

l'éducation en débats

analyse comparée

education in debate

comparative analysis

Volume 12 Numéro 1 2022

Volume 12 Issue 1 2022

Numéro thématique

Thematic issue

L'impact de la Covid-19 sur les inégalités scolaires dans
l'espace francophone

The impact of Covid-19 on educational inequalities in the
Francophone area

Coordination : Aissata Assane Igodoe & Marie-France Lange



L'éducation en débats : analyse comparée est une revue internationale en ligne et en libre accès. Elle publie des travaux académiques en français et en anglais portant sur des problématiques contemporaines de l'éducation dans une perspective critique et comparative.

Education in debate: comparative analysis is an international, peer-reviewed open access online journal that publishes academic work in French and English on contemporary educational issues from a critical and comparative perspective.

Numéro de série international/International Standard Serial No. : ISSN 1660-7147

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



L'éducation en débats : analyse comparée / Education in debate: comparative analysis

Université de Genève
Bd du Pont d'Arve 40
1211 Genève 4 - Suisse
ed-journal@unige.ch

oap.unige.ch/journals/ed

COMITÉ ÉDITORIAL / EDITORIAL TEAM

Rédacteur/trice en chef / Editors in chief

Thibaut Lauwerier, Université de Genève thibaut.lauwerier@unige.ch

Rita Locatelli, Catholic University of the Sacred Heart, Milan rita.locatelli@unicatt.it

Membres du Comité scientifique / Scientific Board members

Clementina Acedo, Webster University Geneva

[Abdeljalil Akkari, Université de Genève](#)

Kwame Akyeampong, University of Sussex

[Nigel Bagnall, University of Sidney](#)

Stéphanie Bauer, Haute École Pédagogique Vaud

[Maren Elfert, King's College London](#)

Georges Felouzis, Université de Genève

[Vlad Glaveanu, Webster University Geneva](#)

Nolwen Henaff, Université Paris Cité

[Jean-Claude Kalubi, Université de Sherbrooke](#)

Colleen Loomis, Wilfrid Laurier University

[André Mazawi, University of British Columbia](#)

Peri Mesquida, Université Catholique du Parana

[Aoi Nakayama, Osaka Kyoiku University](#)

Myriam Radhouane, Université de Genève

[Mylene Santiago, Université Fédérale de Juiz de Fora](#)

Ronald Sultana, University of Malta

[Sobhi Tawil, UNESCO](#)

Frédéric Tupin, Université de la Réunion

SOMMAIRE / TABLE OF CONTENTS

Éditorial. L'impact de la Covid-19 sur les inégalités scolaires dans l'espace francophone, [Aissata Assane Igodoe & Marie-France Lange](#) p. 1

Les relations école-familles au défi de la Covid-19 à Genève : quelles pratiques pour quels effets sur les inégalités ?, [Stefanie Rienzo](#) p. 12

La solitude et le stress affectent le bien-être des parents d'élèves en France durant le premier confinement, [Alice Gomez & Irene Cristofori](#) p. 40

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 & Xavier Conus & Héloïse Durler](#) p. 55

Écoles publiques et écoles privées au Sénégal : des réponses différenciées face à la Covid-19, [Jean Alain Goudiaby, Babacar Diop & Bintou Diallo & Bintou](#) p. 72

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](#) p. 93

Éditorial. L'impact de la Covid-19 sur les inégalités scolaires dans l'espace francophone

Aissata Assane Igodoe, *Université de Paris Cité & Institut de recherche pour le développement (IRD-UMR CEPED)*

Marie-France Lange, *Université de Paris Cité & Institut de recherche pour le développement (IRD-UMR CEPED)*

DOI : [10.51186/journals/ed.2022.12-1.e865](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-1.e865)

Ce numéro de la revue *L'éducation en débats : analyse comparée* aborde la question de l'impact de la Covid-19 sur les inégalités scolaires dans l'espace francophone. En proposant d'investiguer une problématique ancienne, celles des inégalités scolaires, au regard des conséquences de la Covid-19, la démarche permet à la fois de renseigner ces inégalités, mais aussi de mettre en exergue certaines d'entre elles. Elle permet aussi de revisiter certaines thématiques liées à l'analyse des inégalités scolaires, comme celle de l'éducation prioritaire à la lueur des conditions singulières créées par la pandémie, celle des inégalités sociales ou de genre ou encore celle observée entre établissements scolaires publics et privés.

1. L'INTÉRÊT DE LA PROBLÉMATIQUE

Si quelques publications scientifiques ont insisté sur le fait que les pandémies faisaient partie de l'histoire de l'humanité (Sardon, 2020), c'est cependant la première fois qu'une épidémie de cette ampleur concerne des sociétés, dont le mode d'éducation et de socialisation des enfants et des jeunes dépend autant des systèmes scolaires. De fait, la pandémie de la Covid-19 a ébranlé les systèmes d'enseignement du monde entier. Selon la Coalition mondiale pour l'éducation, la fermeture des écoles et des universités due à cette pandémie a affecté plus de 1,5 milliard d'élèves et d'apprenant-es dans le monde¹. Cette crise mondiale a eu d'importantes répercussions sur les systèmes éducatifs. Face à cette situation inédite, la question des modalités de la poursuite des cours s'est alors posée dans l'ensemble des pays² et à tous les niveaux d'enseignement. Dans de nombreux pays, lorsqu'ils en avaient la possibilité, les acteurs/trices de l'éducation ont adopté des solutions d'enseignement à distance pour assurer la continuité pédagogique, d'autres ont tenté des innovations (utilisation de la presse écrite ou de l'application mobile multiplateforme WhatsApp) ou ont

¹ <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>

² Parmi les pays francophones, notons l'exception du Burundi qui, dans un premier temps, avait nié l'existence de la Covid-19 dans le pays et a expulsé les membres de l'OMS censé-es l'aider à recenser les cas et à mettre en place des actions de protection ou de soins (Lange, 2022).

réactivé d'anciennes méthodes qui avaient déjà été expérimentées, entre autres en Afrique francophone, comme l'enseignement par la télévision ou la radio.

Par ailleurs, lors de la reprise des cours, la mise en place des protocoles pour éviter les contaminations dans les établissements scolaires a mis en lumière les difficultés d'approvisionnement en savon, en eau, en masques aussi bien pour les élèves que pour le corps enseignant, que ce soit dans les pays du Nord, comme en France où l'absence de savon et l'état des sanitaires des établissements scolaires ont été dénoncés de même que le manque de masques ou leur qualité insuffisante, que dans les pays africains francophones (Lange, 2022). La pandémie a ainsi dévoilé les dysfonctionnements et les inégalités des systèmes scolaires, mais aussi les inégalités sociales (élèves ou corps enseignant sans matériel informatique, sans télévision ou téléphone ou sans internet... ou en déficit alimentaire du fait de la fermeture des cantines scolaires ou des restaurants universitaires), ici encore, tant dans les pays francophones du Nord que dans ceux du Sud.

La littérature scientifique sur les conséquences de la pandémie de la Covid-19 sur les inégalités scolaires et universitaires, d'abord restreinte, du fait de la survenue récente de cette crise sanitaire, s'est étoffée depuis l'appel à articles de ce numéro en avril 2021. Les articles et les ouvrages publiés à ce jour sont nombreux et montrent que cette pandémie a révélé et amplifié de nombreuses inégalités existantes entre familles, entre élèves ou étudiant-es, entre enseignant-es, entre établissements privés et publics, entre systèmes d'enseignement (Alladatin, *et al.*, 2020 ; Andriamaro, 2022 ; Charlier, *et al.*, 2022 ; Durpaire, 2020 ; Kobiané, *et al.*, 2020 ; Lange, *et al.*, 2020 ; Lemieux, *et al.*, 2021 ; Makosso, 2020 ; Pirone, 2021 ; Thin, 2020). Ces inégalités s'articulent selon le statut socioéconomique des familles, le genre, le statut migratoire, l'âge ou le lieu de résidence (milieux urbains ou ruraux ou régions défavorisées) des scolarisé-es et des étudiant-es, mais aussi en fonction de l'état des infrastructures scolaires (présence d'électricité, d'eau, d'internet...) et de développement de ces systèmes d'enseignement.

Le thème de ce numéro qui questionne les impacts de la Covid-19 sur les inégalités scolaires s'inscrit plus largement dans la problématique des conséquences des crises sur les systèmes éducatifs. Si les conséquences des crises environnementales, des crises politiques ou des conflits sur l'accès à l'école (Lanoué, 2003 ; Chelpi-den Hamer, *et al.*, 2010 ; Azoh, *et al.*, 2009) et l'accroissement des inégalités scolaires bénéficient d'un nombre important d'études, en particulier en Afrique francophone, l'impact des crises sanitaires sur les systèmes éducatifs est un sujet peu étudié, sans doute parce que les crises passées sont restées très localisées, comme les différentes épidémies de choléra qui ont entraîné la fermeture des écoles en Afrique ou à Haïti ou la crise sanitaire liée au virus Ébola qui a affecté plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest et centrale depuis 2014 (Lange, 2022). La plupart des études scientifiques sur les effets du virus Ébola se sont concentrées sur l'éducation à la santé en abordant la communication sur les mesures de prévention contre le virus qui ont été

adoptées dans les écoles (Angbo-Effi, *et al.*, 2018 ; Desclaux Sall & Desclaux, 2016 ; Seytre, 2016). La littérature scientifique portant spécifiquement sur les effets du virus Ébola sur l'éducation est presque inexistante, à l'exception des productions de certaines organisations non gouvernementales internationales ou des organisations onusiennes, comme l'Unicef qui montre que cette crise sanitaire avait affecté cinq millions d'enfants de la région en raison de la fermeture des écoles (UNICEF, 2015). La fermeture des écoles pendant plusieurs mois a nécessité la mise en place de programmes d'enseignement à distance, mais elle a également davantage fragilisé les élèves les plus vulnérables, notamment les filles (Onyango, *et al.*, 2019 ; UNDP, 2015). Certain-es auteur-es ont également étudié les conséquences de la Covid-19 en tant que « crise ». Olivier Lemieux et ses collègues montrent ainsi en quoi cette crise « liée à la pandémie de la COVID-19 exige une nouvelle organisation du travail du personnel scolaire » et permet « la compréhension de l'impact structurant de la pandémie de la COVID-19 sur l'organisation du travail du personnel scolaire du réseau public québécois » (Lemieux, *et al.*, 2021 : 17). Dans l'ensemble, un grand nombre d'auteur-es signalent les effets de la fermeture des écoles sur l'organisation du travail des enseignant-es et des directeurs/trices d'établissements scolaires (dans ce numéro, voir les articles de Goudiaby, Napoli ou Rienzo), mais aussi les nouvelles formes de collaborations entre les enseignant-es et les parents d'élèves.

L'analyse des inégalités scolaires est à la fois ancienne (Bourdieu, & Passeron, 1964 ; Baudelot & Estabiet, 1975 ; Coleman, *et al.*, 1966) et suscite toujours autant de débats dans les communautés scientifiques du Nord depuis l'émergence des premières études (Broccolichi, 2009 ; Dupriez & Vandenberghe, 2004 ; Felouzis & Charmillot, 2017 ; Hurteau & Duclos, 2017 ; Merle, 2011). Elle est plus récente dans les pays du Sud, et souvent abordée selon des problématiques et des méthodologies différentes (Assane Igodoe, 2018 ; Boly, 2017 ; Delaunay, *et al.*, 2013 ; Eloundou-Enyegue & Shapiro, 2005 ; Gastineau, *et al.*, 2005 ; Henaff & Lange, 2011 ; Joint, 2008 ; Lange, 1998a, 1998b ; Pilon & Wayack, 2003 ; Wayack Pambé & Pilon, 2011). Les enjeux de la démocratisation des systèmes scolaires et de la lutte contre les inégalités scolaires sont en effet dépendants des contextes historiques, socioéconomiques et politiques et des inégalités de nature différente selon les pays (sociale, économique, ethnique, de caste, de genre, etc.). Par ailleurs, comme l'ont montré de nombreuses/eux auteur-es sur différents terrains d'études, les inégalités scolaires se transforment sous l'effet de la massification de l'éducation que ce soit dans les pays du Nord (Merle, 2002) ou du Sud (Henaff & Lange, 2011). Elles se transforment et s'accroissent également en raison du processus de privatisation de l'éducation (Lange, 2021 ; Goudiaby, dans ce numéro) ou des inégalités selon les types d'établissements privés (Andriamaro, 2022 ; Haidara, 2022 ; Rugengande, 2022). Quels rôles joue alors une situation de crise sanitaire sur le plan de ces inégalités scolaires qui sont en constante évolution ?

La problématique des conséquences d'une crise sanitaire sur les inégalités scolaires renvoie à un ensemble de questions auxquelles les articles de ce numéro ont tenté de répondre.

Qu'est-ce que la pandémie de Covid-19 nous révèle du fonctionnement ou des dysfonctionnements des systèmes scolaires ? Comment met-elle à jour certaines inégalités, les transforme-t-elle ou les accentue-t-elle ? Y a-t-il eu prise de conscience d'inégalités scolaires souvent non dévoilées, car liées aux conditions de vie des élèves, étudiant-es et enseignant-es, parfois ignorées, l'analyse scientifique se focalisant souvent sur le fonctionnement des systèmes scolaires générateurs des inégalités ? La pandémie de Covid-19 a-t-elle transformé le regard de certain-es acteurs/trices de l'éducation (comme les enseignant-es) sur les inégalités scolaires ?

Cette problématique a permis l'émergence de thématiques très diverses revisitées à la lumière des conséquences de la Covid-19 sur l'organisation des enseignements, sur les évaluations des élèves (Rienzo, dans ce numéro), sur les relations entre parents d'élèves et enseignant-es (Conus & Durler ; Rienzo ; dans ce numéro). L'évolution des pratiques des enseignant-es pendant la pandémie a aussi été étudiée (Duroisin, *et al.*, 2021 ; Rienzo ; Napoli ; dans ce numéro). Autre thématique qui a émergé, les conséquences de la crise sanitaire sur les conditions de vie des élèves et des parents d'élèves (Gomez, dans ce numéro) et le rôle des parents dans le suivi de la scolarité (Conus & Durler ; Rienzo ; dans ce numéro), un thème plus rarement abordé par les recherches sur les inégalités scolaires à l'exception de celles traditionnellement menées auprès des familles dont les enfants sont scolarisés dans les établissements d'éducation prioritaire. Le bien-être des parents d'élèves, thème très peu étudié, est aussi traité dans ce numéro (Gomez & Cristofori). Les auteures montrent ainsi les conséquences négatives de l'enseignement à distance sur les familles selon l'âge, le sexe et le statut matrimonial des parents. Le nécessaire accompagnement des parents lors de la fermeture des écoles est questionné en tant que facteur d'accroissement des inégalités scolaires (Rienzo), mais aussi des inégalités de genre, les charges incombant aux mères d'enfants scolarisés s'alourdissant (Conus & Durler).

Les périodes de fermeture des écoles et la mise en place de pratiques d'enseignement hors les murs des établissements scolaires et leurs conséquences sur les inégalités scolaires ont aussi permis de questionner la continuité pédagogique. Les contraintes et les difficultés d'enseigner à distance ont montré le rôle indispensable des enseignant-es que les progrès technologiques ne peuvent en aucun cas remplacer. Les nouvelles technologies éducatives utilisées ont été considérées comme aggravant les inégalités scolaires. Ainsi, Jean-Louis 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). Les difficultés techniques rencontrées dans la mise en œuvre des cours à distance ont concerné tous les pays, que ce soit ceux du Nord ou du Sud (Goudiaby, 2022 ; Haidara, 2022 ; Lange, 2022). Tous les niveaux scolaires, y compris l'enseignement supérieur (Durpaire, 2020 ; Hane, 2022 ; Tumusabyimana, 2022) sont concernés par les problèmes liés à l'enseignement à distance,

aux difficultés rencontrées dans l'utilisation des plateformes éducatives et à celles dues à des connexions le plus souvent déficientes (Durpaire, 2020 ; Lange, 2022). De même, les auteur-es de ce numéro ont signalé l'accroissement des inégalités scolaires en raison de l'accès inégalitaire à ces nouvelles technologies (Conus et Durler ; Napoli ; Goudiaby ; Rienzo).

2. PRÉSENTATION DES ARTICLES

Ce numéro présente des articles sur trois pays, la France, le Sénégal et la Suisse, qui ont connu des périodes de fermeture des établissements scolaires et d'enseignement à distance, mais n'ont pas vécu le même type de confinement, puisque le Sénégal et la Suisse n'ont connu qu'un semi-confinement, tandis que la France a imposé un confinement strict avec l'obligation du télétravail pour tous les métiers s'y prêtant, la fermeture de toutes les entreprises et tous les commerces, sauf ceux dits de première nécessité. De même, les sorties du domicile ont été très restreintes et contrôlées par la police ou la gendarmerie à partir d'autorisations soit de l'employeur pour les travailleurs et travailleuses des secteurs dits essentiels et contraints au présentiel, soit d'auto-autorisation limitée dans l'espace (parfois à un kilomètre du domicile) et dans le temps (souvent une heure maximum).

Par ailleurs, les systèmes scolaires de la France, du Sénégal et de la Suisse sont différents tant dans l'organisation administrative que sur le plan des responsabilités attribuées aux entités régionales de ces pays. En France et au Sénégal, en dépit des processus encore en cours de déconcentration et de décentralisation de l'éducation, l'organisation demeure très centralisée, contrairement à la Suisse. Cependant, la décision de fermer ou de rouvrir les établissements scolaires a été prise au niveau national pour ces trois pays, même si en Suisse « l'instauration de l'enseignement à distance est néanmoins demeurée de la responsabilité des cantons » (Conus & Duler), alors qu'en France, c'est le ministère de l'Éducation qui transmettait ses instructions aux services déconcentrés de l'éducation nationale (Lange, 2022). Au Sénégal, les instructions ont été plus diffuses compte tenu des moyens très différenciés et inégalitaires entre les différentes régions et entre les différents types d'établissements scolaires (privé ou public) (Goudiaby).

Ce numéro commence avec un article de **Stéphanie Rienzo** qui s'intéresse à la relation école-familles en montrant comment les tensions, les ambivalences et les contradictions de cette relation ont été amplifiées dans le contexte de la pandémie de Covid-19. Ses données proviennent d'une enquête ethnographique s'appuyant sur sa propre pratique enseignante dans une école genevoise. L'auteure a analysé ses interactions quotidiennes avec les élèves et celles avec leurs parents, les échanges avec ses collègues enseignant-es ainsi que les interactions entre les professionnel-les et les enfants.

L'établissement de l'enseignement à domicile a nécessité la mise en place de nouvelles pratiques collaboratives mises en œuvre par les enseignant-es et les parents et basées sur

l'utilisation des moyens de communication de l'ère numérique, notamment Internet, le téléphone portable, l'ordinateur. L'article montre comment ces nouvelles pratiques collaboratives, censées permettre la continuité pédagogique, ont accentué les inégalités en raison de l'incapacité de certaines familles à se procurer le matériel nécessaire et à se familiariser avec ces moyens de communication. L'enquête révèle ainsi que ce sont les enfants qui étaient déjà en difficulté qui se sont retrouvés en situation d'échec.

Dans une autre perspective, l'article aborde aussi les tensions vécues par les enseignant-es partagés entre leur mission d'enseignement et l'obligation institutionnelle de mettre en place un contrôle sur les familles à travers l'incitation de celles-ci à la surveillance du travail scolaire de leurs enfants et à travers l'évaluation formative en l'absence des notes. L'auteure interroge alors le rôle méritocratique de l'école qui, dans le cadre de la pandémie, a conduit à une exacerbation des inégalités. Elle souligne aussi l'absence de remise en question de l'institution scolaire dont les acteurs continuent d'attribuer aux parents la responsabilité de l'échec scolaire des enfants.

L'article suivant s'intéresse aux parents sous un angle encore peu abordé. En effet, **Alice Gomez et Irène Cristofori** identifient les déterminants de la détresse psychologique des parents d'élèves durant la pandémie de la Covid-19 en France. À partir d'une enquête quantitative originale menée auprès de 144 parents par le biais d'un questionnaire en ligne, les auteures mettent en avant les facteurs qui influencent le bien-être des parents. L'enquête révèle que certains facteurs tels que l'âge et la situation matrimoniale, le sexe et le lieu de travail ont eu une influence sur le bien-être des parents durant la pandémie de Covid-19. Ainsi, les parents divorcés, séparés ou veufs, ont déclaré un bien-être plus faible et étaient plus susceptibles de déclarer un niveau de solitude élevé, tandis que les parents plus âgés ont déclaré des niveaux de bien-être plus élevés. Le sexe ainsi que le fait de travailler à l'extérieur ont aussi eu un effet sur le stress des parents. En effet, le fait de travailler à l'extérieur a conduit à une surcharge de stress des parents, car la plus grande exposition au virus était aussi associée à des risques plus importants de contamination. Aussi, les femmes ont révélé des niveaux de stress plus élevés sans doute en raison de la nécessité pour elles de concilier les différentes tâches dues à l'enseignement à domicile des enfants et à leur activité professionnelle. L'article donne ainsi des pistes de réflexion sur la nécessité de mettre en œuvre des actions pour prévenir les risques psychosociaux liés aux pandémies.

L'article suivant, de **Xavier Conus et Héloïse Durler**, met l'accent sur le renforcement des inégalités sociales et de genre entre les familles dans le cadre de l'accompagnement du travail scolaire des enfants durant la pandémie de Covid-19. À partir d'une enquête mixte combinant un questionnaire en ligne administré auprès de 1280 parents d'élèves du primaire de deux cantons suisses et des entretiens auprès de 13 de ces parents, les auteur-es montrent que selon le capital socioculturel et socioéconomique des parents, les familles ont été plus ou moins aptes à soutenir leurs enfants dans leur travail scolaire à distance. Les

dispositifs mis en place pour assurer la continuité pédagogique ont ainsi accentué les inégalités entre familles. Par ailleurs, l'enquête révèle un déséquilibre entre les parents des deux sexes au détriment des mères qui, d'une part, se sont beaucoup plus investies dans le travail scolaire des enfants et, d'autre part, ont dû cumuler l'accompagnement des enfants, les tâches éducatives et domestiques et leur activité professionnelle. L'étude met en exergue comment l'accompagnement scolaire est marqué par les relations de genre déséquilibrées du fait que les femmes endossent la plus grande part de la responsabilité du travail scolaire des enfants.

Enfin, les deux derniers articles portent sur des catégories d'école. Le premier de ces deux articles (**Jean Alain Goudiaby, Babacar Diop et Bintou Diallo**) s'intéresse aux dispositifs mis en place pour la poursuite des enseignements par les établissements publics et privés au Sénégal pendant la fermeture des écoles et aux conditions de la réouverture de celles-ci. Les données utilisées proviennent d'une série d'enquêtes réalisées dans le cadre d'une recherche-action. Elles ont été collectées dans les quatorze régions du pays à partir d'un dispositif de remontée d'informations à travers une équipe d'enquêteurs/trices, disponible dans chacune des Inspections de l'éducation et de la formation (IEF), structure déconcentrée de l'éducation nationale. Une première partie de l'article est consacrée à la description de l'enseignement privé qui s'est développé au Sénégal dans un contexte de désengagement de l'État en raison des restrictions budgétaires et de la volonté d'accroître la scolarisation. Au sein d'une deuxième partie, les auteur-es mettent en avant les inégalités entre les établissements scolaires privés catholiques, laïcs et publics dans la disponibilité des éléments du protocole. Les enquêtes montrent que le privé et notamment le privé catholique étaient mieux dotés en masques, gels hydroalcooliques, dispositifs de lavage des mains, et thermomètres sans contact. Par ailleurs, les mesures de distanciation étaient plus difficilement applicables dans les établissements publics en raison des effectifs pléthoriques. Une troisième partie porte sur les dispositifs mis en place pendant la fermeture des écoles et montre que les établissements privés disposaient de plus de ressources et étaient plus familiers des technologies de l'information, ce qui a favorisé la mise en place de dispositifs assurant la continuité pédagogique dans le privé. Enfin une dernière partie montre comment la meilleure résilience des établissements privés face à la crise de la Covid-19 a contribué à renforcer leur légitimité.

Pour finir, l'article de **Julia Napoli** s'intéresse à l'impact de la pandémie de Covid-19 sur la relation-école/familles dans sept écoles du réseau d'enseignement prioritaire (REP) du canton de Genève. Son analyse repose sur une trentaine d'entretiens menés auprès de plusieurs acteurs de l'institution scolaire (directeurs/trices, enseignant-es, éducateurs/trices, coordinateurs/trices pédagogiques). Les résultats font ainsi ressortir aussi bien les points positifs que les points négatifs des dispositifs mis en place pour poursuivre les enseignements à distance. La pandémie de Covid-19 a nécessité le déploiement de solutions innovantes pour accompagner les familles en fonction de leurs profils dans la mise

en place de l'école à distance. L'utilisation de canaux tels que les réseaux sociaux, des messages oraux via le téléphone, a favorisé les échanges entre les familles et les enseignant-es. Ces adaptations nécessaires ont permis aux familles et aux enseignant-es de mieux appréhender les réalités vécues par l'une et l'autre partie. D'un côté, les enseignant-es ont pris conscience des réalités socioéconomiques parfois complexes des familles des quartiers populaires qui ne disposaient pas des ressources numériques nécessaires ou ne savaient pas comment s'en servir. D'un autre côté, les parents ont mieux appréhendé le fonctionnement de l'école et le rôle des enseignant-es. Cependant, malgré ces bénéfices, la fermeture des écoles a conduit à créer des lacunes chez les élèves qui ont perdu les connaissances académiques qu'ils avaient déjà acquises. Par ailleurs, bien que les enseignant-es aient pris conscience des écarts entre les injonctions éducatives des pouvoirs publics et les réalités de terrain, ils continuent d'attribuer aux familles la responsabilité de l'échec scolaire des enfants.

RÉFÉRENCES

- Alladatin, J., Gnanguenon, A., Borori, A., & Fonton, A. (2020). Pratiques d'enseignement à distance pour la continuité pédagogique dans les universités béninoises en contexte de pandémie de COVID-19 : les points de vue des étudiants de l'Université de Parakou. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 163-177.
- Andriamaro, F. (2022). Adaptation pédagogique des écoles primaires et des familles à Madagascar : disparités et inégalités ? In J.-É. Charlier, F. Hane, J. A. Goudiaby, & S. Croché (Eds.), *L'école africaine face à la Covid-19* (pp. 249-270). Louvain-la-Neuve : Academia.
- Angbo-Effi, O., Kouassi, D. P., Soumahoro, S. I., & Coulibaly, M. (2018). Connaissances, attitudes et pratiques des populations de Bouaké sur la maladie à virus Ebola, Côte d'Ivoire, décembre 2014. *Médecine d'Afrique Noire*, 6502, 85-93.
- Assane Igodoe, A. (2018). Scolarisation primaire des filles à Niamey : généralisation de l'accès, mais maintien des représentations sociales des rôles de genre. *Autrepart*, 3(87), 89-107.
- Azoh, F., Tchombe, T., & Lanoue, É. (Eds.) (2009). *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*. Paris : Karthala.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1975). *L'école primaire divisée*. Paris : François Maspero.
- Boly, D. (2017). *Inégalités scolaires au primaire à Ouagadougou dans les années 2000*. Thèse de doctorat en démographie, Université Paris Descartes.
- Bourdieu, P., & Passeron J.-C. (1964). *Les Héritiers, Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de minuit.
- Broccolichi, S. (2009). L'espace des inégalités scolaires. Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(180), 74-91.
- Charlier, J.-É., Hane, F., Goudiaby, J. A., & Croché, S. (Eds.) (2022). *L'école africaine face à la Covid-19*. Louvain-la-Neuve : Academia.

- Chelpi-den Hamer, M., Fresia M., & Lanoue, É. (Eds.) (2010). Éducation et conflits. Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise. *Autrepart*, 54, 3-22.
- Coleman, J. S., Campbell E. Q., Hobson, C. J., McPartland J., Mood A. M., Weinfeld F. D., & York R. L (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education.
- Delaunay, V., Gastineau, B., & Andriamaro, F. (2013). Statut familial et inégalités face à la scolarisation à Madagascar. *International Review of Education*, 59, 669-692. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9388-7>
- Desclaux Sall, C., & Desclaux, A. (2015). L'enfant face à la maladie à virus Ebola. *Médecine et Santé Tropicales*, 25, 125-129.
- Dupriez, V., & Vandenberghe, V. (2004). *L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ?* <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603505/document>
- Duroisin, N., Beuset, R., Simon, L., & Tanghe, C. (2021). Pratiques enseignantes et vécus professionnels en période de crise sanitaire en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 86. <http://journals.openedition.org/ries/10304>
- Durpaire J.-L. (2020). Quelques effets de la COVID-19 sur l'école dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvre*, 84, 19-23. <http://journals.openedition.org/ries/9758>
- Eloundou-Enyegue, P. M., & Shapiro, D. (2005). Confiage d'enfants et nivellement des inégalités scolaires au Cameroun, 1960-1995. *Cahiers québécois de démographie*, 34(1), 47-75. <https://doi.org/10.7202/012516ar>
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, 8. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:105833>
- Gastineau, B., Kpadonou, N., Delaunay, V., Assogba, E. S., & Gnélé, J. (2005). Inégalités scolaires à Cotonou (Bénin) : rôle croissant de l'encadrement familial à la recherche d'une éducation de qualité. *International Review of Education*, 61, 445-464. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9502-0>
- Goudiaby, J. A. (2022). Des familles sénégalaises face au dispositif « apprendre à la maison ». Assujettissements et adaptations créatrices. In J.-É. Charlier, F. Hane, J. A. Goudiaby, & S. Croché (Eds.), *L'école africaine face à la Covid-19* (pp. 271-296). Louvain-la-Neuve : Academia.
- Haidara, B. (2022). L'impact de la fermeture des écoles sur les élèves au Mali. In J.-É. Charlier, F. Hane, J. A. Goudiaby, & S. Croché (Eds.), *L'école africaine face à la Covid-19* (pp. 223-248). Louvain-la-Neuve : Academia.
- Hane, F. (2022). Crise sanitaire à Covid-19 et enseignement supérieur au Sénégal. La difficile résilience. In J.-É. Charlier, F. Hane, J. A. Goudiaby, & S. Croché (Eds.), *L'école africaine face à la Covid-19* (pp. 177-198). Louvain-la-Neuve : Academia.
- Henaff N., & Lange M.-F. (2011). Inégalités scolaires au Sud : transformation et reproduction. *Autrepart*, 3(59), 3-18.
- Hurteau P., & Duclos A.-M. (2017). *Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe ?* https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file_secondary/Note_Parcours_particuliers_WEB_20170907.pdf

- Joint L.-A. (2008). Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques. *Recherches et ressources en éducation et formation*, 2. <https://doi.org/10.4000/rref.861>
- Kobiané, J.-F., Soura, B. A., Sié, A., Ouili, I., Kaboré, I., & Guissou, S. (2020). *Les inégalités au Burkina Faso à l'aune de la pandémie de la COVID-19 : quelques réflexions prospectives*. Paris : AFD, Union européenne. https://www.afd.fr/sites/afd/files/2020-08-06-34-12/Doc%20BAT.in%C3%A9galit%C3%A9s_Burkina_Faso_covid.pdf
- Lange, M.-F. (1998a). *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*. Paris : Karthala.
- Lange, M.-F. (1998b). *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*. Paris : Karthala.
- Lange, M.-F. (2021). The Evolution and Forms of Education Privatisation within Francophone Countries. In F. Adamson, S. Aubry, M. de Koning, & D. Dorsi D, *Realizing the Abidjan Principles on the Right to Education: Human Rights, Public Education, and the Role of Private Actors in Education* (pp. 220-243). United Kingdom, USA: Edward Elgar.
- Lange, M.-F. (2022). Que nous apprend la Covid-19 sur les systèmes scolaires ? Une analyse comparative Afrique francophone et France. In J.-É. Charlier, F. Hane, J. A. Goudiaby, & S. Croché (Eds.), *L'école africaine face à la Covid-19* (pp. 45-91). Louvain-la-Neuve : Academia.
- Lange, M.-F., Lauwerier, T., & Locatelli, R. (2020). *The impact of privatization on teachers in Francophone sub-Saharan African countries, Background paper prepared for the 2021 Global Education Monitoring Report, Non-state actors*. Paris: Unesco.
- Lanoué, É. (2003). L'École à l'épreuve de la guerre. Vers une territorialisation des politiques d'éducation en Côte d'Ivoire. *Politique africaine*, 92, 129-143.
- Lemieux, O., Bernatchez, J., & Delobbe A.-M. (2021). Gestion de crise et éducation au Québec : les représentations des directions d'établissement sur les rôles et les responsabilités des acteurs scolaires en temps de COVID-19. *Revue Interventions économiques*, 66. <http://journals.openedition.org/interventionseconomiques/14403>
- Makosso, C. A., (2020). Conséquences de la covid-19 sur l'organisation des examens d'État, *Annales de l'université de Marien Ngouabi. Sciences juridiques et politiques*, 20(1), 90-104. <https://www.annalesumng.org/index.php/sjp/article/viewFile/599/182298>
- Merle, P. (2002). Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998). *Population*, 4(57), 633-659.
- Merle, P. (2011). Concurrence et spécialisation des établissements scolaires : une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé. *Revue française de sociologie*, 52, 133-169.
- Onyango M.A., Resnick K., Davis A., & Shah R. R. (2019). Gender-Based Violence Among Adolescent Girls and Young Women: A Neglected Consequence of the West African Ebola Outbreak. In D. Schwartz, J. Anoko, & S. Abramowitz (Eds.), *Pregnant in the Time of Ebola. Global Maternal and Child Health (Medical, Anthropological, and Public Health Perspectives)*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97637-2_8

- Pilon, M., & Wayack, M., (2003). La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : que peut-on en dire aujourd'hui ? *Cahiers d'études africaines*, 169-170, 63-86. <https://doi.org/10.4000/etudesafriaines.190>
- Pirone, F. (2021). School closures in France in 2020: Inequalities and consequences for perceptions, practices and relationships towards and within schools. *European Journal of Education*, 56, 536-549. <https://doi.org/10.1111/ejed.12479>
- Rugengande, J. (2022). Les adaptations de l'enseignement primaire et secondaire rwandais à la Covid-19. In J.-É. Charlier, F. Hane, J. A. Goudiaby, & S. Croché (Eds.), *L'école africaine face à la Covid-19* (pp. 297-322). Louvain-la-Neuve : Academia.
- Sardon, J.-P. (2020). De la longue histoire des épidémies au Covid-19. *Les Analyses de Population & Avenir*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02557027/document>
- Seytre, B. (2016). Les errances de la communication sur la maladie à virus Ebola. *Bulletin de la Société de pathologie exotique*, 109(4), 314-323.
- Thin, D. (2020). La scolarisation de l'espace familial au quotidien. In S. Bonnéry, & É. Douat (Eds.), *L'éducation au temps du coronavirus* (pp. 39-53). Paris : La Dispute.
- Tumusabyimana, V. (2022). Les effets de la Covid-19 sur l'enseignement supérieur au Rwanda. In J.-É. Charlier, F. Hane, J. A. Goudiaby, & S. Croché (Eds.), *L'école africaine face à la Covid-19* (pp. 199-221). Louvain-la-Neuve : Academia.
- UNDP (2015). *Confronting the gender impact of the Ebola Virus Disease on Guinea, Liberia and Sierra Leone* [Africa Policy Note]. New York: UNDP.
- UNICEF (2015). *Ebola : Objectif zéro, pour les communautés, pour les enfants, pour l'avenir*. Dakar : UNICEF, Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre.
- Wayack Pambè, M., & Pilon, M. (2011). Sexe du chef de ménage et inégalités scolaires à Ouagadougou (Burkina Faso). *Autrepart*, 3(3), 125-144. <https://doi.org/10.3917/autr.059.0125>

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

Stefanie Rienzo, *Université de Genève*

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

Résumé

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

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

Abstract

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

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

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

INTRODUCTION

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

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

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

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

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

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

1. UNE ENQUÊTE ETHNOGRAPHIQUE DE LA RELATION ÉCOLE-FAMILLES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tableau 1. Nombre d'observations participantes

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

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

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

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

Tableau 2. Nombre d'entretiens semi-directifs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSION

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

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

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

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

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

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

RÉFÉRENCES

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

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

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

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

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

La solitude et le stress affectent le bien-être des parents d'élèves en France durant le premier confinement

Alice Gomez, *Lyon Neuroscience Research Center (CRNL), INSERM U1028-CNRS UMR 5292, University of Lyon*

Irene Cristofori, *Institute of Cognitive Sciences Marc Jeannerod CNRS, UMR 5229, Bron, France, University of Lyon*

DOI : [10.51186/journals/ed.2022.12-1.e863](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-1.e863)

Résumé

Sans réponses efficaces au COVID-19, le gouvernement français a fermé les écoles le 20 février 2020 avec de potentielles répercussions sur la santé psychologique des parents. L'objectif ici est d'identifier les facteurs psychologiques du bien-être perçu par les parents d'élèves français dans cette période. 144 parents ont été interrogés par le biais d'un questionnaire en ligne sur leurs données sociodémographiques, leur rapport au virus et leurs interactions sociales, leur stress, leur solitude et leur bien-être perçu. Un modèle explicatif du bien-être des parents pendant cette période est construit à partir d'analyses multivariées : les participant-es ayant déclaré les niveaux de bien-être les plus faibles étaient plus jeunes ou ont déclaré une plus grande solitude et des niveaux de stress plus élevés. Ces scores de solitude et de stress étaient quant à eux prédits par le sexe de la/du participant-e, son obligation de travailler en extérieur et la fréquence de ses interactions avant le confinement. Ces connaissances sont utilisables par les décideurs/euses politiques et les clinicien-nes pour naviguer avec succès dans les éventuelles crises à venir et soutenir les décisions futures. Elles permettent de soutenir la nécessité de considérer la santé mentale des parents et donc de leurs enfants lors de ces futures décisions.

Mots-clés : bien-être, confinement, Covid-19, épidémie, facteurs psychologiques

Abstract

Without effective responses to COVID-19, the French government had to close schools on February 20, 2020 with potential repercussions on the psychological health of parents. The objective here is to identify the psychological factors of perceived well-being among parents of French students in this period. 144 parents were questioned via an online questionnaire about their socio-demographic data, their relationship to the virus and their social interactions, their stress, loneliness and perceived well-being. An explanatory model of

parental well-being during this period is constructed from multivariate analyses: participants who reported the lowest levels of well-being were younger or reported higher levels of loneliness and stress. These loneliness and stress scores, in turn, could also be inferred from the participant's gender, their requirement to work outdoors, and the frequency of their interactions before confinement. These insights are usable by policy makers and clinicians to successfully navigate potential future crises and support future decisions. They show the need to consider the mental health of parents and therefore of their children in these future decisions.

Keywords: confinement, Covid-19, epidemic, psychological factors, well-being

INTRODUCTION

L'absence de réponse efficace au virus Cov-2 du SRAS (COVID-19) a conduit les gouvernements du monde entier à imposer un confinement pour assurer la distanciation sociale afin de ralentir la contagion dans le but de protéger les personnes vulnérables et d'éviter l'effondrement des services de santé (WHO, *et al.*, 2020).

La pandémie de Covid 19 a soulevé un énorme défi pour les services de santé non seulement dans le domaine infectieux, mais aussi dans le domaine psychologique (Brooks, *et al.*, 2020 ; Franck, 2020). Des recherches antérieures ont montré que certain-es adultes sont plus vulnérables aux conséquences négatives des facteurs de stress et que les facteurs de stress pré-pandémique doivent être pris en compte, tels que l'âge, les antécédents de maladie mentale, le milieu social, les revenus familiaux, et la santé physique (Franck, 2020).

Le 20 février 2020, les écoles de France ont fermé leurs portes. Si les enfants des « travailleurs/euses essentiel-les » ont été autorisé-es à rester dans les écoles, une grande partie de l'enseignement formel a été interrompue ou dirigée par les parents à la maison. De nombreux conseils ont été formulés sur la manière d'aider à protéger les enfants (WHO *et al.*, 2020). Ces événements et conditions peuvent avoir des effets sur notre santé physique et mentale. Ils agissent comme des facteurs de stress ou des déclencheurs et peuvent prédisposer quiconque, y compris les enfants et les parents, à des réactions indésirables, qu'elles soient physiques ou psychologiques. Les risques interpersonnels au sein des familles vont d'une augmentation du risque de suicide (Crasta, *et al.*, 2020) à une augmentation de la violence et des abus envers les membres de la famille. Par conséquent, il est essentiel que les recherches psychologiques sur le fardeau de la maladie ne se limitent pas seulement au fardeau psychosocial porté par la population infectée et les travailleurs/euses de la santé, mais s'étendent également au public.

Dans la présente étude, nous avons cherché des déterminants chez les parents qui peuvent expliquer le risque de détresse psychologique. En effet, la santé psychologique des parents et celle de leurs enfants semblent être inextricablement liées (Ashikali, *et al.*, 2020). Comme les parents en mauvaise santé mentale risquent de ne pas être en mesure de répondre efficacement aux besoins de leurs enfants, il est essentiel de s'occuper du bien-être des parents. La priorité doit être donnée à la satisfaction des besoins fondamentaux de ces familles, notamment en matière d'alimentation, de soutien financier et d'accès aux soins. Pourtant, une fois ces besoins fondamentaux satisfaits, certaines familles peuvent être confrontées à un fardeau plus lourd que d'autres, compte tenu de leurs prédispositions. Plusieurs facteurs emblématiques de la crise de la Covid-19, tels que l'insécurité financière, les inquiétudes concernant sa propre santé, le manque d'activités sociales et l'ennui, pourraient affecter négativement l'humeur et le bien-être mental d'une personne. L'inégalité d'accès aux ressources peut également affecter qui aura plus de risque d'être infecté-e par la maladie, de développer des symptômes ou d'adopter des gestes qui lui permettront de ralentir la diffusion du virus (Bavel, *et al.*, 2020). Ces inégalités d'accès à la culture, aux connaissances pourraient également affecter la capacité à sortir de cette période de confinement le mieux possible d'un point de vue physique, mais également psychologique (Franck, 2020). En effet, même en l'absence de virus, le confinement peut agir comme un stresser du point de vue des difficultés économiques.

Dans les médias, les parents d'élèves ont ainsi été dépeints soit comme appréciant soit comme souffrant de ce premier confinement. Ainsi, certains parents pourraient éprouver de l'anxiété, de la peur et souffrir de l'absence de liens en face à face (Bavel, *et al.*, 2020). La perception d'une menace est sans nul doute associée aux épidémies des maladies infectieuses qui ont été responsables des plus grands déluges de morts humaines dans l'histoire, à l'image de la peste bubonique qui a tué près de 25 % de la population européenne. Ainsi, dans un contexte d'épidémie, la peur peut être un système de défense contre la menace perçue. Par ailleurs, les restrictions massives limitent les interactions face à face à celles qui prennent place au sein du foyer pour les personnes ne se rendant plus sur leur lieu de travail. D'un point de vue psychologique, la solitude est un état subjectif tandis que l'isolation sociale constitue un état objectif d'absence d'interactions sociales. Des termes, tels que « distance sociale », ont par ailleurs suggéré de manière implicite que les individus devaient réduire les interactions sociales alors que le terme adéquat est « distanciation physique » qui permet de conserver des connexions sociales même lorsque les personnes sont physiquement distantes. En effet, cette distanciation sociale pourrait amplifier le sentiment de solitude et à plus long terme avoir des conséquences graves sur la santé. Les liens sociaux aident les individus à réguler leurs émotions, gérer leur stress et à rester résilients durant les périodes de difficultés (Jetten, *et al.*, 2017 ; Rimé, 2009 ; Williams, *et al.*, 2018). Au contraire, la solitude et l'isolation sociale amplifient l'impact du stress et peuvent avoir des conséquences négatives au niveau mental, mais également cardiovasculaire et immunitaire (Hawkley & Cacioppo, 2010).

De plus, les parents peuvent également ressentir du stress parce qu'ils sont confrontés à des difficultés quotidiennes accrues (par exemple, un environnement de travail sous-optimal) et à des tâches supplémentaires (par exemple, les parents font l'école à la maison à leurs enfants), mais également soumis à une forte incertitude sur le futur (Janssen, *et al.*, 2020). Le confinement qui pousse également à une proximité accrue avec les membres du foyer pourrait conduire à davantage de tension, d'irritabilité, ou de conflits familiaux et, dans les cas les plus graves, à des violences domestiques ou maltraitance des enfants (Bavel, *et al.*, 2020).

Néanmoins, la période de confinement pourrait avoir un impact positif sur la santé mentale et le bien-être des parents. En effet, le confinement à domicile pourrait être bénéfique aux interactions au sein de la famille et ainsi renforcer les liens familiaux. Les jeux coopératifs, la cuisine ou l'adoption de nouveaux passe-temps, comme la construction de puzzles par exemple, peuvent aider à lutter contre la solitude et à renforcer les relations familiales. Pour certaines familles, le fait de passer plus de temps ensemble pendant un confinement peut rapprocher les membres de la famille les uns des autres et favoriser un sentiment de bien-être. Une étude sur les effets de l'ouragan Hugo avait montré que les zones les plus touchées par cette catastrophe naturelle avaient non seulement augmenté le taux de divorce, mais également le taux de mariage et de naissance (Karney & Neff, 2013).

Par conséquent, l'objectif de cette étude était l'identification des facteurs psychologiques qui peuvent médier le bien-être chez les parents d'élèves lors du premier confinement. Cette question semble cruciale pour fournir des preuves qui pourraient être utilisées par les décideurs/euses politiques et les clinicien-nes pour naviguer avec succès dans la crise et soutenir les décisions futures sur la fermeture des écoles lors d'éventuels futurs confinements. En effet, jusqu'à présent, les décisions ont été prises sur la base de contraintes économiques (permettre aux parents de poursuivre leur travail en offrant un environnement accueillant). Cependant, il semble actuellement tout aussi pertinent de considérer le bien-être psychologique comme un déterminant majeur aux répercussions à plus long terme pour la société.

1. MATÉRIEL ET MÉTHODES

1.1. Participant-es

Cent-quarante-quatre participant-es ont rempli le questionnaire, 50,7 % des participant-es ont été recrutés dans l'école A, située en zone d'éducation prioritaire, et 49,3 % dans l'école B, toutes deux de la région lyonnaise. 48,6 % étaient des hommes et 51,4 % des femmes (Tableau 1). L'âge moyen du parent-répondant-e était de 37,7 ans (écart-type = 6,4 ; étendue : 29-52 ans) et le nombre moyen d'enfants était proche de 2 (M=1,98 ; écart-type =

0,7, étendue : 1-5). En moyenne, l'enfant le plus jeune avait environ 5 ans (M=5,1 ; ET=3,3 ; étendue : 0-15) et le plus âgé avait environ 9 ans (M=8,86 ; ET=4,3 ; étendue : 3-22). Les répondant-es partageaient leur logement avec environ 3 personnes (M=2,92, écart-type=0,81 ; étendue=1-5).

Tableau 1. Pourcentage de parents-répondant-es en fonction de leur sexe, niveau d'étude, statut marital, zone d'habitation du foyer, et zone de l'école du foyer (n=144)

	Homme				Femme	
Sexe du parent-répondant	48,6				51,4	
Niveau d'étude du parent-répondant	CAP-BEP	BAC	BAC +2	BAC +3	BAC +5	BAC +8
	4,9	7,6	13,9	18,1	36,8	18,8
Statut marital	Divorcé-e, séparé-e, veuf/ve			en couple, marié-e		
	16,0			84,0		
Zone d'habitation du foyer	Urbain		Périurbain		Rural	
	32,6		47,2		20,1	
Zone de l'école du foyer	A, en REP +			B, Non REP +		
	50,7			49,3		

1.2. Recrutement

Les familles ont été ciblées par le biais de deux groupes scolaires (maternelles et primaires). La diffusion du lien a été réalisée directement par les directions de l'école à l'ensemble des parents d'élèves. La page d'accueil de l'enquête décrit l'étude, notamment sa durée, son objectif et la manière dont les données seront collectées et conservées. Le fait de cliquer pour participer équivalait à un consentement. Aucune information d'identification personnelle n'a été recueillie. Les données ont été collectées par le biais d'une enquête anonyme sur la plateforme en ligne GoogleForms entre le 10 et le 26 avril 2020. L'enquête n'a pas été testée au préalable. Cependant, plusieurs de ses parties comprennent des questionnaires validés, comme l'échelle de bien-être mental de Warwick-Edinburgh [WEMWBS, (Tennant *et al.*, 2007)], de solitude l'UCLA (Russell, 1980) et une échelle pour le stress.

1.3. Questionnaires

Les données sociodémographiques collectées comprenaient l'âge du participant, le genre, le niveau d'éducation, la situation et la catégorie professionnelle, le statut marital, le nombre et l'âge des enfants, le nombre de personnes partageant le foyer. Par ailleurs, les participant-es ont complété l'ensemble à des échelles structurées sur la perception de la solitude, et du bien-être décrit ci-dessous et une évaluation de leur stress, de la fréquence des interactions

avant et pendant la période de confinement, ainsi que de leur perception du risque financier et de contamination par le virus.

2. ÉVALUATION DE LA SOLITUDE, DU BIEN-ÊTRE ET DU STRESS

2.1. Évaluation de la solitude

Les participant-es ont rempli l'échelle de solitude de l'UCLA (Russell, 1980), qui est l'échelle d'évaluation de la solitude la plus fréquemment utilisée, et qui présente une cohérence interne et une structure factorielle unidimensionnelle satisfaisantes (Durak, 2010). L'échelle de solitude de l'UCLA est fiable avec un coefficient alpha de 0,89 à 0,94 et une corrélation test-retest de 0,73. Les données psychométriques soutiennent la fiabilité et la validité de l'échelle de solitude de l'UCLA dans l'évaluation de l'auto-évaluation de la solitude dans une variété de populations (Russell, 1980). Cette échelle est une échelle de 20 items conçue pour mesurer les sentiments subjectifs de solitude ainsi que les sentiments d'isolement social. Chaque élément a été évalué sur une échelle de Likert en 4 points, où 1 = « Jamais » et 4 = « Souvent ». Aucun des éléments n'inclut les mots « solitude » et « seul » (par exemple, « À quelle fréquence vous sentez-vous membre d'un groupe d'amis ? » et « À quelle fréquence vous sentez-vous exclu ? »). Un score plus élevé correspond à un degré plus élevé de solitude et d'isolement social.

2.2. Évaluation de la solitude

Les participant-es ont complété la Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale [WEMWBS, (Tennant *et al.*, 2007)] une échelle très utilisée pour évaluer le bien-être et dont la version française est validée. Le WEMWBS est fiable avec un coefficient alpha de 0,89 (échantillon d'étudiants) et de 0,91 (échantillon de population), et une corrélation test-retest de 0,83. L'échelle comporte à la fois des constructions affectives, y compris l'expérience du bonheur, et des constructions représentant le fonctionnement psychologique et la réalisation de soi (Keyes & Annas, 2009). Son développement s'est concentré sur des construits positifs, résultant en une échelle dans laquelle tous les éléments étaient positifs et qui était suffisamment courte pour être utile dans les enquêtes au niveau de la population. Le WEMWBS comprend 14 items relatifs aux deux semaines précédentes, avec des réponses sur une échelle de 5 points (de « jamais » à « tout le temps »).

2.3. Évaluation du stress

L'évaluation du stress a été faite grâce à une échelle de Likert allant de 0 (absence totale de stress) à 6 (stress maximal imaginable). Les participant-es devaient évaluer leur niveau de stress concernant quatre différents domaines (travail, personnel, interactions, général) depuis le début de la période de confinement. Le score maximal était de 24.

3. ANALYSES STATISTIQUES : RÉSULTATS

3.1. Analyse descriptive

Concernant les échelles, les parents-répondant-es ont en moyenne un score moyen de solitude qui s'élève à 37,7 sur 59 (ET=7,1, étendue : 24-58), un score de bien-être qui s'élève à 51,4 sur 70 (ET=7,1, étendue : 27-70), et un score de stress de 10,9 sur 24 points (ET=4,4, étendue : 0-24). Sur une échelle de 12 points, les participant-es rapportent un niveau moyen d'interaction de 9,3 sur 12 (ET= 2,1, étendue : 3-12) avant le premier confinement et de 8,3 sur 12 (ET=2,1, étendue: 0-12) pendant le premier confinement. L'estimation du risque de conséquence financière de la crise était nulle pour 15,3 %, faible pour 35,4 % et moyen pour 18,75 % et élevé pour 30,6 %. Le risque de contamination a été estimé faible pour 74,4 % des participant-es, moyen pour 20,8 % des participant-es et élevé pour 4,8 % des participant-es (Tableau 2).

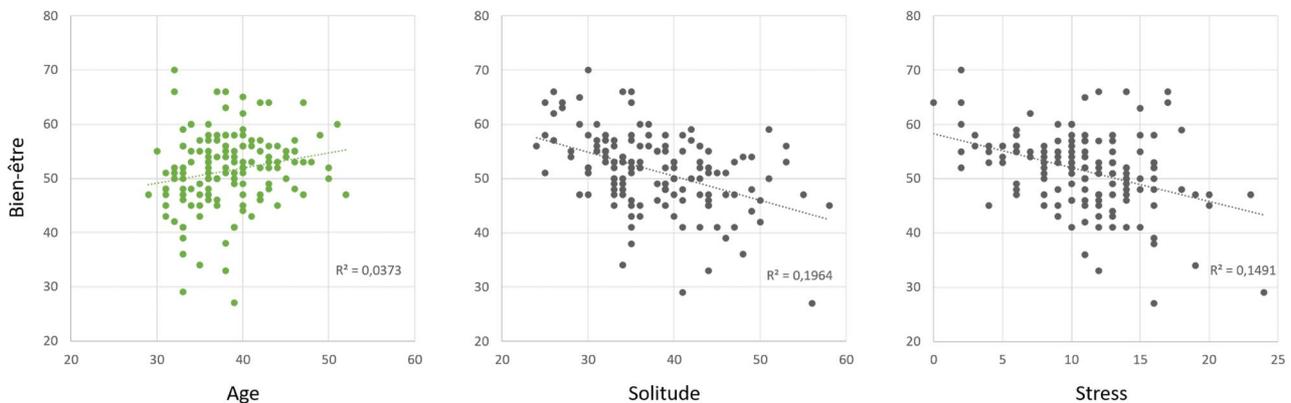
Tableau 2. Pourcentage de parents-répondants par catégorie dans l'estimation du parent-répondant du risque de conséquences financières de la crise sur les revenus du foyer (risque nul, faible, moyen, élevé) et du risque de contamination par le virus (faible, moyen, élevé)

	Nul	Faible	Moyen	Élevé
Estimation du risque de conséquences financières de la crise	15,3	35,4	18,8	30,6
		Faible	Moyen	Élevé
Estimation du risque de contamination au virus		74,4	20,8	4,8

3.2. Analyse multivariée du bien-être

En utilisant une méthode pas à pas, une régression linéaire multiple a été calculée pour prédire le score de bien-être en fonction des variables suivantes (l'âge du participant, le nombre d'enfants, le sexe du parent-répondant, son niveau d'étude, son statut socioéconomique, son statut marital, la zone d'habitation du foyer, le score de stress, le score de solitude). Une équation de régression significative a été trouvée $F(3, 140) = 21.38$, $p < 0.001$, avec un R^2 de 0.304 : le score de bien-être est prédit de manière significative sur la base du score de solitude, du score de stress et de l'âge, tous les autres prédicteurs n'étant pas significatifs. Le bien-être prédit des participant-es est égal à $0,17 * \text{Age} - 0,37 * \text{Score de solitude} - 0,31 * \text{Score de stress}$ (voir Figure 1). L'âge ($p < 0,05$) est un prédicteur positif tandis que la solitude ($p < 0,001$) et le score de stress ($p < 0,001$) sont des prédicteurs négatifs. Les participant-es qui ont déclaré une plus grande solitude et des niveaux de stress plus élevés étaient plus susceptibles de déclarer des niveaux de bien-être plus faibles, tandis que les participant-es plus âgés ont déclaré des niveaux de bien-être plus élevés.

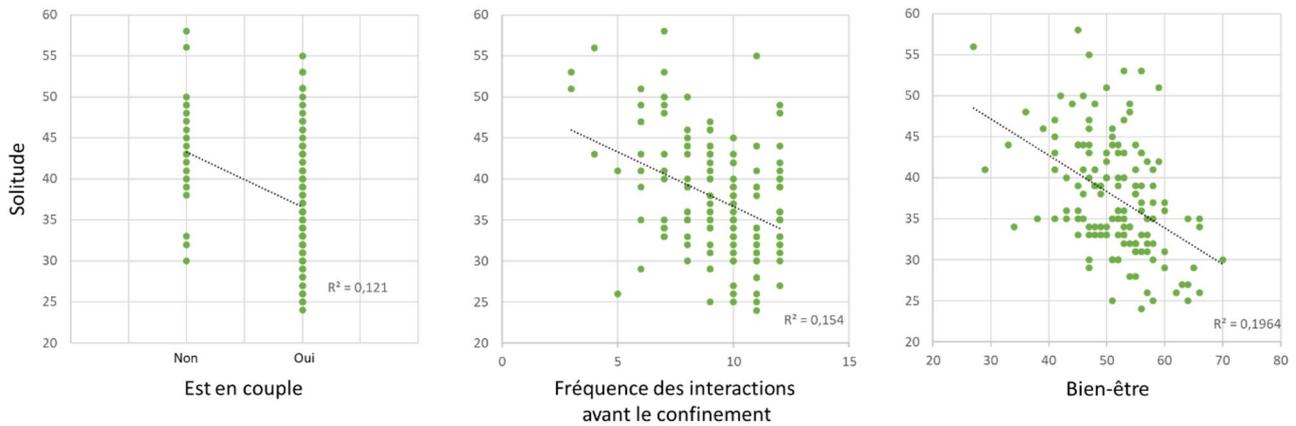
Figure 1. Représentation des prédicteurs (Age, Score de solitude et Score de Stress) du score de bien-être des coefficients significatifs dans l'analyse multivariée



3.2. Analyse multivariée de la solitude

En utilisant une méthode pas à pas, une régression linéaire multiple a été calculée pour prédire le score de solitude en fonction des variables suivantes (l'âge des participant-es, le nombre d'enfants, le sexe du parent-répondant, son niveau d'étude, son statut socioéconomique, son statut marital, la zone d'habitation du foyer, la fréquence des interactions avant le confinement, la fréquence des interactions après le confinement, le score de stress, le score de bien-être). Une équation de régression significative a été trouvée $F(3, 140) = 27.21, p < 0.001$, avec un R^2 de 0.36 : le score de solitude est prédit de manière significative sur la base du score de bien-être, du score de fréquence des interactions avant le confinement et du fait d'avoir un partenaire, tous les autres prédicteurs n'étant pas significatifs. La solitude prédite par les participant-es est égale à $-0,29^*$ le fait d'avoir un partenaire $-0,33^*$ la fréquence des interactions avant le confinement $-0,32^*$ le score de bien-être (voir Figure 2). Le fait d'avoir un partenaire ($p < 0,001$) était un prédicteur positif tandis que la fréquence des interactions avant le confinement ($p < 0,001$) et le score de bien-être ($p < 0,001$) étaient des prédicteurs négatifs. Les participant-es qui étaient divorcé-es, séparé-es ou veuf/ves ont déclaré un bien-être plus faible et étaient plus susceptibles de déclarer un score de solitude élevé, tandis que les participant-es plus âgés ont déclaré des niveaux de bien-être plus élevés.

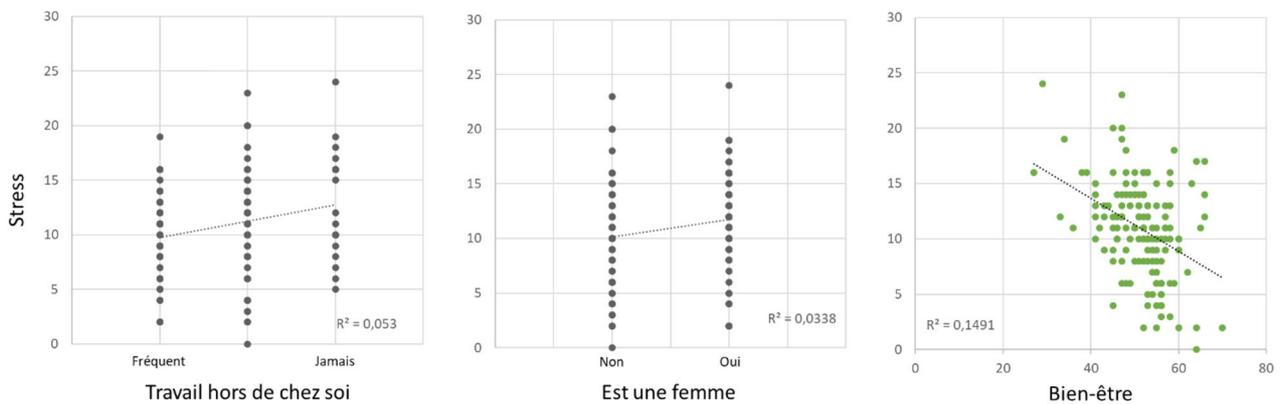
Figure 2. Représentation des prédicteurs (Statut marital-en couple ou pas, Fréquence des interactions avant le confinement Score de Bien-être) du score de solitude des coefficients significatifs dans l'analyse multivariée



3.2. Analyse multivariée du stress

En utilisant une méthode pas à pas, une régression linéaire multiple a été calculée pour prédire le score de stress en fonction des variables suivantes (l'âge des participant-es, le nombre d'enfants, le sexe du parent-répondant, son niveau d'étude, son statut socioéconomique, son statut marital, la zone d'habitation du foyer, l'estimation du risque d'être contaminé, l'estimation du risque de conséquences financières, avoir un travail qui nécessite de sortir de la maison). Une équation de régression significative a été trouvée $F(3, 140) = 15.79, p < 0.001$, avec un R^2 de 0.24 : le score de stress est prédit de manière significative sur la base du score de bien-être, du fait de travailler en dehors de la maison et du sexe, tous les autres prédicteurs n'étant pas significatifs. Le stress prédit par les participant-es est égal à $25^* + 0,40^* \text{ le score de bien-être} + 0,19^* \text{ être une femme}$ (voir Figure 3). Le fait de travailler à l'extérieur ($p < 0,001$) et le fait d'être une femme ($p < 0,05$) sont des prédicteurs (positif) du stress, tandis que le score de bien-être ($p < 0,001$) est un prédicteur négatif. Les participant-es qui devaient travailler à l'extérieur, les femmes et les participant-es qui ont déclaré un bien-être moindre étaient plus susceptibles de déclarer des niveaux de stress élevés.

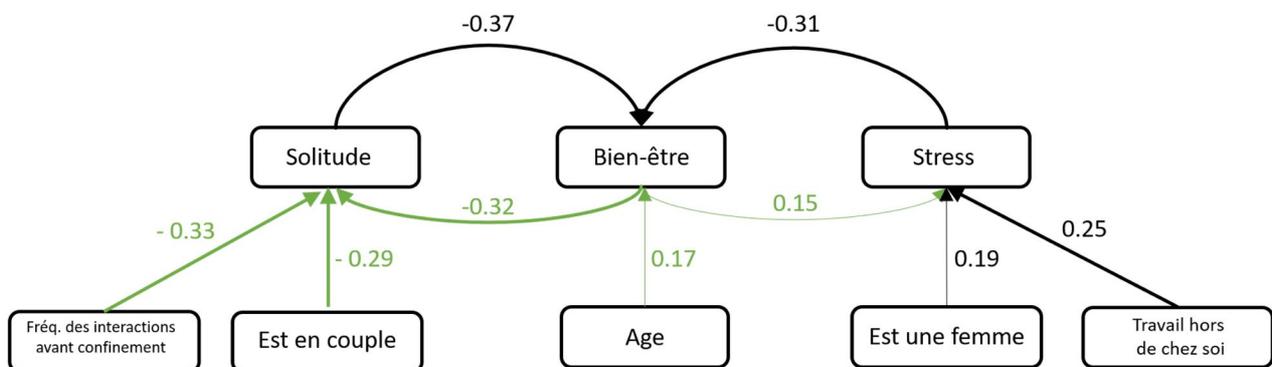
Figure 3. Représentation des prédicteurs (Statut marital-en couple ou pas, Fréquence des interactions avant le confinement Score de Bien-être) du score de solitude des coefficients significatifs dans l'analyse multivariée



DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans cette étude, nous rapportons les premiers résultats d'enquête sur le bien-être pendant le premier confinement des parents d'élèves en France. Nous avons ainsi identifié un modèle explicatif du bien-être de parents pendant cette période de confinement.

Figure 4. Modèle des prédicteurs du bien-être durant la période de confinement dans une population de parents français



Le bien-être des parents a été prédit de manière significative sur la base du niveau de solitude et de stress perçus, ainsi que l'âge. En particulier, l'âge est un prédicteur positif tandis que la solitude et le stress perçus sont des prédicteurs négatifs. Les participant-es qui ont déclaré une plus grande solitude et des niveaux de stress plus élevés étaient plus susceptibles de déclarer des niveaux de bien-être plus faibles, tandis que les participant-es plus âgés ont déclaré des niveaux de bien-être plus élevés. Ce résultat est en accord avec de premières études qui ont montré que les personnes plus âgées ont des niveaux de bien-être plus élevés (Nwachukwu, *et al.* 2020). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les parents plus âgés lors de cette phase de confinement avaient déjà acquis une qualité et un confort de vie plus élevés, et pouvaient également avoir des enfants plus âgés. Ces deux facteurs peuvent

avoir pour conséquence une charge cognitive et émotionnelle moins importante, par rapport aux parents plus jeunes. L'accompagnement des jeunes parents dans cette période semble donc un facteur particulièrement important à considérer par les pouvoirs publics, car ils semblent les plus susceptibles d'être soumis à une baisse importante du bien-être. Chez les parents, la solitude et le stress perçus sont associés à des niveaux de bien-être moins importants, ceci en accord avec les modèles de bien-être existants qui placent cette condition en étroite relation avec ces deux facteurs (Toyoshima & Sato, 2015).

La solitude perçue par les parents est prédite de manière significative sur la base du bien-être, de la fréquence des interactions avant le confinement et du fait d'avoir un partenaire. Les participant-es divorcé-es, séparé-es ou veufs/ves ont déclaré un bien-être plus faible et étaient plus susceptibles de déclarer un score de solitude élevé, tandis que les participant-es plus âgés ont déclaré des niveaux de bien-être plus élevés. La fréquence des interactions sociales avant confinement reflète les habitudes de vie des individus. Il est probable que les personnes qui entretenaient plus d'interactions sociales avant le confinement aient davantage de besoins d'interaction sociale. Il est donc intéressant de noter que ce sont ces personnes qui vont ressentir le plus négativement les effets liés à la diminution des interactions sociales et identifier le plus fortement cette limitation des interactions sociales comme ayant des répercussions sur leur sentiment de solitude.

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

Concernant le niveau de stress perçus, nous avons montré que chez les parents, le fait de travailler à l'extérieur et d'être une femme sont des prédicteurs d'une augmentation du stress perçus pendant cette période de confinement, qui sera modéré par le niveau de bien-être ressenti. Les parents qui travaillent à l'extérieur (impossibilité de télétravailler et obligation de continuer à exercer son emploi en présentiel) ont déclaré des niveaux de stress élevés. Il est probable que cette situation rende plus évident le sentiment d'exposition au virus et à des risques de contamination. Le fait de travailler à l'extérieur peut représenter une charge de stress supplémentaire, due au risque d'être contaminé par le virus (Prasad, *et al.*, 2021). Les femmes étaient plus susceptibles de déclarer des niveaux de stress élevés. Cette observation questionne sur son interprétation. Il est possible que les femmes aient subi davantage de

stress en raison d'une charge mentale potentielle exercée par la nécessité de concilier à domicile enseignement des enfants et poursuite de l'activité professionnelle à domicile. Ceci pourrait s'avérer particulièrement vrai pour les jeunes femmes qui ont des enfants en bas âge et qui n'ont donc pas la possibilité dans cette première phase de confinement de conduire les exigences de leur métier en distanciel sans mode de garde. De manière alternative, il est possible que le niveau de stress des femmes soit particulièrement élevé en raison d'une augmentation réelle ou perçue des violences à leur encontre durant la période de confinement (Peraud, *et al.*, 2021). En effet, les femmes qui ont expérimenté un changement significatif de symptômes anxieux durant la période de confinement due à la Covid-19 seraient plus à risques que d'autres d'avoir subies des violences durant le confinement. Par ailleurs, une interprétation alternative, mais pas mutuellement exclusive est que les femmes seraient de manière générale, une catégorie plus susceptible d'être sensible à des stressseurs environnementaux. Par exemple, la théorie de la transduction des signaux sociaux de la dépression suppose que les facteurs de stress interpersonnels impliquant une menace sociale tels que l'isolement régulent à la hausse les processus inflammatoires qui peuvent induire plusieurs symptômes dépressifs. Slavich et Sacher (2019) ont étendu cette formulation à la compréhension des différences inter-genre et montraient que les fluctuations des hormones ovariennes modulent la sensibilité des femmes au stress, la structure et la fonction du cerveau, ainsi que l'activité et la réactivité inflammatoires. Il est donc également possible qu'en dehors des répercussions sociales sur la femme, elles soient par leur système biologique plus sensible à ce type de stressseurs et à ses répercussions sur leur bien-être (Woitowich, *et al.*, 2021).

Il semble donc essentiel d'adopter une vigilance particulière auprès des jeunes mères célibataires qui ont de nombreuses interactions sociales et qui exercent un métier dit « essentiel », car elles sont les plus susceptibles de développer des signes de solitude, de stress et de diminution du bien-être pendant ces périodes de confinement. Trouver des stratégies de compensation, afin que les parents se sentent moins isolés pendant les périodes de confinement, afin de limiter les conséquences négatives sur le bien-être des parents et en conséquence le bien-être des enfants. De récentes études ont pointé des facteurs de protection contre le sentiment de solitude qui pourraient être favorisés pendant ces périodes pour ces personnes, tels qu'avoir un animal de compagnie (Ko, *et al.*, 2016), limiter le temps sur les réseaux sociaux au profit d'interactions directes (Primack, *et al.*, 2017), favoriser la capacité à prendre du temps pour la réflexion et pour soi-même (Rokach & Brock, 1998).

Notre étude présente un certain nombre de limites : tout d'abord, le niveau d'éducation de la population n'est pas totalement représentatif de la population française. Il est probable que le recrutement au sein d'une seule école Non-REP ait induit le recueil de données au sein de milieux plutôt aisés. Il est donc probable que les résultats de cette étude aient tendance à sous-estimer l'impact sur le stress et le bien-être des parents français. Cependant, notre

modèle multivarié d'explication du bien-être n'a pas permis de montrer que ce facteur était pertinent pour comprendre le niveau de bien-être des personnes interrogées malgré l'hétérogénéité de notre panel. Il est donc possible que ce facteur n'ait pas été observé comme explicatif du niveau de bien-être dans notre échantillon, car son poids pourrait être moins important que les autres facteurs identifiés dans cette étude. Enfin, nous n'avons pas récolté de mesure de la superficie des logements occupés par nos participant-es. Cependant, les participant-es ont également complété une question leur permettant de décrire le niveau d'équipement de leur logement (présence d'une piscine, d'un jardin, d'une salle de sports, etc.). Toutefois, cette variable n'était pertinente dans aucun modèle explicatif, il aurait peut-être été plus pertinent de se référer à la superficie en m² du logement qui semble avoir une influence sur le niveau de santé de manière générale dans la population française (Recchi, *et al.*, 2020), bien que ceci ne soit pas majoré par la période de confinement.

Dans cette enquête française, chez les parents d'élèves d'école élémentaire au cours des premières semaines de confinement suite à la pandémie de SRAS-CoV-2, nous avons montré que le bien-être mental est plus faible pour les personnes les plus jeunes et ayant un niveau de solitude et de stress perçus plus élevés. Une vigilance accrue est justifiée chez ces parents qui partagent des caractéristiques aisément identifiables telles que le fait d'être une jeune mère célibataire, veuve ou divorcée. Les décideurs/euses devraient tenir compte de ces données lors de la prise de décisions liées à d'éventuels futurs confinements, mais également pour accompagner les prises de décisions stratégiques dans le domaine de la santé mentale après confinement.

RÉFÉRENCES

- Ashikkali, L., Carroll, W., & Johnson, C. (2020). The indirect impact of COVID-19 on child health. *Paediatrics and child health*, 30(12), 430-437.
- Bavel, J. J. V., Baicker, K., Boggio, P. S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., ... & Willer, R. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature human behaviour*, 4(5), 460-471. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0884-z>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Crasta, D., Daks, J. S., & Rogge, R. D. (2020). Modeling suicide risk among parents during the COVID-19 pandemic: Psychological inflexibility exacerbates the impact of COVID-19 stressors on interpersonal risk factors for suicide. *Journal of contextual behavioral science*, 18, 117-127. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.09.003>
- Durak, M., & Senol-Durak, E. (2010). Psychometric qualities of the UCLA loneliness scale-version 3 as applied in a Turkish culture. *Educational Gerontology*, 36(10-11), 988-1007.

- Franck, N. (2020). *Covid-19 et détresse psychologique: 2020, l'odyssée du confinement*. Paris : Odile Jacob.
- Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of behavioral medicine*, 40(2), 218-227. <https://academic.oup.com/abm/article-abstract/40/2/218/4569527>
- Janssen, L. H., Kullberg, M. L. J., Verkuil, B., van Zwieten, N., Wever, M. C., van Houtum, L. A., ... & Elzinga, B. M. (2020). Does the COVID-19 pandemic impact parents' and adolescents' well-being? An EMA-study on daily affect and parenting. *PloS one*, 15(10), e0240962. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240962>
- Jetten, J., Haslam, S. A., Cruwys, T., Greenaway, K. H., Haslam, C., & Steffens, N. K. (2017). Advancing the social identity approach to health and well-being: Progressing the social cure research agenda. *European journal of social psychology*, 47(7), 789-802. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2333>
- Karney, B. R., & Neff, L. A. (2013). Couples and stress: How demands outside a relationship affect intimacy within the relationship. In J. A. Simpson, & L. Campbell (Eds.), *The Oxford handbook of close relationships* (pp. 664–684). Oxford: Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2012-32735-030>
- Keyes, C. L., & Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: Distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *The journal of positive psychology*, 4(3), 197-201.
- Ko, H. J., Youn, C. H., Kim, S. H., & Kim, S. Y. (2016). Effect of pet insects on the psychological health of community-dwelling elderly people: A single-blinded, randomized, controlled trial. *Gerontology*, 62(2), 200-209.
- Nwachukwu, I., Nkire, N., Shalaby, R., Hrabok, M., Vuong, W., Gusnowski, A., ... & Agyapong, V. I. (2020). COVID-19 pandemic: age-related differences in measures of stress, anxiety and depression in Canada. *International journal of environmental research and public health*, 17(17), 6366.
- Peraud, W., Quintard, B., & Constant, A. (2021). Factors associated with violence against women following the COVID-19 lockdown in France: Results from a prospective online survey. *PLoS one*, 16(9), e0257193. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0257193>
- Prasad, K., McLoughlin, C., Stillman, M., Poplau, S., Goelz, E., Taylor, S., ... & Sinsky, C. A. (2021). Prevalence and correlates of stress and burnout among US healthcare workers during the COVID-19 pandemic: A national cross-sectional survey study. *EClinicalMedicine*, 35, 100879.
- Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Whaitte, E. O., Yi Lin, L., Rosen, D., ... & Miller, E. (2017). Social media use and perceived social isolation among young adults in the US. *American journal of preventive medicine*, 53(1), 1-8.
- Recchi, E., Ferragina, E., Helmeid, E., Pauly, S., Safi, M., Sauger, N., & Schradie, J. (2020). The “eye of the hurricane” paradox: an unexpected and unequal rise of well-being during the Covid-19 lockdown in France. *Research in social stratification and mobility*, 68, 100508. <https://doi.org/10.1016/J.RSSM.2020.100508>

- Rimé, B. (2009). Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review. *Emotion review*, 1(1), 60-85. <https://doi.org/10.1177/175407390809718>
- Rokach, A., & Brock H. (1998). Coping With Loneliness. *The Journal of Psychology*, 132, 107-127.
- Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of personality and social psychology*, 39(3), 472-480.
- Slavich, G. M., & Sacher, J. (2019). Stress, sex hormones, inflammation, and major depressive disorder: Extending Social Signal Transduction Theory of Depression to account for sex differences in mood disorders. *Psychopharmacology*, 236(10), 3063-3079.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Dinburgh mental well-being scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>
- Toyoshima, A., & Sato, S. (2015). Examination of the relationship between preference for solitude and emotional well-being after controlling for the effect of loneliness. *Shinrigaku kenkyu: The Japanese journal of psychology*, 86(2), 142-149.
- Trousselard, M., Steiler, D., Dutheil, F., Claverie, D., Canini, F., Fenouillet, F., ... & Franck, N. (2016). Validation of the Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS) in French psychiatric and general populations. *Psychiatry Research*, 245, 282-290.
- WHO, UNICEF, & UNESCO. (2020). *Interim Guidance for COVID-19 Prevention and Control in Schools*. <https://www.unicef.org/media/66216/file/Key>
- Williams, W., Morelli, S., Ong, D. C., & Zaki, J. (2018). Interpersonal emotion regulation: Implications for affiliation, perceived support, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(2). <https://psycnet.apa.org/record/2018-20533-001>
- Woitowich, N. C., Jain, S., Arora, V. M., & Joffe, H. (2021). COVID-19 threatens progress toward gender equity within academic medicine. *Academic Medicine*, 96(6), 813.

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.

Écoles publiques et écoles privées au Sénégal : des réponses différenciées face à la Covid-19

Jean Alain Goudiaby, *Université Assane Seck de Ziguinchor*

Babacar Diop, *Université Assane Seck de Ziguinchor*

Bintou Diallo, *Université Assane Seck de Ziguinchor*

DOI : [10.51186/journals/ed.2022.12-1.e510](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-1.e510)

Résumé

Les études sur les inégalités en éducation en Afrique francophone constituent des thèmes de recherche en développement. Au Sénégal, après le débat sur la démocratisation quantitative liée à l'accès et au maintien des enfants à l'école, la question de la qualité est de nos jours au centre des préoccupations. La libéralisation du secteur de l'éducation dans les années 1990 ouvre de nouvelles formes d'inégalités entre le privé et le public. Avec l'arrivée de la pandémie de la Covid-19, les inégalités se voient renforcées, car les établissements n'ont pas les mêmes ressources et capacités d'adaptation. Ainsi, seront analysées les réponses différenciées des établissements publics et privés. À partir de données qualitatives et quantitatives collectées, entre novembre 2020 et avril 2021, on peut voir que la mise en œuvre du protocole sanitaire et de la continuité pédagogique confirme les meilleures dispositions des écoles privées catholiques et laïques élitistes à s'adapter à la crise, compte tenu de leur histoire, de leur mode de gouvernance et de leurs moyens financiers ainsi que de ceux des familles.

Mots-clés : Covid-19, établissements scolaires, inégalités, marchandisation, Sénégal

Abstract

Studies on educational inequalities in francophone Africa are emerging research topics. In Senegal, after the debate on quantitative democratization related to access and retention of children in school, the issue of quality is now at the center of concerns. The liberalization of the education sector in the 1990s opened up new forms of inequalities between the private and public sectors. With the arrival of the Covid-19 pandemic, inequalities are widening, as institutions do not have the same resources and capacities to adapt. Thus, the differentiated responses of public and private institutions will be analyzed. From qualitative and quantitative data collected, between November 2020 and April 2021, it can be seen that the implementation of the health protocol and pedagogical continuity confirms that private

Catholic and elitist secular schools are better placed to adapt to the crisis, given their history, their mode of governance, and their financial means as well as those of families.

Keywords: commodification, Covid-19, inequality, institutions, Senegal

INTRODUCTION

Dès le 16 mars 2019, le Sénégal ferme ses écoles, à la suite du premier cas de contamination au coronavirus. Cette situation inédite plonge tout le système éducatif dans une configuration révélatrice tant des formes d'inégalités que des capacités différenciées à répondre aux situations de crise. En effet, au lendemain de l'arrêt des enseignements en présentiel, les interventions ont donné lieu à des stratégies pour assurer la continuité pédagogique et la reprise des enseignements-apprentissages (Charlier, *et al.*, 2022). Dans le plan de riposte du Sénégal, les établissements publics comme privés se sont organisés, avec plus ou moins de réussite, pour assurer auprès de leurs apprenant-es des liens pédagogiques devant permettre à ces derniers d'acquérir des savoirs et savoir-faire scolaires, tout en restant à la maison. La pandémie de la Covid-19 s'est présentée alors comme un marqueur des fortes disparités qui existent entre les territoires, les familles (Goudiaby, 2022) et les établissements scolaires. Celles-ci se traduisent par des inégalités d'ordre matérielles, financières et infrastructurelles.

Les écoles publiques restent globalement caractérisées par des conditions d'études difficiles, par des effectifs pléthoriques, contrairement aux écoles privées catholiques et laïques élitistes qui offrent de meilleures conditions d'études et une capacité d'adaptation plus importante. Il existe toutefois une variabilité de l'offre privée qu'il faut prendre en compte dans une approche duale public/privé. En effet, la qualité des enseignements¹ et les conditions d'études dans les écoles privées sont à nuancer, car certaines écoles privées ne sont pas autorisées par l'État et fonctionnent en dehors de tout cadre officiel (Niang, 2014, p. 14). On remarquera ainsi que la gestion de la continuité pédagogique pendant la fermeture des écoles et la mise en œuvre du protocole de sécurité sanitaire par le ministère de l'Éducation nationale (MEN), afin d'assurer la reprise des enseignements et apprentissages dans les écoles, se sont déroulées diversement.

Les données utilisées dans notre analyse sont extraites de la série d'enquêtes réalisées dans le cadre du volet recherche-action du Programme d'Appui au Développement de l'Éducation

¹ Selon le rapport de la COSYDEP sur la privatisation et la marchandisation de l'éducation au Sénégal, la qualité n'est pas forcément garantie dans les établissements privés.

au Sénégal – Riposte Résilience (PADES-RR)² piloté par l'Institut Éducation, Famille, Santé, Genre (IEFSG) de l'Université Assane Seck de Ziguinchor. À plusieurs reprises, nous avons collecté des données dans les quatorze régions du pays en mettant en place un dispositif de remontée d'informations à travers une équipe d'enquêteurs/trices, disponible dans chacune des Inspections de l'éducation et de la formation (IEF), structure déconcentrée de l'éducation nationale. Selon les besoins d'information, elles/ils sont mis-es à contribution pour collecter les données sur leur zone d'enquête. Nous avons également organisé des opérations de collecte des données par questionnaire, par entretiens semi-directifs et par observation.

Ainsi, dans un premier temps, 29 enquêteurs/trices ont été mobilisé-es pendant deux jours, en novembre 2020, pour effectuer des observations et renseigner la grille de collecte des données que nous avons élaborée à cet effet. 25 IEF sur 59 ont été sélectionnées, en raison de trois établissements par IEF. Un total de 75 établissements scolaires a été observé le 12 novembre 2020 et le 16 novembre 2020. Les observations et collectes de données ont été réalisées dans les mêmes établissements scolaires répartis comme suit : huit dans le privé catholique, quatre dans le privé laïc, quatre dans le franco-arabe et 59 dans le public.

Dans un second temps, en avril et en mai 2021, soit six mois plus tard, d'autres observations et collectes de données ont été effectuées dans 33 IEF³ par l'équipe de recherche (cinq assistant-es de recherche et un chercheur principal) et 58 enquêteurs/trices. Cette collecte s'est effectuée après les dotations en équipements du MEN. Ceci permettait d'apprécier le niveau d'équipement des écoles et la fonctionnalité du dispositif, tout en comparant les situations des établissements au regard de leur statut. Les données ont été collectées dans 473 établissements, réparties comme suit.

² « Le programme d'appui au développement de l'éducation au Sénégal – riposte et résilience face au COVID-19 (PADES-RR) est un programme d'un montant total de 7 M\$, financé par le Partenariat mondial pour l'éducation (PME) et conçu pour soutenir la mise en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale (MEN) des orientations de son plan de riposte en réponse à l'épidémie de COVID-19. Ce financement vise à atténuer l'impact des perturbations immédiates et à moyen et long terme causé par la pandémie de COVID-19 sur l'éducation de base et à renforcer la résilience du système éducatif sénégalais » (cf. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-07-COVID-19%20AFF-Request%20Senegal.pdf>).

³ Les 25 premiers IEF et huit autres, pour prendre en compte la diversité des contextes.

Tableau 1. Données collectées selon les statuts des établissements scolaires

Statut de l'établissement	Écoles primaires	Collèges	Total
Communautaire/ associatif	1	0	1
Franco-arabe	34	4	38
Privé catholique	23	4	27
Privé laïc	39	19	58
Public	271	78	349
Total	38	105	473

Source : Enquêtes réalisées dans le cadre du volet recherche-action du Programme d'Appui au Développement de l'Éducation au Sénégal – Riposte Résilience (PADES-RR) piloté par l'Institut Éducation, Famille, Santé, Genre (IEFSG) de l'Université Assane Seck de Ziguinchor

Ainsi, cet article analyse les réponses différenciées des établissements publics et privés en s'articulant autour de trois principaux points. Tout d'abord, nous nous intéressons à l'offre éducative au Sénégal en insistant sur l'émergence et la consolidation des écoles privées, pour à la fois montrer comment elles se situent dans le système national et identifier les différents éléments qui peuvent les caractériser. Se faisant, il nous sera possible d'évaluer les ressources plus facilement mobilisables dans le contexte de la Covid-19. Notre deuxième point se donne pour objectif d'analyser les différentes réponses mises en œuvre autant par les établissements publics que privés. Les réponses différenciées seront ainsi analysées à l'aune des statuts et des caractéristiques des établissements. Il nous sera possible alors de voir quels sont les types d'établissements scolaires qui se sont le mieux adaptés à la crise sanitaire. Enfin, nous verrons que le positionnement des établissements privés, face à la crise, est de nature à renforcer leur légitimité et d'une certaine manière à donner davantage corps au processus de privatisation dans le système éducatif.

1. L'ÉCOLE SÉNÉGALAISE : ENTRE DIVERSITÉ, CONTRARIÉTÉ ET INÉGALITÉS

Il est impossible de parler de l'école publique au Sénégal sans la mettre en lien avec l'histoire coloniale, d'autant plus que les États africains contemporains sont encore fortement contraints, dans leur autonomie, bien que réhabilités (Grégoire, *et al.*, 2018). Le Sénégal, « en tant que bon élève de la reproduction globale du système français d'éducation, a développé une importante infrastructure éducative, tant sur le plan de la construction des écoles que sur celui du développement des ressources humaines en éducation » (Nyamba 2005, p. 62). La première rentrée des classes sous l'ère coloniale eut lieu à Saint-Louis du Sénégal, le 7 mars 1817, dans une ville dont les enfants scolarisés étaient en majorité ceux du personnel de

l'administration et du commerce (Kane, 2011, p. 78). Cette implantation n'a pas toujours été facile et acceptée par toutes les populations. Le dilemme était plus ou moins fort suivant les localités (Johnson & Manchuelle, 2000). Le rejet de cette forme d'éducation était fondé sur une perception d'une double menace identitaire et religieuse, les deux étant parfois assimilées, parfois distinctes (Kane, 2011). D'une manière générale, si dans les principaux centres urbains l'école était acceptée, il en était autrement dans les milieux ruraux. L'évocation de ces réalités permet de comprendre comment un certain type d'offre privée se développe, tout en exprimant sans doute des attentes différentes et des compromis (Dia, 2018). Avec les années 2000, on assiste à une augmentation rapide des taux de scolarisation donnant un nouveau visage au système éducatif dans son ensemble. L'école sénégalaise présente alors de plus en plus une grande diversité de types d'écoles. Les formes les plus importantes en nombre d'établissements sont l'école publique classique, l'école privée laïque, l'école franco-arabe (privée ou publique), l'école privée catholique. Dans certaines régions, on peut aussi trouver des écoles communautaires. En 2018-2019, les établissements scolaires au Sénégal se répartissaient selon le tableau suivant.

Tableau 2. Répartition des effectifs des établissements scolaires et des élèves, des collégiens et lycéens au Sénégal, selon le type d'école en 2018-2019

Statut des établissements scolaires	Effectifs des établissements	Effectifs des filles et pourcentage par rapport à l'effectif Total		Effectifs des Garçons et pourcentage par rapport à l'effectif Total		Effectif par statut établissement et pourcentage par rapport à l'effectif Total	
Communautaire et Associatif	597	20307	0,58 %	19025	0,54 %	39332	1,12 %
Associative	66	3699	0,11 %	3497	0,10 %	7196	0,20 %
Communautaire	531	16608	0,47 %	15528	0,44 %	32136	0,92 %
Privé	4198	366304	10,43 %	345281	9,83 %	711585	20,27 %
Privé catholique	336	60739	1,73 %	56152	1,60 %	116891	3,33 %
Privé franco-arabe	1018	75364	2,15 %	73223	2,09 %	148587	4,23 %
Privé Laïc	2787	226565	6,45 %	212428	6,05 %	438993	12,50 %
Privé protestant	55	3636	0,10 %	3478	0,10 %	7114	0,20 %
Public	11442	1461262	41,62 %	1298812	36,99 %	2760074	78,61 %
Public classique	10944	1412656	40,24 %	1255989	35,77 %	2668645	76,01 %
Public franco-arabe	498	48606	1,38 %	42823	1,22 %	91429	2,60 %
Total	16237	1847873	52,63 %	1663118	47,37 %	3510991	100 %

Source : Online Analytical Processing (OLAP)⁴ (2019) ; Ministère de l'Éducation nationale (2019)

Le MEN estimait qu'en 2019 le nombre d'élèves dans le préscolaire était de 252 330 (dont 52,2 % de filles), dans le primaire de 2 171 967 (dont 52,7 % de filles et 16,8 % dans le privé) (MEN, 2020, p. 41), dans le moyen général de 746 497 (dont 53,1 % de filles et 18,2 % dans le privé) (MEN, 2020, p. 58) et dans le secondaire de 340 197 (dont 51,44 % de filles) (MEN, 2020, p. 77). Rappelons qu'en 2018, les effectifs d'élèves du privé représentaient 16,9 % au primaire et 21,9 % pour le moyen et secondaire inclus (Lange, *et al.*, 2021, p. 11). L'offre publique reste majoritaire et représentait 83,4 % des écoles primaires et 76,4 % des collèges. Cette offre est inégalement répartie sur le territoire national : 28 % des écoles dans la région de Dakar sont publiques quand 99,8 % le sont dans la région de Matam, 36 % des collèges

⁴ C'est un procédé qui permet d'analyser en même temps des informations présentes dans plusieurs systèmes de bases de données.

sont publics dans la région de Dakar tandis que l'on ne dénombre aucun collège privé dans les régions de Kaffrine et de Kédougou (Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie [ANSD], 2022).

Les écoles privées ont de plus en plus tendance à attirer les parents d'élèves à cause de la qualité supposée des enseignements-apprentissages, mais aussi à cause des pourcentages de réussite affichés aux différents examens. Toutefois, il demeure que cette offre n'est pas harmonisée et accueille des enfants de différents statuts sociaux. Elle est ainsi très hiérarchisée avec, d'une part, des établissements privés aux frais de scolarité proportionnellement peu élevés et, d'autre part, des écoles privées sélectives avec de fortes barrières économiques à l'entrée.

Conformément à la loi d'orientation de l'éducation nationale de 1991, le cursus scolaire dans les établissements privés indépendants, comme dans l'enseignement public général, comprend : 3 ans de préscolaire, 6 ans de cycle primaire, 4 ans de cycle moyen et 3 ans de cycle secondaire. L'école commence à 3 ans et est obligatoire jusqu'à 16 ans, même si dans les faits, il y a un nombre important d'enfants qui n'est pas scolarisé (Institut de Recherche pour le Développement [IRD], *et al.*, 2016) et d'autres peuvent quitter l'école bien avant 16 ans, pour plusieurs raisons (Diagne, 2010).

Le secteur public connaît plusieurs difficultés. Il y a, d'une part, des obstacles d'ordre institutionnels et, d'autre part, des résistances d'une partie des populations (Ba, 2021). De nombreux programmes de réformes, allant des États généraux de l'Éducation et de la Formation en 1981 aux Assises nationales de l'éducation et de la formation en août 2014 (MEN, 2014), ont été mis en œuvre pour redresser le système éducatif. Cette crise sanitaire vient non seulement fragiliser un système qui l'était déjà, mais également montrer des inégalités persistantes. À l'instar d'autres pays africains, les conditions d'enseignement dans le secteur public, les nombreuses grèves, les classes surchargées ainsi que le choc des valeurs, ont incité de nombreux parents, en particulier ceux qui résident en milieu urbain, à renoncer, en partie, à l'école publique au profit de l'école privée (Lange, *et al.*, 2021) et à s'orienter vers le privé islamique. Ce secteur de l'éducation a connu de grandes mutations, depuis la première ouverture d'un établissement privé franco-arabe en 1937 (Dia, *et al.*, 2016 ; Soumaré, 2017 ; Villalón & Bodian, 2012).

Si, le développement du secteur privé éducatif a connu une première phase dans les années 1990, aujourd'hui il s'est imposé comme une composante importante dans tous les niveaux. À cet effet, les effectifs des élèves des établissements scolaires privés augmentent régulièrement, passant de 120 000 en 2000 à 250 000 en 2012 dans l'enseignement primaire et, dans l'enseignement secondaire, de 65 000 élèves à 160 000 pour la même période (Banque mondiale, 2016, p. 11). L'offre de formation dans les établissements

scolaires privés reste assurée en grande partie par les établissements de types privés laïcs (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2019).

La tendance et la volonté de confier aux secteurs privés plus de responsabilités et de prérogatives se sont inscrites dans la logique du désengagement de l'État lié aux restrictions budgétaires et de la volonté d'accroître la scolarisation. Le Sénégal ne semble dès lors pas échapper à cette nouvelle logique qui gouverne non seulement les pays du Sud, mais aussi ceux du Nord, mêmes si la part du privé dans l'enseignement demeure encore faible aussi bien dans l'enseignement primaire que secondaire (Lange, *et al.*, 2021).

2. UN PROTOCOLE SANITAIRE DIFFÉREMMENT MISE EN ŒUVRE SELON LE STATUT DES ÉTABLISSEMENTS

La fermeture des établissements a contribué à mettre à nu les inégalités entre élèves inscrits dans les établissements publics et privés. Les moyens déployés pour assurer la continuité pédagogique seront différents selon le statut des établissements scolaires. Cette différenciation peut s'apercevoir à travers deux principaux aspects : la mise en œuvre du protocole sanitaire et l'opérationnalisation de la continuité pédagogique.

Une première réouverture des classes a eu lieu en juillet 2020. Un protocole devait permettre à l'ensemble des élèves et du personnel d'être en sécurité et de se protéger contre la maladie. Le constat est que le non-respect du protocole a été observé dans plusieurs établissements (Tall, 2022). Par contre, lors de la reprise des enseignements en juillet 2020 pour les classes d'examen, nous avons observé, sur l'ensemble des établissements, une mise en œuvre complète et un respect strict du dispositif sanitaire y compris la distanciation physique dans les salles de classe. Cela pourrait s'expliquer par le nombre limité des élèves (seules les classes de CM2, de 3^e et de Terminale étaient concernées par la reprise des enseignements), par la mobilisation et la disponibilité de tout le personnel d'encadrement, par l'existence de dotations (masques, gel hydro alcoolique, lave-mains, savon, eau de javel) et surtout par le système de circulation des émotions, notamment la peur (Jaffré, *et al.*, 2020). Dans cette première phase, la différence entre public et privé n'était pas importante. La gestion de la distanciation physique a été possible dans les différentes salles de classe, mais moins dans les cours de récréation (Institut Éducation, Famille, Santé et Genre [IEFSG], 2020).

Les observations du 12 novembre 2020 révèlent une autre réalité. Les données recueillies font état de l'absence de respect total des mesures barrières, même s'il convient de noter la disponibilité des éléments du protocole sanitaire dans la grande majorité des établissements visités. On remarque que certains équipements ne sont pas toujours utilisés, car étant stockés dans les bureaux et magasins des établissements. Leur faible utilisation est soit liée à

leur insuffisance et/ou parfois à la faible connaissance de leur utilisation (par exemple, celle du ThermoFlash⁵).

La dotation que j'avais reçue n'était pas suffisante pour l'ensemble de mes élèves. Que pouvais-je faire avec ce nombre de masques. J'ai gardé ce que j'avais et ai insisté auprès de l'inspection et du conseil départemental pour avoir des masques supplémentaires. Ça finit par fonctionner. Par contre, très tôt, nous avons mis en place les lave-mains, même s'il n'y en avait pas assez. (Directeur d'école publique, IA Ziguinchor)

Je suis affecté ici depuis cette rentrée et j'ai trouvé sur place une situation complexe. (...) nous n'avons pas tout ce qu'il nous faut. Déjà, pour les masques, sur un effectif de plus de 400 élèves, nous avons reçu qu'une cinquantaine de masques et on nous dit trois masques par élèves. Avec cette situation, je ne peux pas distribuer les masques (...). Si, je les distribue, beaucoup d'élèves n'en auront pas. Et les parents viendront me dire pourquoi mon enfant n'a pas de masque et bonjour les problèmes. Si vous voulez, après l'entretien, je vous montre les masques que j'ai reçus, ça y est dans mon armoire de bureau. (Directrice d'école publique, IA de Saint-Louis).

On nous convoquait à l'IA pour parler des mesures à prendre avec la Covid-19, mais nous n'avons pas reçu de matériels, à part un lave-main pour la crèche. Ce que nous ne comprenons pas c'est qu'à l'IA, le matériel est stocké là-bas. Tu verras beaucoup de lave-mains, avec les logos de l'Unicef, mais nous, on ne nous a pas donnés. Peut-être qu'ils se disaient que c'est le privé, ils ont les moyens. Alors que ce sont les parents qui payent les masques ici. Cependant, nous avons reçu de la mairie quelques produits phytosanitaires. (Responsable d'une école privée, IA de Ziguinchor)

Concernant les ThermoFlash, ils existaient dans la plupart des établissements publics, mais étaient très peu utilisés. En fait, le ThermoFlash était utilisé lorsqu'un cas de Covid-19 était suspecté. Par contre, nos enquêtes indiquent une utilisation systématique du ThermoFlash dans le privé catholique. Est-ce un manque de rigueur de la part du personnel des établissements publics poussant ainsi les élèves à ne plus prêter attention aux respects des mesures barrières ou une habitude de fonctionnement des écoles privées catholiques connues pour leur respect des procédures et des protocoles ? La formation à la citoyenneté serait-elle plus aboutie dans les écoles catholiques que dans les écoles publiques (Charlier, 2004, p. 43) ?

L'application du port du masque, aussi bien du côté des enseignant-es que du côté des élèves, reste très faible, même si on note une meilleure application dans le privé catholique (cf. photos 1, 2 et 3). Au fur et à mesure de l'évolution de l'année et des moyens disponibles dans le cadre du plan riposte du Ministère, le manque de masque sera progressivement résorbé.

⁵ *ThermoFlash* est le nom de la marque d'un thermomètre sans contact, utilisé au Sénégal comme nom commun par antonomase.

Photos 1 et 2. Jour de rentrée dans un collège public et dans une école primaire publique à Ziguinchor, année scolaire 2020-2021



Source : photos de Jean Alain Goudiaby (novembre 2020)

Photo 3. Jour de rentrée dans un collège privé catholique à Ziguinchor, année scolaire 2020-2021



Source : photos de Jean Alain Goudiaby (novembre 2020)

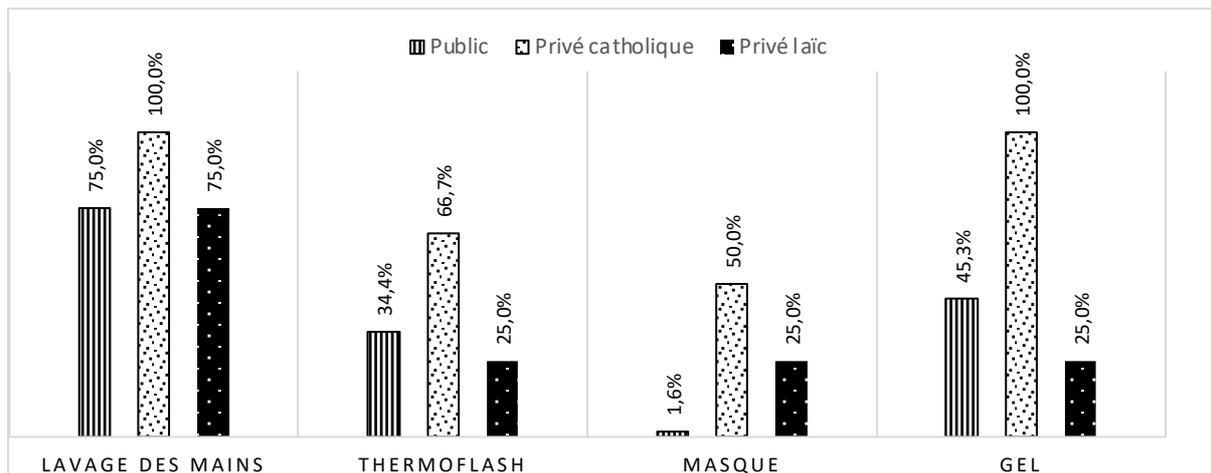
Photos 4 et 5. Dispositif de lavage des mains offert par l'UNICEF et par le MEN



Source : photos de Jean Alain Goudiaby, École Saint Sacrement à Ziguinchor (novembre 2020) et CEM Valdiodio Ndiaye à Kaolack (avril 2021)

Nous pouvons constater des inégalités dans la disponibilité des éléments du protocole entre les établissements scolaires privés catholiques, laïcs et publics. Les enquêtes montrent que le privé catholique en détient le plus (Figure 1).

Figure 1. Observation sur la disponibilité des éléments du dispositif sanitaire, selon le statut de l'établissement scolaire, à la rentrée de novembre 2020



Source : IEFSG (2020)

La différence dans la disponibilité des masques entre le public et le privé laïque peut s'expliquer par l'investissement des parents alors qu'au même moment la dotation dans les établissements publics n'était pas encore disponible. Les données montrent aussi que dans 92 % des établissements visités, au moins un élément du dispositif sanitaire existait. En somme, selon que les enfants sont scolarisés dans un établissement privé ou public, les moyens mobilisés sont différents.

Parler du respect du protocole sanitaire revient également à s'interroger sur la distanciation physique. Or, les écoles publiques ne sont pas placées dans les mêmes conditions. Certaines font face à des effectifs pléthoriques – ce qui amène les élèves à s'entasser dans les salles de classe, en s'asseyant parfois à trois par table-banc prévue pour deux élèves – d'autres au manque de salles de classe (Photo 6).

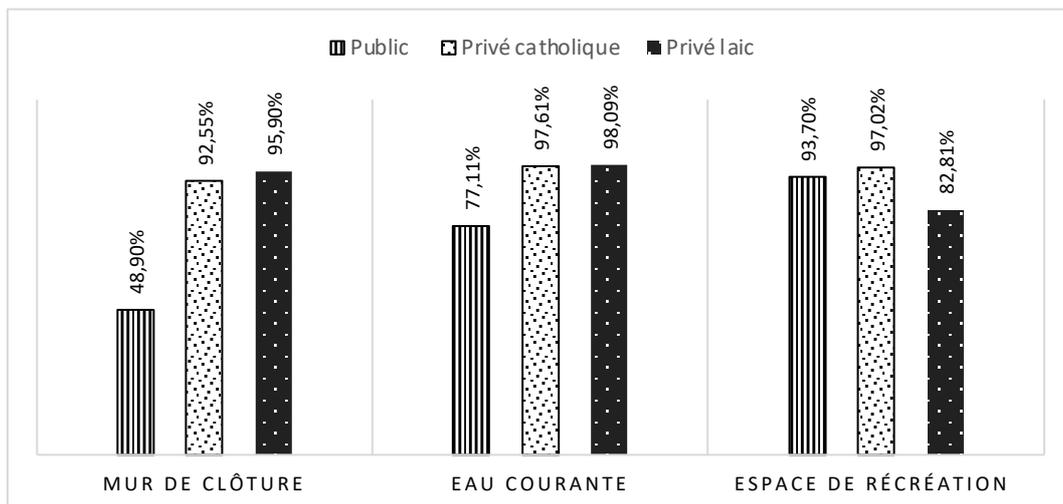
Photo 6. Abri provisoire à Podor (région de Saint-Louis)



Source : photo de Babacar DIOP, école publique à Podor (novembre 2020)

À travers cette image nous constatons une impossibilité de respect et de faire respecter le protocole sanitaire dans son entièreté. Ceci renseigne sur la vulnérabilité de certaines écoles, mais également sur les inégalités entre les établissements scolaires. Au niveau national, la disponibilité de mur de clôture, d'eau courante ou d'espace de récréation varie selon le statut de l'établissement scolaire (Figure 2) et vient s'ajouter aux marqueurs d'inégalités.

Figure 2. Disponibilité en mur de clôture, eau courante et espace de récréation selon le statut de l'établissement



Source : Données OLAP (2018-2019) ; Ministère de l'Éducation nationale (2019)

Pour l'ensemble des établissements, nous notons une forte présence d'eau courante et d'espace de récréation. La différence est plus manquante pour les murs de clôture. L'eau courante est moins présente dans les écoles publiques. L'écart pourrait traduire les inégalités rurales/urbaines fortement marquées dans l'offre de formation publique. Les propos de ce responsable d'école en milieu rural à Fatick sont illustratifs :

L'établissement fait face à beaucoup de problèmes qui sont entre autres le manque de mur de clôture, l'inexistence d'eau courante. Dans tout le village, il y a un manque d'eau, ce qui constitue un problème majeur pour le respect du protocole sanitaire. Nous avons bénéficié de la construction d'un puits, cela n'a pas réglé le problème puisqu'à un moment donné le puits n'était plus fonctionnel. Par conséquent, on est obligé d'aller chercher de l'eau dans le fleuve pour le lavage des mains et pour effacer le tableau. (Directeur école publique, IA de Fatick)

Tableau 3. Ratio de latrines par établissement scolaire selon le sexe des élèves et selon le statut des écoles en 2018-2019

Statut des écoles	Public		Privé catholique		Privé laïc	
	Nombre	Ratio	Nombre	Ratio	Nombre	Ratio
Latrines Garçons	19554	1,7	1255	3,7	4827	1,7
Latrines Filles	19485	1,7	1241	3,6	4827	1,7
Total écoles	10944		336		2787	

Source : OLAP (2019) ; Ministère de l'Éducation nationale (2019)

Ce tableau confirme que le privé catholique dispose d'un meilleur avantage que les autres types d'écoles pour la mise en œuvre du protocole de sécurité sanitaire.

3. LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE À L'ÉPREUVE DES ÉTABLISSEMENTS

Durant la période de fermeture des établissements scolaires (mars 2020-juillet 2020) plusieurs parmi eux se sont évertués à déployer des mesures spécifiques pour permettre aux apprenant-es de poursuivre les études à la maison, en plus du dispositif « apprendre à la maison » du MEN. Malgré les solutions apportées, il n'a pas toujours été évident pour les élèves de suivre les cours à distance. Les enquêtes menées par l'IEFSG ont montré que 90 % des apprenant-es ne disposaient pas d'ordinateur pour les études, 92 % n'utilisaient pas la connexion internet et selon 89 % des ménages enquêtés, le téléphone ne fait pas partie des équipements disponibles pour l'apprentissage des enfants à la maison (IEFSG, 2021). Ainsi, comme le montrent d'autres travaux (Karsenti, et al. 2020), la pandémie a exacerbé les iniquités sociales existantes, tant dans les établissements d'enseignement que sur le plan de l'usage du numérique.

Certaines écoles ont pris en charge cet impératif de continuité pédagogique en développant une approche visant à transposer les habitudes de l'enseignement du présentiel au distanciel. Toutefois, la diversité des ressources matérielles et pédagogiques est un facteur qui facilite grandement la concrétisation des mesures prises par les établissements et

explique les disparités territoriales. Les élèves se voient-ils réellement offrir les mêmes chances d'apprendre, quel que soit le statut de l'école ? La réponse est non. En effet, les élèves qui évoluent dans le privé catholique se sont vu très tôt initier aux apprentissages de l'outil informatique. Il en est de même dans certaines écoles privées, que nous pouvons qualifier d'élite (parce que les coûts y sont plus élevés ainsi que le niveau social des parents d'élèves). Dès lors, les effets de la crise ne se sont pas fait sentir de la même manière dans la mesure où les apprenant-es avaient déjà l'habitude d'étudier à distance, comme c'est le cas à l'Institut Supérieur de Management (ISM⁶) et à l'Immaculée Conception de Kaolack).

Je me suis dévouée à suivre mes élèves à travers le réseau WhatsApp. En collaboration avec mes collègues, j'envoyais régulièrement des exercices pour renforcer leurs apprentissages à la maison (...) Depuis le 25 juin, l'éducation scolaire a repris ses activités. Ainsi de 9 h à 14 h, nous accueillons les élèves du CM2. Chaque matin, devant le portail, un ThermoFlash à la main, j'aide à vérifier la température de ceux qui entrent dans l'établissement et m'assure que le lavage des mains soit effectué. Pendant la récréation, je me dispose pour la surveillance de la distanciation physique. C'est en ce sens que nous essayons de participer à l'endiguement de ce fléau. (Sr MOS, de la communauté Immaculée Conception de Kaolack)

Dans ces écoles privées, les contacts des parents d'élèves ainsi que leur adresse étaient déjà enregistrés dans une base de données, ce qui a permis aux enseignant-es d'envoyer plus facilement des exercices aux élèves, par l'intermédiaire des téléphones des parents, comme l'a souligné un parent d'élève.

Il est vrai que la Covid-19 a surpris tout le monde et nous n'avons pas vu venir la fermeture des écoles. Mais quand même les enseignants de l'établissement privé dans lequel étudient mes enfants ont très tôt pris des initiatives en créant des groupes WhatsApp pour leur classe respective, sans distinction de niveau. Ma fille est en classe de CE 1, elle reçoit chaque matin des exercices que son professeur m'envoie à travers le téléphone. De là, je l'aide à les faire ou son père et le lendemain, je renvoie l'exercice afin que son professeur puisse corriger. Et c'est comme ça que nous avons procédé durant la fermeture les établissements. Pour certains parents aussi, ils passaient directement dans l'établissement pour récupérer les supports physiques. (Femme, 40 ans, IA de Kaolack)

À souligner que les échanges prenaient en compte ici tous les niveaux du primaire, du moyen et du secondaire. À la différence des autres établissements, aussi bien du public que du privé, les cours et exercices que partageaient les enseignant-es sur les groupes WhatsApp ne concernaient que les élèves des classes d'examen.

⁶ Groupe né de l'initiative de sept cadres africains réunis autour du Président fondateur A. Diaw, l'ISM existe depuis 1992 comme la première business school du Sénégal. Aujourd'hui, ce sont plus de 22 000 alumni, 10 campus à travers le pays, quatre grandes écoles, six lycées et des écoles primaires. En 2017, l'ISM a rejoint le Groupe Gallié Global Education qui rassemble 54 écoles dans 13 pays.

Pour les classes intermédiaires, celles dont les élèves ne passent pas d'examen, la solution a été la confection des recueils d'exercices (support-papier) par le MEN et qui ont été mis à la disposition des IEF. Le problème qui s'est posé était celui de l'acheminement de ces supports-papier dans les différents établissements scolaires et leur mise à disposition auprès des élèves. Si certains directeurs/trices d'établissement les ont reçus, d'autres affirment le contraire. Parmi les écoles qui les ont reçus, moins de la moitié ont pu les mettre à la disposition des apprenant-es, davantage dans les écoles privées que publiques. Dans certaines localités comme à Nioro (au centre du pays), les établissements publics ont fait appel à l'Association des parents d'élèves afin que les élèves puissent disposer des supports de cours. Pour ce faire, la technique du porte-à-porte a été adoptée par l'Association.

Les interventions de l'État et des collectivités locales ont très peu concerné le privé catholique. La majeure partie de leurs sources de financement proviennent des familles, qui prennent en charge les frais des études des enfants. La pression subie par ces établissements a été parfois importante, notamment quand il s'agissait de payer le personnel permanent, de prendre en charge les obligations fiscales, tout en assurant la continuité pédagogique qui nécessite des investissements supplémentaires. Une situation qui n'a pas manqué de fragiliser les établissements privés qui n'avaient pas une grande réserve financière. C'est là que l'on voit aussi une différence entre établissements privés.

En somme, les apprenant-es issus des milieux les plus modestes, les établissements qui disposaient de ressources limitées dont les apprenant-es étaient moins familiers aux technologies de l'information et de la communication semblent avoir rencontré plus de difficultés pour la continuité pédagogique. Ces problèmes d'équité sont observés, non seulement entre les apprenant-es d'un même établissement, mais de façon encore plus marquée entre les apprenant-es d'établissements de statut différent.

4. LA COVID-19 COMME RÉVÉLATEUR DE LA CAPACITÉ ADAPTATIVE DU PRIVÉ : VERS UNE LÉGITIMATION DE LA PRIVATISATION

L'enseignement privé semble venir en renfort au secteur public d'autant plus que la mise en œuvre des réformes est dominée par les mesures d'austérité budgétaires et l'encouragement au développement de l'enseignement privé (Bianchini, 2004). Il est vrai que le changement d'orientation dans l'éducation obéit, en partie, à un contexte international (Lange & Henaff, 2015) marqué par la mondialisation et l'offensive des politiques libérales. Ainsi, le développement de l'enseignement privé a trouvé un terrain fertile caractérisé par des crises répétitives. Cette situation s'est traduite sur le plan pédagogique par la baisse des résultats des élèves. Par conséquent, beaucoup de parents d'élèves se sont tournés vers les écoles privées, où les cours se déroulent de façon tout à fait normale durant toute l'année académique, favorisant ainsi une meilleure qualité pour l'éducation des enfants (Ngom, 2017, p. 3). Cet épisode de la Covid-19 vient, dans une certaine mesure, renforcer l'image selon

laquelle les écoles privées sont capables d'assurer une continuité pédagogique en toute circonstance.

Les établissements d'enseignement privés, bien qu'ayant connu un développement rapide ces dernières années, ne constituent pas une catégorie homogène. Le privé catholique, historiquement bien installé, cultive un enseignement élitiste et est inscrit dans un réseau qui renforce sa cohérence et sa capacité à répondre à la situation de crise sanitaire. Le privé laïc apparaît comme plus hétérogène. Il peut être très sélectif et élitiste également. Il peut aussi accueillir des enfants moins performants, mais dont les familles disposent de ressources financières pour payer leur scolarité (Charlier, 2004, p. 31). Parfois, il se présente comme la seule alternative d'offre éducative (faute d'école publique), indépendamment des coûts qui peuvent être très modestes, comme c'est le cas des écoles communautaires dans la banlieue dakaroise. Quoi qu'il en soit, les établissements privés se sont montrés plus résilients que les écoles publiques. Ceci est de nature à renforcer leur légitimité d'autant plus que le secteur s'ouvre à une population de plus en plus diversifiée. L'attractivité des écoles privées est réelle sur l'ensemble des niveaux d'éducation. En effet, une analyse des coûts et bénéfiques peut pousser les parents à choisir une école privée, notamment le privé laïc qui se situe dans le même environnement géographique. L'enseignement public devient de plus en plus cher et n'est pas toujours capable de s'adapter à des situations imprévisibles. Ibrahima Sall et Babaly Sall affirmaient qu'en 2005 déjà, 32 % de Sénégalais estimaient que l'accès à l'école publique était trop cher, 34 % en 2013 (Sall & Sall, 2014). En effet, entre les coûts de transport, les repas, les fournitures et frais divers, la scolarité d'un élève dans le public peut coûter cher.

Aussi, la capacité adaptative des établissements privés peut se lire à travers les mesures mises en place pour accueillir et fidéliser des familles d'apprenant-es, tout en assurant une continuité de la formation et une fluidité dans les passages d'un cycle à un autre. L'expérience du groupe ISM est, à notre sens, révélatrice du processus de légitimation de la privatisation de l'éducation au Sénégal. La situation de la Covid-19 vient renforcer ce processus en montrant comment le groupe, de par son historique, ses moyens, ses réseaux et son capital symbolique, a su mieux que d'autres, faire face à cette crise.

Pour rappel, le groupe ISM a commencé par offrir des formations dans le supérieur. Dans un premier temps, pour s'adapter aux besoins des entreprises, le groupe ISM avait investi de nouveaux créneaux porteurs, non pris en compte par l'enseignement supérieur public. L'accent avait été mis sur la professionnalisation des offres de formations, avec des filières tournées vers le management, la comptabilité, la gestion des ressources humaines, le marketing. Les promoteurs ont su mettre en place des enseignements, taillés sur mesure, de courtes durées et pratiques, plus adaptées à un certain marché de l'emploi. Le modèle a vite séduit les apprenant-es (et leur famille) en quête de formation pouvant leur permettre de se familiariser avec le monde des entreprises. Actuellement, il est présent dans tous les niveaux

d'éducation, comme pour maîtriser « la chaîne de production ». Il matérialise sans doute la forme plus récente de la privatisation, comparativement aux écoles catholiques, musulmanes ou laïques.

Après avoir ouvert ses premières formations à Dakar en 1992, le groupe ISM s'est lancé dans une politique de maillage national avec des campus régionaux à Thiès, à Saint-Louis et à Ziguinchor. Depuis plus de 10 ans, le groupe s'est engagé dans l'ouverture d'écoles primaires, d'établissements du moyen et du secondaire dans plusieurs régions (Dakar, Thiès, Saint-Louis, Louga, Kaolack, Ziguinchor). À Ziguinchor, cette stratégie s'est matérialisée par la création d'un groupe scolaire dénommé « Espaces d'Excellence ISM-Ziguinchor » qui accueille des apprenant-es de la maternelle au collège, avec des frais de scolarité compris entre 20 000 et 25 000 FCFA par mois⁷. Des bourses sont également offertes pour se démarquer de l'image d'une école élitiste et faire davantage vivre le label ISM. Les propos d'un des responsables des Espaces d'Excellence ISM l'illustrent :

On ne peut pas dire que nous avons un groupe élitiste, parce que, si vous regardez chez nos élèves, vous trouverez des enfants dont les parents sont des menuisiers et d'autres qui ont des parents procureurs. Nous privilégions le partage ici, à la récréation tu ne peux pas faire la différence entre les enfants de telles ou telles catégories. On partage tout, même les goûters. Et tout le monde porte le même uniforme.

Pendant la période de fermeture des classes, fort de son expérience dans le supérieur, le groupe ISM a su capitaliser ses acquis dans la formation à distance en redéployant son système au niveau inférieur pour assurer la continuité pédagogique. Un des responsables du groupe témoigne :

Nous n'avons pas eu de problème, quand les cours ont été arrêtés. Nous avons déjà une expérience dans l'utilisation des plateformes en ligne, avec ce qui se faisait dans le supérieur. Les choses se sont vite mises en place et on a continué avec Blackboard que nous utilisons déjà. Nous avons formé les parents, les élèves et les enseignants à son utilisation et nous avons continué les apprentissages à travers cet outil (...) les élèves ont bien suivi.

En définitive, le groupe ISM, à l'instar des écoles privées catholiques et des privées laïques « d'élite », a mieux résisté à la contrainte imposée par la crise sanitaire. Sa taille, son mode de gouvernance et le cumul de ses expériences auront été un atout réel face à cette situation. En même temps, le fait qu'il ait réussi à apporter une réponse à la continuité pédagogique renforce sa légitimité et le positionne davantage sur le marché de l'éducation.

⁷ La COSYDEP estime le coût annuel des frais de scolarité entre 50 000 et 400 000. Le coût moyen annuel se situe entre 100 000 et 150 000 (COSYDEP, 2021). Cette diversité des coûts suggère que les établissements privés n'offrent pas les mêmes prestations.

CONCLUSION

Au Sénégal, le droit à une éducation de qualité est garanti par l'État, qui a la responsabilité d'organiser et de contrôler le fonctionnement du système éducatif. La loi d'orientation n° 91-22 du 16 février 1991, stipule en son article 3 que « (...) L'État est garant de la qualité de l'éducation et de la formation, ainsi que des titres décernés. Il contrôle les niveaux de l'éducation et de la formation ». La libéralisation de l'enseignement au Sénégal suite à l'adoption de la loi n° 94-82 du 23 décembre 1994, portant statut des établissements d'enseignement privé, modifié et complété par la loi n° 2005.3 du 11 janvier 2005, a permis aux établissements privés de devenir des acteurs clef du système éducatif et des partenaires de l'État dans sa politique éducative. Cette libération a occasionné un développement accéléré de l'enseignement privé et une diversification de l'offre qui montre des réponses différentes à la situation occasionnée par la Covid-19. Avec la réouverture des écoles, un dispositif sanitaire a été mis en place ainsi que des dispositifs d'apprentissage à la maison inégalement mis en œuvre selon les zones et le statut des établissements.

Avec des effectifs souvent réduits et un bon respect des règles dans le privé, on note des discours qui contribuent à légitimer une meilleure qualité du privé, contrairement au public. On a assisté à une appropriation différenciée des dispositifs et des capacités adaptatives différentes. Nous avons constaté que les élèves et les établissements ne sont pas placés dans les mêmes conditions d'étude et d'apprentissage selon le type d'établissement. Cette situation a accentué les inégalités entre secteur public et secteur privé en cette période de pandémie et est de nature à favoriser davantage la marchandisation de l'offre éducative. Faut-il le rappeler, « l'école est un objet vivant qui se fabrique dans la durée, par sédimentation, à travers la transmission et l'adaptation à chaque génération de pratiques, de modèles et de représentations qui échappent au temps court des projets et des réformes » (Charton, 2015, p. 21). L'enjeu d'une marchandisation réside alors dans la manière avec laquelle les différents acteurs vont se positionner. Il y a déjà toute une communication qui accompagne la valorisation et la médiatisation des actions et des résultats obtenus par les établissements privés (taux de réussite aux examens, par exemple). Il faut sans doute se garder de se limiter aux seuls chiffres avancés et de voir les configurations des établissements pour mieux apprécier les performances des uns et des autres. Les inégalités entre établissements existaient certes avant la pandémie de Covid-19, mais celle-ci aura permis de les révéler ou de les exacerber.

RÉFÉRENCES

Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD) (2022). *Situation économique et sociale du Sénégal, édition 2019. Rapport national sur la Situation de l'Éducation*. Dakar : ANSD.

- Ba, M. (2021). *L'école sénégalaise face aux enjeux de la modernité. Un défi lancé à l'État et aux populations*. Paris : L'Harmattan.
- Banque Mondiale (2016). *Engager le secteur privé de l'éducation. Rapport pays*. http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/EPS/SABER_EPS_Senegal_French.pdf
- Bianchini, P. (2004). *École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso 1960-2000*. Paris : Karthala.
- Charlier, J.-É. (2004). Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (3), 35-53.
- Charlier, J.-É., Hane, F., Goudiaby, J. A., & Croché, S. (Eds.) (2022). *L'école africaine face à la Covid-19*. Louvain-la-Neuve : Academia.
- Charton, H. (2015). Penser la fabrique de l'école comme un objet politique. *Politique africaine*, (139), 7-21.
- Coalition des organisations en synergie pour la défense de l'éducation publique (COSYDEP) (2021). *Privatisation et marchandisation de l'éducation au Sénégal. Rapport de recherche*. Dakar : COSYDEP.
- Dia, H., Hugon, C., & d'Aiglepierre, R. (2016). États réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique : vers un compromis historique ? *Afrique contemporaine*, (257), 11-23.
- Dia, H. (2018). Dynamiques de construction de l'école dans un contexte libéral. Esquisse d'un art sénégalais des compromis provisoires. In E. Grégoire, J.-F. Kobiané, & M.-F. Lange (Eds.), *L'État réhabilité en Afrique. Réinventer les politiques publiques à l'ère néolibérale* (pp. 47-63). Paris : Karthala.
- Diagne, A. (2010). Pourquoi les enfants africains quittent-ils l'école ? Un modèle hiérarchique multinomial des abandons dans l'éducation primaire au Sénégal. *L'Actualité économique*, 86(3), 319-354.
- Goudiaby, J. A. (2022). Des familles sénégalaises face au dispositif « apprendre à la maison ». Assujettissements et adaptations créatrices. In J.-É. Charlier, F. Hane, J. A. Goudiaby, & S. Croché (Eds.), *L'école africaine face à la Covid-19* (pp. 271-296). Louvain-la-Neuve : Academia.
- Grégoire, E., Kobiané, J.-F., & Lange, M.-F. (Eds.) (2018). *L'État réhabilité en Afrique. Réinventer les politiques publiques à l'ère néolibérale*. Paris : Karthala.
- Institut Éducation, Famille, Santé et Genre (IEFSG) (2020). « Ubbi tey jàng tey » en période Covid-19. S'ajuster davantage à un contexte fragile. Note politique n° 1, Ziguinchor.
- Institut Éducation, Famille, Santé et Genre (IEFSG) (2021). *Apprendre à la maison : du dispositif à sa mise en œuvre. Rapport d'étude*. Ziguinchor : IEFSG.
- IRD, UCAD, & UNICEF (2016). *Les enfants hors ou en marge du système scolaire classique au Sénégal. Étude « Orlecol »*. Synthèse analytique. Dakar : IRD, UCAD & UNICEF.

- Jaffré, Y., Hane, F., & Kane, H. (2020). Une épreuve de dignité : regard anthropologique sur les réponses à la Covid-19 en Afrique de l'Ouest. *Alternatives humanitaires*, (14), 96-113.
- Johnson, W., & Manchuelle, F. (2000). *Naissance du Sénégal contemporain : aux origines de la vie politique moderne (1900-1920)*. Paris : Karthala.
- Kane, A. E. (2011). Rejet et demande d'école. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (57), 77-87.
- Karsenti, T., Parent, S., & Guerrier, M. (2020). L'école à la maison : la pandémie a-t-elle réellement exacerbé les iniquités sociales ? *Éducation Canada*, 60(4) 4-9.
- Lange, M.-F., & Henaff, N. (2015). Politiques, acteurs et systèmes éducatifs entre internationalisation et mondialisation : Introduction. *Revue Tiers Monde*, (223), 11-28.
- Lange, M.-F., Lauwerier, T., & Locatelli, R. (2020). *The impact of privatization on teachers in Francophone sub-Saharan African countries, Background paper prepared for the 2021 Global Education Monitoring Report, Non-state actors*. Paris: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380072>
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2014). *Assises de l'éducation du Sénégal. Rapport général. Document de travail*. Dakar : MEN.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2019). *Données OLAP 2018-2019*. Dakar : MEN.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2020). *Requête d'un financement accéléré COVID-19 auprès du Partenariat Mondial pour l'Éducation*. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-07-COVID-19%20AFF-Request%20Senegal.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2020). *Rapport national sur la situation de l'éducation (RNSE) en 2019*. Dakar : MEN.
- Ngom, A. (2017). L'école sénégalaise d'hier à aujourd'hui : entre ruptures et mutations. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (76). <http://journals.openedition.org/ries/6032>
- Niang, F. (2014). L'école primaire au Sénégal : éducation pour tous, qualité pour certains, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (13). <http://journals.openedition.org/cres/2665>
- Nyamba, A. (2005). Quelle place pour les systèmes éducatifs et de formation dans la mondialisation ? Les systèmes éducatifs et de formation africains : une situation chaotique et paradoxale. *Éducation et Sociétés*, 2(16) 53-69.
- République du Sénégal (2020). *Requête d'un financement accéléré COVID-19 auprès du Partenariat Mondial pour l'Éducation*. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-07-COVID-19%20AFF-Request%20Senegal.pdf>
- Sall, I., & Sall, B. (2014). Au Sénégal, les progrès en éducation à la traîne malgré les investissements. *Afrobaromètre*, Note Informative n° 149.
- Soumaré, M. (2017). Histoire de l'enseignement privé au Sénégal : mutations, constantes et ruptures. In M. Kandji, & M Soumaré, (Eds.), *L'enseignement privé au Sénégal : histoire, mutations et ruptures* (pp. 19-29). Dakar : L'Harmattan.
- Tall, M. T. (2022). L'inobservance des mesures de prévention de la Covid-19 chez les élèves sénégalais. In J.-É. Charlier, F. Hane, J. A. Goudiaby, & S. Croché (Eds.), *L'école africaine*

face à la Covid-19 (Eds.), L'école africaine face à la Covid-19 (pp. 93-122). Louvain-la-Neuve : Academia.

Villalón, L. A. & Bodian, M. (2012). *Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Sénégal. Research Report, n° 5, Africa, Power and Politics.*

<https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08aa3ed915d622c00082b/app-research-report5-avril-2012.pdf>

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)