû faire face. Dans ce contexte, nous pouvons nous demander si ce nouveau regard sur l'environnement familial des élèves a permis de modifier la perception des enseignant-es sur l'attribution de l'échec scolaire ?

La crise semble avoir permis aux différents acteurs/trices en présence de prendre conscience des réalités de chacun : les enseignant-es ont mis un pied dans les familles et découvert des réalités difficiles et les familles ont pu apercevoir les enjeux du métier d'enseignant-e. Les enseignant-es ont eu l'impression d'être davantage compris et reconnu par les parents dans leur rôle en transférant une partie de l'accompagnement pédagogique aux parents.

Mais c'est vrai que je dirais que le confinement très étonnamment a fait réaliser énormément de choses aux parents. Ça, c'est incroyable. C'est-à-dire que les parents se sont retrouvés avec leurs enfants à devoir faire même si c'était des tâches de consolidation parce qu'on n'a pas fait de tâches d'apprentissages. On ne devait pas apprendre de nouvelles choses pendant le confinement du mois de mars. Et tout d'un coup, on a eu des parents : « Mais comment vous faites ? Ah oui, je commence à comprendre... ». (Véronique, enseignante)

Cependant, le confinement a fait entrer l'école dans des familles qui, éloignées de la culture scolaire, ont découvert une réalité qui ne leur était pas familière. Plusieurs études (Carrion-Martinez, *et al.*, 2021 ; Troisi, 2020) expliquent comment l'injonction de l'institution de faire entrer les parents dans l'école a été inversée pendant la pandémie : la crise sanitaire a fait entrer l'école dans les familles. Ces auteurs ajoutent que l'institution a fait porter aux parents la responsabilité de l'enseignement qui a impacté l'intimité et le rythme de vie des familles. Or cette charge relayée aux familles n'a jamais été évoquée par les enseignant-es interrogé-es.

L'utilisation des nouvelles technologies, qui, comme nous avons pu le voir, est présentée par les enseignant-es comme une avancée majeure, est en réalité controversée par la recherche. Les résultats des premières études démontrent en effet que l'école à distance a permis une certaine continuité dans les apprentissages, mais qu'elle a également participé à la mise en lumière voire à l'augmentation des inégalités entre les élèves en fonction de leur milieu économique et social (Bonnéry, 2020 ; Sanrey, *et al.*, 2020 ; Troisi, 2020).

Par ailleurs, nous pouvons relever le travail d'adaptation des enseignant-es dans l'utilisation de ces ressources numériques. Toutes les familles n'ont pas d'ordinateur, mais toutes les familles ont un téléphone. Le choix des enseignant-es en faveur de cet outil de communication permet d'aller au-delà des problèmes de littératie des parents, de créer le lien entre l'école et les familles, de réduire la distance ou de réduire la peur du jugement par les familles, car les messages oraux laissent plus de liberté d'expression aux parents qui ne craignent pas les problèmes d'orthographe, de syntaxe ou de grammaire par exemple. De nombreux conflits se cristallisaient notamment autour de la contrainte des mots adressés aux parents dans les cahiers des élèves et qui pouvaient conduire à certains écueils : le parent ne sachant pas lire ou écrire ne pouvait pas répondre ou l'enfant ne transmettait pas l'information et le parent ne vérifiait pas régulièrement le cahier. Or les enseignant-es en concluaient le plus souvent que le parent n'était pas intéressé par le suivi de scolarité de son enfant (Lahire, 1995).

Si les enseignant-es mettent en avant leur adaptation et la recherche d'innovation dans leur mode de communication, elles/ils expriment également un regard critique à l'égard des familles. Les extraits d'entretiens présentés mettent en avant les conditions précaires de certaines familles qui n'ont pas nécessairement placé l'accompagnement de la scolarité des enfants en priorité lors du confinement dû à la pandémie. Pour les enseignant-es, les enfants n'ont pas pu travailler suffisamment parce qu'ils n'ont pas été accompagnés en dehors de l'école. Elles/ils considèrent que les élèves des écoles du réseau d'éducation prioritaire n'apprennent rien en dehors de l'école ou évaluent les élèves uniquement à l'aune des référentiels de l'institution scolaire.

On voit que les parents de milieux populaires ne peuvent pas aider les enfants pendant les périodes où il n'y a pas école. (Gabriel, enseignant)

S'il n'y a pas d'école alors il n'y a aucun apprentissage. (Anna, enseignante)

Comme nous l'avons vu précédemment, les enseignant-es dénoncent un écart entre les injonctions des pouvoirs publics et les réalités de terrain. En revanche, elles/ils ne remettent pas en question l'institution dans la gestion de la crise sanitaire et dans la mise en œuvre de l'école à distance. Les récits des enseignant-es relatifs aux matériels et tutoriels qu'elles/ils ont dû envoyer s'appuient sur un constat d'incapacité des parents. Si les enseignant-es ne condamnent pas les familles, il n'en demeure pas moins qu'elles/ils font toujours porter l'échec scolaire des enfants au milieu familial (Montandon & Perrenoud, 1987 ; Payet &

Giuliani, 2014). Or, la crise sanitaire a entraîné un transfert de la responsabilité d'instruction de l'école aux familles (Carrion-Martinez, *et al.*, 2021 ; Troisi, 2020). Les enseignant-es auraient pu reconnaître que les parents se sont vus attribuer des tâches qui ne leurs sont habituellement pas dévolues et qu'à ce titre, il était nécessaire et légitime qu'ils soient accompagnés par l'institution scolaire, et ce, quelle que soit leur origine économique et sociale. Nous pouvons ici citer la recherche de Ciurnelli et Izzo (2020) qui partage une revue de la littérature sur le point de vue des acteurs/trices de l'école pendant la pandémie : enseignant-es, élèves et parents. Ils citent notamment une étude polonaise (Parczewska, 2020) qui démontre que l'exercice pédagogique et didactique dévolu de facto aux parents pendant la pandémie a été difficile à gérer pour eux, quel que soit leur milieu économique et social et qu'il a conduit à une remise en question de leurs compétences et à l'émergence de craintes pour le futur de leurs enfants.

Les résultats présentés dans cet article s'inscrivent en droite ligne des principales conclusions de la littérature sur la relation entre l'école et les familles populaires présentée en première partie : si une compréhension réciproque et une meilleure communication ont pu être observées pendant la pandémie, la relation demeure asymétrique et la cause de l'échec est toujours recherchée en dehors de l'école (Chartier & Payet, 2014 ; Payet & Giuliani, 2014 ; Périer 2005 ; Scalabrini, 2015). On peut s'interroger sur les suites de l'impact du confinement : les modifications positives observées vont-elles perdurer et avoir un effet de long terme sur les relations entre école et familles ? Est-ce que les nouveaux modes de communication, qui facilitent les échanges entre les parents et les enseignant-es, vont permettre de faire basculer la logique préétablie et de mettre en place, petit à petit, des relations plus équilibrées où la responsabilité de l'échec ou de la réussite scolaire des élèves sera le fruit d'une véritable collaboration entre les acteurs/trices en présence ?

Pour répondre à ces interrogations, il serait pertinent d'étendre les perspectives de cet article et de pouvoir rencontrer les autres acteurs/trices impliqué-es dans cette relation : les familles.

RÉFÉRENCES

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American sociological review*, 72(2), 167-180.
- Bernardin, J. (2019). Coopérer utilement avec les parents. *Administration & Éducation*, 164(4), 73–77. <https://doi.org/10.3917/admed.164.0073>
- Bonnéry, S. (2020). L'école et la COVID-19. *La Pensée*, 402, 177-186.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the

- evidence. *The Lancet (British Edition)*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Carrión-Martínez, J. J., Pinel-Martínez, C., Pérez-Esteban, M. D., & Román-Sánchez, I. M. (2021). *Family and School Relationship during COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. International journal of environmental research and public health*, 18(21), 11710. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111710>
- Chartier, M., & Payet, J. (2014). « Comment ça se passe à la maison ? » Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents. *Revue Française de Pédagogie*, 187(2), 23-34.
- Ciurnelli, B. & Izzo, D. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 26-43.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of educational research*, 66(3), 227-268.
- Crescenza, G., Fiorucci, M., Rossiello, M. C., & Stillo, L. (2021). Education and the pandemic: distance learning and the school-family relationship. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, (26), 73-85.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J. Y. (Eds.). (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome I : Conceptions, mises en œuvre, débats. Lyon : INRP.
- Delay, C., & Frauenfelder, A. (2013). Ce que « bien éduquer » veut dire. *Déviance et société*, 37(2), 181-206.
- Downey, D. B., Von Hippel, P. T., & Broh, B. A. (2004). Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. *American Sociological Review*, 69(5), 613-635.
- Dubet, F. (1997). *École, familles le malentendu*. Paris : Textuel.
- Durpaire, J. L. (2020). Quelques effets de la COVID-19 sur l'école dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (84), 19-23.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : UNESCO-IIEP.
- Glasman, D. (1992). « Parents » ou « familles » : Critique d'un vocabulaire générique. *Revue française de pédagogie*, 100(1), 19-33.
- Glasman, D. (2008). L'institution scolaire et les parents de milieux populaires : habilitation ou disqualification ? In F. Giuliani, D. Laforgue, & J.-P. Payet (Eds.), *La voix des acteurs faibles : De l'indignité à la reconnaissance* (pp. 107-119). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard.
- Legleye, S. & Rolland, A. (2019). Une personne sur six n'utilise pas Internet, plus d'un usager sur trois manque de compétences numériques de base. *INSEE Première*, 1780. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4241397>

- Meirieu, P. (1997). Vers un nouveau contrat parents-enseignants ?. In F. Dubet, *École, familles le malentendu* (pp. 79-100). Paris : Textuel.
- Meirieu, P., & Hameline, D. (2000). *L'école et les parents : La grande explication*. Paris : Plon.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignantes : un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Main : Peter Lang.
- Napoli, J. (2021). Analyser la mise en œuvre des politiques d'éducation compensatoire au prisme de la sociologie des organisations. *Recherches en éducation*, (45), 6-18.
- Napoli, J. (sous presse). Quelques conséquences de la pandémie de Covid-19 sur la méthodologie de recherche qualitative en sciences de l'éducation. *Raisons éducatives*, (26).
- Payet, J.-P. (2017). *École et famille. Une approche sociologique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Education.
- Payet, J.-P., & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement désqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Éducation et Sociétés*, 34(2), 55-70.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation et didactique*, 6(1), 85-96.
- Sanrey, C., Stanczak, A., Goudeau, S., & Darnon, C. (2020). Confinement et école à la maison: l'illusion de la solution numérique. *Psychologie & Éducation*. (2). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02978531/>
- Scalambrin, L. (2015). *L'entrée à l'école à l'heure du partenariat : une perspective sociologique des relations entre les familles et l'école en quartier populaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Fribourg.
- Soussi, A., Nidegger, C., Dutrévis, M., & Crahay, M. (2012). Un réseau d'enseignement prioritaire dans le canton de Genève : quels effets sur les élèves ? *Revue française de pédagogie*, 178, 53-66.
- Troisi, M. (2020), Il dialogo tra agenzie educative nella scuola ai tempi del Covid-19. In G. Laneve (Ed). *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*. Macerata : Eum. 85-96.
- Viner, R., Russell, S., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)

