Éducation comparée / nouvelle série, n°26-2, pp 21 - 52

L'ART DE BIEN CONFINER :
LES ROUTINES D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE DES FAMILLES PORTUGAISES EN TEMPS DE PANDÉMIE

Leonor Lima Torres,
CIEd – Instituto de Educação
da Universidade do Minho,

Bruno Dionísio
Universidade de Évora,
CICS.NOVA.UÉvora,

Mariana Gaio Alves,
UIDEF – Instituto de Educação,
Universidade de Lisboa, Portugal

RÉSUMÉ

Ce texte analyse la façon dont les familles portugaises ont vécu « l'école à la maison » pendant le premier confinement de mars-mai 2020. Le travail est soutenu par une enquête par questionnaires auprès de 14 124 parents ayant des enfants fréquentant l'enseignement primaire et secondaire. L'enquête portait sur la manière dont les parents évaluent les dispositifs de continuité pédagogique pendant le confinement ainsi que les pratiques d'accompagnement du travail scolaire de leurs enfants avant et pendant le confinement. Les données montrent un nombre important de familles interrogées pour lesquelles l'expérience de « l'école à la maison » semble s'être déroulée sans soucis majeurs, celles que nous appelons « bien confinées ». Le profil socioculturel de ces familles et les coulisses d'une vie familiale pédagogisée nous aident à mieux comprendre l'expérience d'un « bon confinement » qui a contribué à atténuer les bouleversements provoqués par la pandémie dans la relation école-famille.

MOTS CLÉS

Pandémie de Covid-19 – confinement – école à la maison – familles – accompagnement.

ABSTRACT

This paper analyzes how Portuguese families experienced "school at home" during the first confinement of March-May 2020. The research is supported by a survey answered by 14,124 parents with children attending primary and secondary schools. The survey focused on how parents assess the educational continuity devices during confinement, as well as the practices for supporting their children's school work before and during confinement. The data highlights a significant number of families for whom the "school at home" experience seems to have taken place without major concerns: those that we call "well confined". The socio-cultural profile of these families and the routines of a pedagogized family life help us to better understand the experience of "good confinement" which has helped to mitigate the upheavals caused by the pandemic in the school-family relationship.

KEYWORDS

Covid-19 pandemic – Confinement – School at home – Families – School support.

Introduction[1]

Les activités d'enseignement dans les écoles portugaises ont été suspendues le 16 mars 2020 en raison de la crise sanitaire provoquée par la Covid-19. Il s'en est suivi une longue période de confinement et de restrictions imposées par l'état d'urgence qui a ébranlé le fonctionnement des institutions et déstabilisé la vie personnelle, familiale et sociale. Submergées par les contraintes de la pandémie, les écoles ont tenté d'improviser, en un temps record, un modèle d'« école à la maison » qui garantirait la continuité pédagogique possible où le numérique était l'une des seules ressources disponibles pouvant assurer cette continuité et où la compétence numérique des enseignants pourrait aussi faire la différence. Le passage abrupt au format « école à la maison » a donc suscité des inquiétudes quant à la manière dont l'institution scolaire et ses acteurs s'adapteraient à un scénario aussi imprévisible et perturbateur. D'autre part, si la relation entre l'école et les familles est, dans des circonstances normales, traversée par des tensions et des malentendus, le confinement a mis à l'épreuve les limites

1 Cette étude est financée par le Centre de Recherche en Éducation, Institute de l'Éducation, Université du Minho, projets UIDB/01661/2020 et UIDP/01661/2020, par les fonds nationaux de la FCT/MCTES-PT et par le Centre de Recherche en Éducation, Institute de l'Éducation, Université de Lisbonne, projet UIDB/04107/2020, par les fonds nationaux de la FCT/MCTES-PT.

de cette relation d'une manière totalement nouvelle. L'« école à la maison » représentait donc une épreuve sans précédent sur la résilience ou la vulnérabilité des ressources pour agir en situation de crise, des écoles et des enseignants aux élèves et à leurs familles.

Les projecteurs se sont ensuite tournés vers les problèmes que l'« école à la maison » pourrait exacerber : pertes d'apprentissage et augmentation des inégalités, capacité asymétrique des écoles et des enseignants à assurer la continuité pédagogique, conditions inégales des familles pour accompagner le travail scolaire de leurs enfants. Les effets de l'école à la maison, dans un pays comme le Portugal, où le processus de massification et de démocratisation des écoles a été si tardif et si coûteux, a sonné l'alarme de la régression et de l'aggravation des inégalités scolaires. En effet, les enquêtes internationales, comme PISA 2018, placent le Portugal parmi les pays présentant la plus grande disparité de statut socio-économique et culturel entre les élèves les plus et les moins favorisés. Les statistiques nationales confirment aussi, de manière persistante, une forte corrélation entre les « parcours réussis » et la scolarité des mères. Au collège, par exemple, les « parcours de réussite » (c'est-à-dire sans redoublement) concernent 71% des élèves dont les mères ont un diplôme universitaire, contre 44% pour les élèves dont les mères ont un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (lycée) et 31 % pour les élèves dont les mères n'ont que l'enseignement secondaire inférieur (collège) (DGEEC, 2016). La corrélation avec les conditions économiques des familles est également évidente : seuls 20% des élèves les plus défavorisés (c'est-à-dire ceux qui bénéficient du plus haut niveau de soutien socio-économique) ont un « parcours réussi », ce chiffre passant à 49% chez les élèves qui ne bénéficient pas d'un soutien économique (DGEEC, 2016).

Ces inégalités familiales peuvent rendre l'effet de l'école à la maison plus pénalisant pour les élèves issus de familles matériellement et culturellement défavorisées, influençant la nature et la qualité de l'accompagnement que les parents peuvent apporter à leurs enfants pour surmonter les difficultés scolaires vécues pendant le confinement. C'est dans cet esprit que nous avons appliqué une enquête par questionnaire aux parents ayant des enfants dans l'enseignement primaire et secondaire au Portugal pour comprendre comment les

familles évaluent les mécanismes de continuité pédagogique qui ont été mis en place, comment les routines familiales confinées ont changé ou non la relation avec les enfants et dans quelle mesure les pratiques de suivi scolaire des enfants ont été maintenues ou modifiées avec le confinement. Les familles interrogées nous ont fourni des données avec une curieuse tendance : des parents qui évaluent très positivement les dispositifs de continuité pédagogique que les écoles ont mis en place, ainsi que les routines familiales d'accompagnement scolaire de leurs enfants dans lesquelles ils ne semblent pas avoir de difficultés majeures. Qui sont donc ces familles pour qui l'expérience du confinement ne semble pas avoir été un obstacle majeur ? Le profil culturel des familles les plus mobilisées pour répondre au questionnaire nous donne des indices pour comprendre cette idée de « bon confinement ». La figure du « bon confinement » a pour but d'illustrer le genre de familles interrogées qui font le bilan de « l'école à la maison » comme une expérience relativement confortable.

Réexaminer les perspectives théoriques de la sociologie de l'éducation en période de pandémie

La crise pandémique est une perturbation sans précédent qui a entraîné la revitalisation de certaines perspectives théoriques et conceptuelles de la sociologie de l'éducation et a suscité de nouveaux regards et de nouvelles approches sur la réalité éducative. L'une des lignes de recherche les plus influentes de la sociologie de l'éducation, qui se concentre sur les facteurs structurels de l'inégalité (race, sexe, classe) et les dimensions qui influencent l'égalité des chances (accompagnement scolaire, aspirations, stratégies parentales) (Metha & Davies, eds., 2018), émerge maintenant avec une matrice fondamentale pour comprendre les effets de la suspension des activités scolaires avec présence et leur déplacement vers l'espace familial. L'« école à la maison» a rendu visible la complexité des relations école-famille avec une autre acuité, faisant en sorte qu'il est encore plus urgent de revoir les études produites sur les processus de socialisation familiale et les inégalités sociales et éducatives dans le cadre de la configuration actuelle de la culture scolaire.

Le capital scientifique accumulé intègre diverses approches et focalisations théoriques qui ne sont pas toujours convergentes lorsqu'il s'agit de diluer la relation famille-école. Le vaste héritage théorique de Bourdieu et de ses collaborateurs, étant une contribution incontournable à la compréhension du rôle de l'école dans la reproduction des inégalités scolaires (par exemple Bourdieu & Passeron, 1964 ; Bourdieu, 1972, 1979), a eu le mérite d'ouvrir de nouvelles extensions critiques, qui, ces dernières années, ont approfondi les notions de capital culturel, d'héritage et de transmission dans les contextes de socialisation familiale et scolaire. Les premiers travaux de Lahire, issus de sa thèse de doctorat (1993, 1995) consacrée à l'étude des inégalités scolaires dans le contexte de la culture écrite, ont ouvert une voie théorique complémentaire, en s'intéressant aux processus de socialisation et de construction des dispositions et à leur relation avec la production quotidienne des inégalités scolaires. Cet axe de recherche a été approfondi dans les années suivantes, ayant donné lieu récemment à la publication d'un ouvrage collectif (Lahire, Dir., 2019) qui aborde les différents contextes de socialisation multiple filtrés à travers la famille, évoqués de manière suggestive, dans l'introduction du livre, par une formule simple et dérangeante : « Les enfants vivent au même moment dans la même société, mais pas le même monde » (p. 11). Les recherches présentées dans cette collection explorent, dans leur multidimensionnalité, les multiples cadres de socialisation auxquels les enfants et les jeunes sont soumis aujourd'hui et, avec un intérêt particulier, le rôle du contexte familial dans l'accompagnement éducatif des enfants.

L'institutionnalisation longue, intense et durable des enfants et des jeunes, marquée par l'entrée précoce et la permanence dans une organisation scolaire et par l'allongement et l'intensification du parcours éducatif au-delà de l'école, remet clairement en cause l'idée d'une transmission culturelle osmotique qui n'est véhiculée que par la possession d'un certain capital culturel. Comme le souligne Montandon (1994, p. 11), « l'extension verticale de la scolarité obligatoire et l'extension horizontale de la scolarité par la démocratisation scolaire » ont étendu et élargi la mission éducative de l'école, la faisant déborder dans le contexte familial. La pédagogisation progressive de la vie familiale et sociale a confondu et complexifié l'analyse de ce

phénomène, exigeant une variation de l'échelle d'observation qui éclaire les mécanismes plus subtils de production de dispositions trans-contextuelles dont la force peut effectivement conditionner la relation des enfants avec l'école. Avec une certaine tradition dans cette ligne de recherche, la sociologie de l'éducation française a contribué avec quelques études qui cherchent à approfondir les relations entre le monde familial et le monde scolaire, dans une perspective qui interroge la nature complexe et plurielle des patrimoines familiaux et des mécanismes qui génèrent et reproduisent les inégalités à l'école (ex. Dubet & Martuccelli, 1996 ; Duru-Bellat, 2002 ; Dubet, 2008 ; Felouzis, 2014).

Revenant sur certaines études développées au cours de la dernière décennie, Henri-Panabière (2010) montre comment l'accompagnement des apprentissages scolaires par les parents résulte de multiples processus et conditions relationnelles (matérielles et symboliques) qui dépassent le patrimoine culturel des familles. De même, Daverne & Dutercq (2013) soulignent le caractère multiforme de la socialisation familiale, en identifiant des pratiques parentales d'accompagnement scolaire expressément axées sur la réussite scolaire, renforcées et monétisées selon un choix judicieux d'activités extrascolaires, qui fonctionnent comme des temps d'apprentissage complémentaires. La pédagogisation des activités extra-scolaires comme stratégie pour rendre l'enseignement plus rentable est un phénomène qui, selon les auteurs, dépasse la simple origine sociale. Plus récemment, Garcia (2019) souligne dans son étude l'importance d'accompagnement pédagogique effectué dans l'espace domestique des classes moyennes et moyennes supérieures, considéré comme déterminant pour la réussite scolaire des enfants. L'auteur s'interroge sur le caractère (souvent invisible) des avantages différenciés des classes moyennes et souligne la « professionnalisation pédagogique des parents » comme facteur clé de la réussite scolaire, en ces termes : « De ce fait, avoir des parents diplômés ne suffit pas : il faut aussi que les parents 'investissent' un temps conséquent pour fabriquer un élève aussi 'autonome' [...] » (p. 20). Le développement des dispositions caractéristiques de « l'élève idéal » (autonome, autodiscipliné, appliqué, intéressé et participatif) nécessite la mobilisation de pratiques très structurées et dirigées qui induisent l'incorporation de l'ethos scolaire.

La multiplicité des facteurs et des dimensions en jeu dans le processus de socialisation familiale, dont la dynamique et les spécificités dépassent la simple position de classe, est bien mise en évidence dans la collection dirigée par Lahire (2019). L'environnement spatial, l'utilisation du temps, la stratégie de planification, l'exercice de l'autorité et de la discipline, l'utilisation du langage et la culture de la lecture, les investissements dans les loisirs et les sports, ne sont que quelques-unes des dimensions pertinentes qui aident à comprendre les relations différenciées des parents avec l'apprentissage scolaire. Si, d'une part, les chocs provoqués par la pandémie n'ont pas la force de modifier la configuration structurelle de l'école (ou la forme scolaire, selon les termes de Vincent, 1994), d'autre part, il ne fait aucun doute que cette crise pandémique « [...] exacerbe les inégalités et révèle la configuration des structures sociales, notamment en ce qui concerne la classe, la race et le sexe » (Afonso, 2020, p. 127), dont l'impact sur «l'école à la maison » est particulièrement ressenti. La longue permanence des enfants et des jeunes dans l'espace domestique rend visible, comme jamais auparavant, l'inégalité des conditions sociales et éducatives que, malgré toutes les limites, l'éducation publique démocratique semblait atténuer.

Réexaminer les perspectives théoriques sur la (dés)scolarisation en période de pandémie

En tant que perturbation sans précédent, la crise pandémique a également suscité une réflexion et un questionnement sur le rôle de l'école et de la famille dans les processus éducatifs des enfants et des jeunes. Beaucoup soulignent que pendant cette période, les familles des étudiants ont vécu un choc culturel éducatif, explorant des méthodes et des espaces alternatifs pour l'enseignement et l'apprentissage, notamment en profitant des possibilités d'apprentissage informel dans les foyers et les communautés (Bartlett et Shugurensky, 2020). Dans ce contexte, on peut se demander dans quelle mesure les réseaux d'apprentissage ont été renforcés et valorisés, remettant en cause le monopole du système éducatif sur l'éducation pendant le confinement. Ces réseaux d'apprentissage peuvent rassembler ce que l'État et l'école définissent comme éducation et ce que les élèves apprennent dans leur contexte familial, selon différents modèles et stratégies.

À cet égard, Bartlett et Shugurensky (2020) suggèrent que, dans le contexte de la pandémie, il est logique de redécouvrir les idées d'Ivan Illich sur la déscolarisation de la société, à savoir identifier l'émergence d'une variété d'alternatives à la scolarisation traditionnelle qui sont décrites ci-dessous. L'une de ces alternatives est celle de l'apprentissage à distance, qui s'est développée dans le cadre de la pandémie et qui, bien qu'elle ne soit pas une innovation significative, ne peut être confondue et comprise comme un enseignement à distance, mais plutôt comme une adaptation, grâce à la technologie à distance, des processus qui se déroulent habituellement dans les écoles. En effet, certains auteurs (Martins, 2020) considèrent que cette adaptation peut aboutir à un paradigme éducatif post-covid dans lequel la division entre le modèle face à face et le modèle à distance perdra son sens, avec l'émergence d'un modèle éducatif incluant des formes diversifiées de ressources numériques et à distance.

Mais d'autres alternatives à la scolarisation traditionnelle pourraient être renforcées pendant la pandémie. L'une d'elles est l'enseignement à domicile, qui a peut-être été l'option de nombreuses familles dans le contexte de la pandémie, mais qui présente des inconvénients en termes d'interaction et de socialisation. Une autre conduit à la micro-scolarisation qui aurait prospéré pendant la pandémie et qui mélange l'enseignement à domicile et l'offre éducative du secteur privé. Enfin, une autre alternative fait référence à la déscolarisation fondée sur la méfiance que certains parents manifestent à l'égard de l'école et justifiée par la croyance en la curiosité des enfants comme motivation pour apprendre. Cet ensemble de quatre alternatives identifiées par Bartlett et Shugurensky (2020) permet d'explorer différents modes d'interrelations entre les familles et les écoles, concernant la scolarisation des enfants et des jeunes, pendant cette période exceptionnelle.

Des recherches antérieures soulignent également que les possibilités d'apprentissage ont été affectées de manière disparate pendant le confinement. Certains auteurs (Oliveira, Gomes et Barcellos, 2020) affirment que, tout comme il existe des études attestant des pertes d'apprentissage pendant les vacances d'été, on s'attend à ce que le même type de pertes soit soulevé par la suspension des routines

scolaires habituelles, concluant qu'elles devraient être plus importantes chez les jeunes élèves et dans certaines matières (telles que les mathématiques).

En outre, les pertes d'apprentissage seront potentiellement plus importantes dans les groupes sociaux défavorisés (Oliveira, Gomes et Barcellos, 2020), de même que les possibilités d'apprentissage varient considérablement pendant le confinement entre les familles de différentes classes sociales. Les résultats d'une recherche basée sur plus de 35 000 réponses à un questionnaire en ligne adressé aux familles ayant des enfants âgés de 3 à 18 ans en Catalogne (Bonal et González, 2020) indiquent que les familles de classe moyenne semblent avoir maintenu des normes élevées de qualité éducative, tandis que parmi les familles des classes défavorisées, il y aura peu de possibilités en termes de temps pour suivre les activités scolaires et extrascolaires. Ainsi, les mêmes auteurs affirment que la pandémie a des effets sur l'aggravation des inégalités éducatives, notamment parce que l'absence d'école en face à face tend à neutraliser les bénéfices de la socialisation en interrompant les processus d'orientation et de suivi développés dans les écoles (Bonal et González, 2020).

Les inégalités entre élèves découlent également du rôle joué par les familles en tant que substituts des enseignants, les familles étant représentées dans l'écrasante majorité des situations par les mères ; de même, le capital économique, social et culturel des familles influence l'adoption d'activités d'apprentissage informelles dans la vie quotidienne des élèves, plus ou moins conformes à la logique de l'école (Bonal et González, 2020). Pendant le confinement, les inégalités entre les élèves sont également liées aux pratiques d'interaction avec l'école qui couvrent le temps investi dans les études, la fréquence tant des contacts avec l'école et les enseignants que des cours/sessions en ligne, l'existence de devoirs et leur correction/évaluation par les enseignants.

L'enquête auprès des familles : questions de méthode et de représentativité

L'enquête « L'école à la maison : le point de vue des parents » a été appliquée numériquement, via des formulaires google, entre fin mai et

fin juillet 2020. Les personnes interrogées ont donc répondu en se basant sur une expérience d'au moins deux mois et demi de confinement et d'«école à la maison ». Les activités d'enseignement en face à face avaient été suspendues le 16 mars et, depuis, elles ont été «compensées» par des méthodologies numériques et la diffusion de contenus pédagogiques par la télévision publique (le programme #EstudoEmCasa <étude à la maison>). Jusqu'à la fin de l'année scolaire en juin, certaines écoles étaient partiellement ouvertes pour accueillir les enfants des professionnels de la santé et de la sécurité, les élèves les plus vulnérables (pour les repas scolaires) et les élèves de fin d'études secondaires qui avaient besoin d'une préparation aux examens dans des matières obligatoires pour postuler à l'enseignement supérieur.

L'accès des parents au questionnaire a été facilité par les directeurs d'école. Par un courriel envoyé à chacune des écoles et/ou groupes d'écoles publiques du pays, nous avons demandé la coopération de chaque directeur d'école pour diffuser le lien vers le questionnaire auprès des parents et des tuteurs. Les écoles privées n'ont pas été oubliées, mais dans ce cas, l'inexistence d'une liste de contacts avec toutes les écoles privées du pays signifiait que la diffusion du questionnaire reposait uniquement sur la collaboration du conseil d'administration de l'Association des établissements d'enseignement privé et coopératif. Le formulaire lui-même encourageait également ceux qui le remplissaient à le diffuser aux autres parents afin de produire un effet « boule de neige ».

Le questionnaire a été adressé aux parents ayant des enfants dans l'enseignement primaire et secondaire (entre le CE1 et la Terminale), à l'exclusion de l'enseignement préscolaire et supérieur. 14 124 parents ont répondu au questionnaire. Nous faisons référence aux « parents » dans le sens le plus large que la notion peut prendre : ne pas limiter les parents à une catégorie de famille biologique ou stricte, mais englober la diversité des familles (classiques, monoparentales, recomposées, etc.) et tous ceux qui sont responsables de l'éducation d'un « enfant » avec lequel ils ont cohabité pendant l' « école à la maison ». Dans une certaine mesure, on peut parler de 14 124 « familles » et non d'« individus » , car le questionnaire ne se limitait pas à des questions de caractérisation individuelle, mais comprenait également des questions sur la

caractérisation sociodémographique du ménage et sur les pratiques d'accompagnement scolaire des familles avant et pendant le confinement. La personne interrogée a ainsi assumé le rôle de porte-parole de la famille et, dans les cas où il y avait plus d'un enfant dans l'enseignement primaire ou secondaire, la personne interrogée a été invitée à choisir l'un des enfants pour les questions spécifiquement liées au soutien familial.

L'enquête auprès des familles portugaises est le résultat d'un défi lancé par des collègues d'autres pays européens qui se préparaient à mener des initiatives similaires dans d'autres contextes nationaux. Ainsi, le modèle de questionnaire a bénéficié de ce dialogue international. Bien que certaines adaptations aient été apportées au questionnaire pour le cas portugais, le modèle suivi par les collègues d'autres pays a été conservé afin d'assurer la comparabilité internationale des résultats, malgré les différentes stratégies méthodologiques suivies ou les variations dans la représentativité des échantillons obtenus dans chaque pays[2].

Le questionnaire comprenait un ensemble de questions liées au profil sociodémographique et culturel des familles, à leurs conditions matérielles, à la relation école-famille et à la qualité des liens familiaux, aux routines et stratégies de suivi du travail scolaire de leurs enfants et à l'investissement parental dans les activités parascolaires. Dans toutes ces questions, les parents ont été invités à se référer aux pratiques et routines avant et pendant le confinement, afin d'évaluer ce qui a changé ou n'a pas changé avec l'école à la maison. On a également demandé aux parents comment ils évaluaient le rendement scolaire de leurs enfants et leurs trajectoires scolaires. L'avis des parents sur les mécanismes de continuité pédagogique pendant le confinement a également été pris en compte.

Le nombre de réponses obtenues favorise un portrait expressif, mais il faut être prudent lorsqu'on généralise les résultats. Certaines

2 Nous sommes particulièrement reconnaissants à Filippo Pirone et Romain Delès, de l'Université de Bordeaux, pour leurs efforts dans la promotion de ce dialogue international sur l'école à la maison en temps de pandémie, qui a encouragé les auteurs de cet article à mener des recherches sur les familles et les enseignants portugais.

variables présentent une distribution qui dénote une certaine distorsion de la représentativité par rapport au profil de la population portugaise. Selon les statistiques officielles, en 2018/2019, 12,5% des élèves du primaire et 21,2% des élèves du secondaire étaient inscrits dans un établissement d'enseignement privé (DGEEC, 2020) ; cependant, dans notre échantillon, seuls 5,1% des parents déclarent que leurs enfants fréquentent une école privée. Environ 10% des élèves portugais sont inscrits dans des groupes d'écoles TEIP (territoire éducatif d'intervention prioritaire, équivalent de la ZEP française), mais dans notre échantillon, seuls 2,5% déclarent avoir des enfants dans des écoles de cette typologie. La répartition régionale des réponses révèle un certain déséquilibre, la zone métropolitaine de Lisbonne étant nettement sous-représentée dans l'échantillon, ce qui se reflète dans la répartition des résultats sur les conditions de logement et l'environnement dans lequel ils vivent. Le niveau d'éducation des personnes interrogées montre également une augmentation par rapport à la population générale : 44% des personnes interrogées déclarent avoir un niveau d'éducation supérieur, alors que dans la population générale âgée de 15 à 64 ans, l'enseignement supérieur représente, en 2020, 25,4%. Les courts-circuits d'accès au questionnaire en ligne, résultant de la diffusion inégale du dispositif au sein des communautés éducatives par les conseils scolaires, ainsi qu'une éventuelle plus grande propension des parents de la classe moyenne à prendre l'initiative de répondre, peuvent aider à comprendre ces asymétries dont il faut tenir compte à la lecture des données présentées ci-dessous.

Pour mieux préciser ce qui unit ou différencie les familles dans les routines de suivi scolaire de leurs enfants, nous avons sélectionné les variables qui montraient une forte corrélation statistique : l'âge et le niveau d'éducation du répondant, d'une part, et l'âge, le niveau d'éducation et les performances scolaires de l'enfant, d'autre part.

Portrait des familles interrogées : quelles conditions pour un « bon confinement » ?

Un ensemble de données indique que les familles interrogées évaluent assez positivement l'expérience de « l'école à la maison » pendant le

confinement, ce qui conduit à l'hypothèse que, en général, les répondants dépeignent des cas de « bon confinement ».

En effet, l'évaluation par les parents des mécanismes de continuité pédagogique pendant le confinement est clairement positive, une majorité les considérant comme partiellement (59,6%) ou totalement (35,8%) adaptés. Il convient également d'ajouter que la quantité de propositions de contenus scolaires tend à être considérée comme ajustée par la plupart des parents, 61,8% d'entre eux déclarant qu'il n'est pas nécessaire de faire plus de propositions et 71,3% indiquant qu'il n'est pas nécessaire d'en faire moins.

Bien qu'une grande partie (64,9%) déclare que les dispositifs fournis sont suffisants pour assurer la réussite de leurs enfants, plus de la moitié (56,2%) souligne la nécessité de disposer de davantage de ressources éducatives qui ne soient pas strictement liées à l'école. Néanmoins, près de la moitié (47,2%) se sont sentis parfois perdus par rapport aux ressources et aux contenus proposés par les enseignants, tandis que près de la moitié (45,5%) ne se sont pas sentis perdus.

Cette représentation globalement positive nécessite de caractériser ces familles et les conditions dans lesquelles elles ont été confinées. Tout d'abord, il convient de noter que plus de la moitié des personnes interrogées font partie de ménages avec deux enfants (55,8%) et près d'un tiers avec un enfant (31,1%), ce qui correspond dans la plupart des cas à des familles biparentales (76,6% contre 16,1% de familles monoparentales). Les enfants des familles interrogées sont relativement bien répartis entre les différents niveaux d'éducation.

Il convient aussi de noter que la plupart des familles couvertes par cette enquête vivent dans des zones semi-urbaines (31,6%) ou rurales (27,6%), plus de la moitié (53,6%) vivant dans des logements avec un espace extérieur de plus de 20 m2 (53,3%). Dans près de la moitié de ces ménages, les enfants disposent de leur propre espace à la maison pour travailler (44,4%) ou utilisent le bureau de leur père/mère (21,1%).

En ce qui concerne les conditions techniques, une grande partie d'entre eux déclarent disposer d'un ordinateur et d'un accès à Internet suffisants pour l'école à la maison (79,7%) et d'un accès à Internet à haut

débit (65,2%). Malgré cela, seule la moitié (50,6 %) a estimé que ses compétences en informatique étaient suffisantes. Il s'agit de conditions de logement très favorables et d'un accès aux ordinateurs et à Internet, qui contribuent très probablement à une évaluation globalement positive de la période de confinement, surtout dans le cas de répondants qui ont un niveau d'éducation secondaire ou supérieur. Les données présentées dans le tableau 1 sont très expressives en ce qui concerne les difficultés informatiques rencontrées par les parents les moins scolarisés : les difficultés diminuent à mesure que la scolarisation augmente et, inversement, l'absence de problèmes est davantage ressentie par les parents les plus scolarisés.

Tableau 1. Compétences en informatique pour répondre aux exigences techniques pendant la période de confinement

Niveau d'éducation du répondant	Non, j'ai en fait des difficultés techniques liées aux technologies de l'information	Oui, mais je rencontre quelques difficultés	Oui, pas de problèmes
Jusqu'au 3ème cycle	23,6	48,8	27,6
Secondaire	8,6	41,4	50,0
Baccalauréat	3,5	34,4	62,1
Maîtrise ou doctorat	3,9	25,8	70,3
χ^2 (6, N=14 110) = 1649,433, p<,0001			

Source : Enquête par questionnaire sur l'École à la maison : le point de vue des parents, administrée aux parents entre mai et juillet 2020 (n=14 124).

Toujours à propos de la scolarité des parents, il est important de souligner que le niveau d'éducation moyen des mères interrogées est plus élevé que celui de leurs pères et que certaines d'entre elles travaillent comme enseignantes. En fait, on peut observer que le niveau d'éducation atteint par la plupart des mères et des pères est au moins de niveau secondaire, les mères ayant un niveau d'éducation légèrement plus élevé que les pères : 31,4% des mères ont terminé leurs études secondaires et 35,9% ont une licence ; 32,6% des pères ont

terminé leurs études secondaires et 34% ont une licence. Cependant, une proportion importante de pères sont directeurs et cadres (20,9%), tandis que les mères sont enseignantes (13,9%) et techniciennes de niveau intermédiaire (11,7%).

Les différences entre les mères et les pères sont également pertinentes car une grande majorité des personnes interrogées au cours de l'enquête sont des femmes (86,4%), ce qui révèle une tendance déjà identifiée dans plusieurs études (Henri-Panabière, 2010 ; Garcia, 2019) pour les mères d'assumer un rôle primordial dans le suivi de la vie scolaire de leurs enfants.

Le portrait des répondants en tant que pères et mères ayant un niveau d'éducation élevé et insérés dans des groupes professionnels qualifiés est également susceptible de contribuer à l'expérience du bon confinement, puisqu'on s'attend à ce qu'il s'articule avec des conditions de disponibilité personnelle des mères ou des pères qui ont répondu au questionnaire. Il convient de noter que 63,3 % des personnes interrogées ont été totalement confinées à leur domicile avec cessation de leur activité professionnelle en face à face et que 61,3 % ont déclaré ne pas avoir exercé d'activités de télétravail pendant la période de confinement. La durée de l'étude à domicile a duré plus de deux mois dans la grande majorité des cas (83,1 %). Seule une minorité (18,1%) a déclaré que l'enfant s'était senti ennuyé pendant le confinement.

Un autre élément de caractérisation des familles interrogées se réfère au respectif profil culturel de ces familles. Il convient de noter que la moitié (50,4%) des familles interrogées vont au musée, mais que l'affirmation selon laquelle il y a des livres à la maison et qu'elles ont des habitudes de lecture à la maison n'est vraie que pour un peu moins de la moitié (46% et 41,3% respectivement). Aller au théâtre et à l'opéra est une pratique habituelle pour environ 1/3 des personnes interrogées, mais la fréquentation de la bibliothèque est plutôt résiduelle (seulement 17,5%).

Le tableau 2 montre également que les visites de musées, les sorties au théâtre ou à l'opéra, la lecture régulière, la fréquentation de la bibliothèque et la possession de plus de 100 livres à la maison sont liées au niveau d'éducation des personnes interrogées, et tendent à être plus

fréquentes lorsque les parents ont un niveau d'éducation élevé et sont plus âgés.

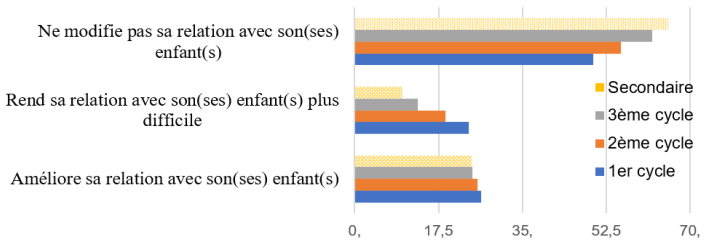
Tableau 2. Profil culturel des familles

	Plus de 100 livres à la maison	Fréquence à la bibliothèque	Lectures assidues	Aller au théâtre/à l'opéra	Visiter des musées
Niveau d'éducation du répondant					
Jusqu'au 3ème cycle	20,6	7,5	21,5	15,3	23,0
Secondaire	34,6	13,6	33,5	26,9	42,9
Baccalauréat	65,3	23,8	55,0	46,4	68,7
Maîtrise ou doctorat	80,8	34,5	70,0	59,3	80,4
	$\chi^2(3, N=14\ 110) = 2468{,}053$, $p<{,}0001$	$\chi^2(3, N=14\ 110) = 661{,}194$, $p<{,}0001$	$\chi^2(3, N=14\ 110) = 1463547$, $p<{,}0001$	$\chi^2(3, N=14\ 110) = 1327{,}956$, $p<{,}0001$	$\chi^2(3, N=14\ 110) = 2234{,}255$, $p<{,}0001$
Âge du répondant					
Jusqu'à 30 ans	14,5	12,4	34,8	16,8	29,4
31-40 ans	31,6	15,1	33,5	28,1	42,7
41-50 ans	53,5	19,2	44,8	37,7	55,7
51 ans et +	64,7	18,0	51,4	35,9	53,5
	$\chi^2(3, N=14\ 061) = 892{,}074$, $p<{,}0001$	$\chi^2(3, N=14\ 110) = 40{,}780$, $p<{,}0001$	$\chi^2(3, N=14\ 110) = 213{,}483$, $p<{,}0001$	$\chi^2(3, N=14\ 110) = 173{,}211$, $p<{,}0001$	$\chi^2(3, N=14\ 110) = 272{,}450$, $p<{,}0001$

Source : Enquête par questionnaire sur l'*École à la maison : le point de vue des parents*, administrée aux parents entre mai et juillet 2020 (n=14 124).

Une autre indication d'un bon confinement est associée au fait qu'il semble y avoir une certaine stabilité dans la relation avec les enfants : la majorité (56,9%) déclare que l'expérience du confinement n'a pas du tout changé la relation et 25,4% ont même enregistré une amélioration (voir graphique 1).

Graphique 1. L'expérience du confinement %



Source : Enquête par questionnaire sur l'*École à la maison : le point de vue des parents*, administrée aux parents entre mai et juillet 2020 (n=14 124).

Néanmoins, la lecture du graphique 1 indique que l'évaluation de l'expérience de confinement peut être associée au niveau d'éducation des enfants. En particulier, l'affirmation selon laquelle cette expérience n'a pas changé la relation avec les enfants est moins consensuelle lorsque les enfants fréquentent les niveaux inférieurs de scolarité et c'est également dans ces familles dont les enfants sont dans les premières années de scolarité que la relation avec les enfants est devenue plus difficile.

Routines et pratiques d'accompagnement des enfants avant et pendant le confinement : ce qui unit et ce qui différencie les familles interrogées ?

Le niveau d'éducation des enfants semble correspondre à un élément pertinent pour différencier l'expérience de confinement des familles interrogées, suggérant que les niveaux de « bon confinement » diminuent dans les familles dont les enfants fréquentent des niveaux d'éducation plus élevés. Dans le tableau 3, on peut observer que l'évaluation des mécanismes de continuité pédagogique comme étant totalement adaptés ou partiellement adaptés est plus élevée parmi ceux qui ont des enfants dans les 1er et 2ème cycles. Le même tableau montre que l'évaluation la plus négative, à savoir celle de l'inadéquation des mécanismes de continuité pédagogique, est principalement faite par les parents dont les enfants ont plus de difficultés à réussir à l'école.

Tableau 3. L'évaluation des mécanismes de continuité pédagogique

	Entièrement adapté à la situation	Partiellement adapté à la situation	Inadapté à la situation
Niveau d'enseignement de l'enfant			
1er cycle	43,4	52,0	4,6
2ème cycle	31,8	63,8	4,4
3ème cycle	31,3	64,4	4,6
Secondaire	32,3	62,8	5,0
χ^2 (6, N=14 124) = 194, 205, p<,0001			
Rendement scolaire de l'enfant			
Excellent	42,0	54,2	3,7
Bon	36,6	59,6	3,8
Moyen	31,8	63,2	5,0
Quelques difficultés	32,1	61,0	6,9
De nombreuses difficultés	27,7	61,7	10,7
χ^2 (10, N=14 124) = 139,382, p<,0001			

Source : Enquête par questionnaire sur l'*École à la maison : le point de vue des parents*, administrée aux parents entre mai et juillet 2020 (n=14 124).

Cependant, les données présentées dans le tableau 4 montrent une position plus critique vis-à-vis des mécanismes de continuité pédagogique de la part des parents dont les enfants fréquentent les premières années de scolarité. Ces familles ont tendance à être en désaccord de manière plus expressive avec l'idée que les dispositifs pédagogiques sont suffisants pour assurer la réussite de leurs enfants, ainsi qu'avec le besoin de disposer de davantage de ressources pédagogiques qui ne soient pas strictement liées à l'école, ce qui est davantage demandé par les parents dont les enfants sont dans les années supérieures de scolarité.

Tableau 4. Opinion sur les mécanismes de continuité pédagogique

Niveau d'enseignement de l'enfant	Les dispositifs suffisent à garantir la réussite de l'enfant NON	Plus de ressources pédagogiques non strictement scolaires OUI
1er cycle	68,1	46,2
2ème cycle	66,7	58,8
3ème cycle	61,3	63,4
Secondaire	61,6	62,6
	χ^2 (3, N=14 124) = 59,478, p<,0001	χ^2 (3, N=14 124) = 326,894, p<,0001

Source : Enquête par questionnaire sur l'*École à la maison : le point de vue des parents*, administrée aux parents entre mai et juillet 2020 (n=14 124).

En ce qui concerne la relation entre les parents et les ressources et contenus proposés par les enseignants pendant le confinement, les données suggèrent également que les parents qui se sont sentis le plus perdus (souvent ou parfois) ont des enfants qui fréquentent l'école secondaire. La centralité du capital culturel s'avère une fois de plus déterminante : ce sont les parents ayant un niveau d'éducation plus élevé qui expriment moins de difficultés à suivre les contenus proposés par les enseignants. En outre, les difficultés des parents sont ressenties plus intensément lorsque les résultats scolaires de leurs enfants sont plus faibles.

Tableau 5. Relation avec les ressources et contenus proposés par les enseignants

Diriez-vous que vous vous sentez perdu par rapport aux ressources et contenus proposés par les enseignants ?	Non	Oui, beaucoup	Oui, parfois
Niveau d'enseignement de l'enfant			
1er cycle	51,9	6,8	41,3
2ème cycle	38,8	8,1	53,3
3ème cycle	42,0	7,3	50,7
Secondaire	47,1	7,3	45,5
χ^2 (6, N=14 124) = 163,605, p<,0001			
Niveau d'éducation du répondant			
Jusqu'au 3ème cycle	36,6	8,6	54,8
Secondaire	46,7	7,1	46,2
Baccalauréat	56,4	5,6	38,0
Maîtrise ou doctorat	60,5	4,3	35,2
χ^2 (6, N=13 549) = 408,515, p<,0001			
Rendement scolaire de l'enfant			
Excellent	61,9	3,9	34,2
Bon	49,4	5,5	45,1
Moyen	36,1	8,9	55,0
Quelques difficultés	27,9	13,6	58,5
De nombreuses difficultés	23,1	20,5	56,5
χ^2 (10, N=14 124) = 839,738, p<,0001			

Source : Enquête par questionnaire sur l'*École à la maison : le point de vue des parents*, administrée aux parents entre mai et juillet 2020 (n=14 124).

Globalement, l'accompagnement du travail scolaire de leurs enfants constitue une pratique établie dans la plupart des familles interrogées. Il convient de noter que ces familles ont généralement des ambitions très élevées pour la scolarisation de leurs enfants, ce qui est clair lorsque l'on observe que 35,5% attendent de leurs enfants qu'ils obtiennent un diplôme, 21,1% un master et 22,4% un doctorat. Nous supposons que cette attente d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur pour la nette majorité des familles interrogées explique en grande partie les pratiques préexistantes au confinement et de suivi étroit et fréquent de la scolarité de leurs enfants.

Avant le confinement, 94,6 % des parents prenaient l'habitude de surveiller les travaux scolaires de leurs enfants à la maison, soit en imposant une révision de routine des matières enseignées en classe (85,4 %), soit en aidant aux devoirs (79,4 %). Une partie de ces familles (45 %) a également déclaré avoir recours à un soutien scolaire privé (cours particuliers). La sédimentation de cette routine dans la vie quotidienne de la plupart des familles, largement révélatrice de la

colonisation du temps domestique par l'école, a contribué à amortir le changement brutal imposé par le confinement des enfants et des jeunes. Bien que l'école à la maison ait entraîné des exigences et des responsabilités éducatives accrues, le temps investi dans l'accompagnement scolaire est resté pratiquement le même avant et pendant le confinement. L'excellente relation avec les enfants semble faciliter l'accompagnement scolaire à la maison, qui est principalement assumé par les mères (70%).

Cependant, la lecture des tableaux 6 et 7 indique que les pratiques de suivi du travail scolaire des enfants avant et pendant le confinement semblent moins intenses dans le cas des parents plus âgés, peut-être parce que ce sont ceux dont les enfants sont aussi plus âgés et fréquentent des niveaux de scolarité plus avancés.

Tableau 6. Accompagnement du travail scolaire avant le confinement
(Oui, toujours ou presque toujours %)

	A l'habitude de suivre le travail scolaire de son(ses) enfant(s)	A l'habitude d'encourager son(ses) enfant(s) à revoir les matières des cours	A l'habitude d'aider son(ses) enfant(s) à faire ses(leurs) devoirs	A le temps de suivre le travail scolaire de son(ses) enfant(s)
Âge du répondant				
Jusqu'à 30 ans	97,5	90,4	92,9	84,8
31-40 ans	97,1	88,4	89,2	81,4
41-50 ans	93,8	84,2	75,7	78,4
51 ans et +	89,7	80,7	60,7	77,7
	χ^2 (3, N=14 061) = 127,203, p<,0001	χ^2 (3, N=14 061) = 72,739, p<,0001	χ^2 (3, N=14 061) = 636,346, p<,0001	χ^2 (3, N=14 061) = 25,098, p<,0001

Source : Enquête par questionnaire sur l'*École à la maison : le point de vue des parents*, administrée aux parents entre mai et juillet 2020 (n=14 124).

Tableau 7. Accompagnement du travail scolaire pendant le confinement
(Oui, toujours ou presque toujours %)

	A le temps de suivre le travail scolaire de son(ses) enfant(s)	Suit le travail scolaire de son(ses) enfant(s)
Âge du répondant		
Jusqu'à 30 ans	85,3	95,9
31-40 ans	81,6	93,5
41-50 ans	78,1	88,9
51 ans et +	79,6	86,1
	χ^2 (3, N=14 061) = 25,160, p<,0001	χ^2 (3, N=14 061) = 110,330, p<,0001

Source : Enquête par questionnaire sur l'*École à la maison : le point de vue des parents*, administrée aux parents entre mai et juillet 2020 (n=14 124).

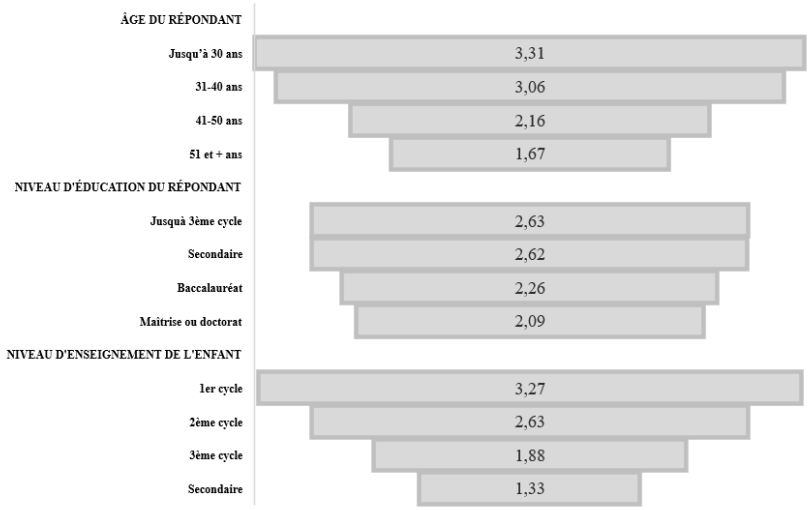
Bien que 74% des personnes interrogées considèrent la supervision scolaire comme « très importante », dans la pratique, les stratégies adoptées diffèrent en termes d'intensité et d'organisation du travail : environ 54% consacrent, en moyenne, entre 1 et 2 heures par jour, tandis que 39% y consacrent entre 3 et 7 heures ; la majorité (53,6%) choisit de ne pas établir d'horaire de travail, mais la majorité des parents qui le font (46,4%), présentent un niveau d'éducation supérieur et optent pour un planning hebdomadaire élaboré conjointement avec l'enfant (56,1%), avec la définition d'horaires stables pour le travail scolaire (54,2%) qui se produit, dans 44,4% des cas, dans le bureau de l'enfant.

Outre l'organisation minutieuse des études à la maison, la plupart des parents ont des contacts réguliers avec les enseignants (seuls 15,5% disent ne pas en avoir) et un groupe plus restreint (40%), composé principalement de mères ayant un niveau d'éducation plus élevé, établit généralement des contacts avec d'autres parents.

Le tableau 8 montre que le nombre moyen d'heures consacrées à l'accompagnement du travail scolaire pendant le confinement varie en fonction du niveau d'éducation des enfants et de l'âge et de l'éducation des parents. Ainsi, le temps consacré à l'accompagnement diminue à mesure que le niveau de scolarité des enfants et que l'âge et le niveau de scolarité des parents augmentent.

Les données suggèrent que les parents plus instruits, qui détiennent un niveau d'éducation plus élevé, consacrent moins d'heures au suivi scolaire, ce qui peut être lié à la valorisation d'autres stratégies de soutien en dehors de l'école.

Graphique 2. Nombre d'heures par jour (moyennes) consacrées à la surveillance des travaux scolaires pendant de confinement



Source : Enquête par questionnaire sur l'*École à la maison : le point de vue des parents*, administrée aux parents entre mai et juillet 2020 (n=14 124).

Dans l'ensemble, nous avons constaté que les pratiques parentales d'accompagnement scolaire sont typiques des familles de classe moyenne, qui sont fortement engagées à fournir à leurs enfants les meilleures conditions de réussite scolaire.

Nous avons identifié trois stratégies éducatives principales utilisées par les parents, et toutes les modalités d'accompagnement ont montré une association chi carré significative ($p > .001$) lorsqu'elles sont croisées avec le niveau d'éducation de la personne interrogée :

i) mobilisation de ressources éducatives complémentaires ou alternatives (internet, manuels scolaires, livres et radio ou télévision) ;

ii) surveillance et accompagnement actif pendant les cours/classes (présence, contrôle, soutien direct et renforcement de la matière) ;

iii) activités de renforcement et de consolidation des apprentissages (correction et révision du travail effectué, mise en place d'activités complémentaires, suivi permanent des progrès). Il n'y a aucun doute que l'utilisation judicieuse du temps et les pratiques de suivi structurées visant à renforcer l'apprentissage favorisent l'intégration du métier du

bon élève. La « professionnalisation pédagogique des parents » (Garcia, 2019) est non seulement un trait caractéristique des familles à capital culturel plus élevé, mais semble également avoir trouvé des conditions favorables à sa maturation lors de la scolarisation à domicile.

Une analyse plus approfondie des données, met en évidence la présence de certains schémas de socialisation :

i) l'utilisation de livres généraux et de l'Internet est plus accentuée chez les parents ayant un niveau de scolarité élevé, tandis que les manuels scolaires, la radio et la télévision tendent à être plus utilisés par les parents moins scolarisés ;

ii) la surveillance pendant la leçon, à savoir la certification que l'enfant suit les directives, répète la leçon et fait les exercices, est plus intense dans les familles ayant un niveau de scolarité plus faible ;

iii) inversement, les stratégies de renforcement et de consolidation de l'apprentissage sont des investissements privilégiés des familles ayant plus d'études, l'accent étant mis sur les activités non scolaires.

Le niveau d'éducation des enfants est également un facteur qui conditionne les stratégies de suivi, comme le montre le tableau 8. L'utilisation de ressources pédagogiques complémentaires ou alternatives à celles proposées par les enseignants est plus marquée aux premiers niveaux de la scolarité.

De même, les stratégies de surveillance active, de renforcement et de consolidation des apprentissages sont mobilisées de manière plus intense dans les cycles d'enseignement primaire et secondaire.

Tableau 8. Stratégies d'accompagnement du travail scolaire %

Ressources pédagogiques supplémentaires				
	1er cycle	**2ème cycle**	**3ème cycle**	**Secondaire**
Utilisation de ressources complémentaires ou alternatives à celles proposées par les enseignants	72,6	71,8	64,9	60,5
• Utilisation des manuels scolaires	70,4	73,1	66,6	57,5
• Utilisation des livres généraux disponibles à la maison	55,2	54,4	48,8	45,3
• Ressources disponibles sur Internet	76,8	80,4	74,8	68,8
• Ressources disponibles à la radio ou à la télévision	49,3	43,7	39	26
Surveillance et accompagnement actif pendant la leçon				
	1er cycle	**2ème cycle**	**3ème cycle**	**Secondaire**
Lorsque l'enfant travaille sur le contenu proposé par les enseignants				
• Se trouve près de l'enfant	47,6	46,7	29,1	17,3
• S'assure que l'enfant est assis, travaille et soumet ses tâches	97,7	92,9	82,2	63,1
• S'assure qu'il suit les lignes directrices et réalise correctement les activités	97,4	90,7	77,6	59,3
• Lui fait répéter la leçon	42,6	30,3	19,9	13,1
• Aide à faire les exercices des cours	82,8	64,4	44,8	26,9
• Propose d'autres exercices pour consolider l'apprentissage	56,2	38,2	29,7	27,4
• Propose des exercices plus complexes, mobilisant l'apprentissage dans différentes matières ou dans d'autres leçons du sujet en question	29,8	21,2	17,0	17,0
Renforcement et consolidation de l'apprentissage				
	1er cycle	**2ème cycle**	**3ème cycle**	**Secondaire**
Prend l'initiative de proposer des situations d'apprentissage qui n'ont pas été suggérées par les enseignants	27,3	15,3	10,1	11,8
Réalisation d'activités non scolaires qui peuvent être utiles à la réussite scolaire de son enfant	78,1	70,0	62,7	56,4
Certification des progrès de l'enfant dans les différents domaines de connaissance	95,5	93,3	90,0	84,5
Après que son enfant ait terminé un travail qu'il a développé de manière autonome				
• Lit ce travail	95,4	83,2	61,0	48,5
• Corrige ce travail avec l'enfant	91,8	71,7	47,8	34,9

Source : Enquête par questionnaire sur l'*École à la maison : le point de vue des parents*, administrée aux parents entre mai et juillet 2020 (n=14 124).

La pédagogie de la vie familiale va au-delà des activités d'accompagnement scolaire à la maison. La gestion du temps consacré aux activités extrascolaires, proposées par l'école ou la libre initiative des parents, est une dimension particulièrement importante de la socialisation de la famille pendant la pandémie.

Les données du questionnaire montrent que la plupart des familles réservent du temps pour le travail dans les arts plastiques (55,4%) et l'éducation musicale (62,8%) et, en dehors de l'école, pour la pratique d'activités sportives, musicales et artistiques (64,9%).

La lecture autonome semble également occuper une place centrale, notamment de contenus en ligne, de magazines, de bandes dessinées, de romans, de livres scientifiques (80,5%). Toujours dans le domaine de l'utilisation du temps libre à la maison, le libre accès à la télévision prévaut (61,3 %), avec plus de restrictions concernant l'accès aux supports informatiques (tablette ou ordinateur).

Les familles représentées dans cette étude adoptent une stratégie éducative à la fois globale (envisageant des expériences diverses et complémentaires) et axée sur la rentabilité et le renforcement de l'apprentissage scolaire. Dans ce domaine également, des différenciations sont apparues en fonction du capital éducatif des parents, avec les associations de chi carré les plus significatives : d'une part, les parents ayant un niveau d'éducation plus élevé ont tendance à valoriser l'éducation artistique et musicale, à investir dans la pratique d'activités sportives, musicales ou artistiques et à encourager la lecture indépendante ; d'autre part, les parents ayant un faible niveau d'éducation ont tendance à adopter une stratégie moins contrôlante dans l'accès à la télévision, à la tablette ou à l'ordinateur (cf. tableau 9).

Tableau 9. Investissement parental dans les activités extrascolaires par niveau d'éducation des parents %

	Niveau d'éducation du répondant			
	Jusqu'au 3ème cycle	Secondaire	Baccalauréat	Maîtrise ou doctorat
Temps prévu pour travailler les arts plastiques	40,8	44,7	45,7	50,8
Temps prévu pour l'éducation musicale	32,6	34,7	40,2	47,8
Pratique d'une activité sportive, musicale ou artistique en dehors de l'école	49,6	61,5	74,9	70,2
Lecture autonome de contenus en ligne, de magazines, de bandes dessinées, de romans, de livres scientifiques	77,3	79,1	82,6	85,5
Lecture autonome de romans et d'ouvrages éducatifs et scientifiques	48,1	42,5	50,6	54,9
Accès libre (sans contrôle parental) à la télévision	69,1	60,6	58,4	54,1
Accès libre (sans contrôle parental) à une tablette ou un ordinateur avec accès à Internet	60,6	52,5	54,6	53,0

Source : Enquête par questionnaire sur l'*École à la maison : le point de vue des parents*, administrée aux parents entre mai et juillet 2020 (n=14 124).

Les données présentées dans les tableaux 10 et 11 montrent d'autres nuances importantes. Alors que le temps réservé aux arts plastiques, à l'éducation musicale et à la pratique sportive, musicale ou artistique en dehors de l'école est plus important dans les premiers cycles de l'enseignement, la lecture indépendante et l'accès libre à la télévision et à l'ordinateur augmentent dans le 3ème cycle et l'enseignement secondaire.

À son tour, le temps consacré aux différentes activités extrascolaires est conditionné par les performances académiques des enfants, puisqu'il y a une diminution de la fréquence de ces activités pour les élèves ayant plus de difficultés d'apprentissage (voir Tableau 11).

Tableau 10. Investissement parental dans les activités extrascolaires par niveau d'enseignement de l'enfant %

	Niveau d'enseignement de l'enfant			
	1er cycle	**2ème cycle**	**3ème cycle**	**Secondaire**
Temps prévu pour travailler les arts plastiques	57,5	51,1	35,4	21,4
Temps prévu pour l'éducation musicale	39,5	53,9	28,7	22,4
Pratique d'une activité sportive, musicale ou artistique en dehors de l'école	65,0	67,4	64,9	60,5
Lecture autonome de contenus en ligne, de magazines, de bandes dessinées, de romans, de livres scientifiques	75,1	82,8	82,5	85,5
Lecture autonome de romans et d'ouvrages éducatifs et scientifiques	34,4	49,8	54,4	63,9
Accès libre (sans contrôle parental) à la télévision	44,6	57,0	72,7	85,9
Accès libre (sans contrôle parental) à une tablette ou un ordinateur avec accès à Internet	32,7	48,9	71,7	87,6

Tableau 11. Investissement parental dans les activités extrascolaires par rendement scolaire de l'enfant %

	Rendement scolaire de l'enfant				
	Excellent	**Bon**	**Moyen**	**Quelques difficultés**	**De nombreuses difficultés**
Temps prévu pour travailler les arts plastiques	48,5	47,0	39,3	41,6	38,3
Temps prévu pour l'éducation musicale	44,3	39,0	31,1	32,3	33,7
Pratique d'une activité sportive, musicale ou artistique en dehors de l'école	74,0	68,5	59,6	50,6	49,3
Lecture autonome de contenus en ligne, de magazines, de bandes dessinées, de romans, de livres scientifiques	92,1	83,5	75,0	69,1	47,8
Lecture autonome de romans et d'ouvrages éducatifs et scientifiques	66,7	49,7	39,7	32,9	20,5
Accès libre (sans contrôle parental) à la télévision	61,3	59,1	65,5	61,8	58,5
Accès libre (sans contrôle parental) à une tablette ou un ordinateur avec accès à Internet	56,7	53,5	59,9	52,2	46,7

Conclusion

Les données ont confirmé la pédagogisation de l'espace domestique et le fort investissement des parents dans la scolarisation de leurs enfants. Plusieurs études nationales et internationales signalaient déjà ce phénomène depuis de nombreuses années, ainsi, les données ne sont donc pas vraiment une nouveauté à ce niveau. Cependant, l'expression quantitative que le phénomène a atteint dans le panorama portugais est relativement surprenante. Le fait que l'échantillon de parents interrogés ait révélé un certain déséquilibre, en faveur de diverses fractions des classes moyennes et de qualifications éducatives supérieures à la moyenne, a pu contribuer à gonfler encore l'expressivité du phénomène.

Si les pratiques de suivi scolaire préexistaient dans les routines parentales, la solution temporaire de « l'école à la maison », bien que brusque, n'a pas provoqué de secousse sismique dans la vie quotidienne de la plupart des familles interrogées, ce qui a atténué le fardeau perturbateur que la crise pandémique peut potentialiser. L'autonomie des ressources et des stratégies de nombreuses familles semble renforcer la résistance au confinement, supporter temporairement la suspension des activités d'enseignement en classe et assurer une continuité pédagogique sans bouleversements majeurs. C'est peut-être la raison pour laquelle les critiques adressées à l'école et aux enseignants apparaissent dans les réponses plutôt atténuées, voire suspendues.

Cependant, derrière ce « bon confinement » se cachent des stratégies de scolarisation socialement différenciées en fonction du profil culturel des parents et le parcours scolaire des enfants. En effet, les difficultés avec le numérique sont plus prononcées chez les parents moins scolarisés, et les dispositifs de continuité pédagogique sont évalués plus négativement par les parents qui ont des enfants avec des performances scolaires plus faibles. Être plus autonome ou plus dépendant a aussi une géométrie variable. La relation avec les enfants pendant le confinement est devenue plus difficile pour les parents avec des enfants plus jeunes et le temps d'accompagnement parentale diminue au fur et à mesure que les parents sont plus scolarisés et que les enfants se retrouvent dans des niveaux d'éducation plus élevés.

L'investissement parental dans les activités extracurriculaires démontre également une nuance importante : il est beaucoup plus expressif chez les parents plus scolarisés et les enfants ayant d'excellents revenus scolaires. L'éclectisme des classes moyennes se reflète dans la capacité différenciée à anticiper, prolonger et renforcer les apprentissages scolaires, que ce soit dans l'utilisation différenciée du temps familial (plus ou moins contrôlé et planifié), que ce soit dans la nature du suivi des apprentissages scolaires (activités de répétition et/ou de consolidation), ou que ce soit dans l'investissement dans des stratégies pédagogiques invisibles (activités récréatives et sportives). Les pratiques de suivi scolaire des enfants avant la pandémie ont peut-être été déterminantes pour une certaine vision apaisée de cette expérience. Être bien ou mal confiné semble ainsi relever d'un « art » où la pédagogisation de la vie familiale joue un rôle important, comme en témoignent les données présentées dans cet article.

Le texte a attiré l'attention sur les « bien confinés », étant certain que le « bien confiné » a une géométrie variable qui est due aux conditions de logement des familles, à leurs ressources, à leur propre dynamique et aux « arts » qu'elles conçoivent pour accompagner leurs enfants dans des « mondes » qui vont bien au-delà de celui de l'école. Il est maintenant important d'approfondir l'analyse avec les parents que ce texte a laissé dans l'ombre ou qui sont invisibles dans cette enquête, pour ajouter aux « arts du bon confinement » les situations de vulnérabilité en temps de pandémie.

Références bibliographiques

AFONSO, A. J. (2020). Para não abandonar a reflexão sociológica em tempos de pandemia. In M. MARTINS, & E. RODRIGUES (Orgs.), *A Universidade do Minho em tempos de pandemia. I Reflexões* (pp. 120-145). Braga: UMinho Editora.

BARTLETT, T., & SHUGURENSKY, D. (2020). Deschooling society 50 years later: revisiting Ivan Illich in the era of covid-19. *Sisyphus – Journal of Education*, 8(3), 65-84.

BONAL, X., & GONZÁLEZ, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z

BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique, suivie de trois essais d'ethnographie kabyle*. Genève : Droz.

BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.

DAVERNE, C., & DUTERCQ, Y. (2013) *Les bons élèves. Expériences et cadres de formation*. Paris : PUF.

DGEEC (2016). *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares – 3º ciclo do ensino público geral*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

DUBET, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Éditions de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

DUBET, F., & MARTUCCELLI, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Éditions du Seuil.

DURU-BELLAT, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.

FELOUZIS, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.

GARCIA, S. (2019). *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. Paris : PUF.

HENRI-PANABIERE, G. (2010). *Des "héritiers" en échec scolaire*. Paris : La dispute.

LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.

LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard.

LAHIRE, B. (Dir.) (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Éditions du Seuil.

LOURENÇO, V. (Coord.) (2018). *PISA 2018 – Portugal. Relatório Nacional*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.

MARTINS, R. X. (2020). A Covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. *Em Rede – Revista de Educação a Distância*, 7(1), 242-256.

MARTINS, S. C. (2020). A educação e a Covid-19: desigualdades, experiências e impactos de uma pandemia não anunciada. In R. do Carmo, I. Tavares, & A. F. Cândido (Orgs.), *Um olhar sociológico sobre a Covid-19* (pp. 37-55). Lisboa: Observatório das Desigualdades/CIES-Iscte.

MEHTA, J., & DAVIES, S. (Eds.). *Education in a new society. Renewing the Sociology of Education*. Chicago: The University of Chicago Press.

MONTANDON, C. (1994). L'articulation entre familles et l'école. Sens commun et regard sociologique. In G. Vincent (Dir.), *L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 149-171). Lyon : PUL.

OLIVEIRA, J., GOMES, M., & BARCELLOS, T. (2020). A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio – avaliação de políticas públicas*, 28(108), 555-578.

VINCENT, G. (dir.) (1994). *L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: PUL.