

Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école

Dominique Glasman

avec la collaboration de
Leslie Besson

LE TRAVAIL DES ÉLÈVES
POUR L'ÉCOLE EN DEHORS DE L'ÉCOLE

DOMINIQUE GLASMAN

AVEC LA COLLABORATION DE

LESLIE BESSON



LANGAGES, LITTÉRATURES, SOCIÉTÉS
COLLECTION SOCIÉTÉS, RELIGIONS, POLITIQUES

n° 2

© Université de Savoie
UFR Lettres, Langues, Sciences Humaines
Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés
BP 1104
F - 73011 CHAMBERY CEDEX
Tél. 04 79 75 85 14 Fax 04 79 75 91 23
<http://www.univ-savoie.fr>

Mise en page et couverture : Catherine Brun

ISBN : 2-915797-09-9
ISSN : 1771-6195
Dépôt légal : octobre 2005

LE TRAVAIL DES ÉLÈVES
POUR L'ÉCOLE EN DEHORS DE L'ÉCOLE

DOMINIQUE GLASMAN

AVEC LA COLLABORATION DE

LESLIE BESSON

Ce livre constitue le texte intégral, à peine modifié, du rapport remis en décembre 2004, au Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.

Ce rapport a été réalisé par Dominique Glasman, Professeur de Sociologie à l'Université de Savoie, chercheur au Laboratoire Langages, Littératures et Sociétés (Faculté de Lettres Langues et Sciences Humaines), chercheur associé au CERAT, Pôle Ville et Solidarités, Institut d'Études Politiques de Grenoble.

Il a bénéficié de la collaboration de Leslie Besson, qui a été chargée du chapitre consacré aux devoirs à la maison (documentation et rédaction).

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	7
Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école : quelle unité pour cet objet ?	7
Un corpus de travaux très inégalement fourni.....	11
Quel usage faire des textes portant sur d'autres pays ?	14
Organisation du rapport.....	16
Bibliographie.....	18
CHAPITRE I	
DEVOIRS À LA MAISON.....	19
Les devoirs à la maison, quelle charge de travail ?.....	21
Les devoirs à l'école primaire.....	21
Les devoirs dans l'enseignement secondaire.....	23
Regard sur d'autres pays	26
Le contenu des devoirs à la maison	30
Caractéristiques des devoirs	30
Complémentarité de l'écrit et de l'oral	30
Des devoirs simples et uniformes.....	31
Exemple d'une nouvelle conception des devoirs dans une école genevoise, en Suisse : les Temps de Travail à la Maison (TTM).....	33
Un sens plutôt flou pour les élèves	34
« Le plus difficile c'est d'apprendre les leçons »	34
Au-delà de leçons, ce sont plus généralement les consignes qui méritent d'être éclaircies	35
Les incertitudes du travail scolaire lycéen	36
Les conditions de travail pour faire les devoirs	37
Les devoirs « à la maison »	38
Les parents, une présence précieuse pour les élèves	38
Les devoirs à la maison, un moment difficile dans l'espace familial	40
Les devoirs, liens avec la famille ?	42
Les devoirs au sein de l'école	43
Une démarche propre à chaque enseignant.....	43
Les études	45

Les devoirs à la maison, quelle efficacité ?	47
Représentations des élèves et des enseignants	47
Selon les élèves, « à travail égal, note égale ».....	47
Justifications des devoirs par les enseignants	48
Une efficacité qui reste relative pour les chercheurs	50
Des résultats de recherches remis en cause.....	50
Une efficacité sous certaines conditions	53
Conclusion.....	56
Bibliographie.....	60

CHAPITRE II

JEUX ÉDUCATIFS	65
Intuition partagée sur les vertus du jeu... ..	65
... et absence de démonstration.....	66
Bibliographie.....	69

CHAPITRE III

COURS PARTICULIERS	71
Ampleur et variations de la pratique	73
Les données tirées des enquêtes.....	73
Que nous apprend un regard sur les pays étrangers ?.....	76
Durée et intensité du recours.....	85
Le temps hebdomadaire.....	85
Un recours ordinaire.....	89
Les cours particuliers dans les budgets familiaux.....	90
Les effets des cours particuliers	92
Cours particuliers et performances scolaires	93
Résultats scolaires	94
Autres effets sur les élèves.....	99
Effets sur le système scolaire.....	102
Les raisons de prendre des cours particuliers	105
Des raisons indexées aux épreuves scolaires	105
Des raisons liées à la place de la scolarité dans les relations au sein de la famille	108
Conclusion : contre – dépendance de l'école et concurrence à l'école..	111
Bibliographie.....	118

CHAPITRE IV

COACHING SCOLAIRE	123
-------------------------	-----

CHAPITRE V

ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE.....	129
------------------------------	-----

Objectifs, formes et contenu.....	131
Les objectifs poursuivis	131
Les modes de prise en charge	132
Le contenu	133
Les raisons de fréquenter l'accompagnement scolaire	137
Le public de l'accompagnement scolaire : qui et combien ?.....	139
Le financement.....	141
Quelques idées des budgets.....	141
Pourquoi soutenir l'accompagnement scolaire ?	143
Les effets de l'accompagnement scolaire.....	145
Effets sur les résultats scolaires	146
Remarques préliminaires	146
Que produisent les dispositifs, en termes de résultats scolaires mesurables ?	151
Commentaires et précisions importantes sur le tableau synthétique...	154
Appréciation des évolutions par les acteurs, enseignants et animateurs	159
Effets sur le « comportement » et sur le « rapport à l'école »	160
Un « comportement » plus en phase avec celui attendu par l'école.....	161
Modification du rapport à l'école et au travail scolaire	162
Des effets négatifs ?	162
Conclusion.....	165
Bibliographie.....	170

CHAPITRE VI

DEVOIRS DE VACANCES.....	175
--------------------------	-----

Pratique des devoirs de vacances	176
Les supports utilisés et leur efficacité.....	177
Effets scolaires et sociaux des devoirs de vacances.....	179
Bibliographie	182

CONCLUSION 183
Temps des élèves, temps des enfants et des adolescents, temps des
apprentissages 183
Savoirs scolaires, contenu des épreuves, et travail hors de l'école 187
Le travail dans l'école et à sa périphérie..... 189
Tension scolaire et espaces intermédiaires 191
Emprise familiale croissante et privatisation..... 193
Bibliographie..... 194

INTRODUCTION

LE TRAVAIL DES ÉLÈVES POUR L'ÉCOLE EN DEHORS DE L'ÉCOLE : QUELLE UNITÉ POUR CET OBJET ?

La demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école (HCÉé) est de réaliser un rapport de synthèse sur les connaissances disponibles relatives au « *travail des élèves pour l'école en dehors de l'école* ». Même s'il ne s'agit pas de conduire de nouvelles investigations sur le terrain et de produire de nouveaux résultats de recherche, on est amené d'emblée à questionner la question. Sous cette expression, que peut-on entendre ?

S'il est une leçon que tous les élèves, bons ou mauvais, appliqués ou négligents, apprennent très tôt en entrant à l'école, c'est bien celle-ci : quand l'école est finie, on n'en a pas fini avec l'école. De l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur, les élèves passent un certain temps, en dehors de leurs heures de cours, à travailler pour l'école, au sens de réaliser un travail explicitement lié aux apprentissages scolaires. Ce rapport se limitera à l'enseignement primaire et secondaire ; la prise en compte de l'enseignement supérieur, dans sa diversité, aurait imposé des développements démesurés, pour autant que la documentation soit disponible en suffisance.

On peut, dans ce travail des élèves pour l'école, faire la distinction suivante :

1) Le travail explicitement demandé par l'école. Il s'agit là des « leçons » et des « devoirs » donnés par les enseignants. L'objectif affiché de ces tâches est de permettre tout un travail d'appropriation des notions apprises en classe, que ce soit par la familiarisation, la manipulation, l'exercice, la mémorisation. Il peut être intéressant de se demander en quoi elles atteignent ces objectifs, de vérifier si faire ses devoirs et apprendre ses leçons régulièrement permet de devenir un « bon élève », ou si, à l'inverse, c'est plutôt parce que l'on est déjà, à plusieurs égards, un « bon élève », qu'on s'adonne avec constance à ce que l'école demande une fois qu'on

l'a quittée. L'intérêt est également ailleurs : donner aux élèves des devoirs à faire et des leçons à apprendre ce n'est pas seulement prolonger leur temps d'apprentissage. Au-delà de la visée « technique » d'apprentissage, on pourrait sans peine relever d'autres fonctions assignées, explicitement ou implicitement, à ces obligations imposées par les maîtres : enjeu de « fixation » des élèves dans le scolaire, enjeu entre les disciplines ou plutôt entre les enseignants des différentes disciplines, enjeu d'image des enseignants, enjeu dans le va-et-vient entre école et familles, etc.

2) Un travail « en plus », délibérément choisi par les élèves, ou par leurs parents, en lien direct avec les exigences scolaires. Il s'agit, à travers ce travail, de se préparer à mieux affronter les épreuves scolaires, celles d'apprentissages nouveaux ou jugés complexes, celles des examens, des concours ou des « devoirs sur table ». On songe ici d'emblée aux « cours particuliers » ou aux devoirs de vacances, mais on verra qu'il existe d'autres choses.

Quels sont, au-delà de leur commune présence dans une demande institutionnelle, les points communs entre ces différents travaux pour l'école ? De quelle unité peut-on gratifier cette expression « travail pour l'école en dehors de l'école » ? La question se pose en effet, parce que sont ici en jeu des logiques à première vue amplement distinctes. Les « devoirs à la maison » sont une pratique déjà ancienne et massive, qui dans bien des systèmes scolaires fait pendant au travail effectué à l'école au cours des heures de classe ; *les devoirs concernent tous les élèves, ils ne sont pas facultatifs* une fois qu'ils ont été prescrits. Les « cours particuliers » ou l'« accompagnement scolaire », ou encore très généralement les devoirs de vacances, *procèdent d'un libre choix* des seuls élèves ou parents intéressés par les apports possibles de ces adjuvants, de ces « plus » ; concernant les cours particuliers, il ne s'agit pas d'une pratique récente, on en trouve des traces à la périphérie des établissements scolaires dès le XIX^e siècle. Mais, depuis deux décennies, ce recours s'est élargi.

Pour prendre place hors de l'école, ces deux types de mobilisation des élèves ne relèvent cependant pas, d'emblée, d'une analyse identique. C'est donc ailleurs qu'il faut chercher une raison de les traiter ensemble. Deux voies s'offrent à nous, qui ne sont pas exclusives l'une de l'autre.

La première voie est d'unifier l'objet sous la bannière, axiologique autant que pratique, de la « *responsabilité* ». Celle-ci, dans l'affaire, serait engagée pour des acteurs distincts. Quels sont ces acteurs ?

D'un côté, l'institution scolaire, et plus exactement des responsables institutionnels commanditaires de ce rapport. Dans cette perspective, tout ce qui est fait par les élèves en dehors de l'école renvoie – ou devrait renvoyer – à ce qui se fait à l'intérieur de ses murs, pose la question de la pertinence de ce travail des élèves en termes d'apprentissage, et celle des inégalités éventuelles qu'il introduit entre eux. Le travail en dehors de l'école est alors pris sinon comme miroir, du moins comme éclairage de ce qui se passe dans l'école, ou devrait, ou pourrait s'y passer.

D'un autre côté, les familles, au delà de leur évidente diversité sociale et culturelle. Ce qui, dans cette seconde perspective, fait l'unité de tout le travail que les élèves accomplissent pour l'école en dehors de l'école, c'est que, quels qu'en soient les formes et les prescripteurs – devoirs demandés par les enseignants, leçons particulières ou soutien scolaire sollicités par les parents – on est là devant des objets qui matérialisent une responsabilité éducative majeure aujourd'hui reconnue aux parents, celle de la réussite scolaire, qui, plus semble-t-il que toute autre dimension de l'éducation qu'ils donnent à leurs enfants, engage de fait leur image en tant que « bons parents ».

L'aveu parental selon lequel tel ou tel des enfants « n'aime pas l'école » n'est plus énoncé comme un constat, déploré ou fataliste ; il est vécu comme un drame lourd d'autres drames à venir. Contrairement à une idée largement répandue dans les salles de professeurs, il n'y a pas démission parentale, les parents n'ont jamais été aussi concernés par la scolarité de leurs enfants qu'ils le sont aujourd'hui ; de moins en moins de choses peuvent, à leurs yeux, compenser les déboires que ceux-ci y rencontrent : on ne s'en console plus en constatant qu'une adolescente fera « une bonne ménagère » ou que le fils cadet « s'intéresse bien à la mécanique ». D'où un intérêt des parents pour ce qui peut, à leurs yeux, favoriser un bon parcours scolaire. Les stratégies qu'ils mettent en œuvre dans cette perspective en sont un signe, qu'elles portent sur le choix de l'établissement scolaire (Van Zanten, 2001 ; Langouet et Léger, 1991), sur les décisions et le contrôle de l'orientation, sur le choix des langues étrangères, ... ou le recours à des appuis pour le travail scolaire. La scolarisation est passée de plus en plus dans l'emprise de la famille ; si les classes favorisées ont, depuis des lustres, mis en place les moyens de leur reproduction sociale (Pinçon et Pinçon-Charlot, 1989 ; Bourdieu et Saint-Martin, 1978), les classes moyennes ont eu tendance, depuis vingt ou trente ans, à prendre plus directement en mains le sort scolaire de leurs enfants, à laisser moins de

pouvoir à l'institution scolaire ; les classes populaires en demeurent plus dépendantes, mais on note là aussi une volonté plus grande de contrôle familial sur les parcours.

L'autre voie est de considérer que les *transformations structurelles* du rapport entre l'école et la société ont modifié le sens du travail des élèves en dehors de l'école. Celui-ci a changé d'enjeu, à proportion du changement des enjeux scolaires, et il se pourrait bien que les distinctions rappelées plus haut soient progressivement frappées d'obsolescence ; on peut faire l'hypothèse que *la place actuelle de l'école unifie en quelque sorte cet objet* apparemment disparate, et qu'entre l' « obligatoire » et le « facultatif » l'unité se fasse avec l'idée selon laquelle tout cela tend à devenir « l'indispensable ». Chacun connaît les transformations structurelles en question : massification de l'accès à l'école dans un temps historique où l'accès aux postes de travail et aux positions sociales qui leur sont associées est de plus en plus conditionné par la possession de diplômes ; à la sélection à l'entrée se substitue de plus en plus une compétition au sein du parcours scolaire (Dubet, 1992 ; Glasman et Collonges, 1994) ; l'école est ainsi devenue progressivement mais sûrement l'instance hégémonique de socialisation de l'enfance et de l'adolescence, au sens où il n'est plus question d'ignorer ses exigences et de se soustraire à ses verdicts ; en conséquence, c'est l'école qui détermine l'identité sociale de chacun et de chacune, celle-ci n'est plus seulement héritée comme elle l'était autrefois ; et, autre corollaire, le verdict scolaire adressé à l'enfant est souvent entendu (voire prononcé) comme un verdict asséné à l'éducation parentale.

Si le parcours scolaire est devenu plus compétitif qu'il ne l'était naguère, et si, en conséquence, tous les élèves sont objectivement « pris » dans cette compétition, ils n'y sont pas pour autant tous « pris » subjectivement. Les familles, y compris dans les milieux populaires, sont conscientes des enjeux scolaires en termes d'insertion sociale et professionnelle ; mais la conscience de la compétition, des moments où elle se joue, la connaissance de la manière d'y jouer et les ressources pour y participer activement sont, on le sait, inégalement partagées. Pour une part importante des élèves, qu'il n'est évidemment pas possible de chiffrer, si compétition il y a, c'est plutôt pour échapper aux « mauvaises » filières ou orientations que pour accéder aux « meilleures » ; ceux-là se battent davantage pour ne pas être orientés vers certaines spécialités de BEP ou de « bac pro », ou pour accéder à l'enseignement supérieur. Les deux réalités sont vraies en même temps,

avers et revers d'une même évolution : le système scolaire et universitaire est très hiérarchisé, et on peut cependant progresser dans le cursus scolaire et universitaire à travers des filières non sélectives, au terme desquelles sont encore délivrés des diplômes nationaux. On peut donc « réussir » scolairement, obtenir des diplômes qui, même s'ils sont dévalués et ne garantissent pas l'accès à l'emploi qu'ils assuraient par le passé, restent au moins pour les individus une avancée par rapport à la génération antérieure, et sont une condition nécessaire (mais non suffisante) de leur mobilité sociale espérée, voire un brevet de « normalité sociale ». Le refrain entendu dans les quartiers populaires, « sans le bac, t'es plus rien ; avec le bac, t'as plus rien » résume cela de manière saisissante. L'objectif de « réussite » à l'école n'est donc pas identique, le mot lui-même ne veut pas dire la même chose pour toutes les catégories sociales.

Le travail réalisé pour l'école en dehors de l'école aurait donc changé de statut. S'il faut de plus en plus autre chose que l'école pour réussir à l'école – ne serait-ce que parce que ce verbe signifie bien davantage qu'auparavant – cet « autre chose que l'école » devient essentiel et englobe tout le travail académique qui s'accomplit hors de ses murs. Celui-ci est de plus en plus l'affaire, au sens de la préoccupation, des parents.

Au final, le travail pour l'école en dehors de l'école est un objet plus unifié qu'il n'y paraissait de prime abord. Et l'on s'en rendra compte tout au long de ce rapport. On fera chemin faisant plusieurs renvois d'un chapitre à l'autre, on proposera plusieurs fois des mises en perspectives communes. S'il est organisé selon un découpage thématique qui semble faire éclater l'objet en ses diverses composantes (les devoirs à la maison, les cours particuliers, le « coaching scolaire », l'accompagnement scolaire, les devoirs de vacances, les jeux éducatifs), c'est pour pouvoir aller aussi loin que possible dans l'examen de ces différents aspects du travail accompli pour l'école. Et pour mettre en évidence les usages spécifiques, et socialement différenciés, de telle ou telle forme de travail hors de l'école. La conclusion tentera de ressaisir l'ensemble.

UN CORPUS DE TRAVAUX TRÈS INÉGALEMENT FOURNI

Nul n'a jamais prétendu que l'intérêt accordé par les chercheurs à un objet devait être proportionnel à la place occupée par ce dernier

dans l'existence des membres d'une société. Pourtant, quand on tente de rassembler les travaux de recherche conduits, en France ou dans les pays étrangers, sur la question des « devoirs à la maison », on ne manque pas d'être étonné en constatant que ces travaux sont relativement peu nombreux. Sur cet objet qui, on le sait, empoisonne la vie de millions d'élèves et de parents, sans compter les enseignants qui les donnent, peu de chercheurs se sont penchés. Certes, on trouve des textes sur la question, mais il s'agit surtout de textes prescriptifs, disant ce qu'il faut faire ou ne pas faire, ou émettant un avis sur l'opportunité ou l'inopportunité de donner aux élèves de tels devoirs. Pour la France, comme on le verra en bibliographie, on n'a pas trouvé plus d'une douzaine de textes à ranger parmi les travaux d'études ou de recherches. Parmi eux, plusieurs sont des articles chiffrant le temps passé aux devoirs, et l'implication parentale ; tout dernièrement encore, selon le journal *Le Monde* du 22 Décembre 2004, une enquête de l'INSEE met en évidence que « les mères s'investissent deux fois plus que les pères dans les devoirs des enfants ». Il est beaucoup plus rare de tomber sur des travaux qui s'interrogent sur le contenu des devoirs, les conditions réelles dans lesquelles les font les élèves de différentes classes et de différents milieux sociaux, ou encore sur la pertinence, en termes d'apprentissage, de telle ou telle forme de « devoir à la maison ». Ce n'est pas inexistant, mais la production scientifique, au moins en France, n'a rien de comparable à ce qu'elle a pu être, au cours des dernières années, à propos par exemple de la lecture, de la violence scolaire, de l'abandon de l'école, des stratégies de choix de l'établissement...

Sans doute faut-il chercher la clé de ce paradoxe dans le fait que, d'une part, les devoirs à la maison ne font pas « problème social », ou n'ont pas été constitués comme tel par quelque acteur social que ce soit. D'autre part, même s'ils contribuent parfois à rendre l'existence familiale difficile, ils persistent sans doute à faire plus consensus que problème. Ils représentent pour les enseignants un enjeu, à la fois parce qu'ils engagent l'image de l'enseignant « sérieux » auprès des parents voire des élèves, parce qu'ils permettent l'assignation des élèves à résidence dans le « scolaire », et parce que, raison plus « pratique », il n'est pas si simple pour eux de savoir ou d'imaginer où et quand, sinon « à la maison », peut être réalisé le travail d'appropriation sans lequel aucun apprentissage ne saurait arriver à son terme. Du côté des parents, l'approbation du travail à la maison vient de ce qu'il donne réalité au travail fait à l'école c'est-à-dire à distance de leur regard, il constitue un contact avec l'école et

parfois, selon certains auteurs (Tedesco, 1985) le seul contact possible ; enfin, le travail scolaire est aussi, pour les parents, un moyen de « fixer » les enfants, de leur imposer une discipline en s'appuyant au besoin sur l'autorité de l'école (P. Perrenoud, 1992), ce qui du reste est un peu inattendu mais pas contradictoire après le constat, rappelé plus haut, que les devoirs peuvent être source de conflits familiaux.

Concernant les cours particuliers, la littérature scientifique, en langue française tout-au-moins, est également restreinte. Elle est un peu plus abondante sur l'accompagnement scolaire hors école, que l'on peut distinguer des précédents en soulignant le fait qu'il est souvent gratuit ou quasi gratuit quand les premiers sont payants, qu'il relève de la sphère publique ou associative quand les cours particuliers relèvent, eux, de la sphère marchande. Au cours des dernières années, les articles de présentation de l'accompagnement scolaire, voire les articles hagiographiques mettant en valeur l'initiative d'une association, ou celle d'une municipalité, ont été plus abondants que les travaux de recherche stricto sensu, qui ne sont cependant pas inexistantes, et qui concernent, pour une bonne part d'entre eux, des tentatives d'évaluation des dispositifs d'accompagnement. En revanche, sur les cours particuliers, la littérature existante balance entre les conseils donnés aux parents et aux élèves quant au choix d'un prestataire, et les articles de journaux ou de magazine à tonalité dénonciatrice sur ce qui est désigné comme « le marché de l'angoisse » ; on ne trouve presque pas de travaux de recherche. Mais il en existe de forts intéressants sur divers pays étrangers.

Ce nombre de travaux limité s'accompagne d'une limitation des populations ou des zones socio-géographiques qui ont fait l'objet des investigations. Pour les « devoirs de vacances », la production scientifique disponible porte sur la Région Bourgogne ; pour les cours particuliers, elle concerne la Région Rhône-Alpes. Est-ce à dire que les résultats en sont également limités, et non extrapolables ? Sans doute pas, mais avec des précautions, que ces travaux tentent de prendre. Concernant d'autres pays, on dispose de davantage de travaux, concernant des éventails plus larges d'établissements, d'élèves, de parents, etc. ; mais en France la recherche reste assez réduite.

Ce que l'on recherchera, dans les quelques productions scientifiques disponibles, ce sera, bien sûr, des résultats concernant l'efficacité, en termes d'apprentissage scolaire, de ce travail fait en dehors de l'école. Mais aussi, on s'interrogera sur leur pertinence : quel objectif est visé, par exemple à

travers les devoirs, et sont-ils « adaptés » à cet objectif ? Que sait-on des indications données aux élèves pour accomplir ce travail, que sait-on des consignes ? Quel est le rapport avec ce qui a été fait en classe, ou avec ce qui sera fait ultérieurement, ou demandé lors des épreuves de contrôle ? Quelle explicitation est faite en classe de ce qui est demandé à la maison, quel temps prend-on en classe pour « montrer l'exemple » de ce qu'il faut faire (ou ne pas faire) ? Si l'apprentissage scolaire suppose plusieurs temps, temps de découverte, temps de formalisation des connaissances, temps d'appropriation et d'acquisition des automatismes libérateurs, temps d'approfondissement, temps d'élargissement, et bien sûr temps de vérification et de contrôle des acquis, la question à laquelle il va falloir tenter de répondre à l'aide de la littérature existante devient : où, dans quelles conditions, se déroule, à chaque âge et pour les élèves de différentes conditions socio-culturelles, chacun de ces temps et en particulier le temps d'appropriation ? Où et quand s'opère la construction des « automatismes libérateurs », en entendant par là l'aptitude d'un élève à faire par exemple une addition ou une multiplication, à résoudre une équation ou à écrire correctement les mots d'une phrase, sans mobiliser toute son énergie ou son attention et donc de manière quasi « automatique », et donc à pouvoir résoudre l'ensemble d'un problème ou d'écrire la totalité d'un texte sans être arrêté à chaque pas par une difficulté ponctuelle ?

QUEL USAGE FAIRE DES TEXTES PORTANT SUR D'AUTRES PAYS ?

Deux raisons plaident d'entrée pour que l'on ne se limite pas à la production scientifique française (portant sur la France). L'une est, justement, la minceur du corpus français sur les questions qui nous intéressent ici : raison de plus, donc, pour s'enrichir des travaux portant sur les pays étrangers. L'autre raison est le souci, a priori intéressant, d'aller voir comment les choses se passent ailleurs, afin de ne pas demeurer enfermés dans une perspective étroitement hexagonale.

Soit, mais qu'en faire ? Si l'on voulait se livrer à de véritables comparaisons internationales, pour autant que les corpus soient assez fournis pour le permettre, on buterait, dans les contraintes de temps qui président à l'élaboration de ce rapport, sur un obstacle de taille. Que tirer, en effet, de données sur le temps que les élèves passent à leurs « devoirs à

la maison » (« homework », « Hausarbeit », etc.) si l'on ne le rapporte pas au temps passé en classe ou dans les murs de l'école, et si l'on ignore tout de la longueur implicitement ou explicitement prévue et acceptée quant à la journée de travail d'un enfant ou d'un adolescent ? Que tirer de ces données si l'on oublie que, par exemple en Corée du Sud ou au Japon, l'essentiel du travail hors école n'est pas fait de « devoirs à la maison » mais de la fréquentation assidue d'entreprises spécialisées de cours particuliers ? Que conclure du contenu des devoirs, si l'on ne sait pas quelle conception de l'apprentissage préside à leur imposition ? Ou bien que tirer des informations sur ce que l'on fait dans les cours particuliers, si l'on ignore la forme des contrôles de connaissances auxquels sont soumis les élèves ? S'intéresser au pourcentage de jeunes suivant des cours particuliers appelle des informations – pas toujours disponibles – sur les passages difficiles à négocier dans tel système scolaire ou dans tel autre. Autrement dit, les conditions de la comparaison, qui exigeraient que l'on connaisse très précisément chaque contexte scolaire pour s'assurer préalablement qu'il y a une comparabilité possible, ne sont que partiellement réunies grâce à ce que l'on sait, d'ores et déjà, de tel et tel système scolaire. Les données disponibles n'y suffisent pas toujours.

Une autre difficulté tient au fait que les données ne sont pas toujours homogènes, d'un pays à l'autre, et que les catégories utilisées, non stabilisées dans des standards internationaux comme cela peut être le cas pour d'autres données scolaires, peuvent recouvrir des réalités sensiblement distinctes sans que le lecteur moins familier du contexte puisse les repérer.

Est-ce que pour autant, tirant les conséquences de ces constats, on ne peut rien faire de ce qu'on lit sur les pays étrangers ? Non, et l'on se servira de l'expérience des pays étrangers pour poser un certain nombre de questions, pour approcher des thématiques qui ne seraient pas nécessairement venues à l'esprit au seul vu de la littérature en français. On s'apercevra, par exemple, que le contenu et la forme des devoirs peuvent revêtir autant d'importance que leur quantité ou le temps passé à les faire. On tentera de voir si, au delà de la diversité des situations, des *invariants* émergent, dont le sens ne s'épuise pas dans les spécificités des contextes locaux. Il faut certes se garder d'énoncer sans prudence que « les mêmes causes produisent de mêmes effets » en oubliant que les contextes dans lesquelles les premières se manifestent modèlent amplement les seconds ; toutefois, la forme scolaire est si prégnante, la place de l'école

dans les dynamiques de structuration sociale est si grande, qu'au-delà des différences contextuelles des causes semblables peuvent aussi produire des effets similaires et, pour le moins, permettre à l'observateur d'imaginer des évolutions possibles dans son propre pays.

ORGANISATION DU RAPPORT

Un chapitre va être consacré à chacun des thèmes suivants, et dans l'ordre :

- les devoirs à la maison
- les jeux éducatifs
- les cours particuliers
- le coaching scolaire
- l'accompagnement scolaire
- les devoirs de vacances

Pourquoi cet ordre ? Parce que les devoirs déterminent, on le verra, une partie des autres activités faites pour l'école par les élèves. On a placé côte-à-côte cours particuliers, coaching scolaire et accompagnement scolaire, qui relèvent tous trois d'un appui extérieur à la scolarité. Le choix, plus arbitraire, a été fait ensuite d'alterner, dans le rapport, un chapitre assez développé, et un chapitre nettement plus court.

Tous ces chapitres ne sont pas de même ampleur, pour une raison simple : la documentation disponible est très inégale, que ce soit en français ou en anglais. Il est des thèmes sur lesquels la recherche a produit, d'autres qui lui restent encore largement étrangers.

Par ailleurs, comme on le mentionnera au passage, le rapport contient quelques développements sur des questions n'ayant pas fait l'objet de la moindre investigation scientifique, mais qu'il a paru indispensable, au moins pour mémoire, à l'intention du commanditaire, d'évoquer. C'est le cas en particulier du « coaching scolaire ».

Inversement, aucun chapitre spécifique n'a été consacré aux « produits éducatifs » que sont par exemple les cassettes de langue, les ouvrages du type « j'apprends à lire à mon enfant », les CD Rom éducatifs, etc. (Colin et Coridian, 1996), car on sait assez peu de choses sur ce que les gens en font, et surtout comment ils les utilisent comme supports de « travail pour l'école en dehors de l'école ». L'acquisition de ces produits

dans une grande surface ou un magasin spécialisé est une chose, leur usage est autre chose (De Certeau, 1980). S'agit-il pour certains parents d'en faire l'appui d'un travail systématique ? S'agit-il pour d'autres de fournir à leurs enfants un outil un peu différent du matériel scolaire classique ? Est-il surtout question, pour certains, de se rassurer, en adoptant à la limite une attitude « magique » consistant à croire que posséder tel bien va permettre la réussite scolaire, ou encore de montrer à ses enfants et aux enseignants sa bonne volonté en tant que parent d'élève ?

Pour autant, la question des produits éducatifs ne sera pas oubliée ; ils apparaîtront dans le chapitre consacré aux devoirs de vacances, puisque là on a quelques données sur l'usage fait des cahiers de vacances ou des CD Rom.

La bibliographie des ouvrages et documents utilisés a été classée par chapitre. Ce choix a été fait pour ne pas mélanger les thèmes au sein d'une bibliographie générale, et faciliter ainsi le travail ultérieur de qui souhaiterait approfondir tel ou tel point.

BIBLIOGRAPHIE

BOURDIEU P. et SAINT-MARTIN (de) M., 1978, Le patronat, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N°20-21, Mars-Avril 1978.

BROCCOLICHI S., 1995, « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, N°21.

COLIN M. et CORIDIAN C., 1996, *Les produits éducatifs parascolaires : une réponse à l'inquiétude des familles ?*, INRP.

DE CERTEAU M., 1980, *L'invention du quotidien. Arts de faire*, tome 1, UGE 10/18, Paris.

DUBET F., 1992, « Massification et justice scolaire : à propos d'un paradoxe », in Affichard J. et Foucauld J.B. (de), (dir), *Justice sociale et inégalités*, Esprit, Paris.

EHRENBERG A., 1991, Le culte de la performance, Calmann-Lévy, Col. Pluriel, Paris.

GLASMAN D. et COLLONGES G., 1994, *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, Éd. CNDP-FAS, Paris.

LANGOUËT G. et LÉGER A., 1991, *Public ou privé. Trajectoires et réussites scolaires*, Publidix, Paris.

PERRENOUD P., 1992, « Ce que l'école fait aux familles » in Montandon C. et PERRENOUD P., *Entre l'école et la familles, un dialogue impossible ?* Peter Lang, Berne.

PINÇON M. et PINÇON-CHARLOT M., 1989, *Dans les beaux quartiers*, Seuil, Paris.

PINÇON-CHARLOT M., 1998, « Les insertions réussies des riches héritiers », in CHARLOT B. et GLASMAN D., (dir), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, PUF, Paris.

TEDESCO E., 1985, *Les attitudes et comportements des maîtres à l'égard du travail scolaire à la maison dans l'enseignement élémentaire*, INRP.

VAN ZANTEN A., 2001, *L'école de la périphérie*, PUF, Paris.

CHAPITRE I

DEVOIRS À LA MAISON

Réussir son « métier d'élève » est devenu un enjeu majeur pour les enfants et, indirectement, pour leurs parents. Les familles essayent en effet d'agir sur les temps de vie des enfants en fonction de préoccupations scolaires ; 68% des élèves disent ainsi être interrogés plus d'une fois par semaine par leurs parents sur leurs résultats scolaires (Terrail, 1992). Qu'il s'agisse de l'aide quotidienne apportée aux enfants ou des stratégies développées pour leur apporter un meilleur environnement scolaire, les familles se distinguent, en cours d'année, par leur rapport à l'école. Cette importance accordée au travail et aux normes de conduite qui s'y rattachent s'illustre également dans les observations données par les enseignants dans les carnets de correspondance : « manque de travail sérieux », « absence de travail », « élève trop dissipé »... (Zaffran, 2000). Le manque de travail est en effet la première explication donnée par les professeurs pour justifier des difficultés scolaires.

Ainsi, si on attend aujourd'hui des enfants qu'ils s'investissent pendant les heures de présence en classe, on attend également d'eux qu'ils prolongent la journée scolaire le soir dans la sphère familiale. Le travail est en effet censé continuer après la classe, sous forme de leçons et de devoirs.

Toutefois cette attente s'adresse plus particulièrement aux élèves du secondaire puisque depuis 1956 une circulaire interdit formellement aux enseignants de primaire de donner des devoirs écrits à la maison. Mais les limites de cette interdiction tantôt réduite aux devoirs, tantôt aux travaux écrits, sont plus ou moins nettes. La succession des textes rappelant l'interdiction (1956, 1961, 1971) montre les réticences rencontrées dans son application ; malgré la loi, les devoirs continuent en effet à être donnés aux enfants du primaire. Un accord implicite semble être passé entre professionnels pour outrepasser la règle. La venue et la position des inspecteurs n'influent d'ailleurs en rien la pratique des enseignants puisque, selon eux, « ils ne cherchent pas à savoir », « ils n'abordent pas le sujet » et « ne posent surtout pas la question qui va m'amener à dire que je donne des devoirs à la maison » (Rep d'Échirolles, 2001).

Pour le secondaire, les textes officiels soulignent la légitimité, la nécessité et l'importance pédagogique du travail à la maison mais édictent à son sujet un certain nombre de règles. Si « les élèves ont à accomplir à l'étude ou à la maison un certain nombre de tâches obligatoires », « la tâche exigible (...) doit être définie avec une souplesse suffisante et (...) être individualisée autant qu'il se peut » (circulaire du 12/12/1951).

Mais depuis 1961, aucun texte de portée générale n'est consacré directement au travail personnel des élèves. Tout se passe comme si ces tâches faisaient partie de la culture implicite du système éducatif, sans qu'il soit nécessaire de revenir à ses objectifs, ses modalités et à son ampleur. Selon Larue, « Dans 1 cas / 4 seulement, des modules spécifiques se rapportant au thème (du travail personnel) sont offerts parmi les formations des IUFM ». De surcroît, ils sont facultatifs et ne s'adressent qu'à un faible pourcentage de stagiaires. « Faute de priorités affirmées et de références claires, faute aussi d'une conscience nette de l'importance du travail personnel hors de la classe dans les apprentissages et la réussite, ce thème est négligé lors de la formation initiale » (Larue, 1994).

Pourtant, les devoirs à la maison semblent être de ces sujets éducatifs qui provoquent rapidement la discussion. Objet de polémique, le travail à domicile laisse rarement indifférents les acteurs directement ou indirectement concernés par cette tâche scolaire. Comme le soulignent Favre et Steffen (1988), cette pratique est à la fois « désirée et rejetée, nécessaire et inutile, efficace et inefficace, sécurisante et source de tension ». Ainsi, comme dans chaque débat, partisans et opposants s'affrontent sur le sens, l'utilité, les caractéristiques du travail à la maison.

Toutefois, l'état des lieux des articles consacrés à ce sujet en France a permis de noter le décalage existant entre le nombre limité de recherches dites scientifiques et l'abondance de réflexions relevant davantage du discours d'opinions, via internet et les magazines familiaux. Nombreux sont en effet les textes dont les arguments justifiant ou critiquant les devoirs s'appuient sur l'expérience privée et les ressentis des différents acteurs ; les données scientifiques permettant d'établir un état des lieux précis de la situation restent limitées. Curieusement, malgré l'importance de cette activité dans la vie des enfants et plus généralement dans celle des familles, peu de chercheurs français semblent s'être intéressés de près à ce sujet. Est-ce pour cela que personne n'a encore trouvé de réponses claires quant à leur vertu ou à leur inefficacité ? Un ensemble d'arguments et de

justifications s'affrontent donc sur le bien fondé ou les risques des devoirs à la maison.

Cette problématique liée au travail scolaire hors de la classe n'est pourtant pas une question récente. L'analyse historique des articles consacrés aux devoirs à domicile dans le périodique « l'éducateur » par Capolarello et Wunsche (1999), a permis de mettre en exergue l'ancienneté du débat : dès 1865, les devoirs font l'objet de réflexion : plus de 70 numéros de cette revue traitent du sujet entre 1865 et 1900. Les devoirs à domicile semblent ainsi être un sujet de longue date qui resurgit régulièrement.

Le présent chapitre ne vise pas à donner une réponse à ce débat mais souhaite plutôt proposer un éclairage sur les caractéristiques des devoirs à la maison (en termes de volume horaire et de contenu) et sur les conditions dans lesquelles se déroule le travail scolaire d'après classe. Le recueil des données a également permis de synthétiser les recherches menées sur l'éventuelle légitimité et efficacité pédagogique du travail à domicile.

LES DEVOIRS À LA MAISON, QUELLE CHARGE DE TRAVAIL ?

Pour plusieurs chercheurs, le travail à la maison est source de fatigue, d'angoisse et de saturation, et ce, tant pour les enfants que pour les parents. Mais qu'en est-il vraiment en primaire et en secondaire ? Combien de temps par jour les élèves consacrent-ils à cette tâche scolaire ? Quelles sont les réactions des différents acteurs concernés ?

Les devoirs à l'école primaire

Il convient de dissocier le primaire du secondaire car si personne ne remet en question l'existence d'un travail scolaire hors classe au collège et au lycée, la situation est différente en primaire (Larue, 1995). Depuis 1956 une circulaire, réactualisée en 1994, interdit aux enseignants du premier degré de donner des devoirs, ceux-ci devant se limiter au travail oral. « Des études récentes ont (...) mis en évidence l'excès du travail écrit généralement exigé des élèves. En effet, le développement normal (...) d'un enfant de moins de onze ans s'accommode mal d'une journée de travail trop longue » (circulaire 29/12/1956).

Pourtant, aujourd'hui 80 à 90% des écoles ignorent les textes officiels. Malgré l'interdiction, les devoirs font partie intégrante du cycle primaire.

Il est en fait difficile d'évaluer le temps passé aux devoirs car les attitudes des élèves et les exigences des enseignants sont variables. Selon que l'on s'intéresse aux estimations des uns ou des autres, les chiffres caractérisant la quantité de travail demandée ou fournie est différente.

Les enseignants n'ont par exemple pas tous les mêmes exigences en termes de travail à la maison. Selon Tedesco (1985), la fréquence des devoirs est souvent corrélée avec la quantité de travail demandé ; les enseignants qui donnent peu fréquemment des devoirs sont également ceux qui en donnent moins quantitativement. La charge de travail à la maison peut alors varier du simple au triple en CM2. Mais outre les enseignants, ce sont également les enfants qui présentent des rythmes de travail différents. Selon Larue, le temps passé quotidiennement aux devoirs en CM2 peut ainsi passer de 22 minutes à 45 minutes selon les élèves.

	CP	CE 2	CM 2
Élèves lents	27	37	45 minutes par soir
Élèves moyens	18	25	31 minutes par soir
Élèves rapides	12	16	22 minutes par soir

Quoi qu'il en soit, comme le souligne l'étude menée par le REP d'Échirrolles (2001), « faire correctement son *travail semble nécessiter plus de temps que les enseignants ne le prévoient* ». Le temps évoqué par les professeurs des écoles est en effet inférieur à celui évoqué par les parents et les enfants.

La limite en deçà de laquelle les enseignants considèrent qu'ils ne donnent pas ou presque pas de travail à la maison est évaluée à 2 heures par semaine (Tedesco, 1985). Les enseignants reconnaissent la fatigue des enfants avant les vacances et en fin de semaine mais ne disent rien sur les fins de journée ; selon eux, les devoirs ne relèvent en effet pas d'un apprentissage et sont censés ne pas demander plus de 20 minutes de travail.

Pourtant, selon un bénévole, « en CP il faut compter entre 30 minutes et 1 heure pour faire ses devoirs » ; ce constat est également évoqué par un parent qui rappelle que sa « fille en CM1 n'a pas fini ses devoirs quand elle sort de l'étude ». Le temps consacré aux devoirs à la maison semble en effet être facilement supérieur dès lors que ce ne sont

pas les enseignants mais les familles qui sont interrogées. Pour illustration, dans une même étude, alors qu'un professeur d'école évalue le travail quotidien en CM1 à ½ heure « pour les élèves les plus lents », un élève de CM1 « dégoûré » dit avoir passé jusqu'à 1 heure sur des exercices de mathématiques (Bobash, 1994).

Un autre aspect lié au temps consacré aux devoirs à la maison est souligné par Dubois et Dubois qui évoquent une « *contradiction sur la gestion du temps* ». Si les devoirs à domicile demandent, on l'a vu, un temps non négligeable aux enfants, les enseignants doivent également consacrer une partie de leur emploi du temps à ce travail. Entre la préparation, l'explication des consignes, la correction ou encore la récitation, ½ heure à ¾ d'heure par jour sont consacrés à la gestion des devoirs à la maison (Richard, 1990). Selon certains enseignants, 1/5^{ème} de leur temps de travail hebdomadaire concerne le travail demandé aux élèves après les heures de cours.

Pourtant, parallèlement les enseignants se plaignent de la surcharge du programme et de leur difficulté à terminer ce dernier à la fin de l'année scolaire. Ils se raccrochent alors aux devoirs pour les activités de mémorisation et de répétition, activités qui ne sont, on le verra, guère intéressantes pour la partie « découverte » des apprentissages, mais sont peut-être indispensables. Les auteurs s'interrogent de ce fait sur l'utilité à vouloir consacrer autant de temps à une activité dont le sens est parfois critiqué.

Les devoirs dans l'enseignement secondaire

Au regard des changements sociaux, tout concourt a priori à rendre les élèves moins disposés aux études : un recrutement plus démocratique, une augmentation de la distance culturelle avec le lycée, une évolution des mœurs vers une éducation plus libérale... (Prost, 1983). Mais contrairement au discours généralement tenu par les enseignants sur la baisse des horaires de cours, le taux moyen d'enseignement théorique au collège a augmenté de 3 heures en 20 ans : il atteint en 1998 une moyenne de 30 heures (Zaffran, 2000). Le collège est d'ailleurs l'institution au sein de laquelle les adolescents passent la majeure partie de leur temps puisque sur une année, 48% du temps de veille de l'adolescent est consacré au collège. Plus de 11 heures sont en effet quotidiennement investis dans l'école, en termes de trajets, de devoirs et d'heures de présence. Dans le

même sens, la consultation nationale des lycées en 1983 a confirmé la surcharge des journées scolaires (Prost, 1983).

Parmi ce rythme scolaire chargé, les devoirs quotidiens imposent donc aux élèves un temps de travail supplémentaire aux heures de classe. Mais là encore il est *difficile d'avoir une vision précise du volume horaire consacré exclusivement aux devoirs*. Selon les rapports d'études, la moyenne quotidienne et hebdomadaire fluctuent. Pour exemple :

	Larue « Le travail personnel des élèves en dehors de la classe », (selon les élèves), 1995	Guillaume et Maresca « Le temps de travail en dehors de la classe, vu par les enseignants », 1995
6^{ème} – 5^{ème}	6 à 8 heures par semaine	11 heures par semaine
4^{ème} – 3^{ème}	8 à 10 heures par semaine	17 heures par semaine
Lycée	10 à 15 heures par semaine	20 heures par semaine

Cette imprécision et cette variation dans les données s'expliquent en partie par le fait que « l'emploi du temps indicatif du travail personnel » prévu par la circulaire de 1951, est en fait rarement effectif. Selon cette circulaire, le conseil de classe doit établir « un plan de travail des élèves en dehors de la classe » pour fixer « le nombre et l'importance des leçons (...), le nombre et l'importance des devoirs, les méthodes qui conduiront à leur assurer la plus grande efficacité ». Mais au-delà du fait que ce « plan de travail » est quasi inexistant, il reste de surcroît bien souvent à l'état formel et est rarement adapté aux remarques des parents et des élèves.

Pourtant, les différents acteurs directement et indirectement concernés par le travail à la maison n'évaluent pas de la même manière le temps nécessaire à cette tâche. Tout comme en primaire, on constate un *écart entre les attentes des enseignants et le vécu des familles* :

À travers l'étude du REP d'Échirolles (2001), il apparaît en effet flagrant que les *professeurs* ont tendance à sous-estimer le temps consacré aux devoirs par les élèves. Selon un enseignant, il faut compter « 1 heure par jour pour les devoirs et les leçons en maths » et un autre estime qu'« ils ne devraient pas mettre plus de 30 minutes dans (s)a discipline ».

Mais là encore, quand on interroge les familles des *collégiens* ou les bénévoles qui aident au travail à la maison, le discours est différent : « les élèves n'ont pas terminé leurs devoirs quand ils quittent l'étude dirigée », « en 1 heure, un élève qui travaille de façon constante a le temps de faire les exercices de deux matières différentes. En sortant de l'aide aux devoirs il lui reste les autres matières éventuellement et les leçons ».

En ce qui concerne les *lycéens*, 53% disent consacrer quotidiennement 1 à 2 heures au travail à la maison et 27,5% plus de 2 heures par jour. En terminale, il n'est pas rare que certains prennent d'eux mêmes l'initiative de faire des exercices qui ne leur sont pas demandés (Larue, 1994). Avec une moyenne hebdomadaire de 11 heures destinées aux devoirs, une semaine lycéenne s'étend, avec les cours obligatoires, à une quarantaine d'heures de travail (Barrère, 1997).

Toutefois, cette moyenne est variable entre garçons et filles puisque ces dernières consacrent environ 2 heures de plus au travail à la maison et cherchent davantage à planifier leur travail scolaire. Contrairement aux filles pour qui les difficultés scolaires coexistent avec des comportements conformes aux normes scolaires, le temps que les garçons consacrent aux devoirs a tendance à diminuer avec le niveau scolaire. Ils présentent davantage d'attitudes qui entrent en contradiction avec les exigences de la scolarité (Caille, 1993).

Quasiment tous (87%) disent chercher à s'avancer mais pour la moitié d'entre eux cette exigence reste difficile à tenir : « J'arrive pas à gérer mon temps (...) à bien m'organiser ». En effet, si $\frac{3}{4}$ des lycéens rencontrés par Larue (1994) jugent le travail convenable en termes quantitatifs, ils contestent surtout sa répartition, notamment lors de la course aux notes en fin de trimestre. Pour compenser les déséquilibres entre les disciplines, *les élèves ont alors tendance à choisir leur travail selon des critères d'utilité, notamment en fonction des choix d'orientation.*

Le temps de travail est en fait fonction de l'opinion que l'enseignant va avoir des capacités de ses élèves (Guillaume, Maresca, 1995). C'est ainsi qu'il existe de grandes différences selon les classes d'un même établissement. Plus de 40 minutes peuvent être demandées dans chaque discipline si l'enseignant estime avoir une bonne classe ; à l'inverse, dans les classes les plus faibles, beaucoup plus d'exercices seront réalisés en classe. D'une manière générale, les enseignants ne pensent pas à l'élève moyen lorsqu'ils donnent les devoirs mais à celui qui est à l'aise et qui souhaite, éventuellement, poursuivre ses études dans la discipline concernée. Il y

a donc une exigence qui est parfois en décalage avec les possibilités des élèves, créant un temps consacré aux devoirs beaucoup plus élevé que ce que peuvent penser les enseignants. « Un jour j'ai rencontré une mère d'élève qui m'a expliqué que sa fille avait mis plus d'une heure pour faire une carte de géographie. Je pensais que le travail sur cette carte devait prendre $\frac{1}{4}$ d'heure, pas plus (...). Je me suis aperçue que les idées que j'avais sur le temps nécessaire pour faire le travail étaient fausses (...). Il fallait beaucoup plus de temps que je ne l'imaginai », un professeur de collège (Rep Échirrolles, 2001).

Regard sur d'autres pays

En France, ce temps consacré au travail d'après classe est d'autant plus critiqué par certains chercheurs que le pays a un des plus forts taux de charge scolaire annuelle, seul le Luxembourg fait en effet plus : 936 heures de présence dont 855 heures d'enseignement (Eurydice, 1995). Selon le chronopsychologue R. Clarisse, les élèves de l'école primaire font plus de 35 heures par semaine, et ce, sans même compter le temps consacré aux devoirs du soir (Begoc). On est donc loin des prescriptions de la circulaire de 1951 qui rappelle que « le travail doit être strictement limité » et que « sa durée ajoutée à l'horaire total de classe ne doit pas (...) égaler l'horaire de travail que l'on demande à un adulte ».

Ce décalage entre la législation et la réalité semble être connu de tous et est une situation qui ne se limite pas à l'Hexagone. Elle se retrouve par exemple en Belgique où le ministre de l'enseignement fondamental a souhaité mettre en place en 2000 un décret réglementant plus précisément le volume horaire des devoirs à la maison (Ufapac, 2000).

	Temps consacré quotidiennement aux devoirs en Belgique	Temps de travail quotidien souhaité par le ministre de l'enseignement fondamental
1 ^{er} cycle	80% travaillent jusqu'à 30 minutes	Absence de travail à la maison
2 ^e cycle	$\frac{2}{3}$ travaillent plus de 20 minutes	20 minutes maximum
3 ^e cycle	$\frac{1}{2}$ travaillent plus de 30 minutes	30 minutes maximum

Aux États Unis, le débat sur le rythme de travail des enfants est également central dans les discussions. Les devoirs à la maison font partie de ces sujets très controversés qui font rapidement démarrer le débat Outre Atlantique (Kravolec et Duell, 2001).

Mais avant de présenter les arguments recensés dans ces différentes recherches étrangères, il est essentiel de *prendre certaines précautions*. Trop souvent les études ont tendance à ne pas rappeler le contexte dans lesquelles elles sont menées ; ce qui n'est pas étonnant, car, s'adressant d'abord à un public national, elles le supposent connu. Or, les données quantitatives perdent de leur signification dès lors qu'elles ne sont pas contextualisées. De ce fait les comparaisons, voire les conclusions de certaines recherches, doivent être prises avec beaucoup de recul pour éviter les confusions.

Par exemple, avant de chercher à comparer l'efficacité du travail à domicile entre pays il faut préciser la définition sur laquelle on s'appuie lorsqu'on évoque les « devoirs à la maison ». Cooper présente les devoirs comme « des tâches demandées aux élèves par leurs professeurs qui doivent être faites en dehors des heures de cours » (rapporté par Trautwein et Koller, 2003). Au regard de cette définition, les coréens consacrent moins de temps que les français à cette tâche scolaire. Toutefois, peut-on pour autant conclure qu'ils consacrent moins de temps au travail scolaire après la classe que les élèves français ? Limiter le temps de travail après classe aux seuls devoirs à la maison revient à négliger le temps passé dans des activités annexes, pourtant fortement développées en Corée. Les systèmes de renforcement scolaire y sont d'usage courant dans le parcours des élèves ; leur temps de travail après la classe ne se limite pas aux devoirs à domicile demandés par les enseignants (voir chapitre sur les cours particuliers). De même, au Japon, 59% des élèves de 8^{ème} suivent des leçons privées en supplément de l'école ; ces « jukus » ne peuvent être comparés aux études surveillées françaises (Trautwein, Koller, 2003).

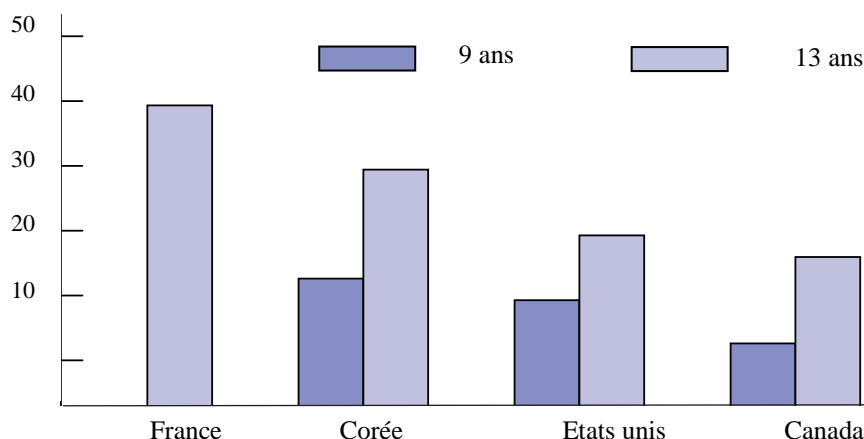
Une attention toute particulière doit donc, d'une manière générale, être accordée au contexte dans lequel les devoirs s'inscrivent. Dans les données qui suivent, on ne connaît par exemple ni la journée de travail au sein de l'école, ni les modèles d'organisation familiale, ni même la conception de l'enfance et de l'adolescence sur lesquels s'appuient les modèles éducatifs. Toutes ces indications sont pourtant essentielles à prendre à compte pour pouvoir ensuite comparer internationalement certains résultats liés à l'efficacité des devoirs. C'est donc avec une grande prudence qu'il faut considérer les comparaisons suivantes.

D'après une enquête internationale du National Center for Education Statistics menée dans 18 pays, nombreux sont les élèves de 13 ans qui consacrent au minimum 2 heures par jour aux devoirs. Toutefois aux États Unis, le temps passé est moindre, et ce, quel que soit le degré d'enseignement (Van Hooris, 2003) :

	9 ans	13 ans	17 ans
Travaillent plus de 2 heures par jour	5%	8%	12%
N'ont pas de devoirs à faire	26%	24%	26%
Ont à faire des devoirs mais ne les terminent pas	4%	5%	13%

Pour plusieurs chercheurs américains, si les élèves des États Unis ont des scores inférieurs aux autres pays lors des tests internationaux, c'est parce qu'ils passent moins de temps à étudier. Ainsi, en 1990, un des buts de la politique éducative de G. Bush était d'augmenter le travail en classe et les devoirs à la maison (Bedard, 1994). Un chercheur américain (Bempechat) a affirmé lors d'une conférence que « Nous ne pouvons pas simultanément nous plaindre de la funeste performance des élèves américains à chaque

Pourcentage d'élèves qui disent passer 2 heures ou plus par jour sur les devoirs demandés par leurs enseignants.(source : *NCES, indicateur25*)



comparaison internationale de réussite scolaire et se plaindre de donner trop de devoirs à nos enfants » (Kravolec et Duell, 2001).

En effet, une étude menée par Holmes dans une école secondaire sélective de garçons (rapporté par Rome, 1989), indique qu'au temps minimum consacré aux devoirs correspondent des performances inférieures à la moyenne de l'établissement. Une corrélation semble être établie entre le temps passé par les enfants sur les devoirs et les résultats scolaires. Pourtant, en 1995, la troisième étude internationale en mathématiques et en sciences (TIMSS) a montré que le Japon et l'Allemagne donnent moins de devoirs à la maison mais dépassent le niveau des élèves américains (Kravolec et Duell, 2001). Les résultats ne sont en effet pas forcément indexés au temps consacré aux devoirs ; la manière dont on conçoit les apprentissages dans les écoles peut également influencer les conclusions, comme les influencent les entraînements réalisés dans les « jukus ».

Une étude transculturelle (Bédard, 1994) montre que c'est dans les sociétés où la réussite scolaire est valorisée que les parents et le personnel enseignant considèrent les devoirs comme un outil d'apprentissage indispensable à la réussite des élèves. Contrairement à la Chine ou au Japon, les États Unis n'accordent pas une grande valeur aux devoirs en tant que processus d'apprentissage. En conséquence, les élèves de première année en Chine font 10 fois la quantité de travail demandé aux États Unis. De plus, les élèves asiatiques disent davantage apprécier faire les devoirs et y consacrer du temps (Solomon, Warin, Lewis, 2002).

Par ailleurs, une recherche québécoise (Goupil, Comeau et Dore, 1997), dont l'objet est de décrire la perception des élèves par rapport aux devoirs, montre que la majorité d'entre eux consacre 50 minutes par jour à cette tâche alors qu'ils souhaiteraient y consacrer 28 minutes. Les enfants ne sont majoritairement pas contre les devoirs (32% souhaitent qu'il n'y en ait pas) mais une proportion importante reconnaît n'avoir que « parfois » le goût de les faire.

Comme nous l'avons précédemment évoqué, *il est toutefois difficile de donner sens à ces comparaisons quantitatives* ; si l'organisation et la politique éducative nationale ne sont pas soulignées, les données perdent de leur signification. Le temps de travail consacré aux devoirs à la maison dans chaque pays s'inscrit en effet dans un système particulier qu'il importerait de pouvoir préciser.

La question du rythme des enfants est en effet centrale dans la manière actuelle de penser les activités des enfants. C'est ainsi que depuis le début du

siècle des circulaires apparaissent pour régler la charge de travail des élèves. Mais peut-on vraiment savoir quelle est la durée optimale du travail à la maison ? Fixer une durée, n'est-ce pas considérer tous les enfants égaux dans la manière de faire leurs devoirs ? (Dubois et Dubois).

Il est nécessaire de connaître la situation en termes de charge de travail mais il apparaît également essentiel de réfléchir au sens et au contenu de cette tâche scolaire. Au lieu de se focaliser sur le temps accordé aux devoirs (celui-ci n'étant pas forcément respecté), plusieurs chercheurs préfèrent en effet se concentrer sur le but de ce travail, sur le sens que l'on souhaite lui attribuer.

LE CONTENU DES DEVOIRS À LA MAISON

Caractéristiques des devoirs

Complémentarité de l'écrit et de l'oral

En 1912, un Inspecteur Académique (celui de la Haute Marne) décide de « supprimer absolument les devoirs écrits dans la famille », notamment pour risque de surmenage. Mais c'est en 1956 qu'une circulaire interdit formellement les devoirs écrits à l'école primaire : « aucun devoir écrit, soit obligatoire soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors classe ».

Pourtant, les études prouvent que la majorité des devoirs à la maison donnés actuellement ne se limite pas aux leçons et aux travaux oraux. Selon une enquête en 2002, menée par Begoc, 55% des enseignants du primaire reconnaissent ne pas appliquer l'instruction de 1956 puis de 1994, rappelant que le travail se limite à des activités orales. Si les leçons occupent une place importante, l'écrit côtoie également l'oral dans les devoirs à la maison. La lecture qui représente, selon Tedesco (1985), la majorité des devoirs de CP, est complétée dès le CE1 par des travaux écrits. Ce type de travail s'installe véritablement en CE2 où les tâches se diversifient (opérations, grammaire, vocabulaire...). En CM2, de nouveaux travaux écrits apparaissent, répondant à des logiques temporelles différentes ; des dossiers, des rédactions sont en effet demandés sur une périodicité plus étendue afin de préparer l'entrée en 6^{ème}.

Ce travail écrit se compose donc d'exercices et de devoirs, distinction faite par la circulaire de 1956. Les premiers, les plus courants,

sont des applications directes de la leçon et visent à une compréhension immédiate ; les seconds sont des exercices qui « impliquent un quadruple effort de réflexion, de composition, de rédaction et de présentation » (circulaire de mai 1961). Plusieurs classifications des travaux écrits ont en fait été proposés par les chercheurs et législateurs. La catégorisation la plus récurrente dans les études recensées est celle de Lee et Pruitt (Hong, Topham, 2000) qui distinguent :

- Les devoirs de pratique dont l'objet est de renforcer les acquisitions
- Les devoirs de préparation qui visent à donner aux élèves une connaissance du sujet prochainement étudié en classe
- Les devoirs de poursuite dont l'objet est de faire utiliser aux élèves des concepts dans d'autres situations
- Les devoirs de créativité qui relèvent davantage de l'analyse

Nous constaterons cependant que ce qui pose le plus de difficultés aux élèves dans le travail à domicile n'est pas tant l'exercice écrit qui, en primaire, demande apparemment peu de réflexion (devoirs de pratique), mais davantage la leçon à apprendre.

Des devoirs simples et uniformes

Ces devoirs à la maison cachent un véritable paradoxe que Maulini décrit comme « le paradoxe d'apprentissage scolaire » (Maulini, 2000). Afin d'éviter aux parents d'avoir une charge et une pression trop importante lors du travail à la maison, les enseignants ont tendance à proposer des devoirs suffisamment simples pour que le travail soit l'œuvre de l'élève et non de sa famille. De ce fait, les tâches demandées aux élèves sont principalement des activités de mémorisation et de répétition, activités qui ne demandent à l'enfant ni réflexion, ni aide extérieure.

Or, plus le savoir est décomposé, moins il est mobilisateur et efficace en termes d'apprentissage. Prost (1983) constate que les exercices actuellement proposés sont « uniformes, répétitifs et monotones » et propose alors d'offrir aux élèves une finalité extérieure à l'école pour surmonter ce sentiment de gratuité des études. « Sous l'influence d'idéologies technicistes qui réduisent l'apprentissage intellectuel à un processus linéaire de transmission de connaissances, suivi d'exercices d'application, nous sommes en train d'appauvrir les études ».

Toutefois, ces tâches répétitives peuvent permettre l'acquisition d'automatismes et de routines nécessaires à l'apprentissage de l'enfant. En

effet, certains mécanismes doivent être nécessairement intégrés par l'enfant pour le bon déroulement de sa scolarité. Or, ces tâches de mémorisation ne peuvent être faites sur le temps scolaire ; les devoirs à la maison offrent alors la possibilité à l'enfant d'intégrer ces automatismes qui permettront ensuite d'acquérir de nouvelles connaissances, sans être pénalisé par une réflexion de chaque instant sur des éléments de base. Il est par exemple très difficile de rédiger un texte structuré si l'orthographe de chaque mot soulève des difficultés et nécessite une réflexion. Certaines compétences doivent devenir des réflexes pour pouvoir ensuite progresser. Parfois jugé comme étant peu attrayant pour l'enfant, ce type de devoirs se révèle cependant incontournable pour acquérir des automatismes de base.

Outre les arguments liés à la problématique du rythme de travail des enfants, le sens accordé au travail personnel fait donc aujourd'hui débat. Plusieurs auteurs s'interrogent sur l'utilité des devoirs à la maison au regard de leurs formes et de leurs contenus. Cet aspect du travail est souvent souligné par les chercheurs qui s'interrogent sur l'efficacité des activités de répétition, de mémorisation et sur les conséquences que cela peut avoir en termes de motivation et de rapport au travail scolaire.

Pour les enseignants, un des principaux objectifs des devoirs est de favoriser l'autonomie des élèves ; de ce fait, ils insistent particulièrement sur l'aspect solitaire du travail à la maison. Mais travailler sur des exercices faciles et répétitifs favorise-t-il vraiment l'autonomie ? Selon Perrenoud (1990), l'autonomie ne s'atteint pas en donnant aux élèves des consignes pour qu'ils agissent seuls. Travailler par nécessité, par calcul et souvent sans envie n'a pas véritablement de sens. « L'autonomie cela s'apprend peut être mais pas dans la solitude, pas face aux tâches démotivantes imposées par le maître, sans nécessité bien établie », (Richard, 1990).

D'ailleurs l'étude québécoise menée en 1997 par Goupil, Comeau et Dore constate que pour 72% des enfants, les devoirs font moins aimer l'école. Les devoirs ne semblent donc pas avoir d'« impact motivationnel positif » pour ces élèves. Ces derniers semblent surtout apprécier les devoirs qui laissent place à l'autonomie, notamment ceux qui prennent la forme de projets. Plusieurs auteurs insistent d'ailleurs sur cette dimension qui permet aux enfants de s'engager dans un travail intellectuel non par devoir mais parce que le projet importe. Pour que les devoirs prennent sens pour les élèves, il semble en effet essentiel de leur proposer des tâches pertinentes dont la finalité est intégrée.

Contrairement au discours généralement tenu par les parents et les enseignants, les devoirs ne peuvent être, selon plusieurs chercheurs, un moyen efficace de lutter contre l'échec scolaire. Ils peuvent d'autant moins répondre à cet enjeu que ce sont des tâches faciles, simplifiées (à ne pas confondre avec des tâches de répétition). Il faut que l'échec soit attaqué à la racine par un enseignement différencié en classe et non par des « compensations illusoire » (Perrenoud, 1990). Mais seuls 41% des enseignants sont convaincus de l'intérêt d'une pédagogie différenciée et 59% des parents pensent que les devoirs doivent être uniformes à tout le monde.

En Espagne « les devoirs à domicile ne sont positifs que s'ils peuvent constituer une réponse au cas individuel de tel ou tel élève » ; c'est en fait le pays européen où le prescrit légal est le plus avancé puisque la réglementation estime également que « pour le cycle moyen et supérieur (8 – 14 ans), les devoirs à caractère mécanique, passif ou répétitif sont inadéquats ».

Exemple d'une nouvelle conception des devoirs dans une école genevoise, en Suisse : les Temps de Travail à la Maison (TTM) (Mottet, 1999)

En 1991, l'Unité Coopérative d'Enseignement (UCE) des Bossons à Genève décide de mettre en place une nouvelle forme de travail à la maison qui évacue le débat sur le maintien ou la suppression des devoirs pour focaliser la réflexion sur la forme et le but du travail à domicile. Le TTM est censé permettre aux élèves de se prendre en charge, de s'organiser seuls et de présenter à la classe des compétences valorisantes.

Concrètement, les enseignants alternent entre des TTM imposés (exercices, poésie, mémorisation de pièces de théâtre...) et des TTM à choix. Pour ces derniers, les élèves ont à choisir parmi une liste le travail qu'ils souhaitent faire à la maison puis qu'ils auront à présenter en classe ; il peut alors aussi bien s'agir de dessins, de tours de magie, de sketches, de recettes de cuisine, de bricolage ou de présentations de livres.

L'auteur constate des différences entre l'analyse des enseignants, des parents et des enfants habitués aux devoirs classiques et ceux qui bénéficient des TTM à choix.

Selon les enseignants de l'UCE des Bossons, les TTM à choix sont moins susceptibles de créer des conflits dans la famille que les devoirs traditionnels. Les parents confirment d'ailleurs cette perception ; ils constatent en effet une baisse de tension lors de cette tâche scolaire et insistent sur leur motivation à s'investir dans le travail à domicile de leur

enfant. Parents et enseignants semblent avoir de nombreuses attentes quant à la place de ces travaux dans les relations famille – école.

Thématique complexe, les conceptions sur l'autonomie sont diverses. Selon certains enseignants, l'autonomie s'acquiert par le fait de travailler seul chez soi et de prendre régulièrement l'habitude de cette tâche scolaire. Pour les enseignants de l'UCE, c'est davantage en apprenant à gérer, réaliser et à présenter le travail que les élèves deviennent autonomes. Les enfants semblent également davantage motivés par les TTM à choix que par les devoirs imposés. Selon un enseignant, « Ils sont très motivés par leurs projets personnels » puisque les TTM offrent davantage de responsabilité et de liberté aux élèves.

Toutefois ces résultats mériteraient d'être mis en relation avec les caractéristiques sociales et scolaires des élèves. En effet, avant d'assurer la pertinence de ce mode de travail, il faudrait connaître quels sont les élèves à qui on donne ces types de devoirs. On peut en effet supposer que l'efficacité est fonction des caractéristiques des élèves.

Un sens plutôt flou pour les élèves

Au regard des différentes études, on constate que pour les élèves, les aspects négatifs liés aux devoirs à la maison concernent surtout la quantité de travail (notamment, la mauvaise répartition) mais aussi le sens de ces derniers. En primaire, si la majorité des enfants ne semblent pas être contre le travail à la maison, seuls 16% sont pourtant capables de donner du sens à cette activité (Begoc, 2002).

« Le plus difficile c'est d'apprendre les leçons », élève de 3^{ème}

Si nombre d'enseignants sont prêts à renoncer aux devoirs, tous estiment les leçons indispensables pour entraîner la mémoire. Mais l'omniprésence des leçons dans le travail à la maison, n'empêche pas le fait que ce soit l'exercice pour lequel les élèves éprouvent le plus de difficultés. L'absence de support pour cette tâche leur demande en effet plus d'efforts (REP Échirolles, 2001). L'apprentissage de la leçon est une commande implicite en début d'année que les professeurs ne réitèrent que rarement par la suite ; les enseignants n'imaginent pas à quel point les élèves sont pourtant dans le flou pour apprendre les leçons.

Cet exercice est surtout travaillé dans la perspective de l'évaluation bilan ; les élèves parlent d'ailleurs davantage de « préparer un contrôle » que « d'apprendre une leçon ». « Les leçons, si on n'est pas interrogé, ça ne sert à rien » (élève de 5^{ème} - REP d'Échirolles, 2001). Il existe ainsi un véritable « flou » autour de l'expression « apprendre une leçon », *dont le sens et la méthodologie ne vont pas de soi pour les élèves.*

Le travail laisse aujourd'hui peu de place à la mémorisation, à l'imitation car il s'est technicisé ; si avant on apprenait par cœur, aujourd'hui on attend des élèves une mémorisation logique de concepts. Cette évolution a créé une certaine opacité chez certains élèves autour du sens des activités, des apprentissages à effectuer et des savoirs à mobiliser lorsqu'ils sont seuls. Selon Larue (1994), les élèves les plus vulnérables et moins motivés finissent même par ne plus apprendre. « Quand j'ai fini les exercices, je n'ai pas la force d'apprendre les leçons » (élève de 4^{ème}). Cette difficulté d'apprentissage semble être due tant à la charge de travail qu'à l'incompréhension du sens et des objectifs de cet exercice. Selon un parent interrogé « Ce n'est pas les devoirs qui posent trop de problèmes (...) mais après il en a marre et ne veut plus apprendre la leçon. Si j'insiste il rêve, parfois même, il s'endort ». Le fait de donner du travail à la maison sans en expliquer le sens et les objectifs poursuivis ne contribue donc pas à faire naître l'intérêt des élèves pour les activités scolaires. Les leçons sont davantage perçues comme une activité supplémentaire qui nécessite du temps et dont l'enfant ne perçoit pas la finalité.

Au-delà de leçons, ce sont plus généralement les consignes qui méritent d'être éclaircies

Le langage scolaire est en effet composé de présupposés (« curriculum caché » Barrere, 1997) qui peuvent très vite poser des difficultés dès lors qu'il n'y a pas de connivence entre le savoir transmis par l'institution et les élèves. Les enfants en difficultés ne parviennent en effet pas toujours à établir de lien entre le cours et le travail à la maison : « Il y a des choses que je comprends en classe mais je ne comprends plus à la maison », élève de 6^{ème} (REP d'Échirolles, 2001). Selon un bénévole qui intervient dans l'aide aux devoirs, « le plus important est de reprendre avec eux la consigne et leur expliquer ce qu'on attend d'eux ».

Lors de l'étude menée par le REP d'Échirolles, plusieurs élèves soulignent en effet leurs difficultés à réaliser leurs devoirs si les consignes sont données au dernier moment et si l'enseignant ne s'assure pas que tous

les enfants présents en classe ont compris. Parallèlement, ils évoquent *l'importance d'écrire au tableau les consignes et de faire préalablement des exercices identiques à ceux demandés*, afin de parvenir par la suite à faire seuls leurs devoirs. Les élèves semblent attendre des enseignants tant une lisibilité sur le contenu des devoirs que sur la méthodologie à adopter : « elle donne des explications en écrivant au tableau mais elle ne nous dit pas comment s'organiser, par exemple par quoi commencer » élève de 6^{ème}. 57% des élèves de 6^{ème} attribuent d'ailleurs leur mauvaise note à leur incompréhension de ce qui était attendu par leur professeur (Larue, 1994).

Les incertitudes du travail scolaire lycéen

Au lycée, l'importance du volume de cours est d'autant plus lourde pour les lycéens que ces derniers sont confrontés à une *incertitude sur la manière d'apprendre*. Beaucoup d'élèves ont en effet le sentiment d'une plus grande opacité dans ce qui est attendu d'eux ; les changements requis dans leur façon de faire ne sont, selon eux, pas assez explicites (Barrère, 1997).

Malgré le discours plutôt critique des enseignants vis à vis de « l'apprentissage par cœur », les élèves ont tendance à continuer cette méthode ; parallèlement, certains consacrent de nombreuses heures à retravailler les notes prises en cours pendant la journée : fiches, recopiage, supplément avec les annales... Ce travail, qui n'est pas évalué par les enseignants, offre aux lycéens *un fort sentiment d'investissement personnel* et les rassure puisqu'ils ont peu de lisibilité sur ce qu'ils doivent faire. Pour la majorité d'entre eux, le fait d'augmenter le volume de travail implique logiquement des résultats scolaires positifs.

Cependant, un décalage entre leur auto-évaluation et l'évaluation institutionnelle est parfois notifié, notamment pour les « nouveaux lycéens » issus de la massification. 80% des lycéennes de milieux populaires disent par exemple faire des efforts en termes de travail scolaire sans pour autant parvenir à atteindre la moyenne. Le travail consacré chaque soir aux notes prises en classe est une tâche consommatrice de temps mais qui ne paie pas toujours en termes d'évaluation institutionnelle. Félix (2003) a constaté que pour les élèves en difficultés, les études sont perçues comme une succession de tâches disjointes. Ils sont dans l'illusion que le travail personnel s'inscrit davantage dans l'immédiateté que dans la quotidienneté. Malgré la connaissance de certaines règles du contrat, il y a un malentendu sur les règles implicites qui entourent le travail à la maison.

En fait, la transformation de la nature du contrôle enseignant est un élément caractérisant la transition avec le collège. Si les lycéens apprécient cette liberté relative, ils pensent également qu'elle peut leur nuire. La conjonction de la libre organisation et de la présence d'échéances strictes contribue en effet à la difficulté du travail scolaire lycéen. Chacun essaye alors de trouver « sa propre » méthode sans attendre de directives des enseignants.

L'objectif des devoirs peut éventuellement être d'améliorer les résultats, d'allonger le temps d'apprentissage ou encore de créer un cadre d'habitude de travail. Ils ont en effet tant un but didactique, lié au processus d'apprentissage, que pédagogique, lié à l'attitude responsable et autonome qu'ils sont censés développer chez les élèves. Mais le fait de décomposer le travail au maximum en primaire pour s'assurer que celui-ci sera fait de façon autonome ne semble pas être un avantage pour les élèves qui s'interrogent surtout sur le sens, les objectifs, les consignes du travail attendu. Selon une mère de famille, « S'endormir avec un tel stress en tête, je ne vous dis pas... C'est à en être dégoûté (...) Difficile de savoir comment faire lorsque son enfant a le sentiment d'être aux travaux forcés » (Agasse, 1990, p12).

Au-delà des difficultés rencontrées par les enfants, cette citation illustre également le désarroi et les contraintes que les devoirs peuvent provoquer chez les parents. En effet, outre la valeur formative à travers laquelle les enfants sont censés apprendre l'autonomie et la responsabilité, les devoirs ont une incidence affective en s'inscrivant dans les relations familiales.

LES CONDITIONS DE TRAVAIL POUR FAIRE LES DEVOIRS

La demande de travail dépassant largement le cadre de la classe, les rapports aux savoirs scolaires ne se bâtissent pas exclusivement au sein de l'établissement. Au rythme contraignant et collectif de l'école, s'oppose alors le caractère irrégulier et libre du travail à la maison. Le travail personnel s'inscrit ainsi entre deux espaces de temps et de lieu, nécessitant une organisation pour les élèves. Cette double localité du travail scolaire explique également le fait que l'essentiel du travail des élèves reste un domaine peu connu, notamment pour les enseignants.

Cette méconnaissance fonde en partie le discours basé sur un supposé manque de travail.

Les devoirs « à la maison »

Bien que les auteurs reconnaissent le bienfait de l'implication des parents dans la scolarité des enfants, leur implication dans les devoirs à la maison relève pour certains du « paradoxe de la clôture scolaire » (Maulini, 2000). Ce travail à domicile en vient en effet à brouiller la distinction entre chargés d'instruction et chargés d'éducation. Alors que l'école décharge les familles de la tâche d'instruction, elle la renvoie à travers les devoirs à la maison.

La majorité des parents se transforment ainsi en professeur d'école pendant les devoirs, estime un auteur (Begoc, 2002). Dans une étude québécoise (Goupil, Comeau, Dore), 95% des parents disent consacrer du temps pour le travail de leurs enfants. Outre la conversation, la préoccupation parentale se traduit par des interventions pratiques dans le guidage scolaire et l'investissement des activités para scolaires. Scott Jones (1995), (rapporté par Van Hooris, 2003), identifie quatre moyens par lesquels les parents s'engagent dans les devoirs : la valorisation, l'aide, le faire et le monitoring. Selon lui, les parents passent en moyenne 1 à 3 heures par semaine à aider, d'une façon ou d'une autre, leurs enfants à faire leurs devoirs.

Les parents, une présence précieuse pour les élèves

Si dans les études des années 1970, la famille n'est là que nominalement, aujourd'hui les parents sont reconnus comme des agents actifs dans la scolarité des enfants. La façon dont la famille gère l'enjeu scolaire est une dimension constitutive forte dans l'éducation et la réussite des élèves.

Un intérêt marqué pour le travail scolaire : Selon Caille (1992), 60% des parents déclarent aider leurs enfants et 59% des élèves qui ne rencontrent pas de problèmes scolaires sont aidés par leurs parents en primaire. Mais cette aide semble souvent se personnaliser à travers la figure de la mère qui intervient dans 69% des cas (Ufapec, 2000). Cet intérêt des parents pour le milieu scolaire favoriserait l'attrait du collège pour les

élèves : 68% des collégiens sont contents d'y aller dès lors qu'ils en parlent avec leurs parents (Terrail, 1992).

Une aide directe dans la scolarité : La majorité des élèves estiment qu'il ne leur serait pas possible de se débrouiller seuls pour faire leurs devoirs ; la présence d'une tierce personne leur semble être nécessaire (Forestier, Khan, 1999). Cependant, au lycée, la tutelle parentale est beaucoup moins présente. Si les parents continuent de suivre leurs enfants, l'aide s'exerce de façon différente puisque beaucoup de lycéens témoignent de l'incapacité de leurs parents à les aider scolairement (Barrère, 1997). D'ailleurs si plus de $\frac{3}{4}$ des collégiens et des seconde travaillent à la maison, plus de 40% des élèves de terminale travaillent en étude.

D'une manière générale, les études recensées se rejoignent sur l'idée selon laquelle les parents peuvent influencer la réussite des enfants. Selon plusieurs chercheurs, les élèves qui ont la possibilité de partager leur expérience scolaire avec leurs parents sont meilleurs en classe. L'engagement parental peut même atténuer certains facteurs socio économiques parfois défavorables aux enfants (Van Hooris, 2003). Il est toutefois essentiel de souligner que *ces résultats ne relèvent en aucun cas de relations causales mais sont uniquement des corrélations*. Il faut donc être prudent sur ce type de raccourcis dont la véracité n'a pas été prouvée ; seules des relations ont été constatées.

Selon une étude menée par Holmes dans une école secondaire sélective de garçons (Rome, 1989), les élèves sont plus motivés si les parents contrôlent et signent quotidiennement les devoirs (ce qui n'est pas « aider », même si ce n'est pas exclusif). *L'attitude favorable des parents* semble ainsi jouer un rôle dans la durée consacrée aux devoirs à la maison par les enfants. D'ailleurs, selon le Groupe de Recherche en Intervention auprès d'Enfants en Difficulté de Laval, les élèves à succès sont ceux dont les parents manifestent leur intérêt pour la scolarité de leurs enfants (Bedard, 1994). Selon Hoover-Dempsey (Balli, 1998) les parents peuvent avoir un impact à plusieurs niveaux ; outre le fait qu'ils permettent de donner une instruction directe, ils permettent de créer une relation avec leur enfant tout en leur rappelant l'impact du travail pour la réussite. Cependant, les devoirs sont bien souvent plus complexes qu'ils n'y paraissent et se déroulent rarement de la manière dont les législateurs et les enseignants le prévoient.

Les devoirs à la maison, un moment difficile dans l'espace familial

Les parents peuvent juger déplaisant le fait d'avoir à s'occuper des devoirs. C'est non seulement le cas en France mais aussi à l'étranger puisque, par exemple, ¼ des québécois sont critiques par rapport au déroulement des devoirs au sein de la famille (Forestier, Khan, 1999). Une étude de 1994 (pour le Conseil supérieur de l'éducation au Québec) indiquait que si 70% des parents soutiennent leurs enfants, nombreux sont ceux pour qui cette situation est vécue comme un « véritable cauchemar » : 34% des parents disent que les devoirs sont *source de stress et de lutte dans la vie familiale*.

Les enjeux qui entourent la réussite académique créent, chez de nombreuses familles, de l'anxiété pour l'avenir de leur enfant. Cette pression, liée à la réussite scolaire, peut alors se traduire par des conflits entre parents et enfants lors des devoirs.

De surcroît, la plupart des parents disent *ne pas comprendre les devoirs* de leurs enfants même s'ils passent plus de 2 heures par semaine à essayer de les aider. L'étude de la BBC (publiée en mai 2000 dans *Independent*) montre que 54% des parents interrogés (mais de quel public s'agit-il ?) sont en difficulté pour accompagner leurs enfants dans les devoirs. Les sujets ne leur étant pas familiers, ils disent ne pas être en capacité d'offrir un support adéquat. Les devoirs peuvent alors être source d'embarras et de frustration pour des parents qui se voient confrontés à leur incompétence.

D'ailleurs si, d'une manière générale, l'engagement parental est perçu positivement par les enfants, *les bénéfices restent selon eux atténués* par des comportements parfois inadaptés. En effet, lors d'une étude menée auprès de 67 enfants, respectivement 34 et 6 d'entre eux, ont déclaré n'aimer travailler avec leur parent que parfois ou pas du tout (Balli, 1998). Les principales raisons évoquées par les élèves sont liées aux décalages de méthodes, de langage et à la tension que peuvent occasionner ces rencontres entre parents et enfants. 22 élèves considèrent même que la participation parentale peut avoir un impact négatif sur leur réussite. Selon Van Hooris (2003), 2/3 des parents offrent en effet une aide qui, parfois, est inappropriée pour l'enfant : certains apportent un soutien afin que leur enfant termine au plus vite ses devoirs, d'autres tentent d'expliquer des concepts avec des méthodes et des termes différents de ceux utilisés aujourd'hui en classe, enfin, certains exercices nécessiteraient d'être faits seuls pour assurer une efficacité. *La participation parentale n'aboutit donc pas forcément à un effet positif pour*

l'enfant. Les résultats de recherche sont en effet contrastés, certains allant même à l'encontre du discours prescriptif habituel.

Dans ces situations, les caractéristiques de l'environnement familial sont déterminantes. Cooper insiste sur le concept de « Level Playing Field » qui rappelle la variété de situations familiales dans lesquelles les enfants évoluent. Les élèves qui fréquentent les mêmes écoles n'ont pas tous les mêmes accès et les mêmes opportunités (Hancock, 2001). Jean Paul Caille (1993) propose ainsi une typologie des différentes formes d'engagement parental :

- Les *absents* : ils n'apportent pas d'aide aux devoirs et ne proposent pas de cours particuliers à leur enfant.

- Les *effacés* : ils proposent une aide irrégulière aux enfants et sont absents des autres domaines liés à la scolarité

- Les *appliqués*, dont le soutien est relativement intense puisque la vérification des devoirs et les discussions sur la scolarité sont quotidiennes

- Les *mobilisés* accordent du temps pour l'aide au travail scolaire, ainsi que pour les relations avec les enseignants ; ils cherchent également à créer un environnement familial favorable à la scolarité

- Les *attentifs* interviennent rarement directement auprès de leur enfant pour les devoirs mais montrent un intérêt certain pour le suivi de leur scolarité.

Au vu de la diversité des familles, la mobilisation est très inégale. Si, en France, 75% des élèves sont aidés par au moins un de leurs parents, on constate une variation selon le milieu social : plus de 90% des parents bacheliers aident leurs enfants contre 65% des parents non bacheliers (Géry, 2004). Dans les familles de cadres supérieurs, une partie de la vie de famille est tournée vers la scolarité et s'organise par rapport à elle ; cet investissement ne signifie pas à l'inverse une démission parentale des autres parents puisque quel que soit le milieu d'origine, le suivi reste fort.

Les enfants en difficulté appartiennent le plus souvent aux familles où les parents s'impliquent peu dans leurs études ; cependant, selon Larue, ces derniers ne sont pas en capacité de proposer une fonction de médiation entre l'école et l'enfant. Il faut toutefois souligner à nouveau que ces données révèlent une corrélation mais ne représentent pas une relation de causalité ; si causalité il y a, on ne sait pas le sens dans lequel on doit la considérer. Il n'empêche que lorsque ces élèves bénéficient d'un engagement parental soutenu, celui-ci se manifeste surtout à travers la mère dont le suivi ne dépasse que rarement le cadre scolaire au sens le

plus restrictif. Malheureusement, « l'oubli » est plus ou moins la règle des enfants en difficultés puisque 67% d'entre eux reconnaissent omettre de faire leurs devoirs fréquemment (Davaillon, 1993).

Les devoirs, liens avec la famille ?

En 1979, lorsque Tedesco (1979) avait permis aux familles d'évoquer leur rapport à l'école, il était apparu que les parents souvent les moins instruits réclamaient ce travail à la maison. Elle avait alors insisté sur le fait que l'absence de devoirs à domicile pouvait creuser le fossé entre ces parents et l'école. Plus récemment (2002), des résultats différents ont été mis en exergue dans une enquête menée par Begoc ; ce dernier montre que si pour 82% des enseignants un des intérêts du travail à la maison est de favoriser le lien école famille, cette opinion n'est pas celle de la majorité des parents (seuls 35% partagent cette idée).

D'ailleurs plusieurs chercheurs remettent en cause ce lien que sont censés provoquer les devoirs car le travail demandé n'est pas représentatif des changements survenus depuis une quinzaine d'années dans l'institution scolaire. En effet, les devoirs actuellement donnés aux enfants sont majoritairement des activités classiques de mémorisation et de répétition. Ils n'illustrent en rien le travail réalisé en classe ; les méthodes d'enseignement ont évolué contrairement aux devoirs dont les modalités sont restées identiques. Alors même que le travail à la maison donne une image faussée de l'activité scolaire, on peut s'interroger sur sa pertinence en termes de maintien de lien avec la famille ; ceci reste toutefois à relativiser puisque la relation école-famille ne passe pas uniquement par le contenu même des devoirs à la maison.

Selon un enseignant (Richard, 1990), la communication peut alors prendre d'autres formes que celle des devoirs à la maison ; en faisant signer les contrôles par les parents, en leur amenant régulièrement le travail fait en classe, en leur distribuant un journal de l'école ou encore en ayant des entretiens fréquents avec eux, des liens basés sur le travail réel des enfants peuvent être créés avec les familles.

De plus, cet échange apparemment souhaité par les enseignants est en même temps implicitement critiqué par ces derniers puisque s'ils attendent des parents qu'ils surveillent et vérifient les devoirs des enfants, ils souhaitent également que ces derniers fassent seuls leur travail. Lorsque les parents interviennent, les enseignants considèrent qu'ils interagissent dans le « contrat » négocié entre eux et l'élève ; toutefois, s'ils laissent l'enfant

sans aucun soutien, les parents sont taxés d'absentéisme et d'abandon. C'est ce que Dubois appelle le « paradoxe lié à la responsabilité » ; cela ressemble fort à une injonction contradictoire.

Enfin, ce lien entre l'école et la famille pèse physiquement lourd pour l'enfant : il s'élève en moyenne à 6,4 kg par enfant. Le cartable, que l'élève porte de la maison à l'école et de l'école à la maison, devient en effet le signe de ces devoirs à domicile. Entre une école qui matérialise la connaissance à travers les livres et les classeurs et des parents qui demandent des devoirs pour suivre les acquisitions de connaissances, le sac est lourd de signes et de symboles. Pour indication, selon les professionnels de santé, le cartable représente entre 27 et 36% du poids de l'enfant alors qu'il ne devrait pas dépasser les 10%. Cet aspect est également à prendre en compte dans l'analyse des conditions de travail des enfants en dehors de la classe.

Les devoirs au sein de l'école

Une démarche propre à chaque enseignant

Un des aspects qui semble être commun aux différents pays est le fait que les devoirs ne s'inscrivent que rarement dans une politique d'établissement. Ce sont en effet essentiellement les choix individuels qui guident les pratiques de travail dans chaque classe. D'ailleurs, les enseignants ont tendance à vouloir affirmer leur indépendance par rapport aux pressions extérieures qui leur suggéreraient de procéder de telle ou telle manière (Tedesco, 1985). Nombreux sont ceux qui se défendent d'être influencés par le jugement des autres acteurs, tels que les parents, les directeurs d'école ou encore les inspecteurs. 54% des enseignants disent même ne pas savoir ce que pense l'inspecteur d'académie des devoirs à la maison. Alors même que cette pratique fait partie de la réalité quotidienne des enfants, elle n'est pas en débat au sein de l'école puisqu'elle est officiellement interdite. Les marges de manœuvre dont disposent les enseignants illustrent alors l'interprétation que chaque professionnel fait du travail scolaire.

Pourtant, selon Dubois, en France les enseignants donnent des devoirs davantage pour se conformer à la règle et répondre aux attentes des parents que pour leur utilité pédagogique. Le travail à la maison actuel n'est pas représentatif de l'évolution de l'institution scolaire mais

correspond davantage au vécu et aux attentes des parents. De plus, outre le regard des familles, c'est celui des pairs qui justifie à priori le comportement de certains enseignants. En effet, le « sérieux » du professeur semble être associé au fait de donner ou non des devoirs aux élèves. D'ailleurs, malgré le discours tenu par les enseignants, Tedesco (1982) constate que la position du directeur d'école est un facteur influençant les attitudes des enseignants pour les devoirs à la maison.

En ajoutant à cet *individualisme des pratiques* le manque de communication entre enseignants, les devoirs deviennent complexes à gérer. Ce *manque de coordination* se fait en effet souvent aux dépens des élèves dont l'emploi du temps consacré au travail à la maison est parfois surchargé, notamment en collège et lycée (aspect évoqué plus haut, mais d'un autre point de vue).

Contrairement aux enseignants du primaire qui sont seuls à gérer une classe, les professeurs de secondaire sont plusieurs à intervenir auprès des mêmes élèves. Les collégiens et les lycéens doivent alors conjuguer une dizaine de calendriers disciplinaires avec chacun ses propres exigences et échéances. Malgré le fait que certaines demandes trop fortes soient parfois compensées par des exigences moindres dans d'autres matières, la coordination entre disciplines reste insuffisante (Glasman et al, 1992). Cette absence de synchronisation crée des situations de surcharge, notamment en fin de trimestre. Seuls 6% des lycéens reconnaissent ne jamais être débordés pendant l'année scolaire (Barrère, 1997).

De surcroît, la diversification des pratiques au sein d'un même établissement ou d'une même classe, ne facilite pas l'implication parentale. Nous avons pu constater que le sens des devoirs ne va pas de soi pour tout le monde ; or, le fait que les devoirs ne s'inscrivent pas dans une politique qui précise les buts ainsi que les modalités d'apprentissage et d'évaluation ne simplifie pas la pratique. Les familles doivent en effet s'adapter et comprendre, en fonction de chaque enseignant, le rôle et le contenu des devoirs.

Nombreux sont les auteurs qui insistent alors sur le fait de guider les parents dans l'aide et le soutien aux devoirs. Pour promouvoir l'apprentissage, les interactions familiales et la communication parents – école, Epstein a par exemple développé aux États Unis une approche appelée « TIPS » (Teachers Involve Parents in Schoolwork). Ces devoirs sont donnés une fois par semaine afin que les élèves aient plusieurs jours pour terminer l'activité et que celle-ci soit communiquée à la famille. Des instructions sont également données pour encourager la participation

parentale et un espace leur est réservé pour qu'ils puissent s'exprimer. L'objectif est de favoriser l'implication des parents en évitant de les mettre dans une position inconfortable envers leur enfant. Plusieurs écoles américaines ont ainsi mis en place une politique des devoirs qui spécifie la fréquence, la durée, les objectifs, la méthode des travaux à domicile. Le but est que parents, enfants et enseignants partagent le sens et les conditions dans lesquelles les devoirs doivent être faits.

Les études

Alors qu'au Danemark et en Irlande, les élèves font leurs devoirs à l'école pour profiter des ressources de l'institution scolaire, 87% des enfants belges disent faire leurs devoirs à la maison et 10% à l'école (Ufapec, 2002). En France la majorité des enfants travaillent également à domicile.

Pourtant, dans le secondaire, le travail hors classe c'est d'abord celui qui s'effectue dans l'établissement. Les élèves peuvent en effet utiliser les « trous » de leur emploi du temps puisqu'une moyenne de deux heures par semaine au lycée n'est pas utilisée par des cours avec professeurs. À ces heures régulières libérées, s'ajoutent les absences ponctuelles d'enseignants, les pauses déjeuners, les attentes des cars de ramassage... L'accumulation de ces temps hors classe dans l'établissement offre aux élèves la possibilité de travailler au sein de la structure. Les établissements sont d'ailleurs dotés de permanences et de bibliothèques pour offrir aux élèves un cadre propice au travail.

Mais Larue (1995) constate que la permanence est peu appréciée par les collégiens ; elle est en effet souvent décrite comme une salle bruyante, banale, sans outils éducatifs permettant une aide au travail scolaire. L'étude n'est en fait pas pensée comme un cadre de travail mais est gérée comme un lieu d'attente. Le CDI offre pour sa part, au regard des élèves, un cadre plus adapté au travail personnel ; toutefois ces derniers regrettent la rigidité des heures d'ouverture, notamment la fermeture trop fréquente lors de la pause de midi.

En 1994, des études dirigées d'une durée de 30 minutes ont été mises en place pour « renforcer les activités d'enseignement, favoriser les apprentissages de travail personnel et apporter à chaque élève l'aide personnalisée dont il a besoin ». L'objectif de ces études était d'avoir un système de travail complémentaire de la classe destiné à se substituer aux devoirs à la maison. Apprendre en classe à faire les devoirs chez soi est en effet une exigence de l'école républicaine ; c'est au cours des temps scolaires

que l'enfant doit se construire ses stratégies d'apprentissage (Begoc). Mais le sens et l'objectif de ces temps de travail ne sont pas très clairs pour les enseignants (Derriaz, 1996). En 2002, les études dirigées n'apparaissent plus dans les horaires afin d'offrir davantage de souplesse et d'autonomie aux enseignants.

Quant à l'heure d'étude surveillée, elle est souvent vécue de façon négative par les enfants « Les élèves prennent souvent l'heure d'étude comme une punition, une heure supplémentaire alors qu'ils pourraient être libres. Il faudrait plus de temps pour expliquer aux élèves mais aussi aux parents à quoi sert cette heure », aide éducatrice au collège (REP Échirolles, 2001). Le sens et l'objectif de ce temps de travail ne sont pas assez explicites pour les enfants.

S'ajoute à cela le problème lié au rythme quotidien déjà chargé des élèves « il est difficile de soutenir l'attention des enfants après une journée de classe ». Les bénévoles d'accompagnement scolaire utilisent en effet les termes de « paresse », « d'indolence » et de « laxisme » pour définir les comportements des élèves pendant les études. Pourtant, selon un aide éducateur de collège, « sur une classe de 24 élèves (...) 12 nécessiteraient un suivi régulier et personnalisé. Pour ceux-là les devoirs scolaires posent de graves problèmes ».

C'est pour lutter contre l'échec et les inégalités scolaires que certains acteurs souhaitent la disparition totale des devoirs à domicile. Mais en faisant de l'institution scolaire un « sanctuaire impénétrable », ne risque-t-on pas d'exclure complètement les familles ? (Maulini, 2000).

Plusieurs auteurs qui se montrent par exemple critiques face aux devoirs à la maison sont toutefois contre le fait de vouloir supprimer totalement les devoirs au nom de « l'école à l'école ». Selon Perrenoud, cette manière de penser représente le « comble de la bureaucratie » : on transforme les élèves en employés modèles qui ne doivent travailler que pendant les heures de présence obligatoire. En proposant aux élèves cette représentation du travail scolaire, on occulte selon lui le besoin de liberté et de curiosité personnelle dans le travail intellectuel.

Plusieurs auteurs insistent alors sur le fait qu'il faut davantage réfléchir au sens des devoirs à la maison plutôt que d'entrer dans le débat sur leur suppression ou leur maintien.

Pour analyser les devoirs, il est essentiel de s'interroger sur les conditions dans lesquelles ils sont attribués puis réalisés. La question sera

d'ailleurs ressaisie, avec une entrée différente, dans le chapitre consacré à l'accompagnement scolaire.

Au-delà des enfants, cette pratique concerne la vie quotidienne des différents membres des familles. Entre incompréhension, plaisir, conflit, soutien... les situations divergent.

Pourtant couramment perçus comme des vecteurs de réussite scolaire, les devoirs ne sont cependant pas pour autant évidents à gérer pour tout le monde. Au regard de cette diversité de paramètres, il semble en effet difficile de conclure à l'efficacité des devoirs pour l'ensemble des élèves.

LES DEVOIRS À LA MAISON, QUELLE EFFICACITÉ ?

La réflexion sur la nature des devoirs ainsi que sur leur efficacité n'est pas limitée à la France puisqu'au cours de la recherche documentaire nous avons pu recenser un certain nombre d'articles consacrés à ce sujet aux États Unis, en Belgique, en Suisse ou encore au Canada. Tout comme dans l'Hexagone, le débat « pour ou contre les devoirs » est passionné et mobilise les acteurs.

Au Québec les acteurs semblent tenir pour acquis les bienfaits du travail à la maison ; la réussite scolaire est, selon eux, tributaire des devoirs. Pourtant, alors même qu'ils font partie de la vie quotidienne, aucune loi ni règlement ne présente ni ne définit clairement ce travail (Bedard Ho, 1994). L'auteur suppose alors que c'est dans la fonction de réparation aux manques que s'ancrent la solidité et la permanence des devoirs.

Mais quels sont les arguments sur lesquels s'appuient les enseignants et les élèves pour justifier des devoirs ? Leur efficacité a-t-elle été prouvée par des chercheurs ?

Représentations des élèves et des enseignants

Selon les élèves, « à travail égal, note égale »

L'institution scolaire se légitime massivement par l'affirmation que le travail assure une réussite scolaire. Le travail est en effet devenu le pilier central de la méritocratie scolaire. En reliant si fortement ce dernier à la

réussite, A. Barrère (1997) note que les élèves introduisent eux mêmes le principe d'équivalent travail, à savoir « à travail égal, note égale ».

Pourtant, l'expérience quotidienne prouve que le verdict scolaire est parfois beaucoup plus cruel. Certains enseignants ne cessent d'en appeler au travail sans pour autant être capables d'en définir les normes. Un comportement idéal ne va pas forcément de pair avec un rapport au travail : certains investissent en classe ce qu'ils ne parviennent pas à investir chez eux, et vice versa.

Pour illustrer cela, A. Barrère propose une typologie des lycéens en fonction du rapport entre travail et résultats scolaires. L'auteur identifie trois figures pour lesquelles l'équilibre s'établit : « le bosseur », « le fumiste » et « le moyen ». Cette adéquation ne représente toutefois pas la réalité scolaire de l'ensemble des élèves : les « touristes » et, aux antipodes, les « forçats » constatent un décalage entre leur investissement scolaire personnel et les résultats qui en découlent. Figure fragile, le touriste parvient à réussir bien plus qu'il ne travaille. Pour sa part, le forçat illustre les malentendus qui peuvent parfois exister entre les consignes, les attentes implicites de l'école et les représentations que s'en font certains élèves. Figure « d'acharnement scolaire », le forçat a tendance à travailler de façon ritualiste, consacrant beaucoup de temps par exemple à la remise en forme des cours. Maîtrisant mal les exigences technicistes du travail scolaire, il éprouve de réelles difficultés à articuler les deux types d'organisation au travail, à savoir celui « dans » et celui « hors de » l'école (Barrère, 1997).

Certains élèves, qui accordent une importance au travail personnel et y consacrent de nombreuses heures, ne trouvent donc pas pour autant de récompenses dans les notes sanctionnant leurs efforts. Ce décalage nous amène à nous interroger sur l'efficacité réelle des devoirs à la maison. Le sérieux accordé au travail à domicile par les élèves assure-t-il nécessairement une amélioration des résultats ?

Pour les parents d'enfants en difficulté, l'efficacité des devoirs ne relève pas uniquement du domaine de l'apprentissage scolaire. Si le travail à la maison permet aux enfant de retenir ce qui a été fait en classe, il est aussi un moyen pour eux de maintenir un lien avec l'institution scolaire et de détourner l'enfant de la rue (Tedesco, 1985).

Justifications des devoirs par les enseignants

Comme le souligne Kravolec (2001), les enseignants ont très peu de connaissances sur une partie du processus d'apprentissage, à savoir celle

qui touche aux devoirs à la maison. N'ayant ni de contrôle sur la manière dont est fait le travail, ni conscience du temps passé à cette activité ou des difficultés rencontrées par les élèves, les devoirs apparaissent comme un véritable « trou noir ».

Il est alors intéressant de regarder ce qui justifie, selon les enseignants, l'intérêt de donner des devoirs à la maison. Le travail à domicile est-il perçu par les enseignants comme facteur de réussite scolaire ? Est-il donné pour répondre à un souci d'efficacité pédagogique ou bien vise-t-il à répondre à des exigences plus larges ? À la lecture des études présentant les arguments des enseignants, il semble que ce soit tant des arguments externes que des arguments internes au processus d'apprentissage qui sont évoqués. Mais peu de justifications pédagogiques et didactiques sont en fait présentes dans le discours des enseignants (Géry, 2004). Selon Steffen et Favre (1988), cette pratique fait au fond « l'objet de propos aussi banals que paradoxaux » : « on en donne parce qu'il le faut (...) mais on n'y croit pas trop » (p 1). C'est autour de l'ambivalence « non mais quand même » que s'organise le discours enseignant : ils estiment cela indispensable mais peu efficace.

En primaire, la préparation à la sixième semble être un argument suffisamment légitime pour justifier de l'intérêt des devoirs. Les objectifs sont davantage centrés sur la forme (recherche d'autonomie, gestion du travail...) que sur le fond qui n'est pas privilégié. Non pensés dans un souci de perfectionnement des apprentissages, ni de consolidation des acquis, les devoirs sont surtout vus comme une manière de faire adopter aux enfants une attitude sérieuse face au travail scolaire. L'efficacité des devoirs est ainsi perçue dans la perspective de développer une culture de l'école chez les élèves, en termes d'organisation et d'habitude de travail (Laisne, 2004). Les enseignants accordent aux devoirs de moins en moins de crédit sur le plan de l'apprentissage ; ils insistent surtout sur l'autonomie mais dans un sens restrictif, l'objectif est d'exécuter des tâches routinières sans l'enseignant.

Les justifications externes sont essentiellement liées aux relations à entretenir avec la famille. Certains enseignants reconnaissent ne pas être certains de l'intérêt didactique des devoirs mais avouent que la pression parentale est telle que « si je n'en donnais pas, j'aurais des remarques de la part des parents ». En effet, le fait de donner des devoirs se justifie surtout par le fait qu'il leur est essentiel d'entretenir de bonnes relations avec les parents car « pour beaucoup, c'est un gage de réussite » (Laisne, 2004). Les

devoirs permettent ainsi de maintenir un lien avec la famille en donnant tant une visibilité sur l'école, qu'un éclairage sur la famille ; des échanges plus concrets autour de l'enfant-élève peuvent alors s'organiser. L'argument, évoqué par les opposants aux devoirs, sur le risque d'augmentation des inégalités est ici renversé par certains enseignants pour justifier de l'intérêt de ce travail personnel. Selon un professeur d'école de CM1, « ne pas en donner c'est de l'élitisme ». Un enfant que les parents peuvent aider sera toujours sollicité intellectuellement ; avec les devoirs, l'enseignant s'assure que chacun des élèves part avec un minimum commun (Laisne, 2004).

Les défenseurs et opposants des devoirs mobilisent donc tout un ensemble d'arguments pour justifier ou critiquer le travail à domicile des élèves. Mais au-delà des représentations de ces acteurs, quelles sont les conclusions des chercheurs qui ont essayé de vérifier l'efficacité pédagogique des devoirs à la maison sur la scolarité des enfants ?

Tout comme la littérature française, les articles américains consacrés au travail à domicile sont le plus souvent polémiques et relèvent surtout du débat d'opinions ; toutefois, un nombre plus important de recherches dites scientifiques ont été menées sur l'évaluation des devoirs à la maison.

Une efficacité qui reste relative pour les chercheurs

Un historique des réflexions menées dans les pays anglo-saxons sur l'efficacité des devoirs prouve l'ancienneté du débat ainsi que les difficultés à répondre clairement à cette interrogation. Moisan et Royer justifient la multitude de réflexions menées depuis le milieu du XIX^{ème} siècle par le fait que les conclusions des différentes recherches demeurent insatisfaisantes ; aujourd'hui encore le débat n'est en effet pas clos et des divergences d'appréciations se font ressentir.

Des résultats de recherches remis en cause

À l'analyse des articles consacrés aux devoirs à la maison dans la revue « l'Éducateur » (Capollarello et Wunsche, 1999), le sens dans lequel le débat évolue au cours des années semble clair : le nombre d'arguments s'opposant aux devoirs remplace progressivement les avis favorables. Les justifications liées à l'autonomie des enfants, au suivi des parents ou encore aux relations familles-école ont peu à peu été dépassées par la dénonciation du rythme de travail, la décharge de responsabilité de l'école

sur les parents ou encore le climat de tension que les devoirs provoquent au sein des familles.

Toutefois, au cours de ces dernières décennies, de nombreuses études en sont venues à la conclusion qu'un tel lien existe. Des corrélations positives entre travail à domicile et réussite ont en effet été mises en exergue à plusieurs reprises. Deux types d'études ont été menés pour analyser l'impact des devoirs sur la réussite scolaire (Cooper, Lindsay, Nye, Grathouse, 1998) :

- Études comparant les résultats d'élèves à qui des devoirs ont été donnés et les résultats de ceux à qui les enseignants ne demandent pas de travail à la maison. Sur 20 études, 14 montrent que ceux qui ont des devoirs ont de meilleurs résultats. Mais ces résultats sont-ils eux-mêmes vraiment comparables car on ne sait pas si les élèves sans devoirs à la maison ont eu autre chose à faire à la place, par exemple un certain travail dans l'école, ou bien non.

- Études comparatives entre le temps que les élèves disent passer sur les devoirs et leur niveau de réussite. Sur 50 études, 43 indiquent que ceux qui passent du temps sur les devoirs ont de meilleurs résultats.

Mais ces résultats ne satisfont pas tous les chercheurs. L'aspect qui est aujourd'hui souligné et interrogé est de savoir si c'est parce qu'ils font plus leurs devoirs que les élèves ont de meilleurs résultats ou si les élèves ayant de bons résultats ont tendance à faire davantage leurs devoirs (Trautwein et Koller, 2003). La corrélation entre le temps consacré aux devoirs et la réussite scolaire ne permet en effet pas, selon eux, de conclure à l'efficacité des devoirs. Le fait que les meilleurs élèves soient ceux qui consacrent le plus de temps aux devoirs à la maison ne permet pas de discerner la cause de la conséquence. *On ignore si c'est parce qu'ils consacrent du temps à cette activité qu'ils ont de bons résultats ou l'inverse.* Les élèves en difficulté aussi, en particulier les filles, passent de longs moments sur leurs devoirs, justement... parce qu'elles ont des difficultés à les faire. De même, les devoirs amènent-ils les élèves à avoir une attitude moins favorable à l'égard de l'école ou bien favorisent-ils une attitude plus positive ? Aucune étude ne permet jusque-là de donner une réponse précise à cette interrogation. Malgré l'ancienneté des recherches, il existe toujours beaucoup d'incertitudes sur la nature de la relation entre devoirs et réussite. Cette difficulté à comparer les résultats s'illustre par exemple à travers les différences de comportements entre garçons et filles face aux devoirs. Comme nous l'avons évoqué précédemment, les filles ont

tendance à consacrer davantage de temps au travail à la maison. Il est donc particulièrement délicat de parvenir à évaluer l'effet, en termes d'efficacité, du temps passé aux devoirs.

Plusieurs chercheurs justifient la précarité des résultats par des manques, internes aux modalités de recherche. L'efficacité des devoirs est tributaire d'une combinaison de facteurs que les recherches menées jusqu'à présent n'ont pas suffisamment contrôlés :

Trautwein et Koller (2003) rappellent qu'à la maison, contrairement à l'école, les élèves sont responsables de leur comportement ; la qualité de leur conduite et du temps consacré aux devoirs sont fonction de leur motivation, des buts qu'ils accordent aux devoirs, de la croyance en leur capacité et de leur compétences. Les devoirs étant réalisés dans la sphère privée, il est difficile d'avoir connaissance de tous ces paramètres. *Plusieurs interprétations par rapport aux corrélations* peuvent donc être établies : le fait qu'un élève passe du temps sur les devoirs peut aussi bien traduire une attitude positive et un bon niveau qu'un manque de motivation ou des difficultés scolaires. Comme on l'a vu précédemment, il faut donc être prudent avec ce type de résultats.

Mais la complexité est également inhérente aux devoirs : comme nous l'avons évoqué précédemment, les choix en termes de quantité et de type de devoirs sont propres à chaque enseignant. Les buts, les consignes, les évaluations sont différentes entre les classes et même, au secondaire, au sein d'une même classe. Or, selon les chercheurs, les recherches scientifiques menées sur les devoirs ne captent pas suffisamment cette complexité.

De plus, le fait que les devoirs s'inscrivent ou non dans une logique d'établissement peut avoir des incidences sur la réussite scolaire. Nombreuses sont les recherches qui insistent sur cette dimension pour offrir davantage de cohérence et de lisibilité aux élèves et à leurs parents.

Ces derniers représentent enfin un élément déterminant dans le rapport à la scolarité. Suivant le rôle qu'ils peuvent adopter et les conditions dans lesquelles se déroule leur implication, les conséquences en termes de réussite scolaire peuvent évoluer.

Pour finir, Trautwein et Koller (2003) soulignent l'absence de définition accordée aux « devoirs » lors des précédentes enquêtes. Or, ce terme peut prendre plusieurs sens. Outre les différences inter culturelles que nous avons évoquées précédemment, les enfants d'un même établissement peuvent se représenter différemment l'activité des « devoirs ». Pour Cooper, ce sont « des tâches demandées aux élèves par leurs professeurs,

qui doivent être faites en dehors des heures de cours ». Or, les enfants peuvent inclure des activités d'apprentissage autres que celles demandées par les enseignants (activités culturelles, cours du soir...) ou encore des tâches qui commencent au sein de la classe. S'il y a incompréhension, les données sur les devoirs peuvent dès lors être faussées.

Les études qui cherchent à analyser l'impact du temps consacré aux devoirs sur la réussite scolaire sont donc à relativiser. Si les chiffres donnent une illustration de la charge de travail des élèves en primaire et secondaire, les corrélations trouvées entre ces données et l'efficacité scolaire doivent être considérées avec précaution. Les effets positifs en termes de réussite sont tributaires de certaines conditions.

Une efficacité sous certaines conditions

Entre primaire et secondaire, une efficacité variable

La première nuance évoquée par les chercheurs est celle liée au niveau de la scolarité des élèves. En effet, les études évoquent une relation *entre le degré d'enseignement et les effets des devoirs à la maison* : l'impact est important pour les niveaux scolaires les plus élevés mais une régression progressive est constatée au fur et mesure que le niveau diminue. « Pour les jeunes, les devoirs ne semblent pas avoir un impact sur l'apprentissage » (Bedard Hô, rapporté par Goupil, 1997). La plupart concède aujourd'hui que les devoirs n'améliorent pas la réussite scolaire en élémentaire. S'il est pertinent de faire un lien à partir de la 6^{ème} année entre les devoirs à la maison et la réussite scolaire, il en va autrement pour les premières années. C'est en effet en primaire que l'efficacité des devoirs est surtout questionnée et critiquée.

Toutefois, si les avantages de l'étude à la maison pour les enfants de bas âge ne sont pas immédiatement évidents, les défenseurs des devoirs estiment important de donner du travail aux jeunes écoliers pour l'impact à long terme. Les effets doivent davantage être attendus en termes d'habitude et d'attitude par rapport à l'enseignement plutôt qu'en termes de réussite scolaire.

Quelques impératifs à respecter en termes de pratique

Pour que les devoirs à la maison aient une efficacité dans la scolarité des enfants, il semble également essentiel que certaines conditions liées aux modalités et au contenu du travail soient respectées (Cooper, rapporté par

Moisan et Royer). En effet, la forme, le sens ou encore l'encadrement des devoirs doivent être pensés et s'inscrire dans une démarche d'apprentissage pédagogique. Pour illustrer cela, les études recensées par Cooper présentent les impératifs à respecter pour que ces derniers prennent sens dans la scolarité des enfants.

Les devoirs de préparation visent à donner à l'élève une connaissance minimale d'un sujet avant d'aborder la leçon en classe. L'efficacité de ces devoirs est prouvée à partir du moment où les directives sont suffisamment claires et que le rythme des élèves est respecté. En effet, les élèves les plus lents doivent consacrer un temps plus important à ces lectures préparatoires. Malheureusement, plusieurs chercheurs notent que dans la réalité, ces devoirs sont rarement accompagnés de buts précis, donnant sens au travail des élèves.

Les devoirs de pratique sont les types de devoirs les plus utilisés. Ils sont censés renforcer les acquis d'une leçon antérieure. Tout

efois, selon plusieurs auteurs, leur efficacité est discutable car ce travail peut facilement devenir mécanique et ennuyeux. La rétroaction est ici essentielle pour corriger rapidement les erreurs des élèves et éviter que ces derniers ne les répètent. De plus, les auteurs notent une efficacité croissante si les devoirs concernent des connaissances qui ont été apprises quelques temps avant plutôt que des matières vues le jour même. Cooper regrette que ces devoirs soient rarement basés sur le progrès des élèves et donc rarement individualisés ; leur efficacité en serait pourtant plus grande (Moisan, Royer).

Les devoirs de prolongement sont censés permettre d'étendre les connaissances des élèves à de nouveaux concepts. Pour plusieurs, ce travail peut être source de motivation, notamment pour les élèves performants qui s'ennuient avec les devoirs de pratique. Toutefois, les chercheurs reconnaissent qu'il est difficile de déterminer les effets directs sur l'apprentissage.

Les devoirs créatifs doivent mettre à contribution des concepts dans un contexte nouveau. Cooper suppose que ces devoirs sont stimulants pour les élèves même si aucune donnée n'a permis de vérifier l'efficacité de ce travail personnel (Voir ex p 9, TTM en Suisse, Mottet, 1999). On peut toutefois craindre, sans pour autant nier leur intérêt pédagogique, que ces deux types de devoirs ne creusent les inégalités sociales.

Les auteurs insistent également sur un aspect important, commun aux quatre types de devoirs, qui est celui de la *correction*. On peut supposer

que le contrôle régulier de ces travaux permet en effet aux élèves de mieux comprendre le sens des apprentissages et ce qui est attendu d'eux. Pour de nombreux auteurs, les devoirs apparaissent ainsi davantage efficaces pour les élèves. « Les recherches montrent que les jeunes qui font des devoirs à domicile réussissent nettement mieux que ceux qui n'en font pas, à condition que ces devoirs soient corrigés tous rapidement et qu'ils comportent des commentaires nuancés de la part des enseignants » (Arenstein).

Mais Lazerges (Larue, 1994) constate que « moins de la moitié des collégiens ou lycéens (...) favorisés et moins du tiers de ceux des établissements défavorisés affirment que les commentaires portés sur les copies leur sont utiles ou très utiles ». On peut alors s'interroger sur l'efficacité pédagogique et le rôle du travail hors classe dans les stratégies éducatives. Pour beaucoup de chercheurs, si la correction collective de ces exercices n'est pas prolongée, elle apparaît comme un rituel relativement gratuit. Le fait de contrôler les devoirs ne signifie pas automatiquement un gain scolaire pour les enfants. Selon Géry (2004), le sens donné est plus important que l'intention contraignante.

Malgré le fait que l'efficacité directe des devoirs, sur la réussite scolaire, n'ait pas été clairement démontrée, les recherches ont pu mettre en évidence plusieurs effets sur la vie sociale et scolaire de l'enfant. Coopera alors synthétisé les effets positifs et négatifs accordés aux devoirs à la maison (Hancock, 2001) :

Effets positifs	Effets négatifs
- Effets académiques immédiats : meilleure compréhension, acquisition de mécanismes, mémoire...	- Surcharge de travail : fatigue émotionnelle
- Effets académiques à long terme : attitude positive, habitude de travail	- Négation de l'importance des loisirs, des activités
- Effets non académiques : discipline, curiosité, responsabilité...	- Pression parentale
- Effets liés à l'investissement parental	- Tricherie entre élèves - Augmentation de la différence entre les plus faibles et les meilleurs

CONCLUSION

Les résultats des travaux de recherche sur la question des devoirs à la maison sont contrastés. Sur leur sens pour les élèves, leur utilité dans le processus d'apprentissage, leur efficacité en termes de progression des performances, ou leur inscription dans l'espace familial, un certain nombre d'incertitudes demeurent. Raison de plus pour espérer que de nouvelles recherches soient engagées sur ce thème. Mais conclure ce chapitre en devient délicat.

On prendra donc ici le parti du réalisme. De nouveaux travaux de recherche, permettant progressivement de lever les incertitudes évoquées ci-dessus, n'auraient pas nécessairement des répercussions majeures et rapides sur des pratiques qui, on l'a vu, reposent sur des logiques puissantes, tant du côté des enseignants que des parents ; face à ces logiques, les affirmations tirées des recherches scientifiques ont parfois peu de poids. Aussi, la conclusion tentera-t-elle de réfléchir dans les limites de l'épure suivante : quel que soit leur statut (différent, on l'a vu, à l'école primaire et dans le secondaire), les devoirs à la maison existent et ont quelques chances de survivre encore dans l'école française ; la question devient alors de savoir que proposer pour en augmenter l'utilité et l'efficacité sans oublier d'atténuer les effets sociaux différenciateurs dont ils pourraient être porteurs.

Si l'on envisage les relations avec les parents des élèves, il pourrait y avoir plus à perdre qu'à gagner dans la suppression totale des devoirs ou même seulement dans leur réduction à ce qu'indiquent les circulaires récurrentes sur ce sujet. En effet, une telle mesure - qui ne serait pas reçue de la même manière selon les appartenances socio-culturelles - risque fort de produire essentiellement des malentendus et de l'incompréhension entre enseignants et parents, les seconds soupçonnant les premiers de réduire leur effort, de ne pas faire leur travail, voire d'opérer une sorte de discrimination, comme se le sont entendu signifier les instituteurs d'une ZEP de la banlieue parisienne qui avaient décidé d'appliquer le texte de 1956 : «Pourquoi nos enfants n'ont-ils pas droit aux devoirs à la maison, comme les élèves dans les autres écoles ? C'est parce qu'on est des arabes ?» (Joffre, 1994).

La réflexion paraît potentiellement plus féconde si on s'interroge donc non sur l'opportunité des devoirs – faut-il en donner, faut-il ne pas en donner ? -, mais sur leurs conditions d'exécution, ou plus précisément sur les conditions d'exécution du travail personnel qu'exige tout apprentissage.

L'enjeu semble suffisamment fort pour justifier un réexamen et, au besoin, une réorientation des pratiques que les contraintes objectives de l'exercice du métier ont contribué à faire adopter.

Où les faire ? Faire à la maison les devoirs donnés par les enseignants semble efficace pour les élèves qui, en classe, ont compris la leçon, et perçoivent de ce fait les liens entre les deux ; il ne s'agit plus pour eux que d'appliquer et de mémoriser. En revanche, le travail donné à la maison ne permet pas aux élèves de rattraper ce qu'ils n'ont pas compris en classe, et son efficacité s'en trouve gravement affectée (Félix, 2002). D'où l'importance de pouvoir effectuer les devoirs dans un cadre qui permettra à un adulte de constater l'incompréhension et d'y remédier avec pertinence. Dans la mesure où les parents ne sont pas toujours en mesure de le faire, soit par manque de disponibilité, soit par crainte des tensions qu'ils occasionnent dans l'espace familial, soit encore du fait d'une distance culturelle importante avec l'école voire d'une absence de maîtrise des savoirs scolaires ou des formes dans lesquelles ils sont travaillés, il est sans doute utile de prévoir que les devoirs, se dépouillant de leur appellation courante, puissent être faits ailleurs qu'à la maison. C'est-à-dire qu'ils soient faits à l'école ou au collège, dans le temps de classe ou, plus vraisemblablement, hors le temps de classe, c'est-à-dire, de manière générale, après les derniers cours de l'après-midi. L'expérience d'autres pays, le Danemark, l'Irlande, semble plaider en faveur du lieu scolaire, mais pourrait devoir ses aspects positifs à une moindre durée journalière de présence des élèves dans l'établissement scolaire. Il reste que la journée de travail scolaire des élèves additionne leur présence en classe et le temps consacré aux devoirs ; et donc, s'il y a des devoirs à faire, l'argument parfois entendu selon lequel les élèves ne peuvent plus, ou ne désirent plus, rester à l'école une fois la classe finie n'est qu'à moitié convaincant.

Certes, si ce n'est à l'école, pour des raisons de changement souhaitable de cadre, ou des raisons pratiques (transports scolaires), les devoirs peuvent être faits au sein d'un dispositif d'accompagnement scolaire à proximité du lieu de résidence, pour autant que l'exigence de qualité dans l'appui offert le rende aussi efficace que celui que les élèves peuvent raisonnablement espérer trouver dans l'école (voir chapitre consacré à l'accompagnement scolaire, voir aussi Glasman, 2001).

Quel sens prennent les devoirs par rapport à ce qui a été appris en classe ? La pratique d'un certain nombre d'enseignants, mais pas de tous, consiste à expliquer aux élèves dans quel registre s'inscrit le travail qui

leur est demandé à la maison : il s'agit pour ceux-ci d'appliquer, ou de mémoriser, ou de s'exercer afin d'acquérir des automatismes, ou encore de prolonger ce que le professeur a enseigné voire de préparer un cours ultérieur. Cette explicitation du but, éventuellement multiple, des devoirs donnés et de leur lien avec le travail en classe, mérite d'être systématisée, car pour la plupart des élèves, en particulier s'ils sont culturellement éloignés des implicites scolaires, le sens des devoirs et leur articulation au travail de la journée ne sont pas évidents.

Les élèves sont-ils mis en mesure de faire leurs devoirs ? Pour un certain nombre d'élèves, la difficulté première est de savoir ce qu'ils doivent faire. D'une part, ce qui est ici en jeu, c'est de saisir ce qu'il y a à faire ; les enquêtes auprès des accompagnateurs scolaires confirment que c'est souvent dans la compréhension des consignes et de ce qui leur est demandé que réside pour les élèves le principal obstacle à la réalisation des devoirs. D'autre part, que l'enseignant présente en classe, avec et devant les élèves, un exemple du travail demandé, est la condition parfois suffisante mais souvent nécessaire pour que certains d'entre eux puissent s'y engager en confiance.

Ces précisions sur le sens et sur le «comment» sont d'autant plus indispensables que les élèves ont des chances d'être livrés à eux-mêmes pour faire leur travail scolaire, sans bénéficier de l'appui de maîtres (si c'est fait hors de l'école) ou de celui de leurs parents (s'ils ne sont pas en mesure d'aider). Les enquêtes semblent au moins permettre de proposer cette vigilance, qui ne fait du reste que transposer, dans la réflexion sur le travail à la maison, l'analyse de B. Bernstein distinguant «pédagogie visible» et «pédagogie invisible» : la première explicite ses attentes et explique les voies à emprunter pour y satisfaire, la seconde les maintient dans l'implicite et compte sur les élèves eux-mêmes pour les déchiffrer ; cet auteur montrait que (indépendamment de la pertinence théorique de telle ou telle pédagogie en matière d'apprentissage, dont il ne discute pas) les effets sociaux en sont distincts : les élèves de milieu populaire tirent davantage profit d'une pédagogie visible que d'une pédagogie invisible, tandis que cette dernière réussit bien, et mieux qu'à leurs camarades moins nantis, aux élèves de milieu culturellement favorisé (Bernstein, 1975).

Y a-t-il actuellement place, dans la formation initiale et continue des enseignants, pour une réflexion spécifique sur le travail qu'ils demandent à leurs élèves ? Y accorde-t-on autant d'attention qu'aux stratégies d'apprentissage des élèves en classe ou qu'aux démarches didactiques

de l'enseignant ? Faute d'enquête spécifique sur ce point, on se gardera d'avancer une réponse. Mais la question est posée dans le but, si nécessaire, de la rendre présente : l'enjeu scolaire et social des devoirs à la maison est assez fort et assez multiple pour mériter l'attention et le temps des enseignants en formation.

BIBLIOGRAPHIE

AGASSE L., 1990, « Parents. Ah ! les vraies soirées familiales », *Éducateur*, n°7 – 1990.

ARENSTEIN, sans date, « Les devoirs à la maison sont-ils vraiment pertinents ? » <http://www.psychomedia.qc.ca/pn/modules.php?name=News&file=article&sid=3007>.

BAERISWYL G., 1990, « Devoirs à domicile : tombez le masque », *Éducateur*, n°7 – 1990.

BALLI, 1998, « When mom and dad help: student reflexions on parent involvement with homework », *Journal of research and development in education*, n°31 (3) – 1998, p 142 – 146.

BALLI, WEDMAN, DEMO, 1997, « Family involvement with middle grades homework », *Journal of experimental education*, n°66 (1) – 1997, p 31 – 48.

BARRÈRE A., 1998, « Les forçats de l'école », *Spirale, Revue de recherche en éducation*, n°22 – 1998, p 105-113.

BARRÈRE A., 1997, *Les lycéens au travail*, Puf.

BEDARD Ho F., 1994, *Les devoirs et les leçons sont-ils nécessaires ?*, Revue documentaire du Ministère de l'éducation et de la direction de la recherche au Québec.

BEGOC F., 2001-2002, « Les devoirs à la maison », <http://perso.wanadoo.fr/florent.begoc/>.

BERNSTEIN B., 1975, *Classes et pédagogie*, OCDE, Paris.

BOBASCH M., 1994, « Devoirs ou leçons, telle est la question », *Le monde de l'éducation*, n°218 – septembre 1994, p 14 – 16.

BUTLER J. « Homework » <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/1/cul.html>.

CAILLE J.-P, 1992, « Les parents d'élèves de collèges et les études de leurs enfants : attentes et degré d'implication », *Éducation et Formation*, n°32 – 1992.

CAILLE J.-P, 1993, « Formes d'implication parentale et difficulté scolaire au collège », *Éducation et formation*, n°36 – 1993, p 35-45.

CAPOLARELLO, WUNSCHÉ, 1999, *Le pour et le contre. Une analyse historique de articles consacrés aux devoirs à domicile dans l'Éducateur 1865 – 1992*, Université de Genève, Mémoire de Licence.

CASTELLANI « Politiques et pratiques éducatives », *Céméa*, p 1-9.

CHAMBAZ, 1996, « *Les loisirs des jeunes en dehors du lycée et du collège, Rapport INSEE n°293* p95.

COOPER H., 2001, « Homework for all in moderation », *Educational Leadership*, n°58 (7) – 2001.

COOPER, JACKSON, LINDSAY, NYE, 2001, « A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students », *Journal of experimental education*, n°69 (2) – 2001, p 181 – 199.

COOPER, LINDSAY, NYE, GRATHOUSE, 1998, « Relationships among attitudes about homework assigned and completed and student achievement », *Journal of educational psychology*, n°90 (1) – 1998, p 70 – 83.

DAVAILLON A., 1993, « Les collégiens en difficultés : portraits de famille », *Éducation et formation*, n°36 – 1993, p 47-53.

DESBIENS M., « Réflexion sur les devoirs et les leçons » Bulletin d'information pédagogique.

DUBOIS L., DUBOIS G., « Les devoirs à domicile. Des tâches sans taches ? », *www.edunet.ch*.

Eurydice (Réseau d'Information sur l'éducation en Europe), 1995 (2^{ème} édition), « Calendrier et rythmes scolaires dans l'Union Européenne ».

FARROW, TYMMS, HENDERSON, 1999, « Homework and attainment in primary schools », *British educational research journal*, n°25 (3) – 1999, p 323 – 341.

FAVRE B., STEFFEN N., 1988, « Tant qu'il y aura des devoirs... », *Service de la recherche pédagogique*, cahier n°25 – 1988.

FELIX M.C., 2002, « L'étude à la maison : un système didactique auxiliaire », *Revue des sciences de l'éducation*, n°38 (3) – 2002.

FELIX M.C., JOSHUA,S., 2002, « Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude », *Revue Française de pédagogie*, n°14 – 2002.

FÉLIX M.C., 2002, *Une analyse comparative des gestes de l'étude personnelle : les cas des mathématiques et de l'histoire*, Thèse de Sciences de l'éducation, sous la direction de S. Joshua, Université de Provence.

FORESTIER M., KHAN S., 1999, *Devoirs d'enfants, devoirs de parents ? L'opinion des enfants sur l'implication des parents dans les devoirs à domicile*, Mémoire de Licence, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

GAVEL D., 2000 « Homework wars provoke debate : experts face off over importance of after school assignments », *The Harvard University Gazette*, 28 September 2000.

GENELOT S., 2000, *Les dépenses et pratiques éducatives familiales : rapport intermédiaire*, Rapport de l'IREDU pour la Fédération des Conseils de Parents

d'Élèves, 105 p.

GÉRY C., 2004, *Les représentations des enseignants de l'élémentaire par rapport au travail scolaire à la maison*, Mémoire de Maîtrise, Sc. de l'éducation, dir. M. Derycke, Univ. Jean Monnet, St-Étienne.

GLASMAN D. et al, 1992, *L'école hors l'école : soutien scolaire et quartiers*, Paris ESF.

GLASMAN D., 2001, *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, PUF, Paris, 315 pages.

GLAZER N., WILLIAMS S., 2001, « Averting the homework crisis », *Educational Leadership*, n°58 (7) – 2001.

GOLDENBERG G., 1989, « Parents' effects on academic grouping for reading : 3 case studies », *American educational research journal*, n°26 (3) – 1989, p 329 – 352.

GOUPIL, COMEAU, DORE, 1997, « Les devoirs et leçons : perceptions d'élèves recevant les services orthopédagogiques », *Éducation et Francophonie, revue scientifique virtuelle*, n°25 (2) – 1997.

GUILLAUME Fr., MARESCA B., 1995, « Le temps de travail en dehors de la classe, vu par les enseignants », *Éducation et Formation*, n°44 – 1995.

HANCOCK J., avril 2001, « Homework : a literature review », *Center for Research and Evaluation*.

HONG, TOPHAM, CARTER, WOZNIAK, TOMOFF, 2000, « A cross cultural examination of the kinds of homework children prefer », *Journal of research and development in education*, n°34 (1) – 2000, p 28 – 39.

JOFFRE S., 1994, Entretien sur son travail de recherche (Université de Paris X), notes personnelles.

JONG, WESTERHOF, CREEMERS, 2000, « Homework and student math achievement in junior high schools », *Educational Research and Evaluation*, n°6(2) – 2000, p130 – 157.

KEITH, 1982, « Time spent on homework and high school grades : a large sample path analysis », *Journal of educational psychology*, n°74 (2) – 1982, p 248 – 253.

KRAVOLEC E., BUELL J., 2001, « End homework now », *Educational leadership*, n°58 (7) – 2001, p 39 – 42.

LARUE R., 1995, « Le travail personnel des élèves en dehors de la classe », *Éducation et Formation*, n°44 – 1995.

Le Parisien, 2000, « Les français et les devoirs à la maison », 27 septembre 2000, sondage CSA – Le Parisien.

MARIVAIN, MEURET, 1997, *Inégalités de bien être au collège*, Les dossiers

d'Éducatons et Formation (MEN et DEP) n°89.

MAULINI O., 2000, « Entre l'école et la maison, un seul devoir : la circulation des savoirs », Bulletin du Groupement Cantonal genevois des Parents d'élèves des écoles Primaires et enfantines (GAPP), n°80 – 2000, p 24 – 26.

Ministère de l'enfance en Belgique, « Repenser les travaux à domicile », 2003, www.ministre-enfance.be/enseignement/archives/devoirs.html.

MOISAN S., ROYER E., « Pédagogie et devoirs : module d'animation pour les services éducatifs de la région Québec, Chaudière et Appalaches », http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/mod_anim.html.

MOTTET, G., 1999 « Une nouvelle conception du travail à domicile. Le temps de travail à la maison », *Éducateur*, n°13 – 1999, p 25 – 27.

MOTTET, G., 1999, Le temps de travail à la maison (TTM) ; une nouvelle conception du travail à domicile. Analyse des représentations d'enseignants, de parents et d'élèves relatives à leur type de travail à la maison : les « devoirs » ou les « TTP », Mémoire de Licence, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

NATRIELLO, Mc Dill, 1986, « Performance standards, students effort on homework and academic achievement », *Sociology of education*, n°59 (1) – 1986, p 18 – 31.

NCES, sans date, « Student time spent doing homework and watching television », National Center for Education Statistics (NCES), indicator 18, <http://nces.ed.gov/pubs/esn/n18a.asp>.

NCES, sans date, « Time spent on homework », National Center for Education Statistics (NCES), indicator 25, <http://nces.ed.gov/pubs/eiip/eiipid25a.asp>.

NEA, sans date, « Death to busy work », National Education Association, <http://www.nea.org/neatoday/0009/resource.html>.

NEA, sans date, « Homework : time to turn it in ? » National Education Association, <http://www.nea.org/neatoday/9904/scoop.html>.

OCDE, 1997, « Utilisation quotidienne du temps d'étude en dehors des heures de cours des élèves de mathématiques de 8^e année », 1997, *Regards sur l'éducation – les indicateurs de l'OCDE*.

PASCHAL, WEINSTEIN, WALBERG, 1984, « The effects of homework on learning. A quantitative synthesis », *Journal of Educational Research*, n°78 (2) – 1984, p 97 – 104.

PERRENOUD P., 1990, « Pourquoi parler de l'essentiel quand il est si amusant de parler des devoirs ? », *Éducateur*, n°7 – 1990, p 13 – 15.

PERRENOUD P., 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris ESF.

PICHETTE J., DES RIVIERES P., « Devoirs et leçons à la maison : la modération a

bien meilleur goût », <http://www.ledevoir.com>.

PROST, 1983, *Les lycéens et leurs études au seuil du 21^{ème} siècle*, CNPD.

QUINTON L., 1993, « Limiter les dégâts des devoirs du soir », *Cahiers pédagogiques*, n°310 – janvier 1993, p 46.

REP Échirolles, 2001, « Les devoirs « à la maison » en question », *le bulletin du REP Échirolles*, novembre 2001.

RICHARD J.M., 1990, « Pour l'école à l'école », *Éducateur*, n°7 – 1990, p26 – 27.

ROME N., 1989, « Réussite scolaire et devoirs à la maison », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n°18, 4^{ème} trimestre – 1989, p 139-142.

SEIFERT, BECK, 1984, « Relationships between task time and learning gains in secondary schools », *Journal of Educational Research*, n°78 (1) – 1984.

SOLOMON, WARIN, LEWIS, 2002, « Helping with homework ? Homework as a site of tension for parents and teenagers », *British educational research journal*, n°28 (4) – 2002, p 603 – 662.

TEDESCO E., 1979, *Des familles parlent de l'école*, Casterman.

TEDESCO E., 1985, *Les attitudes et comportements des maîtres à l'égard du travail scolaire à la maison dans l'enseignement élémentaire*, INRP.

TERRAIL J.P, 1992, « Parents, filles et garçons face à l'enjeu scolaire », *Éducation et Formation*, n°30 – 1992.

TRAUTWEIN, KOLLER, 2003, « The relationship between homework and achievement », *Educational psychology review*, n°15 (2) – juin 2003, p 115 – 145.

TURVEY, 1986, « Homework, its importance to student achievement », *NASSP Bulletin*, n°70 (487) – 1986, p 27 – 35.

Ufapac (Belgique), 2000, « Les travaux domicile à l'école primaire – L'avis des parents », <http://users.swing.be>.

Unite Cooperative d'Enseignement, 1997, « Le travail à la maison », *Bulletin UCE Genève*, n°39 – 1997.

VAN VOORHIS, 2003, « Interactive homework in middle school : effects on family involvement and science achievement », *The Journal of Educational Research*, n°96 (6) – 2003.

ZAFFRAN J., 2000, *Les collégiens, l'école et le temps libre*, Syros.

ZHOU L., 2004, « The impact of homework on student performance », fév 2004, <http://www.sba.muohio.edu/zhoul/paper/homework.doc>

CHAPITRE II

JEUX ÉDUCATIFS

Est-il légitime, a priori, d'inclure dans un rapport concernant « le travail pour l'école en dehors de l'école » la question des jeux éducatifs ? Car enfin, dira-t-on, jouer, ce n'est pas travailler. En effet. Regardons toutefois de plus près.

INTUITION PARTAGÉE SUR LES VERTUS DU JEU...

Les jeux sont réputés avoir une vertu éducative. Pas tous les jeux, certes. Mais rares sont aujourd'hui, en particulier dans les classes moyennes et favorisées, les parents d'enfants de différents âges, du nourrisson au grand adolescent, qui ne sont pas convaincus de la vertu éducative du jeu, et qui n'en tirent pas des conséquences pratiques : inscription dans des structures où ceux-ci peuvent jouer, cadeaux de jeux en différentes occasions, etc. Bien des choix parentaux sur ce chapitre procèdent de l'adhésion à l'idée de tout ce que peut apporter à un enfant, dès sa prime enfance, la manipulation de cubes, de pyramides, de « légo », de « playmobil », de puzzles, plus tard de jeux faisant appel à la sagacité, au sens de l'anticipation, au calcul et à la stratégie, à la capacité de concentration, etc.

On n'évoque ici que des jeux de logique, d'imagination ou de création, et on laisse de côté ceux qui ont surtout pour fonction d'être des « objets transitionnels », comme dirait Winnicott, permettant à l'enfant de gérer la prise de distance avec sa mère et de sortir ainsi d'une relation symbiotique avec elle. Dans un texte déjà ancien, Bernstein montrait que les mères des « classes supérieures » avaient une conception des jeux très différente de celles de la « working class » ; il mettait en évidence une corrélation étroite avec le score obtenu par les enfants à la partie « performance » des tests d'intelligence, et concluait sur des retombées directes dans les apprentissages scolaires et dans l'adaptation de l'enfant à l'école maternelle (Bernstein, 1975). Promouvoir chez son enfant l'épanouissement de toutes ces compétences, c'est, de fait mais aussi délibérément parfois, l'équiper

pour son parcours scolaires. Les jeux sont mobilisés dans l'espace familial comme supports d'apprentissages, avec des visées plus ou moins explicites « d'exploration du monde » ou de « préparation à l'école », pour reprendre les catégories utilisées par Bernstein.

Par ailleurs, il n'est pas exceptionnel que, dans des associations d'accompagnement scolaire (voir partie du rapport consacrée à cette question), les animateurs proposent explicitement aux écoliers et collégiens présents de s'adonner pour une partie du temps à des jeux éducatifs, au motif, explicitement avancé, que la pratique de ces jeux est une bonne préparation à bien des apprentissages scolaires.

Enfin, l'institution scolaire elle-même crédite bon nombre de jeux d'une vertu éducative, si l'on en juge par leur large diffusion dans les écoles maternelles. Les enseignantes de la maternelle, dont l'identité professionnelle se veut différente de celle des éducatrices de jeunes enfants, y compris en « petite section » (Bourgin, 1994), entendent bien, entre autres à travers les jeux éducatifs qu'elles proposent aux bambins, les préparer aux apprentissages formels de l'école.

Intuitivement, donc, les jeux, au moins les jeux éducatifs, sont crédités d'une efficacité immédiate et à plus longue échéance en termes d'apprentissages et, partant, de résultats scolaires.

Du reste, les industriels du jeu, voire du jouet, ne se privent pas d'utiliser cet argument, dans des publicités où le plaisir de jouer est combiné avec tout ce que le produit qu'ils offrent apporte au développement de l'enfant.

... ET ABSENCE DE DÉMONSTRATION

Ayant justifié l'intérêt pour cette question dans le cadre de ce rapport, la question devient celle des retombées du jeu sur les apprentissages scolaires. Et c'est là que les difficultés s'amoncellent.

Selon G. Brougère, Professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université de Paris XIII, spécialiste du jeu, il existe très peu de littérature scientifique sur l'efficacité du jeu. Si les textes généraux sur le jeu ne manquent pas, aucun ne démontre une quelconque efficacité en termes d'apprentissages. Certes, des discours rhétoriques existent, mais non assortis de démonstration. Aucune démonstration n'a été faite dans le contexte

français. Il est possible de trouver, dans les quelques textes qui existent, une distinction entre les jeux à visée (essentiellement) ludique et les jeux à visée heuristique (faisant appel à des comportements exploratoires chez l'enfant, qui ressemblent aux attitudes requises par l'école) ; mais ça ne va pas au-delà de manière convaincante. En l'affaire, l'idée « d'apprendre en jouant » est ballottée entre deux extrêmes : d'un côté, une affirmation banale, selon laquelle on apprend tout le temps et toute occasion, y compris le jeu, est bonne pour apprendre ; de l'autre, une sorte de pétition de principe, largement indémontrable. Cet auteur conclut ainsi un de ses développements : « quand nous saurons mieux comment on apprend sans chercher à apprendre, dans les expériences multiples de la vie quotidienne, nous pourrons sans doute passer du mythe à la réalité du potentiel éducatif du jeu » (Brougère, 2002).

Le seul résultat établi, même si la relation reste peu définie, est la contribution du jeu à la créativité dans la recherche de solutions à des problèmes posés.

Pourquoi les recherches sont-elles si rares et leurs résultats sont-ils si pauvres ? Vraisemblablement en raison de la complication extrême de l'investigation. Plusieurs éléments sont ici à prendre en compte.

Tous les jeux, y compris les jeux éducatifs, ne sont pas nécessairement très poussés d'un point de vue pédagogique, et sont sans doute moins riches et moins élaborés que les activités proposées dans le cadre scolaire. Ce sont donc plutôt ces dernières qui peuvent être créditées, quitte à le vérifier rigoureusement, d'une efficacité en termes d'apprentissage. Certains jeux éducatifs sont pédagogiquement affligeants, et la pauvreté de certains jouets, prétendument éducatifs, est à l'avenant.

Quelques travaux, à l'étranger, ont mis en évidence une relation entre l'ampleur et le contenu du coffre à jouets et les résultats scolaires. Mais il est évident que les variables relatives au coffre à jouets sont très fortement corrélées à d'autres, elles-mêmes intercorrélées, comme le statut socio-économique du ménage, la place disponible dans le logement, etc.

C'est sans doute là que réside la plus grande difficulté dans toute tentative de démonstration. Comment démêler ce qui revient au jeu éducatif de ce que l'on doit à l'ensemble des actes éducatifs accomplis par les parents, voire à toute l'existence quotidienne même quand les gestes ne semblent pas concerner ou ne pas viser directement les enfants ? Les choses sont ici totalement inextricables. Et l'on ne peut imaginer de trouver un quelconque « groupe témoin » qui soit témoin de quelque chose. En

effet, pourrait-on trouver, dans les familles de classe moyenne à revenu et niveau scolaire comparables, certaines dans lesquelles les enfants disposent de jeux éducatifs et d'autres non, alors même que l'adhésion à l'idée de l'intérêt scolaire des jeux éducatifs est apparemment aussi largement partagée ? Pourrait-on comparer des familles populaires proches socio-économiquement et socio-culturellement, dont certaines offriraient des jeux à leurs enfants et d'autres non, en négligeant combien une différence sur le rapport aux jeux éducatifs s'accompagne vraisemblablement de mille et une différences dans les pratiques éducatives, le rapport au temps, etc. qui font que le « groupe témoin » ne serait en fait témoin de rien du tout ?

C'est en fait l'ensemble des pratiques familiales, et pas simplement les pratiques explicitement et délibérément éducatives, en y incluant les plus minuscules apparemment, qui contribue au développement de l'enfant et de l'adolescent et qui le dote d'atouts pour la scolarité (Lahire, 1995). On peut conjecturer que le fait de jouer avec l'enfant, les échanges verbaux qu'il favorise, les interactions qu'il engendre, sont d'autant de poids pour son développement que le jeu auquel on joue. De la même façon que le fait de lui lire des histoires ne lui apprend pas à lire, mais l'introduit dans un certain rapport à l'écrit.

Voilà pourquoi, alors même que la question des jeux éducatifs nous semblait mériter d'être posée dans le cadre de ce rapport, il n'est pas possible d'aller plus loin. On a toutes les raisons de penser que le jeu a un effet sur le développement cognitif de l'enfant (et, par là, sur ses apprentissages scolaires), mais personne, dans le champ de la recherche spécialisée, ne semble savoir ni pourquoi ni comment. « En dépit de la fréquence avec laquelle les théoriciens ont affirmé que le jeu contribue au développement de l'enfant (...), la recherche permet de tirer très peu de conclusions », écrit un auteur américain en terminant son ouvrage d'examen synthétique de cette question. Si des liens existent, si des corrélations peuvent être mises au jour, aucun lien de causalité ne peut être clairement identifié de façon convaincante (Power, 2000).

BIBLIOGRAPHIE

BERNSTEIN B., 1975, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Éd. Minuit, Paris.

BOURGIN N., 1994, *L'identité professionnelle des institutrices de petite section de maternelle*, Mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Éducation, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, 1994.

BROUGÈRE G., 2002, « Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels », *Éducation et Sociétés*, N°2 / 2002.

LAHIRE B., 1995, *Tableaux de familles*, Gallimard, Paris.

POWER T.G, 2000, *Play and Exploration in Children and Animals*, Ed. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.

CHAPITRE III

COURS PARTICULIERS

On désignera ici par « cours particuliers » des cours donnés à titre payant, en dehors des heures scolaires, dans les disciplines académiques que les élèves apprennent à l'école.

On exclura donc du champ les cours de guitare ou d'accordéon, les entraînements sportifs, les cours de théâtre, de poterie ou d'expression corporelle, qui, tout en participant à l'« épanouissement » de l'enfant ou de l'adolescent, ne figurent pas dans son programme scolaire et en tout cas ne figurent pas dans les épreuves d'examen ou de concours.

Sera également exclu l'ensemble couramment désigné sous le nom d'« accompagnement scolaire » ou d'« accompagnement à la scolarité », proposé, à titre gratuit, par des structures associatives ou municipales. Il sera question de cet accompagnement dans un autre chapitre de ce livre. La raison de cette mise à l'écart n'est pas une raison de contenu : dans l'accompagnement scolaire comme dans les cours particuliers une part notable du temps peut être consacrée à du travail scolaire, et plus spécialement à l'exécution des devoirs donnés par les enseignants, même si, par ailleurs, les animateurs entendent aussi proposer, voire proposer essentiellement, des activités diverses—expression, théâtre, atelier d'écriture, jeux éducatifs, etc...- censés préparer les élèves à bénéficier au mieux des enseignements de l'école. En fait, c'est parce que l'accompagnement scolaire, gratuit, relève d'une autre logique que les cours particuliers et fonctionne selon d'autres modalités. Il reste, bien entendu, que cours et accompagnement scolaire ont connu un développement qui s'enracine dans les mêmes évolutions du système scolaire (Glasman et Collonges, 1994 ; Glasman, 2001), et cela sera ressaisi dans un chapitre ultérieur.

On ne s'intéressera pas non plus ici aux ainsi-nommées « boîtes à bac », structures privées destinées uniquement à préparer au baccalauréat des élèves qui, pour certains, ne sont plus inscrits que dans ce type de structure, qui existe en France. Seront donc écartés, par exemple, les « yobikos » dans lesquels les élèves japonais qui ont terminé leurs études secondaires sans pouvoir accéder à l'université de leur choix passent un an ou deux pour repréparer les concours d'entrée (Glasman, 1998, Tsukada,

1988). En effet, le travail qu'ils accomplissent n'entre pas dans le champ de ce rapport.

Les cours particuliers sont donnés par des prestataires qui peuvent être des enseignants ou des étudiants, le faisant à titre individuel ou dans le cadre d'une structure commerciale qui les salarie ou les met en relation avec les clients. Les cours se donnent sous forme individuelle, au domicile de l'élève ou du prestataire, ils se donnent aussi à de petits groupes de cinq ou six élèves, dans la salle de séjour d'un enseignant à la retraite ou dans les locaux d'une entreprise spécialisée, ils peuvent aussi prendre place dans une salle de classe de l'école, après les heures scolaires. On trouve, dans certains pays, des cours particuliers qui ont ceci de surprenant qu'ils rassemblent en fait plusieurs dizaines d'élèves, voire des « amphis » complets de plus de deux cents élèves (Bray et Kwok, 2003 ; Bray, 2003 ; Bray, 1998). La taille de l'entreprise de cours particuliers va de la petite activité individuelle non déclarée à la grande entreprise fonctionnant sur une base internationale (Sylvan en France, ou Kumon au Japon, par exemple) et cotée en bourse ; Acadomia, qui propose des cours à domicile, et Sylvan, qui s'y refuse et organise ses cours dans ses propres locaux, en sont deux exemples implantés en France (Gresillon, 2004 ; Lechevallier, 2004). Mais il ne semble pas que l'on rencontre en France de cours réunissant plusieurs dizaines d'élèves.

Dans ce chapitre, un écart sera fait à la ligne générale de ce rapport qui, par convention avec le commanditaire, se donne comme règle de ne se fonder que sur les travaux de recherche existant dans notre pays ou à l'étranger. On intégrera quelques données recueillies personnellement par enquête à l'occasion de la préparation de ce rapport, ou publiées récemment dans la presse, relatives aux entreprises de cours particuliers à domicile, dont une vient d'être citée. Celles-ci ont connu en effet une expansion spectaculaire au cours des dix dernières années. Or il n'y a pas, à notre connaissance, de travaux spécifiques sur ces entreprises, mais se limiter aux résultats de recherche aurait fatalement conduit à passer à côté d'un phénomène important, que le Haut Conseil à l'évaluation de l'école ne peut, nous semble-t-il, se permettre d'ignorer.

AMPLEUR ET VARIATIONS DE LA PRATIQUE

Les données tirées des enquêtes

Concernant la France, on dispose de très peu de données. Une enquête menée de 1989 à 1992 dans la Région Rhône-Alpes (Glasman et Collonges, 1994), auprès de 9400 élèves de lycée, fait apparaître que ce sont entre 20% et 25% des élèves qui sont concernés par les cours particuliers au cours de l'année de l'enquête (ils en ont pris, en prennent, ou envisagent d'en prendre avant la fin de l'année). La proportion de ceux qui ont pris des cours à un moment ou à un autre de leur scolarité s'élève à 36%. Dans les deux collèges enquêtés pour contrôle, la part de preneurs de cours pendant l'année de l'enquête est respectivement de 13% et de 20%. Les ordres de grandeur sont proches de ceux fournis par l'enquête de l'INSEE en 1992, selon laquelle les cours particuliers concerneraient 18% des collégiens et des lycéens, avec des variations également comparables d'une catégorie sociale à l'autre (Héran, 1992 ; Larue, 1994).

Les disciplines dans lesquelles les élèves prennent des cours sont très diverses, mais les mathématiques (pour la moitié des cours pris), la physique (le quart), et les langues vivantes arrivent nettement en tête, spécialement au lycée. Au niveau du collège, cependant, le français est assez demandé. Les offres faites par les entreprises spécialisées couvrent largement le spectre des disciplines enseignées à l'école, au collège, au lycée, et même une part des enseignements universitaires. Mais prendre des cours dans telle matière et pas dans telle autre est indexé sur la croyance ou l'espoir que, dans cette matière-là, cet appui permet de réaliser un progrès réel (Glasman et Collonges, 1994).

Ces chiffres globaux appellent plusieurs commentaires.

D'abord, ils concernent une région plutôt riche du pays dont l'équipement scolaire et universitaire est diversifié ; ils sont donc vraisemblablement supérieurs à ce qui s'observerait dans une région moins favorisée, ou dans laquelle l'offre de cours par des étudiants est moins forte en raison d'un moindre développement universitaire ; mais ils sont sans doute inférieurs à ce que, déjà à l'époque, on peut observer à Paris (région pour laquelle on ne dispose pas de chiffres).

Ensuite, les variations autour du chiffre moyen sont amples. Variations d'un établissement à l'autre : les cours sont plus fréquents

dans les « grands lycées de centre ville » que dans les lycées ruraux ; variations d'une classe ou plutôt d'une filière à l'autre au sein d'un même établissement : c'est dans les classes où se décide l'orientation ultérieure, dans les classes à profil scientifique et dans les classes ouvrant sur les « classes préparatoires aux grandes écoles », que la proportion d'élèves prenant des cours est la plus importante ; dans les classes où la course à l'excellence se poursuit (grosso modo les classes mathématiques-sciences), les pourcentages de preneurs de cours sont élevés, alors qu'ils fléchissent dans les autres classes (à profil littéraire, « sciences sociales », ou technologique). Les variations distinguent également les sexes : les filles sont un peu plus preneuses de cours que les garçons ; elles concernant aussi les catégories sociales : les enfants de cadres supérieurs et professions libérales, ainsi que les enfants de patrons de l'industrie et du commerce, ont à peu près deux fois plus de chances de prendre des cours que les enfants d'ouvriers, mais ces derniers ne sont pas absents de cette pratique ; enfin, les élèves appartenant à des milieux dotés d'un fort capital culturel scolaire tendent à prendre plus de cours que les élèves issus de milieux peu diplômés. Par ailleurs, et de manière peut-être contre-intuitive, pour toute une partie des élèves qui prennent des cours particuliers, celle-ci vient s'ajouter à l'aide déjà substantielle qu'ils reçoivent à la maison ; c'est le cas dans les familles de cadres supérieurs et les familles dont les parents sont titulaires des diplômes les plus élevés, dont les enfants bénéficient ainsi d'un appui sans relâche ; en revanche, il y a une tendance à la substitution des cours particuliers à l'aide parentale quand les parents sont patrons de l'industrie et du commerce, ou sont faiblement diplômés.

Enfin, même s'ils ne sont pas si anciens, ces chiffres ont pris un petit « coup de vieux » du fait d'une disposition gouvernementale ; en effet, depuis l'enquête, est intervenue une mesure fiscale autorisant les contribuables à déduire de leurs impôts la moitié des sommes consacrées à la rémunération brute d'un salarié à domicile, que ce soit pour du ménage, des gardes d'enfants, ou du soutien scolaire. Voilà qui a encouragé des familles qui pouvaient, en raison du coût, hésiter à franchir le pas ; toutefois, la réduction du coût ne bénéficie qu'aux ménages soumis effectivement à l'impôt ; en conséquence, toute une part des milieux populaires, que leurs revenus situent en-dessous de la ligne des ménages imposables, ne tirent aucun avantage de cette mesure et ne peuvent y trouver aucune incitation à augmenter leur demande de cours particuliers ; il n'en demeure pas moins que la proportion d'élèves prenant des cours, issus des classes moyennes

voire des franges supérieures des couches populaires (employés, ouvriers qualifiés), a pu sensiblement s'élever. Si l'on s'appuie sur les déclarations faites sur leur site internet par les entreprises concernant leurs effectifs et leur implantation dans différentes villes du pays, et les données parues dans la presse sur leur croissance ou leur chiffre d'affaires, l'évolution va dans le sens d'une augmentation très sensible des consommateurs de cours particuliers. Du reste, les entreprises spécialisées, à en juger par leur croissance au cours des dernières années, ont amplement tiré parti de la mesure fiscale évoquée plus haut. Celle-ci, prise dans le but d'encourager l'emploi de services à la personne et de doter ses prestataires d'une couverture sociale, a, de fait, puissamment contribué à l'essor ou au développement de ces entreprises, qui mobilisent systématiquement cette réduction d'impôt comme argument publicitaire.

Il est à noter que l'offre ne se limite généralement pas aux élèves de primaire, de collège ou de lycée. Elle s'adresse aussi aux étudiants, en classe préparatoire ou dans différentes filières de l'université. Ceux-ci ne sont pas envisagés dans le présent rapport, mais il y a lieu de ne pas oublier, s'agissant de ces entreprises, qu'elles embrassent en fait toute la période de fréquentation du système scolaire ou universitaire. Et donc que les effectifs dont elles font état comprennent une part de jeunes qui sont en enseignement ou formation post-baccalauréat.

Entreprise	Effectifs revendiqués	Implantation (nbre de villes)	Croissance annuelle	Chiffre d'Affaires déclaré
Acadomia	50 à 60.000	65	40% à 50%	13,5 ou 30 millions d'euros
Keepschool	7.000	80	80%	3 millions d'euros
Legendre	30.000		20 à 30%	12,5 millions d'euros
Anacours	10.000	50		
Abos		23		
Domicours		18		

Entreprise	Effectifs revendiqués	Implantation (nbre de villes)	Croissance annuelle	Chiffre d'Affaires déclaré
2A math (cours en centre)		43		
Sylvan (cours en centre)		4	multinationale 1000 centres aux EU plusieurs centaines en Europe	

Que nous apprend un regard sur les pays étrangers ?

Suite à l'énoncé de ces chiffres, on peut se demander si ces proportions de preneurs de cours sont importantes ou non. Un moyen de répondre à la question se présente spontanément, c'est d'aller regarder ce qu'il en est au delà de nos frontières. La comparaison internationale est toutefois ici un exercice particulièrement risqué. Car les raisons qui poussent des parents à faire donner des cours supplémentaires à leurs enfants sont très diverses et sont directement indexées sur les logiques prévalant dans le système scolaire du pays. Poser la question « combien », c'est immédiatement aborder les questions « pourquoi », « selon quel processus », « sous quelle forme » ? Sauf à fournir des réponses insignifiantes, ces questions sont assez inextricables. Néanmoins, il faut bien tenter de clarifier les choses. On se contentera, dans un premier temps, d'évoquer ci-après le cadre global dans lequel s'inscrivent les cours particuliers, les logiques que l'on pourrait dire « sociétales », c'est-à-dire des raisons qui, compte tenu de ce qu'est la société en question ou dont s'y est inscrit le système scolaire, peuvent aider à comprendre cette pratique. Et l'on réservera pour un paragraphe ultérieur ce que l'on pourrait appeler les raisons plus directement « pédagogiques » qui conduisent les élèves vers les cours particuliers ou qui fondent le recours parental à cet appui.

Ainsi, dans certains pays où l'enjeu essentiel en matière scolaire est l'entrée dans les grandes universités (Japon, Corée, Grèce), la prise de cours s'intensifie avec la progression vers les dernières années du lycée, avec toutefois de possibles effets en retour sur les stades antérieurs : pour

assurer l'entrée à l'université, il vaut mieux s'y préparer dans un lycée de qualité (auquel on accède grâce à un soutien dès le collège), et cela peut s'anticiper dès les classes primaires dans certaines grandes villes (Rohlen, 1980 ; Sabouret, 1985). Cependant, il y a bien, là aussi, des variations sensibles entre les élèves et entre les établissements : s'il est difficile pour les élèves qui aspirent à intégrer Todaï, la grande université publique de Tokyo, d'échapper à la « nécessité » de s'entraîner dans un « juku » (entreprise spécialisée dans les cours particuliers), ce n'est cependant pas le cas pour les lycéens ou les collégiens dont les aspirations sont plus limitées, ou ceux qui fréquentent des établissements moins « cotés » (Lévi Alvarès, 1998) ; on peut conjecturer qu'il en est de même pour les élèves qui, au vu de leurs résultats ou des coûts financiers ou psychologiques qu'elle impose, renoncent à jouer le jeu de la compétition. Dans d'autres pays, où l'enseignement primaire est généralisé mais pas l'enseignement secondaire, et où il faut accéder aux rares écoles secondaires de qualité (Ile Maurice), nombreux sont les élèves du primaire qui sont envoyés dans des cours particuliers (Foondun, 1992). De manière générale, quel que soit le pays concerné, la prise de cours est plus massive à l'approche des passages décisifs (concours, examens d'entrée) qui peuvent intervenir assez tôt dans le cursus.

Il reste bien entendu à comprendre pourquoi la scolarisation et l'acquisition de certains diplômes représentent un tel enjeu. Plusieurs considérations entrent ici en ligne de compte. D'une part, les différences de revenus que peuvent espérer les titulaires de différents niveaux de diplôme sont très sensibles ; intégrer une grande université en Corée du Sud ou au Japon est vu, non sans raison, comme une garantie pour l'avenir des jeunes ; mais cette explication ne semble pas de mise en Grèce, où c'est plutôt le diplôme de fin d'études secondaires qui, en devenant très largement accessible depuis l'ample « démocratisation » du système scolaire, a perdu de sa signification et invite de fait les élèves à poursuivre (Spyropoulos, 1998). D'autre part, dans des sociétés où le poids de la famille dans les existences individuelles reste lourd et où chacun se doit de contribuer à la préservation du groupe familial et de ses membres, où le sentiment de piété filiale demeure fort (Vandermersch, 1986), assurer de bonnes études aux enfants c'est également préserver son propre avenir de parent. Cela est d'autant plus vrai quand les systèmes de protection sociale et de retraite sont peu développés et laissent reposer la charge des personnes âgées sur les familiers et les descendants. Un auteur avait aussi, à propos

du Japon, avancé l'hypothèse que se déversaient vers le financement de la scolarité des enfants des sommes que, compte tenu du niveau très élevé des droits de succession (75%), les parents ne souhaitaient pas consacrer à un investissement immobilier.

Si ces remarques sont justes, cela revient à dire que la pratique des cours particuliers entre dans une économie chaque fois singulière des existences familiales et prend place dans des rapports spécifiques entre le système scolaire et le monde social ; et c'est pourquoi les chiffres ne sont a priori pas vraiment plus comparables d'un pays à l'autre que ne le sont les parts de dépenses en vêtements chauds dans les budgets des familles scandinaves et en Afrique sub-saharienne.

La compétition scolaire n'est évidemment pas circonscrite aux pays évoqués plus haut. Elle est devenue une donnée essentielle dans le système scolaire français. Si la proportion d'élèves qui prennent des cours particuliers y est, dans l'ensemble, moins élevée, elle s'en rapproche quand on considère les élèves de certaines filières, de certains établissements, et issus des catégories sociales favorisées. Pour tous les élèves de toutes les catégories sociales, se joue dans le parcours scolaire leur avenir social, celui-ci est de plus en plus dépendant de l'école, le diplôme étant pour tous de plus en plus nécessaire même s'il est de moins en moins suffisant ; c'est aussi l'école qui dit à chacun son identité sociale. Mais se joue également, dans un système scolaire beaucoup plus ouvert et « démocratisé » que naguère, le maintien des dominants dans les positions dominantes. Cette préoccupation peut conduire les familles des catégories les plus aisées à mettre en œuvre, avec plus de ressources et plus d'intensité que les autres catégories sociales, des stratégies scolaires où, à la recherche de l'excellence et de l'entre-soi, le choix de l'établissement se conjugue avec le recours à divers adjuvants scolaires, dont les cours particuliers. C'est dans ces catégories aisées que la « stratégie d'excellence » consistant à prendre des cours particuliers dans les disciplines où l'on obtient déjà ses meilleurs résultats, combinée au choix d'une langue vivante « classante » (l'allemand) et l'orientation dans une filière convoitée (la filière scientifique), se rencontre le plus (Glasman et Collonges, 1994) ; ce qui a été mis en évidence dans la région Rhône-Alpes semble, sur la base de reportages qui restent à confirmer par des travaux plus approfondis, se retrouver dans d'autres régions et en particulier à Paris. Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer de prime abord, les clients des cours particuliers ne sont pas seulement des élèves faibles qui auraient besoin d'un appui ; ce sont

aussi, pour une part variable selon les pays, des élèves moyens voire de très bons élèves qui tiennent à s'assurer, par ce biais, la réussite au concours, l'orientation qu'ils désirent, ou l'entrée dans l'établissement qu'ils visent, surtout quand une hiérarchie de fait s'est installée entre les établissements en raison de leurs résultats ou de la composition socio-ethnique de leur public (Bray, 1999 ; Ball, 1993).

Dans d'autres pays, c'est l'organisation à l'échelle nationale de tests de performance scolaire qui suscite la prise de cours. Ainsi, aux États-Unis, on voit cette pratique se développer chez les élèves à l'approche du Scholastic Aptitude Test (SAT) comprenant des épreuves de Mathématiques et des épreuves Verbales (Becker, 1990) ; en Angleterre, la pratique gagne des adeptes dans les mois ou les quelques années qui précèdent les tests prévus par le Ofsted (organisme de contrôle et d'évaluation des standards de l'éducation) à l'âge de 11 ans, ou la passation des GCSEs, dont les résultats peuvent commander – dans un marché de l'éducation devenu de plus en plus compétitif par l'orchestration gouvernementale de la mise en concurrence des établissements (Ball et Van Zanten, 1998 ; Ball, 1993 ; Meuret et al ; 2000) – l'entrée dans telle ou telle école secondaire (Russell, 2002).

Un phénomène analogue s'observe au Japon : la hiérarchisation de fait des établissements scolaires japonais, en fonction des résultats qu'ils peuvent afficher dans l'accès de leurs élèves aux plus prestigieux établissements du niveau suivant, contribue à alimenter les flux d'élèves prenant des cours particuliers : il en va de l'honneur du collège ou du lycée, en tant que collectivité d'enseignants et d'élèves, honneur qu'aucun individu ne souhaite prendre la responsabilité de voir bafoué par ses résultats insatisfaisants (Morishima, 1986). Briller dans les concours n'est pas seulement la gratification d'un individu affronté à une compétition scolaire féroce ; c'est également – et c'est essentiel dans une société qui prône non un refus de l'individu mais la « retenue de l'individualité » – apporter par là sa contribution au renom et au succès de l'établissement, qui seuls donnent totale légitimité à la réussite individuelle (Ernct, 1998). De surcroît, étant donné « le caractère massif et constant des dispositifs évaluatifs qui ponctuent à périodicité régulière la vie scolaire de l'ensemble des élèves japonais », et l'effet sur ces derniers des jugements scolaires proférés (Lévi-Alvarès, 1998), la recherche de la réussite scolaire est assez soutenue pour qu'elle conduise ceux des élèves qui peuvent et veulent jouer le jeu vers les dispositifs de soutien scolaire.

Certains auteurs insistent aussi, sans en faire le critère décisif, sur la valeur accordée à l'éducation au sein de la société, non seulement en termes de placement social et professionnel autorisé par l'obtention de tel ou tel diplôme, si possible élevé, mais aussi en termes de statut, de reconnaissance, de prestige social. C'est ainsi que la demande de cours particuliers, liée à la compétition scolaire, serait également portée, au Japon ou en Corée du Sud, et plus largement en Asie du Sud-Est, par le respect dont jouissent les citoyens les plus hautement éduqués, et dont sont privés, par exemple, les riches héritiers qui n'auraient pas assis leur position sur une culture reconnue (Rohlen, 1980 ; Sorensen, 1994 ; Sabouret, 1995 ; Morishima, 1986).

Dans d'autres pays encore, ce sont les défaillances du système scolaire qui alimentent la prise de cours. Mais que sont ces défaillances ? Il peut s'agir de manques caractérisés, liés à la faiblesse dramatique des budgets alloués à l'éducation ou dus à l'insuffisance de son contrôle par les pouvoirs publics ; certains parents, conscients de ces manques et disposant des moyens de le faire, s'efforcent de les « compenser » par des cours particuliers. Il peut s'agir aussi, comme au Cambodge par exemple, de rétention de savoirs par des enseignants qui, trop faiblement rémunérés, ne traitent délibérément en classe qu'une partie du programme et organisent eux-mêmes des cours particuliers payants pour les élèves auxquels ils ont fait face toute la journée dans l'école (Bray, 1999). Il peut encore s'agir de la défaillance avérée ou supposée de tel ou tel enseignant manifestement au-dessous de sa tâche, mais là n'est pas la raison des prises massives de cours particuliers. Enfin, si défaillance il y a, c'est que l'école n'est pas jugée en mesure de préparer efficacement les élèves aux épreuves qu'elle-même organise (tests, concours, examens, orientation), on y reviendra ; mais quelles que soient la qualité et la solidité de cette préparation assurée par l'école, le caractère compétitif de certaines épreuves, qu'il ne faut pas se contenter de réussir mais où il importe de réussir mieux que les autres, pourrait suffire à pousser des élèves à prendre des cours particuliers.

On le voit, chaque contexte scolaire permet de comprendre les modalités et le moment de prise des cours particuliers, ainsi que la proportion d'élèves y ayant recours. Il reste cependant quelques invariants. Un : c'est, le long du parcours scolaire, à *l'approche des passages les plus difficiles à négocier, ou les plus sélectifs*, que les élèves ou leurs parents y ont le plus fortement recours. Deux : toutes les recherches s'accordent sur

le constat d'*inégalité introduite entre les élèves appartenant aux différentes catégories sociales du fait d'un accès inégal à cette ressource extra-scolaire* (Bray, 1999 et 2003 a ; Glasman et Collonges, 1994 ; Russell, 2003, Spyropoulos, 1996, Rohlen, 1994 ; Foondun, 1992). Cette inégalité recoupe celle qui existe entre les groupes de différentes origines ethniques, comme c'est le cas en Malaisie ou à Singapour, où les élèves indiens et chinois, appartenant aux catégories socialement dominantes, ont nettement plus de chances de recevoir des cours particuliers que les élèves malais (Bray, 1999). Les enquêtes n'intégrant pas, en France, les données d'origine ethnique, il n'est pas possible de tirer des conclusions comparables, sauf à considérer que les parents issus de l'immigration récente font plutôt partie, statistiquement, des catégories sociales modestes, dont on a vu plus haut qu'elles étaient moins portées à prendre des cours. Pour autant, les enfants issus de l'immigration maghrébine et africaine, entre autres, ne sont pas exclus de tout soutien hors de l'école, puisqu'ils sont invités et sont plus enclins, en raison de la gratuité de ce service, à fréquenter les dispositifs d'accompagnement scolaire organisés par les municipalités ou les associations sans but lucratif, voire à disposer, par ce canal, d'un appui individuel offert gracieusement à domicile par des bénévoles (il est question de cet accompagnement scolaire dans un autre chapitre de ce rapport) ; mais le contenu de la prestation n'est pas exactement semblable. Certains de leurs parents déclarent du reste, au cours des enquêtes, que, s'ils le pouvaient, ils payeraient des cours particuliers (Glasman, 1992 et 2001). Les élèves des zones urbaines prennent davantage de cours particuliers que les ruraux, et il faut y voir à la fois la conséquence des appartenances sociales et des écarts de revenus en général au détriment de ces derniers, d'une inégale connaissance des enjeux voire des stratégies adaptées, d'un décalage dans les ambitions scolaires de parents aux statuts socio-culturels et socio-économiques différents, et de l'inégalité de l'offre dont on sait que, en l'affaire aussi, elle contribue puissamment à créer et à amplifier la demande (Glasman et Collonges, 1994 ; Bray, 2003 ; Foondun, 2002).

S'il faut donner une idée de la variation enregistrée d'un pays à l'autre, on la trouvera grâce au tableau ci-après, construit en réunissant plusieurs sources. Il rassemble des résultats d'enquête scientifiques conduites à des échelles différentes. Il est indispensable de les prendre avec prudence puisque, si certaines reposent sur des échantillons représentatifs, d'autres effectuent plutôt un « coup de sonde » à des niveaux restreints et

sur des territoires peut-être spécifiques. Ils sont donnés ici pour indiquer tout-de-même la tendance concernant chacun des pays cités.

Quand c'est possible, on indique la part de preneurs de cours au cours de l'année de l'enquête (« année ») et la part de ceux qui en ont pris à un moment ou à un autre de la scolarité (« scolarité »). L'auteur de la recherche est indiqué. Les sources concernant l'Allemagne et le Luxembourg sont fournies par Mischo et Haag (2002) ; pour celles concernant les pays d'Asie, d'Afrique, d'Amérique et Malte, on a opté pour la recension réalisée par Bray (1999, 2003).

Il s'agit bien ici d'avoir une idée de l'ensemble du phénomène au sein d'un pays. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle toutes les sources disponibles n'ont pas été exploitées : dans presque tous les articles lus pour ce rapport, des chiffres sont fournis, sur tel et tel pays, mais il aurait été fastidieux, à propos de quelque pays que ce soit, de juxtaposer les données ; il importe peu en effet de les accumuler, et de savoir que selon, les recherches, la part de preneurs de cours parmi les élèves de dernière année secondaire à l'Île Maurice est de 78% (Foondun, 1992) ou de 88% (Bray, 1999). Il convient aussi de souligner que les chiffres sont construits sur des populations très différentes, que les chiffres peuvent très sensiblement varier d'une enquête à l'autre dans un même pays et à des périodes proches. Par ailleurs, on ne sait rien des conditions de passation des enquêtes, de recueil des informations, et rien non plus de la propension des élèves ou de leurs parents à camoufler leur prise de cours particuliers, soit parce que c'est illégal, soit parce que cela peut sembler remettre en cause le travail des enseignants de l'école ; on ne sait pas plus, en sens contraire, leur disposition à rendre publique leur consommation de cours particuliers, comme manifestation du fait qu'ils jouent entièrement leur rôle de parents en fournissant cet appui, ou leur rôle d'élèves en y ayant recours, ou encore parce que (Bray, 1999) confier ses enfants à un professeur particulier réclamant des honoraires élevés confère un certain prestige. Enfin, on a considéré qu'il s'agissait bien toujours ici, comme indiqué au départ, de soutien privé et payant, et pas d'un soutien bénévole, organisé par des associations civiques, caritatives, religieuses, etc. et qu'il y avait donc lieu de les inclure dans ce tableau ; cette distinction, suggérée par la cohabitation, en France, d'un secteur marchand (les « cours particuliers ») et d'un secteur non marchand (« l'accompagnement scolaire ») (Glasman, 2001), peut être pertinente par exemple en Malaisie, où des associations musulmanes, voulant promouvoir la situations des populations malaises,

offrent un soutien extra-scolaire aux enfants ; elle est de mise également à Singapour, où des associations fournissent gratuitement une aide aux élèves issus de groupes à faibles revenus (Bray, 1999).

Pays	Champ de l'enquête et date		Part de preneurs de cours particuliers	Auteur (si accès direct) <i>ou cité par</i>
Europe				
Allemagne	1995	5893 élèves	18% année	<i>Mischo & Haag</i>
	1998	1574 parents	16% année 21% scolarité	<i>Mischo & Haag</i>
	1998	26450 parents	16% scolarité	<i>Mischo & Haag</i>
	1990	362 élèves Gymnasium	11% année 46% scolarité	Behr
France	1989 à 1992	9400 lycéens	25% année 36% scolarité	Glasman-Collonges
	1992	enquête ménages	18% année	Héran
Grèce	1987	élèves du public et du privé	63% année (?)	<i>Eliou</i>
	1983	candidats à l'enseignement supérieur	68,8% scolarité	<i>Spyropoulos</i>
Luxembourg	1995 ?	907 élèves des écoles secondaires	23% année 52% scolarité	<i>Mischo & Haag</i>
Malte	1987	2129 élèves du primaire du secondaire	52% scolarité 83% scolarité	<i>Bray</i>
Asie				
Cambodge	1997	77 écoles primaires	31% année	<i>Bray</i>
	1997	écoles urbaines	60% année	<i>Bray</i>

Pays	Champ de l'enquête et date		Part de preneurs de cours particuliers	Auteur (si accès direct) <i>ou cité par</i>
Corée du Sud	1997	écoles primaires Séoul secondaire 1 ^e cycle secondaire 2 ^e cycle classique	82% année 66%année 59% année	<i>Bray</i>
Hong-Kong	1996	507 élèves	45% dans primaire 34% dans 1 ^e cycle du secondaire 41% classes terminales	<i>Bray</i>
Japon	1993	élèves du primaire élèves du secondaire	24% année 60% année 70% scolarité moyenne	<i>Bray</i>
Malaisie	1990	8420 élèves des 3 ^e , 5 ^e et 6 ^e années du secondaire	59%, 53% et 31% année 83% scolarité	<i>Bray</i>
Myanmar	1991	118 élèves 9 ^e - 10 ^e année 131 élèves 5 ^e -8 ^e année circonscription Yangon	91% année 66% année	<i>Bray</i>
Singapour	1992	1052 foyers et 1261 élèves	49% année primaire 30% année secondaire	<i>Bray</i>
Sri-Lanka	1990	1873 élèves de 6 ^e , 11 ^e et 13 ^e année	80% en 6 ^e , 75% en 11 ^e de 62% à 92% en 13 ^e	<i>Bray</i>

Pays	Champ de l'enquête et date		Part de preneurs de cours particuliers	Auteur (si accès direct) ou cité par
Taiwan	1998	398 él. 2 ^e cycle secondaire	81% année	<i>Bray</i>
Afrique				
Égypte	1992	9000 élèves de 5 ^e année 9000 élèves de 8 ^e année	54% année 74% année	<i>Bray</i>
Guinée	1996	élèves de 6 ^e année de 2 écoles urbaines et 4 rurales	19% année	<i>Bray</i>
Maurice	1995	6 ^e année primaire	78% année	<i>Bray</i>
Tanzanie	1995	6 ^e année de 3 écoles urbaines et 4 rurales	26% année	<i>Bray</i>
Zimbabwe	1995	2697 élèves 6 ^e année	61% année	<i>Bray</i>
Amérique du Sud				
Brésil	1997	écoles publiques de Rio	50% année	<i>Bray</i>

DURÉE ET INTENSITÉ DU RECOURS

Le temps hebdomadaire

En France, les élèves qui prennent des cours le font pendant une à deux heures par semaine, parfois davantage s'ils en suivent dans plusieurs disciplines. De manière générale, la durée hebdomadaire est donc assez

étroitement limitée. Cette règle générale souffre quelques exceptions, relatives d'une part à des élèves rencontrant de grandes difficultés de concentration sur leur travail, auxquels leurs parents, qui en ont les moyens, décident de procurer cet appui quotidiennement ; l'autre exception concerne, dans les semaines ou les quelques mois qui précèdent l'épreuve décisive, des élèves très engagés dans la compétition pour les meilleures filières. Hormis ces cas, les cours particuliers ne dévorent pas le temps libre des écoliers, des collégiens ou des lycéens, comme ils le font dans certains autres pays. La situation est assez comparable en Allemagne, où l'enquête en Gymnasium enregistre des durées mensuelles moyennes de 5 heures de cours, soit un peu plus d'une heure par semaine (Behr, 1990).

Il est des pays, où la « course » scolaire est plus intense et constante, où l'on enregistre des durées hebdomadaires très longues : au Sri-Lanka, la durée hebdomadaire moyenne des cours pour les élèves de 11^e et de 13^e année qui en prennent s'étend de 4 heures à 12 heures, selon l'année d'études et la filière (Bray, 1999), parfois même plus de 13 heures hebdomadaires, sans compter le temps requis pour se rendre au centre de soutien (Foondun, 1992). Au Japon comme en Corée du Sud, les élèves peuvent passer plusieurs heures par semaine (4 heures, 6 heures, ou davantage encore) dans des entreprises spécialisées, appelées « juku » au Japon et « ha-gwuan » en Corée (Rohlen, 1980 ; Hwang, 2001 ; Weldon, 2001) ; selon plusieurs auteurs, un adolescent peut accumuler plus de 10 heures de travail par jour, parfois jusqu'à 12 à 16 heures, y compris dimanches et vacances (Paringaux, 1985 ; Seigneuret, 1986). Hwang dresse un tableau comparatif du temps passé par un élève américain et par un élève sud-coréen à diverses activités au cours de la semaine. Si le temps passé en classe est sensiblement équivalent (33h30 aux USA, 36h30 en Corée), le premier passe 3h40 par semaine à travailler pour l'école en dehors de l'école quand le second y consacre en moyenne près de 16 heures. Le temps de sommeil s'en ressent, puisqu'il est en Corée de 10 heures de moins qu'outre-Atlantique : 67h40 contre 57h15. Belle illustration de l'adage qui court les salles de travail des ha-gwuan (comme celles des jukus, d'ailleurs) : « Four Pass, Five Fail », « quatre heures de sommeil par nuit, tu réussis, cinq heures de sommeil, tu échoues » (Hwang, 2001). Les « indicateurs de l'OCDE », en 1997, publient un tableau mettant en relation, dans 24 pays, les scores à des épreuves internationales en mathématiques des élèves de huitième année de mathématiques et le temps passé au travail personnel : on y constate que les élèves coréens et

japonais arrivent nettement en tête des performances, alors que leur temps d'étude quotidien semble tout-à-fait moyen, puisque environ la moitié des jeunes coréens et japonais accompliraient moins de deux heures de travail hors de l'école (OCDE, 1997). Mais le questionnaire administré aux élèves utilise, pour apprécier leur temps de travail personnel, un mot qui, traduit de l'anglais « homework », en rétrécit le champ à ce qui se passe à domicile (Sorensen, 1994) ; est-ce l'inattention apparente à cette distinction qui conduit un chercheur à la conclusion suivante, qui laisse perplexe : selon lui, les étudiants des quatre pays est-asiatiques figurant dans le peloton de tête en mathématiques (Hong Kong, Corée du Sud, Japon, Singapour) « ne semblaient pas avoir passé particulièrement plus de temps à ces activités que les étudiants des autres pays » (Leung, 2002). Les jeunes en question passent en effet peu de temps à travailler chez eux, mais la compréhension de leurs performances brillantes ne doit pas négliger le fait que l'essentiel de leur temps de travail hors école (voire, pour certains, de leur temps hors école tout court, c'est-à-dire loisirs compris) est passé dans les juku ou les ha-gwan. À Hong-Kong, où près de la moitié des élèves de l'enseignement secondaire prennent des cours particuliers (avec une augmentation du pourcentage des premières classes vers les classes terminales), la durée modale est entre 6 et 10 heures par mois, 30% prennent plus de 10h de cours par mois, et 6,5% en prennent plus de 25 heures.

En Grèce, le budget-temps d'un élève de Terminale en lycée général, en dehors des heures scolaires regroupées en matinée (8h30 – 13h30), accorde 32% du temps au travail dans le cadre du « frondistirio » (entreprise de cours particuliers), 32% au travail pour le lycée, et 17% aux loisirs (Spyropoulos, 1996).

On constate donc que l'intensité du recours est très largement variable, et cela doit être rapporté non seulement aux enjeux de la scolarité, mais aussi à la conception admise de ce que doit être le temps de l'enfance et de l'adolescence. Ce temps est, aujourd'hui, voué à la scolarité pour une part importante (plus importante que jamais ?) dans l'existence des jeunes français, et il arrive que la pression scolaire relayée par les parents conduise certains jeunes vers le malaise mental ou vers les cabinets de psychothérapeutes ; il subsiste toutefois de larges pans où, dans la semaine ou en week-end, il est permis d'oublier quelque peu l'école. Dans d'autres pays, le temps préservé pour des activités autres que scolaires, ou de l'aide domestique, ou des loisirs, est très réduit, surtout pour les garçons.

Une illustration concrète est fournie par un rapport de l'Unicef, relatant la vie quotidienne d'un élève mauricien de 11 ans, l'année du concours d'entrée à l'école secondaire, et celle d'une élève américaine du même âge : pour le mauricien, lever à 6h, révisions jusqu'à 7h30, préparation pour aller à l'école, qui commence à 9h mais les élèves de l'année du concours sont en classe dès 8h15. Après la classe, cours particuliers jusqu'à 17h, retour à la maison à 17h30, préparation pour une leçon avec un autre enseignant, retour à la maison vers 20h30 et dîner, après quoi les devoirs prennent jusqu'à 23h30. Pour l'américaine : « le lundi, j'ai dansé, le mardi gymnastique et le mercredi des cours de violon. Le reste de la semaine, je dois apprendre mes leçons et faire mes devoirs » (Foondun, 2002).

Mark Bray cite, à propos du Sri-Lanka, un auteur de ce pays, qui parle de « déni de l'enfance », de mutilation de la spontanéité, de la joie d'apprendre ou du plaisir de créer, voire du sentiment de soi (Bray, 1999), un article dans un journal japonais titre « Les enfants japonais n'ont plus le temps de s'amuser » (Courrier International, N°58). Selon M. Bray, les principes éducatifs valorisant avant tout l'effort favorisent, dans plusieurs pays de tradition confucéenne, l'engagement constant des enfants dans le travail pour l'école, et donc la prise de cours particuliers (Bray, 2003) ; la même remarque est faite concernant la Grèce, où les parents des couches moyennes auraient tendance à mépriser les loisirs et à décourager chez leurs enfants toute pause dans le travail scolaire, auquel, entre devoirs à la maison et frondistirio, ils consacrent pourtant six heures et demi par jour en dehors de l'école (Spyropoulos, 1996). Une étude comparative entre Japon et Australie a mis en évidence que 53% des jeunes japonais, contre 38% des jeunes australiens, prenaient des cours particuliers et disposaient donc de moins de temps pour les activités de socialisation, voire moins de temps pour donner un coup de main à la maison ou de temps à passer avec leur famille, du fait de la compétition scolaire qui les implique dès le plus jeune âge (Foondun, 2002). Toutefois, C. Lévi-Alvarès, bon observateur du Japon, souligne le fait que les « jukus » constituent, pour les élèves, des lieux de socialisation intense et prisée (Glasman, 1996) ; ce qui ne saurait surprendre si l'on note que, avant le « boom » des jukus, et au grand dam des parents, les élèves rentrant de l'école passaient leur temps devant le poste de télévision (Rohlen, 1980), et si l'on se rappelle que les enfants, pressés de se rendre au « juku » après les heures d'école, ne disposent pas de temps pour échanger avec leurs camarades, et que c'est seulement au juku qu'ils peuvent nouer ces contacts (Adachi, 1988).

Un recours ordinaire

En revanche, on le constate en France comme on le constate ailleurs, et l'on pourra y voir un troisième invariant après les deux signalés plus haut : les cours particuliers entrent, pour ceux qui en prennent, dans l'ordinaire de la scolarité. Ceux-ci s'étalent sur toute l'année scolaire, dès le début de l'année pour plus du quart d'entre eux, ou se poursuivent jusqu'à la fin de l'année pour ceux qui n'ont commencé qu'après les premiers conseils de classe du mois de décembre (Glasman et Collonges, 1994). Dans certaines écoles de Londres, plus de la moitié des élèves de 11 ans ont bénéficié d'au moins 18 mois de cours particuliers en anglais et en maths avant de subir leurs tests « Eleven plus » (Russell, 2002). La durée moyenne des cours particuliers dans l'année scolaire est de neuf mois dans une enquête allemande auprès de 122 enfants qui en prennent (Mischo et Haag, 2002). On est donc loin du « coup de pouce » passager, lié à une absence pour maladie ou un fléchissement momentané, on est loin des simples cours « pour éteindre l'incendie » suite à une dégradation des résultats, comme le voudraient, au moins en France, les guides de bon usage des cours particuliers. Ceux-ci sont devenus, pour une part significative des élèves qui en prennent, et pour leur quasi-totalité dans d'autres pays, un accompagnement « normal », « ordinaire », de la scolarité, dont il faudra bien rechercher les raisons. De surcroît, comme dans d'autres pays où la pratique est plus massive et plus intense que dans le nôtre, une part des élèves fréquente les stages intensifs pendant les périodes de congé, entre autres avant la rentrée scolaire (Glasman et Collonges, 1994 ; Rohlen, 1980 ; Hwang, 2001).

Il s'agit d'un constat récurrent, mais est-ce que pour autant la continuité de la prise de cours particuliers, tout au long de l'année voire d'une année sur l'autre, a le même sens partout ? Ce n'est pas certain. Il est des pays où la compétition scolaire est si intense et si présente dans le quotidien des élèves qu'il n'est pas imaginable de prétendre y jouer son rôle sans doubler en permanence les enseignements à l'école par un soutien externe, et ce d'autant plus que les autres concurrents le font ; du reste, la durée des cours sur l'année s'allie ici avec l'intensité hebdomadaire : il n'est pas équivalent de prendre 5 ou 6 heures de cours par semaine (ou plus) en se rendant presque quotidiennement dans une entreprise spécialisée toute l'année durant, et de se « contenter » d'en prendre 2 heures, en une séance hebdomadaire. En France, la course aux bonnes filières peut conduire

certains des élèves des groupes sociaux favorisés les plus engagés dans cette compétition à une fréquentation durable et intense, mais l'enquête n'a pas trouvé de niveaux comparables à ce qui semble être relativement banal en Corée ou au Japon. La permanence des cours particuliers peut revêtir un tout autre sens : elle peut signifier qu'il ne s'agit pas là d'autre chose que d'un étayage continu, destiné essentiellement à rassurer ceux qui les prennent, à détendre les relations familiales autour du travail scolaire (voir plus bas, dans les raisons de prendre des cours). En termes de politique éducative, les conséquences à tirer de l'un et l'autre sens ne sont pas nécessairement identiques.

LES COURS PARTICULIERS DANS LES BUDGETS FAMILIAUX

Cette question est intéressante à plusieurs titres. Elle permet d'une part de toucher du doigt les inégalités entre les familles appartenant aux différentes catégories sociales selon les revenus dont chacune dispose. D'autre part, quand on peut comparer ce poste aux autres postes de dépenses, elle indique l'ampleur du « sacrifice » que les parents sont disposés à consentir, voire se sentent contraints de consentir, pour assurer la réussite scolaire de leurs enfants. Mais, en même temps, elle ne prend totalement sens que si l'on peut rapporter les dépenses privées aux dépenses publiques d'éducation, voire aux dépenses privées concernant d'autres postes, auxquels il est plus ou moins possible, obligatoire ou pertinent, selon les pays, de consacrer une part de ses revenus (logement, financement des retraites...)

Part des dépenses publiques et privées dans les dépenses d'éducation			
	Dép. publiques	Dép. privées	Dépenses totales
Corée du Sud 1998 (Hwang, 2001)	50% (4,5% du PNB)	50% (4,5% du PNB)	100% (9% du PNB)
Grèce 1987-88 (Spyropoulos, 1996)	64,7%	35,3%	100%
France 1990 (INSEE, 1990)	90%	10%	100%

Dans l'enquête rhônalpine du début des années 1990, il apparaissait que, pour un élève suivant des cours particuliers, la dépense moyenne des parents était de 1600 F pour l'année (Glasman et Collonges, 1994) ; l'enquête de l'INSEE parvenait à un résultat proche, avec un montant de 1750 F (Gissot et Héran, 1993). Il va de soi que cette moyenne recouvre des variations sensibles entre les catégories sociales, entre les 2650 F annuels consentis (en 1994 il est vrai) par un ménage de cadres et les 1020 F déboursés par un ménage ouvrier (Bourdon, 1998). Qu'en est-il aujourd'hui, en tenant compte de la mesure fiscale rappelée plus haut, pour un élève qui prendrait le même volume de cours particuliers que celui qui avait servi de base au calcul du chiffre précédent (1 heure par semaine pendant 20 semaines) ? Ces cours payés à un prestataire individuel au moyen de « chèques emploi-service », à 15 euros nets de l'heure, représentent donc 300 euros ; avec les charges sociales que le client acquitte, la dépense horaire s'établit à environ 490 euros, dont la moitié est déductible des impôts. Au total, donc, 245 euros, soit environ 1600 F à la charge de la famille. Compte-tenu d'une inflation même limitée, la dépense, en monnaie constante, est très sensiblement inférieure à ce qu'elle était voici plus de dix ans. Cela contribue à rendre vraisemblable une augmentation de la proportion d'élèves qui prennent des cours particuliers.

Dans d'autres pays, où les enjeux de la compétition scolaire sont encore plus lourds qu'en France, et la pratique des cours particuliers plus répandue, la part que cela représente dans les dépenses des ménages est imposante (Bray, 1999 ; Bourdon 1998) :

Pays	Dépenses totales pour cours partic.	Population	Poids financier pour les ménages
Japon 1995	14 Milliards \$	125 millions	
Singapour 1992	200 Millions \$	3 millions	
Corée du Sud 1996	25 Milliards \$	47 millions	1950 \$ /enfant école secondaire 1500 \$ /enfant école primaire
Myanmar 1992	11% des revenus		
Égypte 1994			20% des dépenses/enfant (écoles urbaines) 15% (écoles rurales)
Cambodge 1999			7% du coût de la scolarité
France 1994			13,4% de la dépense privée d'éduc. soit 0,4% des dépenses ménages

LES EFFETS DES COURS PARTICULIERS

Autant que les proportions d'élèves prenant des cours particuliers, ou que le temps que les élèves y passent, les effets des cours particuliers doivent être compris dans le contexte où ils interviennent. Telle efficacité vérifiée ici peut se trouver démentie ailleurs, parce que les conditions de la pratique des cours sont totalement différentes, on le verra avec la question de l'individualisation des apprentissages ; les attentes des parents ne sont pas non plus parfaitement identiques ; la forme des examens ou des

concours organisés par le système scolaire est également pour beaucoup dans le rôle, décisif ici, moindre là, que jouent les cours particuliers dans la réussite : des tests faisant appel essentiellement à la mémoire ou aux capacités opératoires rendent très productifs les cours particuliers dans la mesure où l'on y consacre à cet entraînement systématique une part importante du temps, et ils ouvrent de ce fait un « boulevard » aux prestataires de ce service.

Toutefois, ce qui s'observe ailleurs, dans des contextes socio-scolaires distincts du nôtre, mérite d'être observé avec attention, car cela suggère ce qui pourrait, sous certaines conditions, advenir au sein même du système français, les mêmes causes pouvant – moyennant remodelage par les situations locales – produire des effets analogues.

Les effets produits par les cours particuliers sont, pour une part, les effets attendus, et que l'on rencontre au chapitre des raisons d'y avoir recours. Le simple fait de prendre des cours garantit, au moins en partie, cet effet (par exemple la pacification des relations familiales). D'autres effets ne coïncident pas exactement avec les attentes ; on verra, par exemple, que la progression des résultats scolaires, pourtant au point de départ de la démarche et de la dépense des parents, n'est pas toujours au rendez-vous. Il y a aussi des effets inattendus, des effets que l'on ne soupçonnait pas, et ils peuvent concerner non seulement les élèves et leurs familles mais le système scolaire lui-même. Bien au delà de la réussite des élèves, une interrogation forte concerne les effets qu'ils produisent sur l'école, sur les processus d'apprentissage.

Cours particuliers et performances scolaires

S'interroger sur les effets de cours particuliers, c'est, bien sûr, tenter de répondre à la question de savoir en quoi ils contribuent à la réussite scolaire. Mais poser cette question conduit immédiatement à une autre : s'ils y contribuent, de quelle manière le font-ils, ce qui conduira à rechercher d'autres retombées que la seule amélioration éventuelle des résultats scolaires ou des performances aux tests et concours.

Précisons tout d'abord que l'on trouve, dans la clientèle des entreprises ou des professeurs qui donnent des cours particuliers, des élèves qui attendent de ces cours une aide pour un rattrapage ou pour combler des lacunes, d'autres qui veulent garantir leur maintien dans une

classe ou un établissement auquel ils ont accédé avec peine et dont ils savent qu'ils pourraient être refoulés si les résultats ne suivent pas, d'autres enfin qui cherchent, par les cours particuliers, à se mettre en meilleure position possible pour négocier les orientations sélectives, passer les concours, accéder aux filières à « *numerus clausus* », etc. Il y a donc bien plusieurs types de consommateurs de cours particuliers, qui ne sont pas à la poursuite des mêmes objectifs. C'est à cette aune que l'appréciation des effets prend sens. Pour un élève français qui, par exemple, aurait suivi des cours particuliers dans l'espoir d'intégrer une classe préparatoire scientifique, et qui, devant « se contenter » d'une mention Assez Bien au baccalauréat, n'y serait pas admis et serait contraint d'en rabattre sur ses ambitions, l'effort consenti ne paraît pas fructueux puisque le projet n'est pas couronné du succès escompté. Pour un autre élève, qui en attendait seulement la réussite à cet examen, cette mention Assez Bien apparaît comme la cerise que les cours particuliers lui auront permis de déposer sur le gâteau. Pour celui qui a assuré sa survie scolaire dans l'établissement de son choix, qui a « tenu », ils apparaissent également efficaces. L'évolution, l'amélioration des résultats, ne doivent donc pas être mesurés seulement en termes de différentiel de notes entre avant et après, mais être rapportés aux objectifs poursuivis par l'élève. Ceci dit, les données disponibles, présentées sous forme globale, ne permettent pas d'en décider ; mais ce n'est pas une raison pour en être totalement dupes.

Résultats scolaires

Un premier angle de vue est possible : comment ont évolué les résultats, quelles ont été les performances des élèves qui ont pris de cours ?

Dans l'enquête menée en Rhône-Alpes, à la question « comment ont évolué vos notes depuis que vous prenez des cours particuliers », voici comment ont répondu les 1285 preneurs de cours de l'année (sur les 9400 élèves interrogés) :

Appréciation de leurs progrès par les élèves preneurs de cours selon la notation française de 0 (nul) à 20 (excellent)	
Moins bons résultats	2%
Résultats sans changement	12%
Petite amélioration (1 à 2 points)	36%
Nette amélioration (3 à 4 points)	22%
Forte amélioration (5 à 6 points ou plus)	6%
Trop tôt pour se prononcer	21%
Total	100%

On constate donc que, pour près des deux tiers des adeptes, les cours particuliers ont été féconds en termes d'amélioration des résultats, même si, en même temps, plus d'un tiers déclare une amélioration modeste (Glasman et Collonges, 1994). Les entretiens conduits auprès d'élèves preneurs de cours ou de parents clients de ce type de service vont dans le même sens.

Dans l'enquête allemande, pour les 122 élèves « moyens-faibles » ou en difficulté, preneurs de cours, les notes ont augmenté significativement plus que celles d'un groupe témoin d'élèves n'en prenant pas (Mischo et Haag, 2002). Ceci dit, leurs performances après coup ne permettent pas de les qualifier de « bons élèves », puisque leurs résultats demeurent plus près de 6 (« insuffisant » en Allemagne) que de 1 (« excellent »).

Une recherche grecque au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire établit des corrélations positives entre cours particuliers et la moyenne générale obtenue par les élèves, mais il s'agit de corrélations faibles et non systématiques. Toutefois, l'analyse des résultats scolaires aux examens nationaux indique une corrélation négative (Bray, 1999). Mais d'autres travaux font apparaître un effet net positif (c'est-à-dire en écartant les différents autres facteurs qui ont pu contribuer à l'amélioration des résultats), valable surtout pour les cours donnés individuellement et non en groupe (Spyropoulos, 1996).

À l'île Maurice, une recherche a été conduite sur les élèves de sixième année primaire (la dernière année avant l'accès – sélectif – au secondaire). Les capacités en lecture sont positivement influencées par le soutien scolaire privé, qui pèse davantage en l'affaire que d'autres facteurs comme la fréquence des rencontres avec les enseignants, le lieu de résidence, les

équipements scolaires ou l'accès aux bibliothèques de classe. Mais les cours particuliers ont moins d'impact sur les capacités en lecture que l'usage de la langue anglaise à la maison, ou que le niveau socio-économique du foyer (Bray, 1999).

En Égypte, deux études ont révélé que les cours particuliers (ainsi d'ailleurs que le soutien scolaire organisé au sein des écoles) n'avaient pas d'effet sensible sur les résultats scolaires (Bray, 1999).

Aux États-Unis, une étude a fait apparaître que les progrès (en termes de points obtenus au SAT) étaient plus importants pour les élèves faibles que pour les élèves forts, et que le soutien fourni au sein de l'école semblait légèrement plus efficace que le soutien procuré par des organismes privés (Becker, 1990). De manière générale, les recherches menées dans ce pays conduisent à des résultats très variables, liés surtout au contenu et à la durée du soutien ; les effets favorables concernent davantage les tests en mathématiques que les tests verbaux. Les études conduites par le service spécialisé Educational Testing Service concluent même que le « coaching » (pris ici dans le sens de soutien privé) est de peu d'influence sur les résultats au test SAT ; ces conclusions sont toutefois controversées, et peut-être doivent-elles quelque chose au fait que ces études émanent du service officiel chargé de l'organisation et de l'administration du test, soucieux de ne pas en voir le sens – qui est de vérifier ce que les élèves ont appris dans les écoles – dévoyé par des apprentissages parallèles (Becker, 1990).

On constate donc que la prudence s'impose dans l'affirmation des résultats. Il est peut-être un peu rapide d'affirmer que le soutien scolaire privé est devenu un facteur important bien que non reconnu, dans la performance scolaire des élèves (Scanlon et Buckingham, 2004). Les conclusions paraissent beaucoup plus contrastées.

Au Japon, les élèves de second cycle du primaire et du premier cycle secondaire qui ont fréquenté les jukus obtiennent de meilleures notes en arithmétique et en algèbre, mais non en arithmétique appliquée et en géométrie, ce qui, selon le chercheur, reflète les priorités dans les programmes des jukus (Bray, 1999).

On doit ajouter un effet intéressant, que relève Rohlen dans une perspective qui illustrerait bien la théorie des effets pervers de R. Boudon. À mesure que la clientèle des jukus s'élève, et que plus nombreux sont les élèves qui prennent des cours particuliers, l'efficacité et la garantie de résultats, en termes de performances dans les concours, diminue, puisque

l'avantage éventuel représenté par la fréquentation du juku est partagé entre davantage de candidats. Toutefois, les parents n'ont pas vraiment le choix de renoncer à cet appui, ce serait même irresponsable de leur part puisque, pour le coup, ce serait condamner leurs enfants à ne pas réussir ; ils préfèrent donc, à la mesure des moyens financiers dont ils disposent, payer pour les cours, dans l'espoir que cela pourra aider (Rohlen, 1980). Dans la mesure où il semble indispensable de bénéficier de cours particuliers pour réussir un concours, ces cours sont, forcément, efficaces pour une part des élèves, les lauréats ; mais ils ne le sont pas pour tous ceux qui ont échoué du fait du *numerus clausus*. Mesurer l'efficacité des cours particuliers à leur fécondité pour réussir les concours doit donc se faire aussi à partir des lauréats, pas à partir des seuls preneurs de cours.

Une seconde manière d'apprécier les effets est de repérer quelle part des élèves ayant accédé à telle filière ou à telle université a bénéficié antérieurement de cours particuliers. Par exemple, comme on le constate en 1980, 61% des 3288 admis à l'Université Nationale de Séoul (Corée) avaient reçu des cours particuliers (Sorensen, 1994). À l'île Maurice, les élèves sortis en tête des examens de fin d'école primaire et admis dans les meilleures écoles secondaires ont tous pris des cours particuliers ; il en est de même de ceux qui se voient offrir l'entrée dans des universités anglaises, françaises ou australiennes (Foondun, 2002). Mais on dispose de peu de données sur ce point ; on aimerait, concernant la France, connaître la part des élèves des classes préparatoires aux grandes écoles qui ont pris, soit en Terminale soit à un moment ou à un autre de leur scolarité, des cours particuliers. Il pourrait, du reste, être plus pertinent de se demander quelle proportion d'entre eux n'en a jamais pris, car un chiffre de faible ampleur contribuerait à confirmer, s'il en était besoin, le caractère très sélectif, non seulement scolairement mais socialement, de ce segment du système scolaire français, que n'atteint guère la vague de « démocratisation » observée dans les autres segments du système scolaire.

Les résultats, même scolaires, peuvent s'apprécier de différentes manières. Il est possible que, comme l'explique Rohlen, l'avantage que peuvent procurer les cours particuliers fonde à partir du moment où ils sont généralisés, et, si cela est vrai, que l'on soit conduit à conclure à leur relative inefficience. Il restera cependant que les cours particuliers apparaissent indispensables aux jeunes coréens, japonais, mauriciens, etc. dans la mesure où ne pas en prendre semble anéantir d'avance toute chance

de succès. De plus, même s'ils ne sont plus aussi efficaces qu'espéré pour réussir dans les concours, ils peuvent favoriser la réussite aux évaluations, que celles-ci soient les évaluations régulières au sein des établissements, où les élèves qui prennent des cours peuvent voir leurs notes s'élever davantage que celles des autres, ou qu'il s'agisse des évaluations internationales, dans lesquelles, on l'a mentionné, les élèves japonais et coréens arrivent dans le peloton de tête. Du reste, on peut penser que la compétition scolaire, largement appuyée sur les cours particuliers, contribue à maintenir élevées les performances des lycéens japonais auxquels est délivré, quasi automatiquement, le diplôme de fin d'études secondaires qui n'est guère plus qu'un certificat de scolarité accomplie (Sabouret, l'État du Japon). (Les transformations des conditions de délivrance du baccalauréat, reposant davantage sur le contrôle continu, dans un pays comme la France, n'auraient pas nécessairement pour conséquence une dégradation du « niveau » des élèves, pour autant que ... la compétition pour les filières post-baccalauréat entretienne la tension. Ce qui ouvrirait quasi mécaniquement des perspectives aux pourvoyeurs de cours particuliers).

Il est sûrement souhaitable de conduire des études précises sur l'évolution des performances permises par les cours particuliers. Car, étant donné les résultats somme toute limités, on peut se demander pourquoi les parents continuent à supporter ce débours. On est donc amené à faire plusieurs hypothèses, non exclusives les unes des autres. Il est possible, d'abord, que les recherches aient, par artéfacts méthodologiques, conduit à des conclusions sous-estimant les résultats ; mais on n'a pas les moyens d'en juger.

Ensuite, on peut, dans les pas de Rohlen, se dire que bien des parents continuent car ce serait pire pour leurs enfants s'ils arrêtaient de prendre des cours quand la plupart des autres en prennent ; mais ce raisonnement n'est valable que dans les contextes locaux (classe, établissement, ville) où la grande majorité des élèves prend des cours ; on voit mal pourquoi il jouerait quand ces derniers sont minoritaires, sauf si ce qui importe aux yeux des élèves et de leurs parents est de maintenir des écarts de performances avec leurs camarades.

Par ailleurs, une amélioration modeste des résultats, c'est tout-même une amélioration. C'est à cela que la plupart des parents sont sensibles, même si une part d'entre eux pouvait, plus ou moins secrètement, l'espérer plus notable. Ils peuvent donc créditer cet appui d'une pertinence

qui les encourage à persister, quitte à changer de prestataire si un autre paraît leur garantir de meilleurs résultats encore. La perspective des parents n'est pas celle d'évaluateurs qui, de l'extérieur, pourraient estimer que c'est beaucoup de bruit pour rien ou pour pas grand-chose, ou encore que les entreprises qui proposent leurs services à grand renfort de publicité se prévalent de palmarès exagérément flatteurs. Parents et enfants peuvent donc s'accorder pour considérer que ce recours leur a été utile, y compris s'il a seulement permis à l'élève de se maintenir. Il reste à voir d'où lui vient cette utilité.

Enfin, il n'est pas impossible du tout, d'un point de vue théorique, que les parents financent des cours particuliers en considérant que ce qu'ils apportent n'est pas seulement de l'ordre des résultats scolaires ; et c'est bien quelque chose que vérifie l'enquête empirique.

Autres effets sur les élèves

Si les élèves insistent bien sur leurs attentes en termes de notes, les parents ouvrent l'éventail, et mentionnent par exemple la « mobilisation, la mise au travail » de leurs enfants. Et, au chapitre des effets observés, cette « mobilisation », le « soutien moral », la « confiance », la « réassurance » font jeu égal avec une efficacité strictement scolaire (Glasman et Collonges, 1994). Cette amélioration de la « motivation » se rencontre également dans l'enquête allemande auprès d'élèves en difficulté, pour lesquels on note aussi, à la suite des cours, une réduction de l'anxiété face aux épreuves scolaires ; même si les auteurs ne peuvent dire si l'amélioration des notes est le résultat ou bien la cause de la plus grande motivation, ils soulignent que les cours particuliers ne se sont pas contentés de favoriser un progrès dans les notes (Mischo et Haag, 2002).

Il est bien sûr difficile de départager deux hypothèses. La première voudrait que les cours particuliers permettent à l'élève de renforcer sa motivation, sa mobilisation pour le travail scolaire. La seconde partirait plutôt d'une mobilisation préexistante et au principe de la prise de cours : c'est parce que l'élève, de lui-même ou fortement poussé par ses parents, a été convaincu voire a décidé de se mobiliser, qu'il prend des cours ; et il n'est pas surprenant de trouver, en fin de course, une ardeur au travail qui n'existait pas auparavant. La seconde nous paraît plus plausible que la première, mais nous ne disposons pas d'éléments empiriques permettant

de valider l'une et de rejeter l'autre. De surcroît, il se pourrait bien que les deux processus se conjuguent : les cours particuliers contribuent à consolider la motivation des élèves motivés pour progresser ; une étude américaine l'évoque, en soulignant que l'étude des résultats des cours particuliers privés est rendue délicate par le fait qu'ils sont pris par des élèves hautement motivés, décidés et en mesure de payer pour le faire (Becker, 1990). La question devient : comment favorisent-ils une amélioration des résultats ?

Première observation : une part dominante du temps des cours particuliers est l'exercice, visant un entraînement systématique pour les épreuves scolaires. Ils ne s'y limitent pas nécessairement, il y a aussi des moments de ré-explication, de retour sur des parties de programme traitées au cours d'années antérieures, et, dans certains pays, il n'est pas exceptionnel que les élèves prennent en fait de l'avance sur les cours à venir ou débordent des programmes. Toutefois, l'exercice est un aspect essentiel de l'activité menée là avec les élèves, on y reviendra plus bas. L'enquête en Rhône-Alpes l'avait pointé : il s'agissait d'abord et avant tout de se préparer à passer des examens, plus encore d'un point de vue technique – savoir s'organiser, rentabiliser le temps disponible, mettre en œuvre des automatismes, travailler des questions-types qui « tombent » régulièrement – que du point de vue de l'accumulation de connaissances (Glasman et Collonges, 1994). Il peut d'ailleurs exister une certaine rémanence : des professeurs d'université en Grèce remarquent que « les procédures que leurs étudiants de première année suivent pour résoudre un problème de mathématiques sont des processus typiques de la formation reçue dans les frondistirios ou les cours (individuels) » (Kalavassis, 1996). Une étude américaine distingue d'ailleurs, du point de vue conceptuel avant de les soupeser empiriquement, différentes composantes du score obtenu au test : une part, que l'auteur considère comme le « vrai score », concerne en gros les connaissances et leur étendue ; l'autre part est faite de capacités à passer les tests, dans lesquelles il faut inclure confiance en soi et efficacité dans le travail ; à ses yeux, le soutien privé en vue du S.A.T. vise essentiellement l'amélioration de cette seconde part (Becker, 1990). Au Japon, comme ailleurs du reste, pour réussir aux épreuves d'examen, « il ne s'agit pas tant d'être capable de résoudre des problèmes ou de répondre aux questions que de pouvoir le faire dans un temps limité, contrainte qui suppose l'acquisition de savoir-faire particuliers » (Lévi-Alvarès, 1994), qui suppose

aussi d'avoir beaucoup mémorisé grâce à des moyens mnémotechniques qui ne nécessitent pas de faire appel à la compréhension, ou d'avoir acquis des automatismes conduisant à travailler mécaniquement sans chercher à comprendre le sens des problèmes posés (Plantier, 1985 ; Rohlen, 1983 ; Bray, 2003). Dans les cours particuliers, on apprend des « trucs » permettant de passer les examens, astuces que, selon Foondun, les élèves mauriciens ne sont guère disposés à partager avec les autres élèves, avec lesquels ils sont en compétition (Foondun, 2002). Cette familiarisation avec la situation d'examen, la maîtrise des savoir-faire permettant de faire vite, de « limiter les dégâts » au besoin, contribuent à la remontée de la confiance en soi dans ces situations.

Il est à peine utile de souligner ici que la forme et le contenu des épreuves auxquelles l'école soumet les élèves lors des examens, tests et concours, à la fois déterminent le contenu des cours particuliers, et rendent plus ou moins réaliste d'espérer augmenter ses notes en suivant des cours particuliers. Ceux-ci apprennent aux élèves à passer les épreuves, il est plus rare qu'ils leur apprennent à penser.

D'autre part, le cours particulier construit un espace et un temps dans lequel l'élève a droit à l'erreur, à l'hésitation, à l'ignorance même de portions du programme scolaire qui « devraient être sues depuis longtemps », pour reprendre une plainte volontiers entonnée par les enseignants. Là, dit un élève, « je peux demander sans que ça se retourne contre moi », et un autre « j'hésite pas à demander quelque chose que je devrais savoir » (Glasman et Collonges, 1994). Se faire ré-expliquer, encore et encore, ce que l'on n'a pas compris, n'est pas possible dans les conditions normales de fonctionnement de la classe, ça l'est dans le cours particulier (Glasman et Collonges, 1994 ; Moorhead, 2001)

Enfin – mais ce n'est pas le cas partout ou pour tous les élèves clients des cours particuliers – la possibilité offerte à l'élève, par le soutien en face à face ou en petits groupes, d'être suivi individuellement, de bénéficier personnellement de l'attention de l'enseignant, de ses explications et de ses ré-explications au besoin, est un avantage amplement souligné du cours particulier par rapport à la situation en classe ; les élèves interrogés avancent très facilement cet argument, sans pour autant critiquer par là leurs enseignants de l'école, et en arguant des conditions objectives qui, avec plus de 30 élèves dans la classe, rendent impossible de poser toutes les questions que l'on souhaiterait pouvoir poser. À la différence de l'enseignement en classe, le cours particulier donne à l'élève le sentiment

qu'il n'est pas abandonné à lui-même (Glasman et Collonges, 1994 ; Glasman, 2001).

Effets sur le système scolaire

Les cours particuliers ne sont pas sans effets en retour sur le système scolaire lui-même et sur les apprentissages qui y sont conduits. Ces effets sont, vraisemblablement, d'autant plus notables que la pratique est massive, mais il n'est pas certain que même une pratique « modeste » ne puisse avoir des retombées analogues. Ceci dit, il est difficile de départager ici ce qui revient en propre aux cours particuliers, et ce que l'on doit surtout à la compétition scolaire, à la « course » pour l'accès aux « meilleures » filières, aux « meilleures » classes, aux « meilleurs » établissements, dans laquelle les cours particuliers sont un des atouts majeurs mais pas unique.

Par exemple, consacrer de l'attention aux bons élèves et négliger les plus faibles est une pratique indexée sur la course aux bons résultats, clé de la renommée et de la réussite financière de l'établissement et parfois des enseignants eux-mêmes. On la rencontre dans les cours particuliers comme dans l'établissement scolaire (Foondun, 2002 ; Ball et al., 1998)

C'est aussi un effet croisé de la compétition scolaire et des cours particuliers que l'on observe dans l'orientation consistant à « enseigner en vue des examens ». Ce qui compte, tant pour les enseignants (qui y jouent leur réputation, parfois leur emploi, éventuellement une part de leurs revenus, et qui sont soumis à la pression des élèves et des parents) que pour les élèves, c'est de traiter en classe les questions qui ont des chances de « tomber » à l'examen et de fournir des recettes pour y répondre. C'est dire que l'ambition culturelle de l'école se trouve largement mise à mal, comme du reste sa vocation socialisatrice. On apprend essentiellement à passer les examens, ce qui se traduit par de l'apprentissage par cœur, y compris en langues étrangères avec les listes de verbes, par exemple ; les élèves sont préparés, jusque dans l'école elle-même, à produire à l'examen des réponses types voire stéréotypées (Foondun, 2002). Même la lutte contre cette dérive est obérée par le poids des cours particuliers en périphérie de l'école. En Roumanie, quand le gouvernement a voulu rendre le système éducatif moins dépendant des examens, il s'est heurté à la résistance des prestataires de cours particuliers – y compris ceux qui étaient également enseignants à plein-temps dans le système scolaire –, car ils percevaient bien que ce sont

les examens qui fondent la demande qui leur est adressée (Bray, 2003). Quand le gouvernement taïwanais a voulu introduire une approche plus complète des mathématiques, pour permettre aux élèves d'en percevoir le sens, ses efforts ont été sapés par le fait que les prestataires de cours particuliers se contentent d'apprendre aux élèves à répondre correctement et mécaniquement aux questions posées (Bray, 2003). Il n'est d'ailleurs pas indispensable d'aller jusqu'en Chine pour rencontrer une telle attitude : tel enseignant français qui se lancerait dans un développement sur l'histoire des mathématiques ou de la physique, pour montrer aux élèves à quelles questions les savants ont voulu répondre, se verrait rapidement opposer par les élèves, surtout dans les classes à concours ou à examen : « M'sieur, ça peut tomber à l'examen ? ».

Les effets de cette polarisation extrême sur les examens et concours, que les jukus amplifient sans pour autant en être à l'origine, n'ont pas été sans inquiéter les autorités japonaises. Plusieurs analystes ont souligné et dénoncé la piètre formation intellectuelle ainsi donnée à des élèves dont, pourtant, le niveau moyen de scolarisation et les performances aux évaluations internationales sont parmi les plus remarquables au monde. « La compétition stimule l'uniformisation », écrit Horio (Horio, 1993) ; Ishido dénonce une « instruction mécanique (qui) menace jusqu'à l'existence des établissements publics » (Ishido, 1987) ; pour certains éducateurs japonais, mais également pour les chefs d'entreprises, il est un sujet d'inquiétude majeur : « l'accent mis sur la mémorisation pure et simple des faits risque d'inhiber la créativité et la pensée critique, qualités indispensables à l'ère de la technologie » (Rohlen, 1983). Cela a nourri une réflexion et un débat dans ce pays, et a conduit à des propositions, qui n'ont cependant pas, à notre connaissance, bouleversé la situation déplorée. On sait qu'en France, voici quelques années, des enseignants des grandes écoles et des lycées, des universitaires, se sont mobilisés pour tenter d'imposer dans l'enseignement des mathématiques la prise en compte du sens, au delà des compétences opératoires ; il est également connu que des étudiants capables, en classe préparatoire, de résoudre les problèmes de physique les plus complexes, par exemple en électricité, sont incapables de changer les plombs quand ils sautent, comme s'ils ne faisaient aucun lien entre ce qu'ils apprennent et la réalité physique construite autour d'eux.

Une méfiance s'installe parfois vis-à-vis du système scolaire, soupçonné de mal préparer aux examens ou aux concours, ou de délivrer des verdicts auxquels on ne peut pas faire confiance pour jauger sa propre

valeur ; les enseignants des jukus, très compétents, moins corsetés aussi par les programmes très contrôlés par l'État, peuvent se voir accorder une plus grande crédibilité (Sabouret, 1985 ; Horio, 1993 et 1996). Les cours particuliers peuvent prospérer sur une image de déliquescence de l'école publique où, aux yeux ou aux dires des parents et des élèves, on n'apprendrait pas grand chose ; et ils peuvent également y contribuer quand les enseignants délaissent leurs élèves du secteur public et conservent leur énergie pour leurs élèves privés (Bray, 1999). La méfiance vis-à-vis de l'école peut se traduire par une augmentation de l'absentéisme scolaire d'élèves qui restent assidus dans la fréquentation des cours particuliers ; ou bien encore les preneurs de cours perturbent la classe (Bray, 2003 ; Foondun, 2002). L'école est soupçonnée de ne pas bien faire son travail, les enseignants sont parfois dénigrés : mal payés, démotivés, mais assurés de leur emploi de fonctionnaires, tout les opposerait aux enseignants des frondistirios qui, au contraire, chercheraient le succès de leurs élèves, clé de leur propre fortune ; les stéréotypes se donnent ici libre cours ; cette mise en comparaison est renforcée par le fait qu'en Grèce les cours particuliers, sous forme individuelle ou au sein des frondistirios, sont une manière de gagner leur vie pour les enseignants qualifiés surnuméraires, nombreux à ne pas être embauchés par le Ministère de l'Éducation alors qu'ils disposent de qualifications tout-à-fait comparables à celles des enseignants de l'école (Spyropoulos, 1996 ; Spyropoulos 1989).

Même si le discours critique a également cours en France, il porte moins sur les compétences comparées des enseignants de l'école et des prestataires de cours particuliers. Cela se comprend : pour une part, ce sont les mêmes enseignants qui assurent leur enseignement dans le secteur public (ou privé confessionnel) et qui donnent quelques heures de cours à domicile, dans une entreprise ou dans une salle de classe ; pour une autre part, les prestataires de cours sont essentiellement des étudiants, plus ou moins avancés, et à l'évidence moins « pointus » et aguerris dans leur discipline que ne le sont les enseignants certifiés ou agrégés ; les étudiants sont de grands pourvoyeurs de cours particuliers, et ce sont également les étudiants qui constituent, semble-t-il, la majorité des employés des entreprises récemment développées de « cours particuliers à domicile » (Enquête directe dans une entreprise ; Lechevallier, 2004).

Un effet très pervers sur le système scolaire est souligné en particulier en Angleterre. Les tests qui y ont été introduits ont pour fonction de permettre aux pouvoirs publics de vérifier, périodiquement,

les acquis des élèves et l'efficacité de l'école en ce domaine. La prise de cours particuliers, de manière parfois intense, a pour conséquence que certains élèves atteignent des scores élevés, sans que l'on puisse dire s'ils le doivent au travail de l'école et des enseignants ou à cet engagement dans du soutien annexe. Les repères que tente ainsi de se donner l'enseignement public se trouvent faussés, contournés, du fait du développement des cours particuliers. De ce fait, l'argument de qualité dont se prévalent les établissements scolaires dans la concurrence qui les oppose aux autres est fallacieux, voire « malhonnête » puisque, selon un article du Guardian, dans les meilleures écoles, la moitié des élèves bénéficient de cours particuliers et obtiennent d'excellents résultats (Russell, 2002 a et b). La question est semblable aux États-Unis, où de surcroît, on l'a dit, un auteur a jugé bon de distinguer connaissance pure et technique de passation des tests, une bonne maîtrise de cette technique permettant de camoufler un certain nombre d'ignorances (Becker, 1990). À notre connaissance, on ne dispose pas en France d'études concernant les élèves qui subissent les « évaluations CE2-6ème » en début d'année, et qui pourraient avoir bénéficié de cours particuliers pendant l'année ou pendant les vacances d'été. On verra dans le chapitre consacré à cette question que les devoirs de vacances peuvent contribuer à expliquer les performances des élèves à ces évaluations. Ceci dit, ces évaluations n'ont pas de visée de classement ou d'orientation des élèves, ils interviennent juste après le début de l'année scolaire, et leurs résultats n'ont pas vocation à être rendus publics ; si, à ce qu'on a pu entendre et qui demande vérification, il arrive que des maîtres préparent les élèves à cette évaluation, on voit mal, en l'état actuel de leur utilisation et de leur positionnement dans le système éducatif français, pourquoi elle susciterait la prise de cours particuliers.

LES RAISONS DE PRENDRE DES COURS PARTICULIERS

Des raisons indexées aux épreuves scolaires

Ce qui a été dit jusqu'à présent l'a déjà évoqué, et l'on se contentera ici de quelques précisions. La prise de cours particuliers est très liée à la préparation des épreuves scolaires, que celles-ci soient des examens (type baccalauréat en France, GCSEs ou A Levels en Angleterre), des tests

d'évaluation (SAT aux États-Unis, Key Stage 1 ou 2 en Angleterre), des concours d'entrée formels (accès aux universités au Japon, en Corée, en Grèce, concours d'entrée en Médecine ou en Grandes Écoles en France, concours d'entrée en secondaire à l'Île Maurice) ou informels (sur dossier, ou sur mention au bac, comme pour l'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles en France ou encore à certaines universités pratiquant une sélection en principe interdite, comme Paris IX Dauphine.). Il s'agit, à travers ces cours particuliers, de s'entraîner à passer les épreuves, de mémoriser, d'acquérir des automatismes permettant d'aller vite (les épreuves sont toujours en temps limité) et d'accumuler les points ; parfois, une part de l'activité consiste à compléter l'apprentissage des questions au programme, que les enseignements en classe n'ont qu'en partie traitées (Glasman et Collonges, 1994 ; Bray, 1999 et 2003 ; Foondun, 2002). Pourquoi le faire à travers les cours particuliers ? Parce que les conditions du travail dans l'école, les effectifs nombreux, l'hétérogénéité éventuelle des groupes-classes en ce qui concerne tant le niveau de maîtrise des connaissances que les ambitions scolaires, font de la classe un espace peu propice, aux yeux des élèves et de leurs parents, à la préparation optimale de ces épreuves. Ce que l'école exige ou suppose au moment décisif, elle ne permet qu'en partie de l'acquérir. Or, souvent, l'enjeu n'est pas seulement de réussir, il est de réussir mieux que les autres, pour garantir la suite de scolarité la plus favorable possible.

Les cours particuliers n'ont pas pris leur naissance avec l'apparition de logiques de marché dans l'école. Déjà, au XIX^e siècle en France, alors que l'accès à l'enseignement secondaire était étroitement réservé à l'élite sociale, les cours fleurissaient ; ils devaient permettre aux enfants de la bourgeoisie de « tenir leur rang » et d'accéder à leurs « droits de bourgeoisie » (Glasman et Collonges, 1994). Mais l'ouverture de l'accès de l'école secondaire et de l'enseignement supérieur à des catégories qui en étaient jusque là maintenues à l'écart a eu pour corollaire la montée de la compétition scolaire, puisqu'il ne suffit plus d'entrer mais que l'enjeu devient d'accéder aux établissements, aux filières et même aux classes les plus « rentables » en termes de placement scolaire et social. Cette compétition a poussé les parents à la mise en œuvre de stratégies scolaires, où les différents actes posés se renforcent les uns les autres, font système, de manière plus ou moins construite, consciente et outillée selon les groupes sociaux. Le choix de l'établissement et les cours particuliers jouent là un rôle important. Plus l'école fonctionne comme un marché, mettant en concurrence, face à des clients que l'on s'arrache,

des établissements impitoyablement classés sur une échelle hiérarchique, des établissements d' « excellence » aux établissements « dépotoirs » ou « ghettos », plus la tendance à user de l'arme des cours particuliers dans cette « course » s'impose. C'est ainsi qu'ils se sont épanouis en Angleterre depuis les réformes des gouvernements Thatcher, Major et Blair, qu'ils se sont développés également en Australie, et il serait intéressant – on ne dispose d'aucune donnée sur ce point – de savoir ce qu'il en est en Nouvelle Zélande, qui a poussé à son acmé la logique marchande dans l'éducation. En France également, comme dans des pays asiatiques déjà évoqués, cours particuliers et logique de marché semblent aller de pair. Ce qui permet de comprendre que les cours particuliers soient largement consommés par les élèves des « bons » lycées : le Directeur Général d'Acadomia estime, non sans logique, que « les plus gros clients du soutien scolaire sont surtout les bons élèves », mais il ne dit pas sur quelle étude il base cette affirmation, qu'il renforce du chiffre, plausible mais non vérifié, de 80% des élèves des lycées de « cracks » qui prennent des cours particuliers (Le Nouvel Observateur, 25 Mai 2003).

Ceci dit, pour une partie des élèves et de leurs parents, et pendant de longues périodes au cours de la scolarité, l'enjeu peut être moins de briller dans la compétition que de ne pas échouer, de ne pas rester derrière. C'est pourquoi, sans doute, des élèves qui ne semblent pas nourrir des ambitions très élevées en matière d'avenir scolaire, mais soucieux d'avoir un parcours « normal », aller les uns jusqu'au bac, les autres fréquenter l'université jusqu'à l'obtention d'un diplôme de « Bac + 2 », ou « Bac + 3 », prennent eux aussi des cours, pour se ménager un parcours scolaire de réussite, réussite au moins relative leur permettant de retarder les orientations imposées, non souhaitées, leur permettant de rester, autant que faire se peut, maîtres de leur destin scolaire. Toute une partie des élèves qui prennent des cours particuliers sont des élèves un peu en dessous de la moyenne, ou moyens, qui ont surtout comme objectif, avec les cours, de s'améliorer, de conforter leurs résultats, de ne pas être décrochés du niveau moyen de leur classe ; et d'accéder à la filière qui leur permettra de préserver ouvert, aussi longtemps que possible, l'éventail des orientations ; on voit ainsi que la classe de Seconde, au terme de laquelle s'opère la répartition des élèves dans les filières scientifique, économique et sociale, ou littéraire, est une de celles où le taux de prise de cours particuliers est le plus élevé (Glasman et Collonges, 1994). Une enquête à Essen, dans la Ruhr, a porté en 1990 sur les élèves du Gymnasium, qui accueille, à la sortie des quatre années

d'école primaire, les élèves les plus à l'aise scolairement ; sur l'ensemble de ces élèves, de la 5^e à la 13^e année, ils étaient 11% à prendre des cours particuliers ; mais en 10^e année, précisément celle qui se termine, dans ce Land, par une orientation des meilleurs vers la voie générale et des autres vers une formation technique, la proportion de preneurs de cours était de 31%, très au-dessus de toutes les autres années (Behr, 1990).

Les entreprises de cours particuliers ont bien pointé la diversité des demandes potentielles, qu'elles font émerger en offrant leurs services aux différents « profils » d'élèves. Généralement, voici la palette proposée, dans laquelle chacun, élève ou parent, peut choisir ce qui lui semble convenir, en fonction du moment ; assorti à chaque service, son tarif (par exemple, 24 euros de l'heure en primaire, 26 en collège, 29 en lycée) :

- aide aux devoirs (mais cela concerne surtout les entreprises de cours à domicile)

- cours particulier (rattrapage, difficulté passagère)

- stage de révision pendant les vacances

- cours intensifs pour préparation aux examens

C'est cette crainte de l'échec scolaire, porteur dans la France d'aujourd'hui de toute une série de conséquences négatives en termes d'insertion professionnelle et sociale comme d'identité sociale, qui a conduit plusieurs organes de presse à évoquer, dans leurs dossiers consacrés aux cours particuliers, « l'angoisse parentale » : « le coût de l'angoisse » (L'Expansion), « surfant sur l'angoisse grandissante des parents... » (La Vie, 20 Mai 2004). Si cela n'est pas faux, c'est malgré tout une vue partielle des choses. Il y a en effet, dans ce recours, bien d'autres choses, dont cette expression est loin de rendre compte.

Des raisons liées à la place de la scolarité dans les relations au sein de la famille

Il est très frappant, dans l'enquête menée en Rhône-Alpes, d'entendre les élèves et leurs parents déclarer, chacun de leur côté, qu'ils ne peuvent envisager de travailler ensemble, et qu'il vaut donc mieux être suivi dans le cadre d'un cours particulier. La scolarité crée aujourd'hui au sein des familles des tensions très fortes, liées bien sûr à la préoccupation pour l'avenir et aux questions que se posent les parents sur la meilleure manière de guider leurs enfants à travers leurs parcours scolaire, mais liées

également au fait que les résultats scolaires des enfants engagent souvent, aux yeux des enseignants, des amis, voire de la parentèle, l'image de « bons parents ». L'école aujourd'hui ne l'envoie pas dire : c'est souvent à l'incurie familiale, à la « démission parentale », au « manque d'implication des parents », que les professionnels de l'école imputent les difficultés d'un élève, les parents sont implicitement et même explicitement jugés à travers les verdicts scolaires assésés à leurs enfants.

En conséquence, il peut s'avérer périlleux pour l'entente familiale, et peu productif en termes d'apprentissages, que l'élève travaille avec son père ou sa mère, même si le parent en question – polyglotte, ou ingénieur, ou enseignant d'une discipline, etc.- est parfaitement qualifié sur le fond pour apporter un appui, pour ré-expliquer, pour fournir des éclaircissements sur tel point du cours entendu en classe, ou pour superviser les exercices. Les enjeux sont trop forts, et les étincelles, disent les enquêtés, surgissent au premier choc. Dans ce contexte, les cours particuliers permettent d'externaliser les tensions, tout en procurant aux élèves, hors de l'espace familial, ce dont ils estiment avoir besoin pour atteindre leurs objectifs, qu'il s'agisse pour eux de briller ou seulement de se maintenir (Glasman et Collonges, 1994).

Faisons un pas de plus, auquel nous invite le développement récent des entreprises de soutien scolaire à domicile. La personne envoyée par l'entreprise auprès de l'élève peut consacrer tout une partie de son temps à suivre la réalisation des devoirs donnés par l'école, surtout pour les élèves de primaire et du collège. Il ne s'agit donc pas toujours ici, essentiellement, d'entraînement systématique pour les examens ou les contrôles, bien que cela fasse aussi partie des activités menées, en particulier avec les lycéens. On y fait tout simplement, le travail demandé par les enseignants, on « fait les devoirs ». Pourquoi faire appel à un prestataire extérieur ? La formulation d'une mère cliente d'une entreprise paraît très représentative d'une attitude parentale (et elle est énoncée comme telle par le chef d'entreprise qui la rapporte) : « Je ne veux garder avec mon enfant que les bons moments », et ce d'autant plus que les moments passés ensemble, les moments où les parents (ou le parent isolé) se trouvent disponibles pour leur enfant, dans les conditions de vie et de travail qui sont les leurs, sont rares ; pas question, donc, de les gâcher par des disputes autour du travail scolaire, dont il est alors opportun de déléguer le suivi à quelqu'un d'extérieur. C'est une illustration de l'évacuation de la tension dont il a été question plus haut. Mais, peut être s'agit-il aussi, plus profondément

encore, d'un souci très présent dans les rapports éducatifs d'aujourd'hui : l'évacuation, l'évitement du conflit.

Éclairons d'un mot cette idée, sans prétendre la traiter ici. Le fondateur et directeur de « Transformations Thérapies sociales », qui s'occupe aujourd'hui d'un centre de recherches sur les pratiques démocratiques, souligne la tendance contemporaine à éviter le conflit, et il en interroge les conséquences : si, – dans la mesure où il est traité de manière nette, en permettant à chacun d'occuper la place qui lui revient et d'exprimer le désaccord, pour aboutir ou non à une solution – le conflit est structurant pour les individus et fondateur pour une démocratie, que produit l'évitement du conflit (Rojzman, 2003) ? On peut probablement élargir la question au domaine éducatif : comment les enfants et les adolescents parviennent-ils à se situer et à se construire si tout conflit leur est épargné ?

La logique qui pousse les parents à cet évitement est assez claire, mais la question peut être posée. Il est, bien sûr, possible de rétorquer que, en dehors des questions scolaires, il reste bien d'autres sujets pour opposer parents et enfants (les sorties, l'argent de poche, les fréquentations, etc.) et donc servir de base à la structuration psychique de ces derniers. Mais il n'est pas certain que les conflits soient davantage affrontés dans les autres champs de l'existence familiale. F. Dubet note que c'est aujourd'hui la scolarité qui est le domaine dans lequel les parents entendent clairement imposer quelque chose à leurs enfants, leur laissant bien davantage d'autonomie de choix et d'action dans les autres dimensions de leur vie : amitiés, croyances, engagement, pratiques culturelles, etc. (Dubet, 1991). Mais le scolaire lui-même, domaine sur lequel les exigences parentales tendent à se concentrer, est aussi celui des attentes fortes et de la pression des parents ; il devient donc facilement conflictuel ; et le conflit est perçu comme devant être à éviter.

Autrement dit, et c'est là que le propos veut en venir : les cours particuliers, dans la forme qu'ils prennent aujourd'hui, pourraient bien être un témoin non seulement d'un état du système scolaire et des enjeux de la scolarité, mais aussi un indice parlant de l'évolution des rapports éducatifs entre générations.

De plus, les entreprises de cours particuliers à domicile jouent de fait un double rôle. Certes, elles dispensent un soutien scolaire, mais dans le même mouvement elles gardent les enfants ou les jeunes adolescents, et libèrent les parents pour d'autres tâches. Il y a dans leur prestation

une dimension objective de « baby sitting », mais celui-ci fait partie du « package ». S'il est difficile d'imposer à un enfant de 12 ans d'être gardé par une personne extérieure, puisqu'il pourra protester qu'il n'est « plus un bébé », il est beaucoup plus aisé de lui proposer un soutien pour les devoirs. Une entreprise au moins va plus loin : « Après la Classe » est une entreprise qui propose d'aller chercher les enfants à l'école et de leur faire faire leurs devoirs une fois rentrés à la maison, alors que père et/ou mère sont encore au travail. Là n'est pas en jeu la compétition scolaire, seulement la régularité du travail, en même temps que la tranquillisation des parents. Ceux-ci peuvent être absents de la maison pendant la prestation, ils peuvent aussi y être présents, affairés à d'autres activités (surtout quand il y a crainte, claire ou diffuse, de la pédophilie). Et, pendant que l'adulte est là pour accompagner le travail scolaire, l'enfant est plus facilement détourné des mille et une tentations représentées par la télévision, les coups de téléphone aux copains, la « playstation », les bandes dessinées...

Enfin, les entreprises de cours à domicile se présentent comme un service auquel il est « naturel » de faire appel, compte tenu des existences familiales. Tout dans leur publicité est une invitation à la déculpabilisation. « Les parents sont tellement débordés », lance par exemple le Président d'Acadomia dans une interview (L'expansion, 2004) : à travers un tel propos, il est à l'exact opposé de la mise en accusation des parents que ceux-ci peuvent ressentir dans certains discours ou dans leurs rencontres avec les professionnels de l'école. Ce propos à la fois exprime compréhension voire compassion pour les parents qui affrontent des problèmes, et leur propose des solutions, des moyens de les surmonter. Ce chef d'entreprise se fait l'allié des parents, il n'exige rien d'eux, il les invite à venir, en toute sérénité, bénéficier des services de l'entreprise.

CONCLUSION : CONTRE – DÉPENDANCE DE L'ÉCOLE ET CONCURRENCE À L'ÉCOLE

Les cours particuliers s'épanouissent « à l'ombre du système éducatif », pour reprendre le titre d'un ouvrage de M. Bray (Bray, 1999). Ceci a plusieurs sens. Le premier est que les cours particuliers existent et se développent en contre-dépendance du système scolaire qu'ils jouxtent, qu'ils accompagnent, et qu'ils en viennent, on le verra plus bas,

à concurrencer. Le second sens est qu'ils constituent une sorte de zone d'ombre, en marge du système ; il est significatif, à cet égard, qu'un des ouvrages publiés par l'IIPE, sous la signature de M. Bray, le soit dans une collection intitulée « Éthique et corruption dans l'éducation » (Bray, 2003) ; s'il n'est pas toujours question de corruption et de manquements à l'éthique professionnelle, sont souvent utilisés, dans les discours, les qualificatifs de « secret » (« The secret lessons »), de « caché » (« Grauzone, zone grise »). Il en a été longtemps ainsi en France, mais la situation a, nous semble-t-il, bougé. D'une part, les publicités s'étalent dans les lieux publics, les rames de métro, l'arrière des autobus, pour inviter les parents à faire appel au soutien privé ; d'autre part, ces publicités s'affichent parfois aussi dans les établissements scolaires et les enseignants semblent ne plus voir d'un aussi mauvais œil qu'auparavant le fait que leurs élèves aient recours à cet adjuvant ; des chefs d'entreprise soulignent leur différence entre leur caractère officiel, que la mesure fiscale sus-dite a favorisé, et l'ainsi-nommé « marché noir », qui trusterait encore aujourd'hui, selon l'un d'entre eux, la très forte majorité de la clientèle des cours particuliers (Lechevallier, 2004). Si des parents et des élèves peuvent encore rester discrets sur le fait qu'ils sont clients de ce service – dans la mesure où selon eux c'est un avantage inéquitable socialement –, il n'est pas sûr que cela soit aussi fort aujourd'hui que naguère, et l'on manque d'études pour en avoir une idée exacte.

Rappelons-le, même s'il s'agit d'une lapalissade : les cours particuliers n'existeraient pas si les exigences scolaires, telles qu'elles sont vécues aujourd'hui par les élèves des différentes catégories sociales, ne conduisaient pas ces derniers à y avoir recours. Les cours particuliers s'adaptent, « collent » à l'attente scolaire, ce n'est pas exactement un espace d'enseignement, ce n'est pas le lieu de l'acquisition de la culture. S'ils remportent le succès que l'on a vu dans les pages qui précèdent, c'est vraisemblablement parce qu'ils se présentent et se veulent les compléments (indispensables) de l'école. Un indice de la façon de se situer comme compléments de l'école se traduit du reste dans les noms que se donnent les entreprises. Une « première génération » d'entreprises, apparues dans les années 1960 et 1970, se présentait plutôt sous des noms évoquant la rémédiation : Maths-Assistance, Maths-Secours, Ortho-Maths ; une « seconde génération », depuis le milieu des années 1980, puisait davantage dans le vocabulaire de la compétition : « Performance », « Études Plus », « Stud Avenir », « Progress System » ; la « dernière génération », celle des entreprises de

cours à domicile, mobilise plutôt des connotations d'accompagnement « tranquille », « normal », de la scolarité : « Complétude », « Après la Classe », « Keepschool », Domicours », « Allocours ». Ces trois dimensions sont, on l'a dit, présentes dans les cours particuliers.

En même temps, parce qu'ils jouent un rôle de complément de l'école, ils contribuent aussi à présenter à bien des égards une sorte de contre-modèle. Celui-ci n'en vient pas – pas encore du moins, en France – à faire des cours particuliers, et spécialement des entreprises qui s'y consacrent, des concurrents stricts de l'école. Mais ils soulignent, par leur existence d'abord, par leur mode de fonctionnement d'autre part, par l'insistance enfin qu'ils donnent à tel ou tel aspect, ce que l'école ne fait pas, ou pas assez, ou pas de manière satisfaisante. De quoi est fait ce contre-modèle ? *La réactivité* : dès que la difficulté surgit, sitôt que les premiers conseils de classe ont délivré leurs verdicts, un coup de fil et voilà l'élève pris en mains. *L'individualisation*, en tout cas en France : l'aide se veut appropriée à chacun en fonction de ses difficultés propres, de ses besoins singuliers, de ses objectifs spécifiques, et le bilan opéré par beaucoup en début de prestation s'en veut le signe ; par opposition à l'école, où l'enseignement est fatalement de masse, le cours particuliers, en France, propose du sur-mesure (Glasman et Collonges, 1994 ; Glasman, 2001). *La communication ou la transparence* : des bilans sont parfois transmis régulièrement aux parents, pour leur permettre de faire le point. *Choix de l'enseignant* : si un prestataire ne convient pas, rien n'interdit d'en changer, et, du reste, dans certaines entreprises – peut-être pour éviter que les élèves n'aillent frapper chez le concurrent ? – il est explicitement prévu que si les choses ne se passent pas bien avec un professeur, un autre sera désigné (Le Monde du 7 Avril 2004). *Garantie de résultats, et pas seulement obligation de moyens* : plusieurs entreprises font un argument publicitaire de leur engagement à rembourser en cas d'échec à l'examen (Le Monde du 7 Avril 2004). En fait, à y regarder de plus près, ce qui est mis en avant dans tous les éléments qui viennent d'être énoncés n'est pas autre chose qu'une *caractéristique structurelle du cours particulier*, et pas le mérite inédit de tel ou tel prestataire ; mais ce qui compte en l'affaire, aux yeux des élèves ou des parents, c'est que le cours particulier soit, par position, sur chacun des points évoqués ci-dessus, en mesure d'offrir ce que l'école n'a pas les moyens de promettre, alors même que beaucoup pourraient avoir envie de l'attendre ou de l'espérer d'elle ; ils l'espèrent parce que l'école se

présente comme l'école de tous, et parce qu'une part importante de son public n'a pas les ressources pour aller les chercher ailleurs.

On pourrait bien sûr se demander comment, dans la réalité des cours particuliers, se concrétise chacun de ces mots, presque de ces « mots d'ordre ». Jusqu'où va l'individualisation, en quoi consiste-t-elle, à part le fait, indiscutable et souvent fort appréciable pour lui, que l'élève est pris en charge tout seul, ou en tout petit groupe ? La garantie de résultats, s'il s'agit d'amélioration des notes voire de la réussite à un examen – pas à un concours –, est elle-même un engagement à faible risque : pour des élèves qui décident de prendre des cours, dont les parents sont résolus à en supporter le coût et en capacité de le faire, l'effet de cette mobilisation apporte, au moins, on l'a vu, une amélioration légère.

Vivant en contre-dépendance de l'école de masse, les cours particuliers se présentent, sous plusieurs aspects, comme son image inversée, et c'est ce qui fait leur succès. Ce succès tient, en France tout-au-moins, dans un paradoxe. Ils sont en effet un des moyens que les élèves utilisent pour exceller, pour bien figurer ou pour éviter d'être « lâchés » dans l'accession aux « bonnes » filières et la poursuite des diplômes ; ils entrent donc totalement dans une logique de compétition scolaire, qu'ils contribuent ainsi à renforcer. Et, en même temps ils offrent aux élèves un espace où les adversités de l'expérience scolaire peuvent être surmontées, et ils allègent les tensions que la scolarité sous sa forme actuelle inflige aux familles ; de ce point de vue, ils entrent dans une logique de réparation des effets de la compétition scolaire. Il y a paradoxe en ceci que les cours particuliers permettent à la fois aux élèves de jouer le jeu de la compétition et de s'en protéger (Glasman et Collonges, 1994). Il n'est pas certain qu'un tel raisonnement pourrait être tenu dans d'autres contextes socio-scolaires, où les modalités mêmes des cours particuliers s'écartent amplement de celles qui prévalent généralement en France. Mais l'idée de l'image inversée est sans doute d'intérêt plus large : ce que l'école grecque n'offre pas, les élèves clients de cours particuliers affirment l'obtenir de ces prestataires extérieurs (Spyropoulos, 1996).

Une constante des cours particuliers, même s'ils ne s'y cantonnent pas toujours, c'est l'exercice, c'est l'entraînement, c'est la répétition ; c'est aussi l'acquisition d'automatismes qui libèrent l'esprit pour la réalisation de tâches complexes : on ne peut résoudre un problème si on est arrêté tous les trois pas par les calculs ou par la résolution d'une équation du second degré, on ne peut rédiger un texte si l'orthographe de chaque mot

pose un problème mobilisant la réflexion, c'est cela que l'on entend ici par automatismes libérateurs. Or, on constate qu'à travers les exigences des épreuves d'examen, des concours, des tests, la réussite scolaire suppose une certaine rapidité, une aisance minimale à l'oral, une aptitude à l'organisation de son travail ; de fait, seuls les élèves qui ont développé ces capacités et acquis ces automatismes tirent leur épingle du jeu. Dans la mesure où ces apprentissages ne sont pas systématiquement, c'est-à-dire à la fois durablement et avec une certaine fréquence, réalisés dans le cadre de l'école, c'est ailleurs que les élèves vont tenter de les effectuer. Une fois encore, des décennies après Bourdieu et Passeron, on note que l'école exige des élèves ce qu'elle est loin de toujours leur donner (Bourdieu et Passeron, 1970). Ce qu'elle ne donne pas est aussi indispensable pour réussir que ce qu'elle donne. D'où le recours à des appuis extérieurs. De surcroît, pour les élèves, la priorité est souvent de chercher à maîtriser des savoir-faire, davantage qu'à construire une pensée (Rohlen, 1983 ; Spyropoulos, 1996 ; Glasman et Collonges, 1994) ; la massification scolaire ayant conduit à concevoir des épreuves d'examen et de concours qui soient corrigées rapidement et de la manière la plus « impartiale » et « indiscutable » possible, on a vu s'acclimater, dans divers systèmes scolaires, des formes de contrôle des connaissances dans lesquelles la maîtrise d'automatismes et la capacité à répondre en termes de « vrai ou faux » sont au moins aussi décisives, pour réussir, que la profondeur de la réflexion. On l'a vu, les cours particuliers non seulement fleurissent sur ce terreau, mais contribuent amplement à le nourrir. Les cours particuliers participent au soulèvement des contradictions de l'école massifiée. Ce n'est pas là déplorer cette massification, mais dire que, comme toute avancée historique, elle est porteuse de contradictions que l'institution scolaire n'a pas encore su ou voulu, malgré ses transformations, surmonter.

Il y a quelques années, au Japon, les dirigeants de jukus et de yobikos, critiquant fortement l'école publique, se sont proposés purement et simplement de prendre sa place, et ont commencé à revendiquer le droit de décerner les diplômes ; la concurrence farouche qui sévissait déjà dans ce secteur les conduisait en effet à une surenchère dans l'équipement pédagogique et dans l'encadrement des élèves, qui les transformait de plus en plus en « école-bis » (Horio et Sabouret, 1990). Les nouvelles modalités de délivrance des diplômes qui se cherchent ou se mettent en place depuis quelques années, au niveau européen, « Validation des Acquis de l'Expérience », « Carte de compétences », etc. fondent leur attractivité

sur la reconnaissance des parcours individuels les plus divers dans les structures de formation comme dans les organisations de travail ; dans la mesure où elles auraient pour conséquence de déréguler amplement la collation des grades et des diplômes, ces modalités pourraient faire l'affaire de certaines entreprises privées de scolarisation que sont les prestataires de cours particuliers, ne doutant pas qu'elles puissent prendre le relais. Mais il n'est guère probable que leur objectif soit en France analogue à celui qu'ils énoncent au Japon, où beaucoup de jukus et de yobikos sont déjà, physiquement, de véritables établissements scolaires, installés dans des buildings de plusieurs étages, dotés d'un équipement impressionnant.

En France, la plupart des prestataires de cours particuliers, y compris ceux qui ont pris la forme d'entreprises, gagnent à demeurer en contre-dépendance de l'école, dans son ombre portée, en offrant à certains élèves les services qu'elle n'est pas en mesure d'assurer à tous. Ils ont intérêt à tout ce qui accroît la tension et la compétition scolaire ; privatisation, concurrence entre les établissements, dégradation de certains segments du système scolaire, leur permettent d'offrir les services que l'on a vus, de préparation, d'accompagnement, de réparation ; et tout cela pour un investissement limité, si l'on excepte la publicité ; dans la mesure où ils offrent des cours à domicile, où ils mettent en rapport donneurs de cours et clients, il ne leur est besoin, à l'instar des entreprises de travail intérimaire, que d'un local, d'un téléphone et de quelques ordinateurs, surtout s'ils optent pour le statut, récemment rendu possible, de « mandataires » plutôt que de « prestataires ». La rentabilité d'une entreprise comme Acadomia ne semble pas être de nature à démentir cette manière de voir.

On pourrait imaginer, et l'on y reviendra dans la conclusion générale, que l'école s'attache à équiper tous les élèves pour l'ensemble des épreuves qu'elle organise : en faisant de l'aide au travail, en assurant de « l'aide individualisée », dont on sait que, si elle peut être très efficace pour les élèves (Alexandre, 2003 ; Robin, 2003), ce n'est pas à n'importe quel prix et à n'importe quelles conditions (Suchaut, 2003 ; Glasman, 2003). Mais, si cela est souhaitable, il n'est pas certain que cela règle la question du recours aux cours particuliers. En effet, faire donner à ses enfants des cours particuliers, c'est, espère-t-on, leur fournir les moyens de réussir, mais c'est aussi une façon de jouer son rôle d'appui parental à la scolarité, c'est, plus encore, faire de la scolarité l'affaire de la famille. Or, les parents des classes moyennes, disposant de plus de ressources

économiques et culturelles scolairement rentables que les parents des milieux populaires, sont attachés à faire entrer ou à conserver la scolarité de leurs enfants dans l'emprise familiale ; cette attitude se rencontre aussi, mais moins systématiquement, chez les parents moins pourvus de capitaux économiques et culturels, et qui sont plus portés à déléguer à l'école ce qu'ils ne se sentent que trop peu capables de faire pour aider leurs enfants. De cette emprise familiale croissante sur les parcours scolaires, certes différenciée socialement, naît la difficulté d'imaginer la substituabilité totale d'un soutien organisé par l'établissement à des cours particuliers. D'où, également, la pertinence d'offres alternatives hors de l'école, quitte à ce qu'elles soient publiques, gratuites et par là ouvertes à tous. Ce qui importe, ce n'est pas simplement ni d'abord le fait d'être en dehors des locaux scolaires, c'est de relever de l'initiative parentale. Dans la mesure où la prérogative parentale en matière de scolarité est devenue, pour les parents des classes moyennes entre autres, une sorte de « donnée » à laquelle ils n'entendent pas renoncer, les solutions à la question de l'aide au travail des élèves ne sauraient, au risque de s'avérer inopérantes, la contourner.

BIBLIOGRAPHIE

ADACHI J., 1988, The present status of juku, or informal preparatory schools in Japan, Communication au Symposium d'été «Japanese Conceptions of Development and Aging », Université Ann Arbor, Michigan.

ALEXANDRE D., « Individualiser le travail des élèves : des pistes tracées par des innovateurs », *Éducation et Formations*, N°65, Janvier-Juin 2003.

BALL S.J. et VAN ZANTEN A., 1998, « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques », *Éducation et Sociétés*, N°1.

BALL S.J., 1993, « Education, Markets, Choice and Social Class : the market as a class strategy in the UK and the USA », *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 14, N°1/ 1993.

BECKER B.J., 1990, « Coaching for the Scholastic Aptitude Test : Further Synthesis and Appraisal », *Review of Educational Research*, Vol. 60, N°3, 1990.

BEHR M., 1990, *Nachhilfe Unterricht. Erhebungen in einer Grauzone pädagogischer Alltags-realität*, Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt.

BOURDIEU P. et PASSERON J.C., 1970, *La reproduction*, Minuit, Paris.

BRAY M. et KWOK P., 2003, « Demand for private supplementary tutoring : conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong-Kong », *Economics of Education Review*, N°22 / 2003.

BRAY M., 1998, « Financing education in developing Asia : themes, tensions and policies », *International Journal of Educational Research*, N° 29 / 1998.

BRAY M., 1999, *À l'ombre du système éducatif*, IPE, Paris.

BRAY M., 2003, Adverse effects of supplementary tutoring, IPE, Paris.

DUBET F., 1991, *Les lycéens*, Le Seuil, Paris.

ELIOU M., « Faiblesse et prégnance de la forme scolaire : le paradoxe grec », *Revue du CRE (Centre de Recherche en Éducation)*, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, N°10, Novembre 1996.

ERNCT S., 1998, « L'école primaire japonaise : questions politique et pédagogiques », *Revue du CRE (Centre de Recherche en Éducation)*, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, N°15, Novembre 1998.

FOONDUN A.R., 1992, *Private tuition in Mauritius : the mad race for a place in a « five-star » secondary school*, IPE, Monograph N°8.

FOONDUN A.R., 2002, « The issue of private tuition : an analysis of the practice

in Mauritius and selected South-East Asian countries », *International Review of Education*, N°48/6, 2002.

GISSOT C et HÉRAN F., 1993, *Les dépenses d'éducation des familles*, INSEE.

GLASMAN D. et COLLONGES G., 1994, *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, Ed. CNDP-FAS, Paris.

GLASMAN D., 1998, « Notes sur la visite d'un yobiko. L'éducation organisée selon une logique de marché », *Revue du CRE (Centre de Recherche en Éducation)*, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, N°15, Novembre 1998.

GLASMAN D., 2001, *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, PUF, Paris.

GLASMAN D., 2003, « Questions sur l'aide individualisée », *Éducation et Formations*, N°65, Janvier-Juin 2003.

GRÉSILLON G., 2004, « Le business du soutien scolaire », *Courrier Cadres*, N° 1550, 9 Septembre 2004.

HÉRAN F., 1992, *Les efforts d'éducation des familles*, INSEE, cité par Larue R.

HORIO T. et SABOURET J.F., 1990, « L'éducation japonaise et ses enjeux à l'aube du XXI^e siècle », in Chiland C et Young J.G., *Le refus de l'école, un aperçu transculturel*, PUF, Paris.

HWANG Y., 2001, « Why do South Korean students study hard ? Reflexions on Paik's study », *International Journal of Educational Research*, N°35, 2001.

ISHIDO T., 1987, « Rupture et continuité dans l'éducation japonaise », *Milieux*, N°29.

KALAVASSIS F., « Le scolaire et le parascolaire dans l'éducation mathématique en grèce », *Revue du CRE (Centre de Recherche en Éducation)*, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, N°10, Novembre 1996.

LARUE R. et al., 1994, *Le travail personnel des élèves en dehors de la classe*, Rapport de l'Inspection Générale, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris.

LECHEVALLIER A.S., 2004, « L'échec scolaire coté en Bourse », *Paris-Match*, N°2886, 9-15 Septembre 2004.

LEUNG F., 2002, « Behind the High Achievement of East Asian Students », *Educational Research and Evaluation*, Vol 8, N°1, 2002.

LÉVI-ALVARÈS C., 1994, « Collèges et inégalités scolaires », *Sélection et Formation des Jeunes Japonais et Français sous le Curriculum Officiel et Caché*, Société Franco-Japonaise de Sciences de l'Éducation.

LÉVI-ALVARÈS C., 1998, « L'école productrice de valeurs : compétition et socialisation », *Revue du CRE (Centre de Recherche en Éducation)*, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, N°15, Novembre 1998.

MEURET D., BROCCOLICHI S., Duru-Bellat M., 2000, *Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets*, Rapport pour le CNCRE, IREDU-CNRS, Octobre 2000.

MOORHEAD J., 2001, « Tutor age », *The Guardian*, 7 Août 2001.

MORISHIMA M., 1986, *Capitalisme et confucianisme. Technologie occidentale et éthique japonaise*, Flammarion.

OCDE, *Regards sur l'éducation*, 1997, Paris.

PLANTIER J., 1985, « L'éducation au Japon comme modèle d'intégration », *Politique Aujourd'hui*, Nouvelle série, N°8.

ROBIN I., « L'atelier-lecture, un dispositif d'aide individualisée pour les élèves de 6^{ème} », *Éducation et Formations*, N°65, Janvier-Juin 2003.

ROHLEN T., 1980, « The Juku Phenomenon : an exploratory essay », *The journal of japanese studies*, N°6-2 / 1980.

ROHLEN T., 1983, Japan's high schools, Berkeley, cité par *Problèmes politiques et sociaux*, N°504, Janvier 1985.

ROJZMAN, 2003, Communication au Congrès de l'IFAT, Lyon, Novembre 2003.

RUSSELL J., 2002 a, « The secret lessons », *The New Statesman*, 8 Avril 2002.

RUSSELL J., 2002 b, « Pay as you learn », *The Guardian*, 8 Avril 2002.

SABOURET J.F., 1985, *L'empire du concours*, Éd. Autrement.

SABOURET J.F., 1990, « Le système éducatif et les examens », et « La course à l'examen » in *L'état du Japon*, La Découverte.

SCANLON M. et BUCKINGHAM D., 2004, « Home learning and the educational marketplace », *Oxford Review of Education*, Vol 30, N°2, June 2004.

SEIGNEURET M., 1986, *Approche du coût humain du système éducatif japonais*, Documents du CERSE, Université de Caen.

SORENSEN C.W., 1994, « Success and evaluation in South Korea », *Comparative Education Review*, Vol 38, N°1, 1994.

SPYROPOULOS K., 1989, Les frondistiria (boîtes à concours) d'enseignement secondaire général en Grèce. Les fonctions sociales d'un enseignement parallèle de statut privé, Mémoire de D.E.A., sous la direction de G. Langouët, Université de Paris V, U.E.R. de Sciences de l'Éducation.

SPYROPOULOS K., 1996, « Aspects de l'essor extraordinaire des cours particuliers en Grèce », *Revue du CRE (Centre de Recherche en Éducation)*, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, N°10, Novembre 1996.

SUCHAUT B., 2003, « Le collégien en difficulté : un constat local et des propositions

d'aide individualisée », *Éducation et Formations*, N°65, Janvier-Juin 2003.

TSUKADA M., 1988, « Institutionalised Supplementary Education in Japan : the Yobiko and Ronin student adaptation », *Comparative Education*, Vol. 24, N°3 / 1988.

VANDERMERSCH L., 1986, *Le nouveau monde sinisé*, PUF.

WEISSMANN E. et WOLFF S., 2004, « Le coût de l'angoisse », *L'expansion*.

WELDON W., 2001, « Searching for a dialectic synthesis : reflections on Paik's study », *International Journal of Educational Research*, N°35, 2001.

CHAPITRE IV

COACHING SCOLAIRE

Venu du monde du sport et du monde de l'entreprise, le « coaching » a fait son apparition récemment en France à la périphérie de l'école, sous le nom de « coaching scolaire ». Aucun travail de recherche ne lui est encore consacré, et pour cause. Seuls quelques articles de journaux ont signalé l'arrivée de cette nouveauté.

Ainsi, *Le Figaro*, le 10 Juin 2004 : « Venue de l'entreprise, cette technique connaît un vif succès. Apprendre à mieux travailler grâce au « coaching ». » *L'expansion* du 29 Octobre 2003 publie un papier intitulé : « Mes enfants aussi ont leur coach ». Un an plus tard, c'est au tour de *Capital*, qui titre sur « Le coût de l'angoisse ». L'attention de ces organes de presse au « coaching », qui fait partie du quotidien professionnel dans leur lectorat de cadres et de chefs d'entreprise, est précieuse. Ils nous permettent de repérer une pratique naissante, à laquelle il est peut-être prématuré d'attribuer « un vif succès », mais dont le sens mérite attention ; ils informent aussi et invitent à visiter les sites internet des entreprises de « coaching », seules sources d'informations disponibles... à condition de savoir que cela existe.

Le « coaching » sort quelque peu des limites de l'épure tracée avec le HCéé. D'une part, il n'y a pas de travaux de recherches ni d'études dont on pourrait faire la synthèse. D'autre part, on peut se demander s'il s'agit, à proprement parler, de « travail pour l'école ».

À la première remarque, on peut répondre qu'il serait dommage de ne pas pointer ce qui émerge, même si l'on en connaît encore peu de choses. Simplement, il conviendra de redoubler de prudence.

Pour répondre à la seconde remarque, on peut suggérer que c'est la notion même de « travail pour l'école », dans l'acception jusqu'ici implicitement admise, qui pourrait se trouver passablement écornée. Il s'agit bien, avec le « coaching », de travailler *sur soi*, dans une perspective *scolaire*.

Pour ces deux raisons, malgré l'absence de recherches, on va consacrer quelques lignes au « coaching scolaire ».

Les informations sont prélevées dans les articles cités, ainsi que sur les sites internet de présentation des « coaches ». Il faudrait, pratiquement à chaque phrase du paragraphe suivant, pour marquer la distance ou la prudence, pour montrer que l'on n'adhère pas d'entrée au discours de promotion des pourvoyeurs de ce service, et pour inviter à la réflexion critique, entourer de guillemets plusieurs des termes utilisés. Cela reviendrait à alourdir la lecture, et on limitera donc le procédé ; mais l'absence de guillemets – y compris, dorénavant, au mot coaching – ne signifie pas que l'on reprenne à son compte le discours ainsi présenté. Pour bien marquer le statut distinct de ce paragraphe, il va être présenté selon une typographie particulière.

De quoi s'agit-il avec le coaching ? Il ne s'agit pas de cours particuliers. Même si l'hypothèse n'en est pas totalement rejetée, ce n'est pas cette forme de soutien que vise le coaching. Pour synthétiser les données disponibles, l'objectif peut, bien davantage, être décliné selon trois items :

- l'appui à l'acquisition d'une *méthode* de travail, à la détermination d'un mode d'organisation qui convienne au jeune coaché. En permettant à l'élève d'être moins stressé, et davantage investi dans sa scolarité, le coaching permet à l'élève de ne plus se sentir submergé, dépassé par des demandes qu'il ne comprend pas, incapable de déterminer les voies à emprunter pour réussir.

- l'encouragement, la *motivation*, le gain de confiance en soi comme l'élimination de l'excès de confiance, l'aide à l'élaboration d'un projet et à la fixation d'objectifs ; cela suppose de prendre conscience de ses atouts ou de ses ressources et de la façon de les exploiter, de repérer ses faiblesses et les moyens de les surmonter ; il faut apprendre à se connaître, faire émerger son propre désir, et le coach est là pour y aider ; on peut de la sorte se responsabiliser sur la construction de son propre parcours scolaire, son orientation souhaitée, etc. Il s'agit d'aider la personne à se faire actrice de sa propre réussite.

- la présence d'un *médiateur* entre le jeune et l'école comme entre le jeune et ses parents ; ce médiateur offre une écoute. Le coach épaulé, sans juger, son soutien est constant, il respecte sans impatience le rythme de l'élève, dont il prend en compte la globalité. Une fois un plan établi par l'élève, avec le soutien de son coach (plan pour acquérir ou consolider les connaissances), le coach peut prendre contact avec le ou les professeurs,

tant pour vérifier la cohérence des efforts que pour évaluer, chemin faisant, les résultats.

Rien, dans tout cela, qui paraisse à des lieues du cours particulier, et l'on pourrait à l'inverse souligner la proximité de bien des thématiques. Apprendre à travailler, se motiver, connaître ses atouts et ses manques, bénéficier d'un « espace intermédiaire » entre famille et école : voilà bien toute une série d'objectifs que ne récuseraient pas les prestataires de cours particuliers.

Cependant, il semble y avoir autre chose. Ce qui est visé par le coaching semble reposer avant tout sur une position « méta », de distance à soi-même, de sortie provisoire de soi afin de se construire.

Il s'agit au fond de se faire l'artisan de soi, le producteur conscient de sa propre vie, le maître de sa destinée. Et, pour cela, de mettre – grâce au coach – tous les atouts de son côté. Comme il faut aller vite, car les décisions importantes ne supportent pas nécessairement un long délai de maturation, le coach aide le jeune à accoucher de lui-même. L'argument de la rapidité des effets est mobilisé.

Le soutien de son coach aide le jeune à jouer « gagnant », à affronter les réalités scolaires, celles des épreuves d'examen, de concours, celles de l'orientation, celle de l'acclimatation dans un nouveau contexte scolaire, « avec un moral de vainqueur ». Pour celui-ci, pouvoir répondre aux attentes de son entourage, ne pas déroger, mettre en œuvre ce que certains psychologues appellent des « scénarios gagnants ». L'individu est contraint d'être à la hauteur, en matière scolaire, puisque l'école est le canal par lequel les identités sociales s'affirment, que les identités individuelles se construisent ; les parents y tiennent également car une partie des transmissions intergénérationnelles s'opèrent par le biais de l'école, et parce que c'est à travers le parcours scolaire de leurs enfants que les parents se sentent jaugés dans leur travail éducatif. Le coaching se prévaut, de fait, d'un appui efficace au jeune devant sacrifier au *culte de la performance* (Ehrenberg, 1991). Face à l'âpreté de la compétition sportive, chaque champion est aujourd'hui entouré – on allait écrire « enveloppé » – par un coach, qui le guide et l'aide à se motiver beaucoup plus qu'il ne l'entraîne ; il sert aussi parfois de « fusible » et d'exutoire en cas de contre-performance, comme on a pu le constater lors des derniers Jeux Olympiques. Il se pourrait bien que le coach ait aussi cette fonction : un élève qui ne parvient pas à atteindre les buts qu'il s'était fixés peut être présenté comme un jeune qui a été mal coaché. On peut conjecturer

que c'est là un des sujets de discorde et de séparation entre un jeune (ses parents) et le coach.

Dans une compétition féroce, on *a peu (ou pas) le droit à l'erreur*. C'est toujours la performance qui est visée, mais aussi l'efficacité immédiate, l'absence de perte de temps. Le coach est censé aider l'intéressé à *faire le bon choix*, prendre la bonne direction. Le domaine scolaire n'est pas le seul concerné par le coaching. Non seulement le sport, ou la carrière des cadres, est accompagnée par le coaching. Mais on parle aussi, puisque ces services sont proposés et vendus, de « life-coaching », de « love-coaching ». Comme s'il ne fallait rien laisser au hasard, s'assurer en toute occasion qu'on prend la décision qui convient ; il y a toute une dimension d'extériorité à soi-même, de constitution de soi en spectateur de sa propre vie, afin de ne pas la laisser s'engager sur une voie sans issue ; prévoir, anticiper, ne pas être pris au dépourvu, ne pas se retrouver « tout nu », c'est-à-dire pourvu des seules ressources propres qu'on serait apte à mobiliser dans l'instant. Mais paradoxalement, pour rester maître de la situation dans laquelle on s'engage, on s'appuie sur un coach. On s'en remet à ses conseils, mais on le paye, on ne lui doit rien.

Il existe aussi un entraînement au « coaching parental ». Les parents sont invités à profiter des mille et un temps formels ou informels avec leur enfant pour discuter avec lui ou avec elle, faire le point sur la réalisation de ses objectifs, discuter avec lui de démarches de travail, faire une évaluation de ses progrès. On hésite, à la lecture de ces informations, entre deux attitudes : d'abord l'étonnement pour le toupet qu'il peut y avoir à rebaptiser d'un vocabulaire moderne et entrepreneurial ce qui, somme toute, représente le quotidien de l'éducation familiale depuis bien des décennies (encourager et entourer ses enfants) ; mais ensuite, on est tenté par l'hypothèse que cette façon de présenter les choses pourrait bien être révélatrice d'un mode de gestion de l'éducation, centrée totalement sur l'individu, lui donnant les moyens d'être performant, le traitant d'égal à égal, c'est-à-dire une façon de recomposer les places, le père ou la mère devenant plus un entraîneur qu'autre chose, dont le but est de faire donner au jeune le meilleur de lui-même. « Vos enfants, écrit un site internet, doivent prendre de nombreuses décisions en faisant usage de leur jugement, de leur contrôle d'eux-mêmes et de leur capacité à résoudre les problèmes, toutes compétences qui pour eux sont encore limitées. Les échecs de votre enfant peuvent vous indiquer où votre « coaching » (guidance ?)

est nécessaire... ou bien vous pouvez devenir proactif, anticiper leurs problèmes et les coacher d'abord ».

Actuellement, le coaching semble se limiter aux catégories aisées. Il est d'abord coûteux, puisque le prix de chaque séance serait de 80 à 150 euros, et donc pas à la portée de toutes les bourses. Mais pour faire appel à un tel service, encore faut-il savoir que ça existe, et ce que c'est susceptible d'apporter, et que n'apporterait pas une autre forme d'appui. La familiarité avec ce type de service, acquise dans le monde du sport de haut niveau (seuls les sportifs de haut niveau ont un coach personnel) ou dans le monde de l'entreprise, en restreint vraisemblablement la demande à ces milieux. Enfin, dans la mesure où il s'appuie sur la recherche de la performance et l'obligation de réussite, il est sans doute plus en phase avec l'« habitus » des milieux plus favorisés.

Si tout ce qui vient d'être dit a quelque pertinence, alors l'arrivée du « coaching » mérite attention plus que dénonciation. Celle-ci est facile, et il est vrai que cette pratique peut sembler prêter généreusement le flanc à des accusations diverses : elle surferait sur l'angoisse parentale, elle serait le nouveau gri-gri des classes favorisées, elle serait sans contrôle et sans garantie et laisserait la porte ouverte aux arnaqueurs, aux bonimenteurs voire aux « gourous ». Rien de tout cela n'est nécessairement faux, ni vrai d'ailleurs jusqu'à plus ample informé. Mais il serait regrettable qu'une réserve de bon aloi empêche de voir, à travers le coaching, les signes supplémentaires du changement de statut des individus dans notre société et de ses retombées sur les relations au sein de la famille ; d'autant plus que, si cela se vérifie, il est difficile d'imaginer que cela n'aura pas de conséquences sur le système scolaire et les modes de transmission du savoir.

CHAPITRE V

ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

Sous le nom d'« accompagnement scolaire », il sera question dans ce chapitre de l'aide apportée *gratuitement, en dehors de l'école*, aux écoliers et aux collégiens, parfois aux lycéens, par un prestataire qui n'est pas membre de la famille ; ce prestataire est souvent membre d'une association dans lequel il (ou elle) exerce cette activité soit en recevant une rétribution financière (modeste), soit à titre de bénévole. Si les parents n'acquittent très généralement aucun coût pour permettre à leurs enfants d'accéder à ce service, il leur est parfois demandé une contribution symbolique, destinée à matérialiser leur engagement à encourager voire à suivre le travail scolaire de leur enfant.

Dire que l'accompagnement scolaire est offert *en dehors de l'école*, ce n'est ni ignorer ni sous-estimer les aides existant au sein de l'école, organisées par elle, à l'initiative des enseignants ou des autorités académiques. Mais, d'une part, il s'agit d'un objet théoriquement et empiriquement distinct ; ce ne sont pas les mêmes acteurs qui sont engagés, les modalités de financement ne sont pas celles de l'école, les façons de faire peuvent s'en écarter également ; à ce titre, il mérite une investigation sociologique spécifique, qui a été conduite dans quelques travaux de recherche (Dannequin 1992 ; Glasman et al. 1992 ; Glasman 2001 ; Piquée 2001). D'autre part, le présent rapport au HCcéé n'englobe que « le travail des élèves en dehors de l'école », et l'introduction a tenté de souligner ce que cet angle de vue pouvait avoir de pertinent. On se limitera donc ici à évoquer ce qui est proposé par d'autres instances que l'école elle-même, même si les séances peuvent parfois se dérouler dans ses murs.

L'expression « accompagnement scolaire » recouvre donc, concrètement, une grande diversité de propositions faites aux parents et aux élèves. Elles *ont en commun à la fois leur caractère gratuit*, et leur branchement sur la *préoccupation de la réussite scolaire*. Les noms sont multiples : « accompagnement scolaire », et plus récemment « accompagnement de la scolarité » sont devenus les termes génériques les plus employés, mais la diversité des appellations des dispositifs mis en place est foisonnante : « aide aux devoirs », « soutien scolaire », « permanence devoirs », « un pour un »,

« mamies-lecture », « coup de pouce », etc. (Dannequin, 1992 ; Glasman, 2001). Le mot « soutien », bien qu'employé par les acteurs directement en contact avec les enfants et les adolescents, est récusé dans ce contexte par les enseignants et les responsables de l'institution scolaire, car il doit être, à leurs yeux, réservé à une action spécifique, prévue par les textes ministériels, menée auprès d'élèves en difficulté par des professionnels, c'est-à-dire des enseignants spécialement formés pour cela (Glasman, 2001).

Ces dispositifs, qui se sont développés sur une base locale et volontaire depuis au moins les années 1970, ont connu une sorte de reconnaissance officielle avec le lancement, dès 1981, sous l'égide de plusieurs ministères, des Animations Éducatives Péri-Scolaires (AEPS). Au cours de la décennie 1980, celles-ci se sont étendues des classes de CE2 et CM1, base de départ initiale, à la fois vers les « petites classes » de CE1, CP, et même Grande section de Maternelle, et vers les « grandes classes » de CM2, puis de 6ème et 5ème au fur et à mesure que les élèves sont parvenus au collège. On voit ensuite la création des « Réseaux solidarité école » pour aider les élèves de 4ème et 3ème. À partir du début de la décennie 1990, un dispositif d'accueil pendant les vacances, appelé « École ouverte », propose à la fois des activités ludiques et du travail scolaire ; créé dans un premier temps pour la période d'été, il concerne peu à peu toutes les périodes de « petites vacances » (Toussaint, Noël, Hiver, Pâques). Parallèlement à ces dispositifs portés et soutenus par les pouvoirs publics nationaux ou locaux, d'autres dispositifs voient le jour, à l'initiative d'associations à implantation nationale ou d'associations de quartier, de groupes de citoyens, voire à la suite d'initiatives individuelles.

Ce foisonnement fait que depuis le milieu des années 1990 et jusqu'à aujourd'hui l'accompagnement scolaire concerne une période très longue de la scolarité (on y reçoit des élèves de la Maternelle à la 3ème, voire au delà) et la quasi totalité de l'année (périodes de classe et périodes de vacances). Autre conséquence : aujourd'hui, il n'est pas un quartier populaire, il n'est surtout pas une ZEP ou un REP qui ne compte sur son territoire un ou plusieurs dispositifs pour recevoir les écoliers et les collégiens (Glasman, 2001). Tous n'y viennent pas, tous n'y restent pas des années, tous ne saisissent pas la diversité des offres, mais celles-ci présentent un large éventail et rassemblent un important public, comme on le verra plus bas.

On ne dispose pas de documentation sur d'autres pays. Pourtant, des dispositifs d'aide gratuite existent ailleurs. C'est le cas à Singapour,

ou en Malaisie (Bray, 1999). Il est possible qu'une partie des jukus japonais, considérés comme jukus de rattrapage plus que de préparation aux concours (Lévi-Alvarès, 1994) soient en fait des structures ouvertes gratuitement aux élèves, mais nous n'en avons pas confirmation. En Algérie aussi, on trouve, à côté d'entreprises commerciales, des dispositifs associatifs accueillant gracieusement les élèves de milieux populaires.

OBJECTIFS, FORMES ET CONTENU

Les objectifs poursuivis

Les dispositifs d'accompagnement scolaire fondent leur action sur le constat d'alourdissement de l'enjeu de la scolarité, pour toutes les catégories sociales. Le temps n'est plus en effet où les catégories populaires nourrissaient des ambitions scolaires extrêmement limitées. Même si celles-ci demeurent moins élevées que les ambitions des classes moyennes, elles se sont accrues et les parents de milieux populaires savent fort bien le poids de l'école dans l'insertion sociale et professionnelle ; ils savent aussi, au moins intuitivement, que c'est l'école qui, de plus en plus, y compris dans les milieux populaires, dit à chacun et à chacune son identité sociale, celle-ci ne lui est plus tout simplement transmise par son milieu de naissance, comme cela se faisait naguère.

Les organisateurs des dispositifs d'accompagnement scolaire se proposent donc d'offrir aux élèves de condition modeste, issus de familles peu dotées des capitaux culturels permettant la réussite scolaire, les moyens de leur réussite à l'école. Pour cela, ils prévoient, on va le voir, des *activités plus ou moins directement branchées sur le travail scolaire*. Ils proposent toujours aussi, à travers ces activités, toute une accoutumance aux codes de l'école, voire une *intégration des attentes* de l'école, qui peut aller jusqu'à un travail explicite de « *socialisation* » si les enfants ou les adolescents sont jugés hors d'état, vu leur agitation incoercible ou leur incapacité à « tenir en place », de suivre avec profit les apprentissages de l'école.

Si la très grande majorité des dispositifs prennent en compte la demande scolaire, c'est-à-dire l'attente des enfants et de leurs parents que soit offert un appui au travail pour l'école, la plupart d'entre eux n'entendent pas s'y cantonner. C'est la raison pour laquelle sont proposées

des activités qui s'émancipent de la contrainte scolaire, même si elles n'y échappent pas totalement, ni dans leur forme ni dans les attendus de leur mise en place servis tant aux parents qu'aux « partenaires » scolaires. Il existe dans l'accompagnement scolaire une filiation revendiquée et recherchée avec l'éducation populaire et la tradition de prise en charge de l'enfance et de l'adolescence qu'ont effectuée, pendant des décennies, les différents mouvements d'éducation populaire (Glasman, 2001). Apprendre « autrement qu'à l'école », apprendre « autre chose que ce que l'on apprend à l'école », entrer avec l'animateur dans d' « autres relations qu'avec un enseignant », sont des constantes du discours des animateurs et des responsables associatifs.

Les modes de prise en charge

Chaque semaine, un écolier ou un collégien peut bénéficier d'une séance, parfois deux, d'accompagnement scolaire, pendant une durée d'une heure et demie ; la durée des séances peut être un peu plus longue quand elles ont lieu le Mercredi, mais ce n'est pas systématique.

La façon dont les enfants et adolescents sont pris en charge diffère très amplement, d'un dispositif à l'autre. Les situations locales, les relations nouées entre l'école et ses « partenaires » locaux (associations, municipalités, équipements de quartier), les caractéristiques du public, se conjuguent pour donner sa forme à la prise en charge. Schématiquement, cependant, voici ce qu'il en est. Une distinction essentielle est à faire entre les prises en charge en groupe et les prises en charge individuelles.

Les groupes, de 10 à 15 élèves, parfois moins, sont accueillis dans des locaux collectifs municipaux, associatifs, etc. Il arrive que ce soit dans l'école elle-même que se déroulent les séances, mais elles ne sont pas animées par des enseignants, et l'école ne fait là qu'ouvrir ses portes à une association « partenaire ». Les AEPS, les CLAS, les Aides aux Devoirs, les Permanences Devoirs, etc. fonctionnent très généralement sur ce mode collectif. Il ne s'agit pas, en général, de groupes homogènes : les élèves ne sont pas forcément dans la même classe dans le même établissement, ils peuvent venir d'écoles différentes sans en être à la même étape du cursus (certains sont en CM1, d'autres en CM2 ou en 6ème) ; il ne s'agit pas non plus de groupes homogènes par niveaux de

compétences (des groupes de « bons » élèves, des groupes de « moyens » et des groupes « en difficulté »).

Une exception concerne les « Clubs coup de pouce en lecture écriture ». Il s'agit d'un dispositif accueillant les élèves de Cours Préparatoire, et uniquement eux, par groupes de 5, dans les locaux scolaires à la fin de la journée de classe. Ils peuvent être animés par des enseignants, même s'ils ne sont pas organisés directement par l'institution scolaire elle-même.

Par ailleurs, il existe des prises en charge *individuelles*, qui se déroulent en ce cas au domicile de l'élève suivi. Un adulte se rend au domicile, et là il vient en aide à un élève, (écolier, collégien ...ou lycéen), auquel se joignent parfois un ou deux camarades, voisins, de la même classe. L'Association de la Fondation des Étudiants pour la Ville (AFEV) agit selon cette modalité, c'est aussi le cas d'un dispositif appelé « Un pour un » en Avignon ; le Secours Catholique, ainsi que le Secours Populaire, interviennent essentiellement sur ce mode là, sans exclure la mise en place de groupes. L'AFEV revendique 9.000 élèves suivis en 2004 (AFEV, 2004), et si l'on y ajoute environ un millier pour le Secours Catholique et autant pour le Secours Populaire, ce sont plus de 10.000 élèves qui bénéficient gratuitement de la sorte d'un suivi à domicile, d'une sorte de cours particulier. Il n'y a guère en effet de différence entre ce soutien et celui apporté par les entreprises spécialisées dans le cours à domicile dont il est question dans le chapitre consacré aux cours particuliers.

Le contenu

Ce que l'on fait dans une séance d'accompagnement scolaire est soumis à de grandes variations. Mais, là encore, fondamentalement, on peut distinguer deux grandes activités.

D'une part, un temps est consacré à *la réalisation des « devoirs »* donnés par les enseignants. Chacun sort ses devoirs, qui ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux du voisin, puisque les groupes ne sont pas homogènes : les élèves ne sont pas dans la même classe du même collège ou de la même école, ils ne sont pas non plus à la même étape du parcours, les uns sont en 6ème, les autres en 5ème, et le niveau de maîtrise des connaissances scolaires est également très divers. En général, les organisateurs cherchent à recevoir dans une séance des élèves d'âge ou de classe proche, par exemple les CP-CE1 un jour, les CE2 et CM1-

CM2 un autre jour, les 6ème et 5ème un troisième jour. L'animateur ou l'animatrice est donc affronté(e) à une multiplicité de travaux, qu'il n'a pas bien entendu à faire lui-même, mais qui renvoient à des attentes différentes des maîtres, à des « contrats didactiques » explicites et implicites multiples, et cela constitue une difficulté importante dans la conduite des séances (Dannequin, 1992 ; Glasman, 2001). Deux animateurs ne sont donc pas de trop.

Le dispositif « Coup de Pouce » est spécifique. Recevant, on l'a dit, des élèves de CP, il vise uniquement à fournir, à ces élèves jugés « fragiles » en lecture, c'est-à-dire ne disposant pas à domicile, comme les enfants des classes moyennes, des appuis et de l'environnement propices à l'entrée en lecture (Chauveau, 1997). Ce chercheur part d'un constat qui a été quantifié par un chercheur américain : ce dernier a montré que les enfants de familles à revenu moyen débutent l'école primaire avec une expérience préalable de 1000 à 1700 heures de lecture dyadique avec un adulte ; ceux de familles à faibles revenus n'auraient, eux, qu'une expérience moyenne d'environ 25 heures (Adams, 1990). Ce n'est vraisemblablement pas tant le texte du livre lu, mais la relation tissée entre l'adulte et l'enfant à cette occasion, qui lui fait comprendre ce que c'est que lire, sans lui apprendre pour autant à lire. Le dispositif « Coup de pouce » accueille cinq enfants qui entrent dans l'apprentissage de la lecture en classe ; il ne reprend pas cet apprentissage, mais il leur propose des activités diverses autour de la lecture, leur permettant se s'approprier ce qu'ils ont appris avec leur maître, et les séances se terminent par la lecture, par l'adulte, d'une « belle histoire » destinée à amplifier l'appétence pour les découvertes qu'autorise l'écrit.

L'insistance mise sur les devoirs ne doit pas étonner, si l'on garde en mémoire deux réalités pesantes. D'une part, on l'a vu dans le chapitre qui leur est consacré, les devoirs occupent une place importante dans le temps des élèves une fois qu'ils ont quitté l'école ; même à l'école primaire, ceux-ci accaparent une portion du temps libre. D'autre part, si devoirs il y a, il est nécessaire de disposer d'un lieu, et si possible d'un cadre pour les faire.

Or, il n'est pas toujours possible de faire ses devoirs en étude surveillée, et surtout de les terminer dans ce cadre. Au cours de la décennie 1980, bien des ZEP ont été le théâtre de nombreux tiraillements quand les organisateurs de l'accompagnement scolaire plaçaient leurs séances sur les mêmes plages horaires que les études surveillées existant dans l'école, en

les dénommant, de surcroît, « soutien scolaire » (Payet, 1990 ; Glasman et al. 1992). Les situations locales se sont apaisées, pacifiées, mais c'est parfois par restriction pure et simple des études surveillées dans les écoles. Un ensemble de raisons a pu conduire, très « rationnellement », à la réduction voire à l'extinction de ce dispositif interne à l'école, financé par les municipalités (dans la ville de Saint-Étienne, c'est depuis 1882 que les études surveillées existent, elles ont été généralisées au moment du Front Populaire) : les études sont parfois peu fréquentées par les élèves, la journée de ces derniers est déjà longue, etc... L'enquête montre toutefois que, d'une part, l'étude est souvent réduite à un temps relativement court (30 à 40 minutes) qui ne permet pas vraiment d'achever son travail ; d'autre part, que les élèves, invités à travailler en autonomie, n'y trouvent pas toujours l'aide espérée ; enfin, que certaines municipalités ont supprimé cette étude ou ont décidé de proposer, dans ce laps de temps, des activités culturelles et sportives plutôt que la réalisation des devoirs (Glasman et Luneau, 1998). Il est possible que les conditions même de fonctionnement des études surveillées, associées au fait qu'elles se déroulent dans les locaux scolaires et donc pour certains élèves à distance du quartier de résidence, aient contribué à leur relative désaffection ; mais on a pu constater qu'une partie des élèves, au sortir de l'étude, file vers le dispositif d'accompagnement scolaire pour y faire ou finir ses devoirs.

L'autre partie de la séance d'accompagnement scolaire, placée après celle qui vient d'être présentée, est consacrée à *des activités très variées* d'expression (théâtre, écriture de poèmes), de découverte (de l'histoire du quartier, de métiers), donnant lieu à réalisation de spectacles (pour les parents en fin d'année) ou de panneaux d'exposition, ou de petit livre, etc ; il peut s'agir aussi de jeux de société, de jeu d'échecs... L'énoncé de ces activités serait trop long ici, elles ont en commun d'être censées ouvrir l'esprit des élèves, attiser leur curiosité, les enrichir intellectuellement, elles ont pour fonction de doter les élèves présents des pré-requis à la scolarité que d'autres élèves, issus de milieux plus favorisés, trouvent en abondance dans leur cadre de vie familial (Glasman et al, 1992). Elles ont pour but de leur permettre d'entrer mieux dans les apprentissages scolaires et d'en percevoir mieux le sens.

Selon les dispositifs, le partage du temps entre les deux types d'activités est très différent. D'une part, il en est dans lesquels on ne fait que les devoirs, à l'exclusion de toute autre activité ; ou bien on ne fait que du travail très directement indexé sur les apprentissages scolaires, sans le

« détour » opéré par les activités culturelles qui viennent d'être évoquées. Dans d'autres, le temps est en principe divisé équitablement : d'abord les devoirs, puis les autres activités. Mais la demande des enfants et adolescents présents est très souvent qu'on prenne tout le temps nécessaire pour faire les devoirs, ils mettent éventuellement en œuvre des stratégies et des ruses pour transformer l'accompagnement scolaire en aide aux devoirs pure et simple, en réduisant à la portion congrue les autres activités ; ils peuvent, pour ce faire, s'adosser à l'attente première de leurs parents, évoquée dans un autre paragraphe (Glasman et al, 1992 ; Glasman, 2001). Le poids accordé aux devoirs est également repéré par C. Piquée : près des deux tiers des 49 dispositifs sur lesquels a porté son enquête consacrent plus de 70% du temps des séances aux devoirs, et la quasi totalité plus de 60% du temps (Piquée, 2001 et 2003).

Deux remarques :

Les séances individuelles n'excluent pas systématiquement ce découpage du temps : les devoirs d'abord, d'autres activités ensuite. En effet, certains intervenants constatent que, pour tel ou tel élève, ce n'est pas tant les devoirs qui font problème, c'est de comprendre le sens de ce que l'on fait à l'école. Ils jugent donc qu'il est pertinent, à l'instar de ce qui se passe dans les séances collectives, de passer du temps à d'autres choses que les devoirs.

La priorité qu'ils donnent aux devoirs conduit les élèves, une fois ceux-ci faits, à s'impliquer moins fortement dans les autres activités proposées. Surtout, ce qui nous intéresse ici est le souci des élèves de ne pas déborder au-delà des demandes des enseignants. Pas question, pour eux, de mettre à profit le temps éventuellement disponible, une fois les devoirs terminés, pour réviser des leçons antérieures, revoir des bases mal maîtrisées, faire des exercices « gratuits », c'est-à-dire de s'adonner à des tâches qui n'auraient pas été explicitement prescrites par les maîtres. Des animateurs qui s'y risquent se voient opposer une résistance active ou passive par les élèves présents, qui, plus que réticents, n'y tiennent en général pas du tout (Glasman, 2001). En sorte que, sur ce point, la distinction est nette entre le contenu de l'accompagnement scolaire et ce qui s'observe dans les cours particuliers. Il est possible, toutefois, que ce temps de révision, ou d'exercice, soit plus facilement concédé par l'élève en séance individuelle qu'en séance collective ; mais on manque encore plus de connaissances précises et d'observations sur le contenu des séances individuelles que sur celui des séances collectives.

LES RAISONS DE FRÉQUENTER L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

Les *élèves* reçus dans les dispositifs d'accompagnement scolaire ne sont pas tous, loin de là, des élèves en difficulté scolaire. Une partie d'entre eux sont des bons élèves, réguliers, attentifs, intéressés, et ils viennent là s'assurer des moyens de leur régularité. À la différence de l'espace familial, où certains disposent de peu de place et de calme et ne peuvent guère compter sur l'appui technique d'un adulte (même si leurs parents les encouragent à faire leur travail), l'accompagnement scolaire leur offre *un cadre*, qui rend le travail scolaire plus sereinement réalisable (Glasman, 2001). De plus, ils savent pouvoir bénéficier, au besoin, de conseils et d'explications pour faire leurs devoirs. Un certain nombre sont là, et ne demandent rien de toute la séance de devoirs aux animateurs qui sont pourtant disponibles : leur présence suffit, en cas de nécessité ils seront sollicités.

Il y a aussi des élèves plus moyens, qui sont ici à la recherche et d'encouragements à « s'y mettre », et d'un accompagnement rapproché. Le soutien de l'animateur leur est précieux, et ils parviennent ainsi à faire leur travail.

On trouve aussi des élèves plus en difficulté. En principe, c'est-à-dire selon tous les textes qui définissent ce qu'est l'accompagnement scolaire et en délimitent le public visé, ils ne devraient pas être là, dans la mesure où leurs difficultés relèvent non d'un « accompagnement » mais d'un véritable « soutien » revenant aux professionnels, compétents pour les aider à y faire face. Certes, il n'est pas absurde qu'ils viennent là faire les devoirs auxquels, comme leurs camarades, ils sont soumis. Mais pour cette partie des élèves c'est temps perdu s'ils n'ont pas d'abord été, à l'école, pris en mains par quelqu'un qui pouvait les aider à surmonter les obstacles qu'ils rencontrent dans leurs apprentissages. Pourtant, ils sont là, parfois l'école s'est délestée sur les animateurs de l'accompagnement scolaire de la charge effectivement lourde de ce type d'élève. Ils réclament l'aide des animateurs, encore et encore, éventuellement de manière presque compulsive, s'inquiétant si la personne qui les suit s'éloigne ou semble les délaisser pour s'occuper d'un autre.

Si des *parents* envoient leurs enfants à l'accompagnement scolaire, c'est très généralement parce qu'ils sont convaincus que cela va apporter à ceux-ci une aide qu'eux-mêmes ne se sentent pas en mesure de fournir. La plupart d'entre eux sont très soucieux de leur réussite scolaire, mais

porteurs de peu de capital culturel scolairement rentable, ils sont éloignés de la culture de l'école, peu au fait des attentes exactes de l'école et encore moins de ses façons de faire, ils se sentent dépassés soit par le niveau atteint par leurs enfants soit par les nouvelles stratégies d'apprentissage privilégiées par les enseignants (Da Ceu Cunha, 1998 ; Thin, 1998). En conséquence, certains demandent explicitement cet appui (eux parlent volontiers de « soutien »), d'autres répondent favorablement aux offres qui leur sont faites par les associations locales, par les équipements de quartier, etc. (Dannequin, 1992 ; Glasman et al, 1992). Il arrive aussi que des parents se soient laissé convaincre par un enseignant ou que, voulant faire la preuve de leur bonne volonté, ils suivent le conseil donné avec insistance.

Ce qu'ils en attendent est sans ambiguïté. Pour eux, la chose importante, c'est qu'on y aide leurs enfants à réaliser le travail pour l'école, à « faire les devoirs ». C'est en veillant à cela qu'ils peuvent, en tant que parents de milieux populaires, jouer un rôle dans la scolarité de leurs enfants, c'est en étant vigilants sur ce point qu'ils pourront les conduire vers la réussite (Glasman, 2001). Comme, par ailleurs, ils évoquent eux aussi les conflits que font naître, au sein de l'espace domestique, les devoirs à faire pour l'école (voir chapitre sur les devoirs et chapitre sur les cours particuliers), ils apprécient de trouver, à proximité, une structure pouvant leur épargner cette confrontation (Glasman, 2001).

Ceci a pour conséquence que les activités proposées dans le cadre des séances d'accompagnement scolaire sont inégalement valorisées par les parents. De manière générale, ils insistent sur le temps des devoirs ; le second temps, consacré comme on l'a vu plus haut, à des activités culturelles non scolaires, est davantage perçu comme essentiellement ludique, et donc facultatif, sorte de récompense accordée aux enfants qui ont accompli leur tâche. Ces activités, qui représentent une sorte de « détour » d'apprentissage, puisqu'il ne s'agit pas d'apprendre là une discipline scolaire mais d'intégrer des dispositions (la « curiosité », l' « ouverture d'esprit ») ou d'acquérir des outils informels (la « logique », le « vocabulaire », etc.), sont peu perçues par les parents de milieux culturellement éloignés de l'école comme des moyens d'apprentissage utiles à l'école. Il s'agit là d'un constat assez classique : quand l'école elle-même met en place des activités non canoniques (sorties au théâtre, « classes vertes », etc.) il n'est pas rare que certains parents, moins au fait des procédures d'apprentissage, y voient surtout un moment de détente et par exemple, au pied du car qui embarque les élèves pour les véhiculer jusqu'au lieu où doit se dérouler la « classe verte », souhaitent aux

enseignants de « bonnes vacances ». Dans l'accompagnement scolaire, le temps consacré à autre chose que les devoirs est donc plutôt une concession des parents à leurs enfants, aux organisateurs (qui y tiennent), voire à eux-mêmes dans la mesure où les enfants y sont pris en mains, sont en sécurité, ne sont pas abandonnés aux tentations de la rue, etc. (Glasman, 2001). Mais c'est à l'aune du travail scolaire que l'on y accomplit que les parents jugent le dispositif d'accompagnement scolaire : y travaille-t-on sérieusement, y fait-on les devoirs, les devoirs sont-ils terminés en sortant, etc. ? Il arrive que des parents retirent leur enfant du dispositif, parce qu'à leurs yeux celui-ci ne permet pas de faire correctement le travail demandé par l'école. Au cours des enquêtes, plusieurs ont exprimé leur préférence pour une aide individualisée, à domicile, plutôt que dans les locaux associatifs, et certains ont déclaré que seule la modicité de leurs moyens financiers leur interdit de faire donner à leur enfant des cours particuliers (Glasman, 2001).

LE PUBLIC DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE : QUI ET COMBIEN ?

Qui est visé par l'accompagnement scolaire ? Si aucune restriction n'est apportée à la fréquentation, les dispositifs s'adressent en fait aux écoliers et collégiens *issus des milieux populaires*, résidant dans les quartiers populaires des villes grandes ou petites, ainsi que dans certaines zones rurales ; c'est en effet là que ces dispositifs sont le plus nombreux. Ceux-ci reçoivent des élèves essentiellement d'origine populaire, fils et filles d'ouvriers, d'employés, de personnel de service ; les enfants de parents en situation de précarité sociale (chômage, RMI) n'y sont pas rares. Les élèves issus des classes moyennes, voire des franges supérieures de la catégorie ouvrière, y sont en revanche peu présents, leurs parents préférant, quitte à fournir une aide extérieure à la famille, les faire bénéficier de cours particuliers payants, qu'ils ont les moyens de s'offrir (voir chapitre consacré à cette question). On trouve dans l'accompagnement scolaire, dans une proportion variable selon les territoires, mais presque toujours importante, des enfants issus des immigrations récentes en provenance des trois pays du Maghreb, des pays d'Afrique sub-saharienne, de Turquie, parfois d'Europe de l'Est. Leur part respective dépend des zones

d'implantation, comme en dépend aussi la part d'élèves issus de familles des « gens du voyage ».

Combien d'élèves sont concernés par l'accompagnement scolaire ? À cette question, il n'est pas aisé de répondre, pour plusieurs raisons. La diversité des situations et des appellations locales des dispositifs ne facilite ni l'enquête directe auprès des écoliers, ni l'enquête auprès des parents, car à leurs yeux il peut être malaisé de distinguer ce qui relève d'organismes extérieurs à l'école mais travaillant « en partenariat » avec elle et ce qui est mis en place par l'école. C'est donc auprès des responsables des associations qu'il est nécessaire de se renseigner, mais les renseignements fournis sont sujets à caution : on ne sait pas toujours si les effectifs déclarés sont ceux des élèves inscrits ou des élèves venant régulièrement ; de plus, les effectifs déclarés sont lourds d'enjeux en termes de subventions reçues des pouvoirs publics (Glasman et al, 1992). Par ailleurs, on n'est jamais totalement sûr d'avoir fait le tour de toutes les associations, d'avoir repéré l'ensemble des initiatives, de ne pas avoir compté un dispositif disparu ou d'avoir tenu compte de la naissance récente de nouveaux dispositifs.

Aussi, on est presque condamné, pour se faire une idée de l'ampleur du phénomène, à procéder à des *estimations raisonnées*. C'est ainsi qu'une estimation, *prudente*, réalisée en 2000, aboutit à une fourchette vraisemblable de 120.000 à 150.000 enfants et adolescents sur l'ensemble du territoire national. Si la fourchette est incertaine, c'est plutôt par défaut, et il ne serait pas étonnant que le chiffre se situe vers le haut de la fourchette ou même lui soit supérieur (Glasman, 2001).

Bien sûr, ce public n'est pas réparti uniformément sur le territoire national, pas plus qu'il ne l'est sur un territoire urbain quelconque. En 1990, on décompte environ 1000 élèves fréquentant l'accompagnement scolaire à Saint-Étienne (Loire) (Glasman, 1992) ; en 1999, on repère 320 élèves à Saint-Priest (Rhône) (Glasman et Luneau, 1999), et 660 à Montreuil sous Bois (Bonnéry, 2000). Il faut chaque fois, bien sûr, rapporter ces chiffres non à la classe d'âge dans la population de la ville mais à celle des quartiers populaires et aux effectifs des établissements scolaires en ZEP, puisque c'est là que l'offre est la plus nombreuse et les dispositifs les plus abondants. Dans la ZEP de Cherbourg-Octeville, (Calvados), en 1999, on compte 250 écoliers et 80 collégiens à l'accompagnement scolaire, soit 330 élèves, pour une ZEP qui en compte 3000, ce qui représente 11% des élèves ; en 1997, dans une ZEP de Grenoble accueillant 800 élèves, 112 fréquentent un dispositif d'accompagnement scolaire, soit 14% (Glasman

et Luneau, 1997). Si l'on se risquait à imaginer une proportion comparable (entre 10 et 15% des élèves) dans toutes les ZEP (au nombre d'environ 700 en France et DOM), sachant qu'il y a en 1999-2000, 477.000 collégiens et 863.000 écoliers en ZEP, soit 1.340.000 élèves (hors lycées), on trouverait entre 134.000 et 200.000 élèves en accompagnement scolaire. (Les effectifs des lycées de ZEP n'ont pas été inclus, les lycéens étant moins fortement concernés par l'accompagnement scolaire, même s'ils n'en sont pas absents). On est dans un ordre de grandeur compatible avec le chiffre avancé plus haut, mais il ne faut pas se cacher que ce chiffre reste très grossier, pour plusieurs raisons : un, rien ne dit que la proportion retenue pour cette estimation corresponde à une réalité moyenne, la proportion réelle dépendant beaucoup des contextes locaux, des mobilisations associatives et des politiques municipales en la matière ; deux, pour les mêmes raisons, le chiffre est fluctuant, car les mobilisations évoluent d'une année sur l'autre ; trois, même si c'est dans les ZEP que les mobilisations sont les plus notables, il n'y a pas que les élèves en ZEP qui soient suivis en accompagnement scolaire, et donc le chiffre risque d'être un peu sous-estimé ; quatre, sont vraisemblablement oubliés dans un tel décompte une part au moins de ceux qui bénéficient d'un soutien à domicile et non dans des locaux publics ou associatifs (mais ils sont également absents des enquêtes faites à Cherbourg et Grenoble).

Ce que l'on sait encore moins, c'est la part d'élèves qui, à un moment ou à un autre de leur scolarité, ont bénéficié d'un accompagnement, par l'un ou l'autre des dispositifs existant sur leur territoire de résidence. On sait, par les enquêtes, qu'une partie des élèves sont assidus, d'une année sur l'autre tandis qu'une autre partie se contente de cet appui pendant un an ou deux, et n'y revient plus, ou y revient beaucoup plus tard. Enfin, tous les élèves inscrits à la rentrée ne sont pas assidus tout au long de l'année. Aucune estimation n'a, à notre connaissance, été tentée.

LE FINANCEMENT

Quelques idées des budgets

Offert gratuitement aux élèves, l'accompagnement scolaire coûte cependant de l'argent. Il faut payer les locaux (et l'entretien, le

chauffage...) quand ceux-ci ne sont pas mis gracieusement à la disposition des organisateurs par la Mairie, l'Office HLM, le Centre Social, etc... Il est nécessaire d'acquérir peu ou prou de matériel pédagogique : manuels, dictionnaires, encyclopédies, tableaux de papier, etc. Il reste aussi à payer la rémunération des animateurs, qui, selon les situations locales, reçoivent, pour chaque heure, 8, 10, 12 euros nets.

À titre indicatif, en 1996-97, un « cycle AEPS », recevant une quinzaine d'enfants pendant une heure et demie à deux heures par semaine, était subventionné par des organismes publics à hauteur de 18.000 Francs pour l'année, soit 2700 euros aujourd'hui.

En supposant que l'année d'accompagnement scolaire dure environ 24 semaines (puisque ça ne commence guère avant la mi-October, et ça se termine, au plus tard début Juin, et l'AEPS n'a pas lieu pendant les vacances), quel est le coût prévu et financé par élève ?

Faisons le calcul : 24 semaines, séances d'une heure et demie, soit 36 heures en tout. Soit, pour une heure, $2700 \text{ euros} / 36 = 75 \text{ euros}$, à diviser par 15 élèves, soit 5 euros par élève et par heure.

Le prix de revient réel par élève est vraisemblablement un peu plus élevé que celui qui est ainsi calculé, puisque les 15 élèves prévus ne sont pas nécessairement tous là à chaque séance, et il est possible que l'on soit ici ou là en dessous du volume de 24 semaines, plutôt à 22 ou 23 semaines. Mais, même avec cette réserve, qui pourrait faire monter le coût effectif jusqu'à 6 euros par élève, on peut souligner la modicité du coût (qui pourrait d'ailleurs être pour quelque chose dans l'irrégularité de la présence des élèves, si l'on faisait un lien avec la qualification des intervenants recrutés, par exemple). À titre strictement indicatif, une heure de « colle » pour trois élèves dans une classe préparatoire aux grandes écoles coûtait au budget de l'État entre 200 et 300 francs plus les charges sociales, soit entre 30 et 45 euros, soit 10 à 15 euros par élève.

Les fonds sont accordés par diverses instances publiques. Le FAS (FASTIF puis FASILD), en 1996-97, a versé 45 millions de Francs pour les AEPS (41.000 enfants accueillis), 7,5 millions pour le Réseau Solidarité École (7.000 collégiens), et 3,5 millions pour l'École Ouverte (24.000 enfants) ; soit, en tout, 56 millions de Francs, équivalant aujourd'hui à 8.400.000 euros (Glasman, 2001). Au passage, remarquons que la somme versée par le FAS pour les AEPS vérifie l'évaluation ci-dessus de 5 euros par élève et par heure ($45.000.000 \text{ F} / 41.000 \text{ élèves} / 36 \text{ heures} = 30 \text{ francs}$, soit environ 5 euros). Si le FAS a été un financeur

essentiel de l'accompagnement scolaire jusqu'à ces dernières années, il semble avoir commencé récemment à se désinvestir quelque peu.

La Caisse des Dépôts et Consignations, et surtout la Caisse Nationale d'Allocation Familiales, avec des variations selon les départements, sont des financeurs importants des dispositifs d'accompagnement scolaire.

Les municipalités, parfois des mutuelles, contribuent à financer les associations. D'après une enquête de l'ANDEV auprès des maires : 28% des maires déclarent qu'ils vont créer ou développer de manière importante leur implication dans le « soutien scolaire », 61% qu'ils vont le maintenir ou le développer un peu, et seulement 9% que le soutien scolaire n'existe pas chez eux et qu'ils ne vont pas l'implanter ; c'est dire l'engagement des municipalités dans ce domaine ; celui-ci, un peu plus fort dans les communes de gauche que dans celles de droite (ANDEV, 2001), est à la fois affaire de choix politique et de composition plus ou moins populaire de la population de la ville.

On l'a dit, parmi les animateurs et animatrices, certain(e)s sont bénévoles, certain(e)s sont salarié(e)s. Les bénévoles ne sont pas seulement des retraité(e)s ou des mères de famille ayant fini d'élever leurs propres enfants, on trouve aussi parmi eux des jeunes, étudiants voire grands lycéens. Certains bénévoles bénéficient d'une sorte de compensation, c'est le cas des étudiants mobilisés par l'AFEV auxquels, sur financement de la municipalité ou d'un organisme mutualiste, peuvent être attribués, par exemple, des bons d'achat de livres dans certaines librairies de la ville, ou des réductions sur les spectacles.

D'autres intervenants sont salariés, même s'il s'agit davantage de vacations pour un certain nombre d'heures hebdomadaires (de 2 à ...15) que d'un véritable salaire. La question de la professionnalisation de ces intervenants a été plusieurs fois posée et elle n'est pas sans poser de multiples questions, tant aux institutions nationales ou locales qui financent, qu'aux associations qui les emploient, et aux intervenants eux-mêmes ; en deux mots, il y a, à tous les niveaux, à la fois une stimulation et une réticence très forte à la professionnalisation (Glasman, 2001).

Pourquoi soutenir l'accompagnement scolaire ?

On commencera, à la suite des données concernant les intervenants, par une parenthèse sur les *individus et groupes « engagés »* dans

l'accompagnement scolaire. L'accompagnement scolaire est, compte tenu des enjeux scolaires, un domaine d'implication privilégié pour qui entend avoir une action dans la société et un impact sur ce qui s'y passe. C'est en conséquence un champ propice au déploiement du militantisme social. Ce qui explique que l'on trouve dans ce secteur des offres, souvent gratuites, mais parfois payantes, émanant de groupes ayant des visées prosélytes en faveur d'une religion voire d'une secte (Glasman et Collonges, 1994). Mais il faut prendre garde à ne pas attribuer sans autre forme de procès une intention de captation des enfants et des adolescents à toute association qui se réclamerait, pour justifier son engagement, de l'adhésion à une foi et de la participation à une communauté de croyance. Clairement dit, toute association animée par des musulmans n'est pas fondamentaliste, pas plus que le Secours catholique ne recrute de futurs catéchumènes. La prudence de la Charte de l'Accompagnement scolaire, qui revient plusieurs fois sur la nécessaire laïcité des dispositifs, se comprend mais doit être surtout un appel à la vigilance. Le développement qu'a connu cette activité doit beaucoup à des engagements militants, ce qui contribue du reste à expliquer un certain nombre des choix et des orientations que l'on y retrouve (Glasman, 2001).

Les raisons pour lesquelles *les pouvoirs publics financent* l'accompagnement scolaire sont diverses et non exclusives les unes des autres. Pour certaines de ces instances publiques, on pense ici à la CNAF, soutenir ce type d'action semble entrer « naturellement » dans le cadre de leurs missions d'appui aux familles, pour d'autres la démarche est différente et entre davantage dans le cadre plus global des politiques de la ville ; il n'est pas sûr que les raisons de financer et leur hiérarchie soient identiques dans toutes les instances qui subventionnent ces dispositifs, et ce n'est pas le lieu de tenter ici de les ordonner. Mentionnons, d'abord, une préoccupation de *justice sociale* ; au point de départ de nombreux dispositifs, on trouve une mobilisation associative, un « concernement » de citoyens autour de la question de l'égalité devant l'école, et les pouvoirs publics, nationaux ou locaux, partageant cette préoccupation, apportent leur soutien. En même temps, financer c'est se donner les moyens, un tant soit peu, de *contrôler* ; surtout depuis l'édiction en 1992 de la Charte de l'accompagnement scolaire, et la mise en place des Contrats Locaux d'Accompagnement Scolaire (CLAS) en 1996, les pouvoirs publics s'efforcent de coordonner et d'introduire de la lisibilité dans le foisonnement des dispositifs, de veiller également à ce qu'il n'y ait pas de dévoiement

sectaire ou prosélyte. Enfin, un souci *d'ordre public* est manifeste ; l'idée que l'accompagnement scolaire sort les enfants et adolescents de la rue, les protégeant et préservant du même coup la tranquillité publique, est matérialisée par l'inscription fréquente de l'accompagnement scolaire au budget des Conseils communaux de prévention de la délinquance (CCPD) et aujourd'hui des CLSPD (Conseils Locaux de Sécurité et de Prévention de la Délinquance), comme par le fait que le dispositif École ouverte est né en 1992 dans le cadre des opérations baptisées « anti été-chaud ».

LES EFFETS DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

Cette partie consacrée aux effets de l'accompagnement scolaire s'appuie, en les complétant à l'aide de données rassemblées depuis lors, sur le chapitre d'un ouvrage publié en 2001 (Glasman, 2001)¹.

La question de l'évaluation des effets est des plus délicates qui soient. D'abord parce qu'elle comporte des enjeux lourds tant pour les acteurs directs que pour les institutions commanditaires. Ensuite parce qu'il n'est pas donné d'emblée de savoir ce qu'il convient d'évaluer, et ce qui, dans l'évaluation, intéresse les divers protagonistes. Elle est délicate aussi dans la mesure où se pose, inévitablement, la question des évaluateurs, de leur position par rapport à l'objet évalué et par rapport aux divers acteurs. Enfin, il n'est pas si évident que l'accompagnement scolaire relève d'une évaluation homologue à celle qui peut concerner l'école elle-même.

Restant dans les limites de la demande du HCéé, cette partie va s'intéresser exclusivement à *ce que produisent les dispositifs auprès des enfants et adolescents qui les fréquentent*. C'est dire que bien des interrogations reliées aux questions qui viennent d'être énoncées ne seront pas présentes ici : on ne s'intéressera ni aux effets que cela produit sur ceux et celles qui l'animent, ni aux retombées de l'organisation de ces dispositifs sur les relations entre acteurs locaux. Il est possible de consulter, sur ces questions, quelques travaux qui leur ménagent un traitement explicite (Glasman et al, 1992 et 1998 ; Glasman, 1994).

1. Nous remercions les PUF d'avoir autorisé la reprise des pages 285 à 301 du livre, *L'accompagnement scolaire, sociologie d'une marge de l'école*, Paris, 2001.

Les données présentées ici sont tirées d'un ensemble d'évaluations, réalisées par différentes équipes de chercheurs ou de consultants, et commanditées par des organismes publics pour évaluer tel ou tel dispositif ; ces travaux sont, bien entendu, cités en bibliographie de ce chapitre. On tente ici de synthétiser les effets qui sont, selon ces évaluations, produits par les dispositifs d'accompagnement scolaire, en matière de résultats scolaires et de « comportement » ou de « rapport à l'école ». Mais on envisage aussi, *in fine*, l'éventualité d'effets négatifs.

Effets sur les résultats scolaires

Un tableau de synthèse, construit sur la base des évaluations consultées, va être présenté. Toutefois, pour en baliser la lecture, il convient de faire préalablement quelques remarques. Le commentaire proprement dit du tableau, ainsi que les précautions à prendre dans sa lecture viendront après le tableau lui-même.

Remarques préliminaires

1) Faut-il attendre d'un dispositif d'accompagnement scolaire qu'il ait des effets en termes de *résultats* scolaires ?

Pour le moins, la question mérite d'être thématifiée, même rapidement. En fait, cela semble souvent fonctionner comme un « cela va de soi » : que l'évaluation ait procédé ou non à une investigation sur ce point, celle-ci n'est en général pas posée en problème ; quelques travaux seulement le font. Pourtant, rechercher s'il y a eu amélioration des résultats scolaires, c'est supposer que tel est un des buts poursuivis du dispositif ; ne pas le rechercher, c'est, au moins implicitement, considérer l'inverse, ou penser que ce n'est pas essentiel.

Or, dans la mesure où des dispositifs se donnent comme objectif principal de permettre aux enfants et aux adolescents reçus non pas tant de progresser scolairement mais de faire, tout simplement, leur « métier d'élève », d'être en règle avec les attentes de l'école, et non de remédier à l'échec scolaire, est-il essentiel de savoir s'il y a eu progression ? Pour une part des jeunes présents, il n'est pas question d'autre chose que d'accueil et d'aide éventuelle ; tout-au-plus vise-t-on, en les accueillant, à les mettre en mesure de ne pas pâtir, dans leurs résultats, des effets défavorables que leurs conditions de vie pourraient

produire. On rencontre, dans les dispositifs, des élèves sans problème scolaire pour lesquels le seul objectif (des animateurs, voire de l'élève) est de leur permettre de le rester ; l'ambition n'est pas, surtout compte tenu des moyens disponibles et des compétences réunies, de les faire passer de « moyens » à « bons » ou à « excellents ». Ces bons élèves y côtoient, selon un partage qui est éminemment variable d'un dispositif à l'autre, si ce n'est d'un moment de l'année à l'autre, des élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages. À ces derniers, en principe, les dispositifs d'accompagnement scolaire ne sont pas destinés, puisque l'École revendique la responsabilité de leur prise en charge ; en fait, l'observation et l'enquête montrent qu'il en va très différemment, et que les élèves qui ont des problèmes de compréhension, de méthode de travail, de mémorisation, ou qui ne peuvent s'appuyer sur de solides acquis des années précédentes font partie de la « clientèle » ordinaire des dispositifs d'accompagnement scolaire (y compris, pour certains, quand ils sont déjà suivis dans un structure scolaire telle un RASED, ou différents groupes de soutien). Ce sont ces élèves, dans la mesure où les dispositifs, avec l'aval et l'appui de fait et de droit des institutions publiques, ambitionnent de les soutenir, qui peuvent le plus légitimement intéresser les évaluateurs, et justifier un examen minutieux des effets produits sur leurs performances scolaires.

Y a-t-il lieu de tenter de mesurer – et le pourrait-on ? – combien un dispositif a favorisé chez un écolier ou une collégienne la reprise de confiance en soi, la restauration d'une image de soi comme élève sérieux ou capable ? Quand on sait qu' « il suffit d'un seul enfant réfractaire au statut d'écolier.... pour sinistrer l'année scolaire de toute une classe » (Coq, 1994), peut-on quantifier le travail de pacification opéré en faveur des autres élèves, et le négliger au motif qu'un rien de stabilité en classe d'un élève intenable dont on s'occupe en accompagnement scolaire et qu'un début de réconciliation pour lui avec le travail scolaire sont encore bien peu de choses et risquent d'être saisis comme consolation commode ? Ne mettre en avant que les résultats scolaires – et seulement ceux des élèves reçus, sans prise en compte des retombées indirectes sur leurs camarades – ne reviendrait-il pas, de fait, à sous-estimer d'autres dimensions d'efficacité et de pertinence des dispositifs ? On en conviendra sans peine : c'est là l'argumentation servie volontiers par les responsables ou les animateurs, pour récuser une appréciation des résultats scolaires, en minimiser la portée, ou en moduler les conclusions ; mais, même si elle

peut objectivement jouer comme moyen de défense, cette argumentation est, tout autant, audible. Que l'on soit ici dans de l'indémontrable, que soit plutôt en jeu la conviction des animateurs, confirmée au besoin par une remarque positive d'un enseignant sur l'évolution d'un élève, alors savourée comme un encouragement à persévérer, n'est pas contestable. Est-ce que, pour autant, la parole des « acteurs », parce qu'ils sont impliqués et intéressés, doit être tenue pour impropre à pointer les effets les moins aisément objectivables et conduire la recherche à les sous-estimer ou les nier ? Nous ne le pensons pas, et il convient donc d'avoir cela à l'esprit en examinant les résultats scolaires.

Pour le dire autrement. Quand on parle des effets des dispositifs d'accompagnement scolaire, on peut tenir deux types de discours, qui ne sont ni de même registre ni de même statut. Certains d'entre eux sont des discours d'acteurs. Ceux-ci, tentant de prendre du recul sur ce qu'ils font, portent sur leur action une appréciation armée de tout ce que leur pratique sociale – professionnelle, familiale, militante, culturelle, religieuse, etc....- leur a enseigné, en centrant cette appréciation sur les enfants et adolescents qu'ils reçoivent, et sur les « besoins » qu'ils leur reconnaissent ou leur attribuent. Essentiel pour les acteurs, dans la mesure où il contribue à donner sens à ce qu'ils font et à leur fournir des raisons d'y persévérer, ce discours peut paraître, de l'extérieur, à la fois auto-satisfait par bien des aspects, et terriblement redondant, manipulant les thèmes récurrents de la « confiance en soi », de « l'image de soi », du « climat » et du « comportement », etc. Par ailleurs, d'autres discours affichent une ambition plus « scientifique ». Ils sont du reste parfois réclamés par les acteurs eux-mêmes, soucieux d'un regard plus distancié que le leur propre. Ces discours se donnent parfois les moyens ou seulement les formes d'un propos plus objectif et plus rigoureux, et, ce qui n'étonnera personne, doivent une part du crédit qui leur est accordé au statut de ceux qui les tiennent : universitaires, chercheurs, consultants.... Les acteurs de l'accompagnement scolaire sont rarement en position d'imposer leur conviction contre les conclusions des chercheurs, et c'est bien tout l'effort du travail de recherche que de produire, autant que faire se peut, un discours plus « froid ». C'est également ce qu'on leur demande – les institutions commanditaires, bien entendu, mais également les acteurs directs, on l'a dit.

Au moment d'entamer cette partie sur les résultats de l'accompagnement scolaire, tout en ayant le souci de faire droit à d'autres critères de jugement que ceux qui sont canoniquement utilisés, on ne peut

manquer de souligner le décalage : d'un côté, on reconnaît en quelques lignes comme on le fait ici l'efficience possible de l'accompagnement scolaire sur ces aspects mal mesurables, en prenant garde de s'étendre car cela risquerait d'être répétitif et de reprendre purement et simplement le discours des acteurs ; d'un autre côté, on écrit plusieurs pages sur les résultats en termes strictement scolaires, assorties de chiffres tirés de rapports d'évaluation ; l'effet de lecture peut alors conférer à la reconnaissance d'effets mal saisissables de l'extérieur un air de concession faite aux acteurs avant de « passer aux choses sérieuses ». Or, rien ne permet a priori de considérer qu'on n'est pas en train de minorer (ou de majorer) l'importance de ces effets-là.

Que l'on ne voie pas là le moindre remords pour la mise à plat, voire l'aplatissement, que réalisent les évaluations dont il va être question. C'est la règle du jeu, si elles doivent jouer correctement une fonction d'alerte. Et on doit se féliciter que, depuis plus de dix ans, plusieurs évaluations, de divers types de dispositifs, aient été menées à bien. Elles offrent la possibilité, à qui veut les lire, de ne pas se payer de mots, de ne pas confondre les intentions qui se trouvent au principe des actions et les résultats de ces actions, de ne pas imaginer que le monde social est aussi modelable que le souhaiteraient ceux et celles qui, politiques, administratifs, ou militants, entendent agir sur lui en inventant et en faisant fonctionner des dispositifs.

2) On pourrait imaginer que les travaux d'évaluation qui portent sur les dispositifs les plus directement branchés sur une efficience scolaire – que ce soit officiellement ou dans les intentions proclamées des animateurs –, donc les RSE et les AEPS, justifient, voire appellent des évaluations systématiques des résultats ; en revanche, l'École Ouverte relèverait moins d'une exigence de ce type ; et, moins encore, le « groupe-ressources » de la Villeneuve, dont la visée primordiale affichée est la « socialisation » d'élèves en rupture d'école et désignés comme ayant « des problèmes » pour trouver des repères au sein du collège.

En fait, on va le voir, la recherche d'évaluation des résultats est très inégale, concernant un même type de dispositif : RSE, EO, etc.... C'est bien sûr fonction de la visée que s'est donnée l'évaluation, qui se place parfois délibérément sous la bannière du « qualitatif » pour produire un texte de grande richesse analytique. D'autres fois, l'absence d'approche des résultats est justifiée par l'auteur : O. Muro considère que les effets essentiels des RSE sont ailleurs ; VERES Consultants montre, dans

une argumentation convaincante la faible fiabilité des résultats que l'on pourrait obtenir. Les résultats que fournit le rapport Duchêne tendent d'ailleurs à corroborer ces considérations sur la valeur toute relative de ces mesures ; et ce rapport, comme d'autres, insiste sur l'*impossibilité de traiter séparément la question des résultats et la question du (ou des) public(s) effectivement accueillis*. En d'autres termes, on ne peut pas, sauf exceptions que l'on verra plus bas, qualifier dans le domaine des résultats scolaires l'efficacité d'un dispositif pris dans son ensemble, que ce soient les RSE, l'EO, les AEPS. Sites et publics sont sujets à de trop amples variations pour autoriser des conclusions aisément généralisables.

3) Les deux dispositifs qui semblent faire l'objet d'une évaluation assez convaincante dans la méthode et se traduire par les effets les plus favorables pour les élèves en termes de résultats scolaires, sont, comme on le voit dans le tableau ci-après, Coup de Pouce et PACQUAM.

Il se trouve que ce sont les dispositifs qui, de tous ceux qui ont été évalués, se caractérisent probablement par le plus grand degré d'*unité*, – au sens où ce sont des dispositifs très cadrés par leurs initiateurs, tant en ce qui concerne les contenus que les compétences attendues des intervenants et celle dont on les dote. Ils sont donc *moins tributaires que les autres dispositifs de la diversité des sites*. Les pratiques semblent être plus *standardisées*. L'évaluation est donc *plus praticable et plus probante*, car en groupant les effectifs reçus sur divers sites, dans le but de quantifier les performances des élèves sur des effectifs éloquentes, les évaluateurs rapprochent des situations assez semblables. Or c'est impossible pour les RSE, les AEPS ou les EO, trop divers, qui cantonnent donc les évaluateurs à une approche « site par site » et, en conséquence, à la manipulation de données difficiles à « faire parler » en raison des effectifs réduits.

Les ressorts de l'efficacité de ces dispositifs (PACQUAM, Coup de Pouce) sont trouvés, par les évaluateurs, dans la mission très précise – et limitée, malgré l'ambition de contribuer à la réussite scolaire des élèves et donc de « lutter contre l'échec scolaire » – qui est assignée aux intervenants. Ceux-ci sont sélectionnés et formés explicitement pour s'inscrire dans les axes du dispositif : un travail très centré sur les exigences de l'école – « le cycle est la garantie d'un travail exclusivement scolaire » écrit Pérez –, que l'évaluation mesure ensuite... selon les critères de l'école : notes, performances, orientation.

Que produisent les dispositifs, en termes de résultats scolaires mesurables ?

On tente ici d'établir, sur la base des rapports étudiés, un tableau synthétique des performances scolaires des élèves telles qu'elles sont *mesurées* à l'aide d'indicateurs comme les écarts de notes avec les autres élèves, le passage en classe supérieure, les scores aux tests de lecture, ... Ce tableau va intégrer, classés par type de dispositif, *tous les rapports*. Ceci afin de permettre au lecteur de déterminer si, *in fine*, les dispositifs d'accompagnement scolaire sont, de ce point de vue, « performants » ou non. Sans perdre de vue que chaque rapport traite en général de plusieurs sites, et que ce qui est vrai sur un site peut se trouver démenti sur un site voisin.

Dispositif	Rapport de	Résultats scolaires des utilisateurs (Rien = Aucune indication sur ce point)
Aide aux devoirs	PACQUAM Pérez 93	<i>Évolutions (parallèles en maths et en français): les enfants d'ouvriers se maintiennent ou progressent, enfants d'inactifs progressent, enfants des couches moyennes gagnent sauf s'ils ont un fort retard scolaire.</i> <i>Orientation: à origine sociale et retard scolaire égaux, les élèves de l'Aide aux Devoirs passent plus en enseignement général, passent moins en technique et redoublent moins. 60 à 70 élèves, (sur 715 reçus, qui ne sont pas tous en danger de redoublement) tirent profit de l'Aide aux Devoirs en termes d'orientation (ne redoublent pas).</i>
Aide aux devoirs	Thomas (Brest) 1996	« Le soutien scolaire tel qu'il est pratiqué par les associations (brestoises) ne contribue pas à l'amélioration des résultats scolaires des élèves. Au mieux, son effet est nul, au pire il peut même être négatif.
Divers dont aide aux dev.	Piquée 2003	Globalement, pas de différence de progression avec les autres élèves. Nuance, en français : CE1 progression moindre des élèves faibles. CM1 : accompagnement efficace en français pour él. en difficulté et élèves de condition modeste

Dispositif	Rapport de	Résultats scolaires des utilisateurs (Rien = Aucune indication sur ce point)
Coup de Pouce	Chauveau 1993	<i>Progression nette</i> des élèves du Coup de Pouce (selon les tests et selon les maîtres). Ils font beaucoup mieux en lecture que le groupe-témoin, et se situent comme « lecteurs moyens ». 70% ont quitté la zone des « lecteurs fragiles ou faibles » ; 40% sont devenus « bons lecteurs »
Coup de Pouce	Piquée et Suchaut 2002	<i>Nette amélioration des élèves initialement très faibles</i> du « coup de pouce » par rapport aux élèves très faibles du groupe témoin. <i>Pas d'effets significatifs</i> pour les élèves initialement faibles et moyens, effets négatifs pour les élèves forts. (Tests administrés en début et en fin d'année, aux 200 élèves environ du « coup de pouce », et à un groupe « témoin », à Colombes)
	APFEE 2004	<i>Jugement des maîtres</i> : sur 2365 élèves, dans 38 villes. En fin d'année, entre 60% et 70% des élèves du « coup de pouce » sont « bons » ou « moyens » en lecture, 20% à 25% demeurent « faibles », 10% à 15% restent « très faibles ».
Réseau Solidarité École	Duchêne 1994	Évolution des écarts de moyennes entre élèves RSE et la classe, en Maths, Français, LV1, et moyenne générale : <i>aucune conclusion générale possible</i> , ni sur un site, ni dans une discipline. Fortes et faibles réductions d'écarts alternent, sans règle repérable.
	Muro 1993	Rien sur les résultats scolaires
	VERES 1994	Jugement des acteurs, mais pas de mesure : « amélioration pas spectaculaire mais loin d'être négligeable
	VERES 1996	Rien, sinon commentaires des élèves, de parents et d'enseignants
	Sicot 1996	Rien

Dispositif	Rapport de	Résultats scolaires des utilisateurs (Rien = Aucune indication sur ce point)
AEPS	Bonvin 1990	82% de passage en classe supérieure. Régularité dans exécution devoir-leçon. Jugement professoral sur les progrès : importants chez les bons élèves, moyens chez les moyens et faibles chez les faibles.
	P.E.P. Nièvre 1993	Oui, sur appréciation des enseignants et des intervenants. Selon enseignants : Progression à l'écrit : 55% des élèves. Travail à la maison fait : 74% – Leçons sues : 50%
	P.E.P. Nièvre 1994	Travail à la maison fait : 78% – Leçons sues correctement : 35% Nets progrès en lecture : 10%
	CEFISEM de Lorraine 1993	Rien
	Glasman 1992	Progression <i>des élèves les plus proches de la moyenne</i> , pas des autres
	Boutin, Payet, Glasman 1991	<i>Redoublent</i> davantage (effet du public reçu, ou de la politique d'orientation de l'établissement ?)
PREMIS	APRIEF 1996	<i>Quelques élèves (peu nombreux) regagnent un peu de terrain</i> sur leurs camarades (en comparant les moyennes à chaque trimestre). Progrès très sensibles <i>d'une minorité</i> . La majorité reste très en difficulté.
	APRIEF 1997	Une part d'élèves, minoritaire mais non marginale, tire profit (surtout ceux qui sont dans PREMIS plusieurs années de suite). La majorité reste à un niveau de résultats médiocre.

Dispositif	Rapport de	Résultats scolaires des utilisateurs (Rien = Aucune indication sur ce point)
École Ouverte	CECIS 1993	Rien. Question non posée
	Duchêne 1993	Rien. Les enfants ne sont pas vraiment considérés dans l'étude.
	Sumbhoolaul 1993	Rien.
	Choron-Baix 1992	Non, puisque pas de bilan avant l'EO. Quelques cas d'élèves évoqués. « <i>Peu d'élèves enregistrent des progrès sensibles de leurs résultats scolaires</i> ». Fragilité des bénéfécies.
	Choron-Baix 1993	Rien. Ne reprend pas la question.
Réseau D'Échanges Réciproques de Savoirs	Glasman 1995	Évaluation entre deux trimestres (1 ^e , 2 ^e me). Sans changement, les « bons », majoritaires dans le Réseau, restent bons, les moyens restent moyens et les faibles restent faibles
Groupe-Ressources	Payet 1994	Rien.

Commentaires et précisions importantes sur le tableau synthétique

Si, au pied de ce tableau, on se risque à tirer un trait et à « faire l'addition », que peut-on dire ?

Qu'en termes stricts de résultats scolaires, c'est-à-dire d'amélioration des performances telles qu'elles ont été mesurées, *la fréquentation de l'accompagnement scolaire ne se traduit pas par des progrès notables*. Les progrès concernent une minorité d'élèves, *sauf dans certains cas bien précis*.

Cette conclusion est *trop englobante* pour ne pas être trompeuse. Il convient en fait de distinguer les types de dispositifs, dont la lecture du tableau montre qu'ils semblent donner lieu à des évaluations différentes et conduire à des performances distinctes des élèves.

Il faut donc, aussitôt, non pas nuancer ce résultat mais l'assortir de considérations complémentaires importantes, qui figurent dans quelques rapports. Le lecteur pourra considérer que, concernant les effets des dispositifs, les conclusions ne sont pas d'une clarté, ou plutôt d'une

simplicité absolue. C'est exact, mais cela fait partie du « jeu », à la fois en raison de la nature diverse des dispositifs, et de la disparité des évaluations. C'est avec le souci de rendre ces conclusions plus précises, et d'apprécier leur degré de fiabilité, que sont proposées les remarques qui suivent.

a) *On n'enregistre pas des effets semblables pour tous les enfants, même en termes de résultats scolaires.* On dispose, du reste, d'indices d'une efficacité diversifiée. C'est nettement mis en évidence dans le tableau à propos de PACQUAM, où P. Pérez distingue les élèves par catégorie sociale et par âge scolaire. Le travail, déjà ancien, de F. Bonvin, faisait apparaître par exemple que les progrès obtenus à la suite des AEPS étaient d'autant plus fréquents qu'il s'agissait d'élèves moins faibles (Bonvin, 1983) ; les enquêtes du C.R.E. ont fait apparaître un phénomène semblable au Village Olympique de Grenoble : le soutien scolaire fait la preuve de son efficacité pour les élèves qui en ont le moins besoin. D'autre part, cette même enquête donne à penser que le soutien scolaire réussit mieux aux filles qu'aux garçons. On voit par ces exemples combien est à *prendre en compte la question de la définition du public accueilli au soutien scolaire quand on souhaite en évaluer les effets.* Et c'est bien cela que font, explicitement, le travail de F. Bonvin de 1990, celui de F. Duchêne sur le RSE en 1994, celui de V. Sumbhoolaul concernant l'EO en 1993, et celui de P. Pérez à propos de PACQUAM ; c'est une caractéristique assez fréquente dans les rapports que cette insistance, d'une manière ou d'une autre, sur l'idée selon laquelle *il n'y a pas d'efficacité générale ou générique d'un dispositif*, mais qu'on peut seulement noter que *le dispositif réussit à certains élèves plus qu'à d'autres.* Les élèves reçus n'ont pas les mêmes caractéristiques, et n'importent pas dans cette activité des dispositions comparables, ne se « mobilisent » pas de la même façon, pour reprendre le vocabulaire de l'équipe ESCOL (Charlot et al, 1992). Cette remarque pourrait contribuer à expliquer la variabilité des effets, d'une année à l'autre : cette variabilité ne tenant pas seulement aux animateurs et aux activités proposées, mais aussi au public effectivement accueilli.

b) Est plusieurs fois avouée la difficulté à dire à *quel terme* il conviendrait de saisir l'évolution des performances des élèves fréquentant, par exemple, RSE ou École Ouverte. Une année est à l'évidence trop brève, surtout quand ce sont les bulletins trimestriels qui servent d'appui à l'appréciation des résultats de chaque élève... et encore plus quand, pour des raisons de calendrier de l'évaluation en décalage avec celui de l'année scolaire, seuls les deux premiers trimestres sont pris en considération.

L'évaluation PREMIS se singularise en évoquant explicitement dans l'examen des résultats le cas des quelques élèves, peu nombreux, qui sont, au bout de trois ans, de « vieux routiers » du dispositif, et en bénéficient à l'évidence ; mais est-ce parce qu'ils y vont qu'ils progressent ou est-ce parce qu'ils sont vus comme méritants et en progrès qu'ils continuent à y être admis ? Si, en d'autres termes, la *fidélité* au dispositif est ici à prendre en compte, il n'est pas simple de voir comment elle entre en jeu dans l'appréciation des résultats des élèves. Aucune évaluation ne dit (ne cherche ni ne peut dire) non plus si la fréquentation de l'accompagnement scolaire prolonge ses effets après que l'élève a arrêté de s'y rendre ; cet *effet d'hystérésis* pouvant d'ailleurs être imaginé autant dans le domaine des « comportements » que dans celui des performances scolaires.

c) Les évaluations sont, de surcroît, *labiles* ; les résultats sont peu robustes, au sens où ils semblent mal résister à la durée, ils ne sont pas confirmés d'une année sur l'autre. L'action d'un même dispositif, formellement semblable – mais sans préjuger des transformations moins perceptibles ni, en tout état de cause, du changement du public – se solde à quatre ans d'intervalle sur le même site stéphanois ou lyonnais par des résultats contrastés en termes d'orientation des élèves accueillis.

d) Comment, d'autre part, *départager* ce qui est *imputable au dispositif d'accompagnement scolaire*, et ce qui est imputable à d'autres influences sur l'élève : celle de l'école, celle de ses copains ou de son entourage, celle... du fait qu'il grandit et change ? F. Duchêne pose la question explicitement, à propos du RSE. On ne s'en tire qu'en partie en comparant les bénéficiaires avec un « groupe-témoin » – ce que tentent H. Boutin, D.Glasman et J.P.Payet pour les AEPS stéphanoise et lyonnaise, P. Pérez pour PACQUAM, G. Chauveau pour le Coup de Pouce. Mais on n'est jamais sûr que la comparaison se fasse vraiment « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire en neutralisant les différences dues aux effets d'apprentissage et de socialisation qui ont joué sur l'enfant en dehors du dispositif : dans sa famille, dans le quartier, et... à l'école où, somme toute, l'élève passe un temps incomparablement plus long – et chargé d'autres enjeux – qu'à l'accompagnement scolaire. Au fond, on pourrait poser autrement la question : de quoi est témoin le « groupe-témoin » ? Certes, les membres en sont sélectionnés pour être proches des élèves du groupe testé sous toute une série de critères pertinents (appartenance sociale, résultats scolaires initiaux, lieu de résidence, origine culturelle...), et l'on peut penser disposer ainsi de deux groupes comparables distingués

seulement par la participation / non participation au dispositif ; mais, un, le seul fait d'inscrire son enfant dans un dispositif d'accompagnement n'est-il pas le signe d'une implication forte des parents dans sa scolarité, qui pourrait bien être productrice d'effets, indépendamment de l'action propre du dispositif ? et, deux, est-on sûr que ceux qui ne bénéficient pas du dispositif ne bénéficient par ailleurs de rien d'autre (aucun autre dispositif, ni cours particuliers, ni aide fraternelle, etc...) ?

e) On a pu constater que les dispositifs obtenant les résultats les moins contestables sont ceux qui sont très directement en prise sur le travail scolaire. Cela tient en partie, bien entendu, au fait que les évaluations mesurent d'abord les résultats scolaires, qu'elles ne saisissent rien ou presque des changements visés par les activités plus culturelles, d'expression, etc. Est-ce à dire que celles-ci sont sans pertinence voire sans effets ? Rien ne permet de l'affirmer. Comme en ce qui concerne les jeux éducatifs (voir chapitre consacré à cette question), chacun a l'intuition et la conviction de l'impact positif d'un certain nombre d'activités ; on ne peut guère imaginer que jouer une pièce de théâtre, observer son quartier, réfléchir sur le sens des fêtes, composer des poèmes ou un récit, etc., soient des activités qui n'apportent rien – y compris sur le plan de la formation intellectuelle, et pas uniquement en termes de « socialisation » – aux enfants et aux adolescents qui les pratiquent, ...pour autant qu'elles soient menées avec rigueur et exigence, ce qui n'est pas toujours le cas (Glasman, 2001). Cependant, à notre connaissance, rien n'a sur ce point été démontré, peut-être simplement parce que ces activités n'ont d'impact que dans un contexte où elles prennent sens, reliées à un ensemble d'autres sollicitations, d'autres inculcations, et qu'il s'avère en conséquence impraticable de démêler ce qui revient, en l'affaire, à tel ou tel « facteur ».

f) S'il est parfois possible de conclure, soit à l'efficacité soit à l'inefficacité en termes de progression scolaire, il n'est *pas simple du tout de déterminer à quels facteurs ou à quelle configuration du dispositif il convient de l'attribuer*. Pour certains dispositifs, la centration exclusive sur les devoirs scolaires ou sur une appropriation des apprentissages faits en classe (comme tout le travail de familiarisation avec l'acte de lecture dans le « Coup de Pouce ») semble offrir une « explication » tenable et rationnelle à l'amélioration des résultats ; mais, même si l'homogénéité entre ce qui est attendu par l'école et ce qui est fait en accompagnement est potentiellement un élément de progrès, on demeure malgré tout dans le domaine des hypothèses. Comparant l'efficacité de divers dispositifs

d'accompagnement scolaire, dont certains organisés hors école et d'autres dans l'école, en CE1 (152 élèves suivis, sur un effectif de 1089 en CE1) et en CM1 (213 élèves suivis, pour 1064 élèves en CM1), C. Piquée conclut ceci : « les dispositifs qui conviennent aux élèves de CE1 ne sont pas forcément ceux qui conviennent aux élèves de CM1. On pourrait résumer cela en disant qu'en CE1 il est plus efficace (en fait, moins inefficace) d'offrir un contenu combinant aide scolaire et activités culturelles, alors qu'en CM1 les bénéfices de l'accompagnement à la scolarité s'observent surtout lorsqu'une aide strictement scolaire est apportée, au sein de l'école, par les aide-éducateurs. » (Piquée, 2001 et 2003). L'explication des différences observées pourrait selon elle être trouvée dans des processus de stigmatisation frappant les élèves de CE1 qui ont été envoyés à l'accompagnement alors que les CM1 ont été bien davantage volontaires ; ou bien il faut y voir un effet de l'âge, l'intervention d'une tierce personne avec les élèves encore jeunes du CE1 étant plus déstabilisante qu'avec leurs aînés de deux ans du CM1 ; l'auteur se demande enfin pourquoi les effets négatifs sont plus sensibles chez les élèves initialement forts, et elle est tentée de rapporter cette observation à un effet de seuil, au-delà duquel la prolongation du temps d'exposition aux apprentissages produit des rendements décroissants (Piquée, 2001 et 2003).

g) Au total, pour autant que l'on puisse se fonder sur les évaluations réalisées, ou même sur les petits sondages informels auxquels procèdent certains animateurs et responsables, il semble possible de conclure que la fréquentation des dispositifs d'accompagnement scolaire ne se traduit pas massivement par l'obtention de résultats sensiblement meilleurs : les résultats ne seraient *pas négatifs, ils sont plutôt peu apparents ou assez ténus*, et en tout état de cause *fort variables suivant les dispositifs, les évaluations, les élèves, voire les sites de soutien*.

Mais il faut aussi s'interroger sur le degré de confiance de ces résultats. Peut-on totalement se fier à ces évaluations, compte-tenu de la façon dont elles sont réalisées, et des priorités qu'elles se sont données ? En l'état actuel des choses, sur la base des évaluations qui ont pu être menées, on peut noter tout-au-plus une *tendance*, concernant l'évolution des performances scolaires.

Pourquoi cette prudence ? Sans doute parce que, malgré les efforts récents et méritoires de certains chercheurs, cette communauté ne s'est pas encore construit un savoir-faire adapté aux exigences d'une évaluation dans ce champ particulier, et plus spécialement sur ce qui est « à cheval » sur

du travail scolaire et des activités plus « culturelles » au sens large, comme les AEPS et les RSE, qui se caractérisent par une grande disparité entre des sites accueillant chacun relativement peu d'enfants ou d'adolescents. Il n'est pas évident en effet, compte-tenu de tout ce qui a été dit plus haut, que des protocoles et des problématiques expérimentés dans l'évaluation des établissements ou des classes soient réutilisables dans celle des dispositifs de soutien scolaire hors de l'école ; à cet égard, les tentatives de F. Thomas, et plus encore celles de C. Piquée et B. Suchaut, qui mettent en œuvre la méthode éprouvée d'analyse multivariée familière à l'IREDU de Dijon, sont intéressantes jusque dans leurs limites même ... Il y a là matière à encourager des travaux de recherche plus systématiques sur ce point.

Appréciation des évolutions par les acteurs, enseignants et animateurs

Ont été évoquées jusqu'ici les seules tentatives de vérification des résultats par examen des notes, des taux de passage, des résultats à des tests, c'est-à-dire des indicateurs « objectifs » dans la limite des cadres de l'école.

Parfois, l'accompagnement scolaire fait l'objet d'évaluations plus « subjectives », qu'il ne faudrait pas récuser d'emblée sous ce prétexte, et dont on a dit plus haut la fécondité potentielle. Ce qui nous intéresse à présent, c'est ce qu'elles disent.

Ayant mené une étude serrée des résultats des élèves suivis en « Coup de Pouce », C. Piquée et B. Suchaut ont également interrogé les enseignants et les parents sur les effets du dispositif. Ces deux auteurs peuvent donc, ce qui est rare, mettre en regard les deux modes d'évaluation. Pour les parents et les enseignants, « l'action d'accompagnement scolaire est jugée globalement très positive quant aux effets sur les élèves », alors que dans l'ensemble la progression en lecture des élèves « Coup de pouce » et celle des autres élèves sont semblables (Piquée et Suchaut, 2002). Alors que l'examen des résultats fait apparaître que ce sont les élèves très faibles au départ qui progressent significativement plus que leur « groupe témoin », tandis que les autres ont des résultats similaires, les enseignants considèrent que ceux qui en profitent sont les élèves les moins en difficulté à l'épreuve initiale. Les auteurs soulignent que « les opinions sont subjectives et contextualisées », et qu'il y a lieu de les prendre avec précaution ; mais en même temps, ils ne s'illusionnent pas sur la rigueur apparente des données chiffrées : ils écrivent, à raison, que « les faits relèvent d'une construction réductrice », dont on a pointé une dimension en évoquant plus haut la

difficulté de constitution de « groupe-témoins » fiables (Piquée et Suchaut, 2002).

D'autres tentatives de saisie des résultats sont effectuées, qui consistent à demander aux enseignants d'un côté, aux animateurs de l'autre, si et dans quelle proportion les résultats se sont améliorés. De façon très générale, l'avis des animateurs est plus optimiste que celui des enseignants. On peut faire l'hypothèse que, d'une part, ce type de question conduit à évaluer sa propre action... ou celle des autres quand on interroge les enseignants ; d'autre part, enseignants et animateurs ne portent pas sur les élèves le même regard, et ne sont pas sensibles aux mêmes aspects de l'activité de l'élève : les premiers reconnaissent moins une efficience en termes d'apprentissage qu'en termes de rapport à l'apprentissage et à l'école, les seconds sont plus diserts et plus généreux pour attribuer à l'élève des progrès (Glasman, 1992). Cette disjonction des points de vue se retrouve aussi dans le sens mis sous le mot « comportement ».

Effets sur le « comportement » et sur le « rapport à l'école »

Tous les rapports d'évaluation évoquent des effets positifs en termes de socialisation : une *amélioration assez générale* du « comportement » de ceux qui fréquentent le dispositif, mais aussi des *bénéfices psychologiques*. Il va être question ici des effets sur la vie de l'élève dans le groupe et de son rapport au travail scolaire.

Il faut toutefois et d'abord remarquer que, *sous les mots, intervenants et enseignants ne désignent pas exactement la même chose*. Parlant de « comportement des élèves », les premiers accordent plus d'importance à la reprise de confiance en soi ou à l'amélioration de l'expression, les seconds mettent l'accent sur le plaisir pris à fréquenter le soutien et le changement d'attitude face à l'école et au travail scolaire. La distorsion dans le sens accordé au terme de « socialisation » par le principal du collège et par l'association qui met en place le « groupe-ressource » de la Villeneuve est explicitée par J.P. Payet : « Au-delà du souci bien légitime d'un chef d'établissement, l'objectif disciplinaire – au sens de « retour à l'ordre » – d'une action de socialisation s'oppose objectivement à une conception éducative de la socialisation. » (Payet, 1994)

Un « comportement » plus en phase avec celui attendu par l'école

Cette appréciation ne concerne, cela va de soi, que les élèves pour lesquels le « comportement » en classe est jugé inadéquat et non propice à la mise au travail. Une partie des élèves assidus à l'accompagnement scolaire ne rencontrent, sur ce chapitre, aucune réprobation des enseignants.

Sur la base des appréciations entendues, les évaluateurs relèvent très souvent ce que F. Sicot exprime en ces termes : « modification des attitudes des élèves les plus perturbateurs », « (les élèves) apprennent à se discipliner, à vivre en groupe », mais Sicot ajoute en incise « à ADOS (l'association d'accompagnement scolaire) sinon au collège ». Incise lourde de sens : le fait qu'une amélioration des comportements observée dans le contexte du dispositif d'accompagnement scolaire *ne soit pas automatiquement transférée dans un autre contexte*, celui de l'école, est rarement relevé, alors qu'il mérite d'autant plus d'être mis à l'épreuve que, on l'a dit, c'est un effet dont se prévalent volontiers les « accompagnateurs scolaires » (Payet, 1988).

La reconnaissance d'une amélioration du comportement se base rarement sur des éléments très précis, et repose plutôt sur des *impressions*, fortement étayées par les déclarations des différents interlocuteurs : animateurs, enseignants, mais aussi parents et élèves. Toutefois, un bilan des A.E.P.S. mené par la P.E.P. de la Nièvre a consisté à demander aux intervenants d'un côté, aux enseignants de l'autre, de répondre à des questions relativement *précises* sur chacun des enfants reçus au soutien scolaire : régularité, attitude dans le groupe, communication avec l'intervenant, échange avec les camarades, etc... Les enseignants admettent volontiers une amélioration du comportement. Il peut s'agir à la fois pour eux de reconnaître que les enfants font mieux leur « métier d'élève », et de ne pas reconnaître que des améliorations dans l'ordre du travail scolaire puissent être portées au crédit d'autres que les enseignants.

Ces transformations du comportement, imputées à la fréquentation du soutien, se traduisent par un *nouveau regard* porté par les adultes, enseignants ou intervenants, sur les élèves ; on est en droit de penser que c'est pour ceux-ci un encouragement non négligeable. Surtout si, comme le montrent les travaux de sociologie de la déviance, le regard porté sur le comportement de l'élève contribue autant à le qualifier que la matérialité des actes qui lui sont attribués.

Une curiosité pourtant : il arrive par exemple que des chefs d'établissement, parlant d'École Ouverte, se félicitent de l'« amélioration

du comportement » des élèves que permet ce dispositif, alors même que celui-ci a accueilli de fait dans leur collège des élèves qui ne semblaient pas poser problème sur ce point (Glasman et Luneau, 1998). Ce qui conduit à soupçonner ce type de satisfécit, qui pourrait fonctionner comme une commodité rhétorique et sociale, tant pour les acteurs que, peut-être, pour les évaluateurs.

Modification du rapport à l'école et au travail scolaire

L'accompagnement scolaire entend permettre aux élèves présents d'« apprendre l'école pour apprendre à l'école » (Chartier, 1994). Apprendre l'école, c'est d'abord en maîtriser les routines matérielles : l'exactitude, la préparation du cartable, le regard systématique sur le cahier de textes, l'organisation de son propre travail. On peut y faire entrer une tentative, réussie auprès de certains élèves, d'addiction positive au travail scolaire : ces élèves prennent l'habitude de faire leur travail, et apprécient de le faire, d'être en mesure de le faire, il ne devient pas une épreuve insurmontable et donc peut être apprécié pour les gratifications qu'il procure : être « dans la norme », recevoir les éloges des enseignants, pouvoir comprendre les cours suivants... (Glasman et al. 1998).

Certains élèves peuvent également y réparer ou compenser le déficit relationnel du monde scolaire. Dans le dispositif d'accompagnement scolaire, que la prise en charge soit individuelle ou collective, s'affirme une attention à la personne, l'individu est pris en compte, il est « écouté », « respecté », le « dialogue » existe. Certes, il faut faire ici la part de ce qui peut être observé, et de ce qui est rapporté, non seulement par les élèves, mais aussi par les animateurs, pour lesquels cette relation privilégiée est opposée à ce qui se passe dans l'école et est brandie comme un emblème. Par ailleurs, il est important de souligner que l'attention accordée à l'individu est ici centrée sur la personne, essentiellement dans un registre socio-affectif, alors que, dans les cours particuliers, elle se veut d'abord polarisée par les spécificités individuelles en matière d'apprentissage et de compréhension (Glasman, 2001).

Des effets négatifs ?

On ne trouve guère trace, dans les différents rapports d'évaluation, de la mise en évidence d'effets négatifs, néfastes, nuisibles, que pourrait avoir

un dispositif, sur tel site ou sur tel autre. Est-ce à dire qu'il n'en existe pas, ou que ce n'est pas une question qui se soit posée, ni aux évaluateurs, ni à leurs interlocuteurs qui sont, rappelons-le, leurs principaux informateurs ? Non. Mais il convient de distinguer plusieurs degrés.

D'une part, peuvent être soulignés des limites ou des dysfonctionnements

Ce qui est pointé, en plus d'une occasion, ce sont des « risques de dérives », des phénomènes d'« usure » des acteurs, et en particulier des chefs d'établissement sur lesquelles repose la mise sur pieds de l'École Ouverte, ou encore à titre de « point faible » du RSE un risque de « normalisation scolaire ».

En conséquence, des propositions sont *faites pour améliorer le dispositif*. Il n'est pas possible de reprendre ici ce qui est proposé car c'est souvent relatif à un site bien particulier. Par exemple, les dysfonctionnements que F. Sicot relève dans un site RSE (AIRS à Épinay sur Seine) ne concernent pas le moins du monde un autre site (ADOS à Lyon).

Néanmoins, il est des recommandations qui visent un type de dispositif. Ainsi, c'est l'ensemble des rapports entre l'Éducation Nationale et les RSE qui, selon un rapport, nécessitent une clarification.

Au fond, il n'y a rien dans les évaluations qui mette en question l'existence, et le bien-fondé, d'un dispositif. Mais seulement, parfois, la mise en évidence de ce qui pourrait le mettre en péril, et de ce qu'il convient, en conséquence, de *rectifier*, de transformer, de parfaire.

Il est plus intéressant de relever des conditions pour que le dispositif ait un sens (et pas seulement une efficacité).

L'identification, par F. Sicot, de « l'échec de l'accompagnement scolaire » dans un site RSE déjà nommé va plus loin, dans un examen systématique de ses causes. « (Le dispositif AIRS) cumule, de manière parfois limite, des traits qui ne sont jamais totalement absents des actions menées ailleurs », écrit-il : des séances sans travail scolaire, une relation où la distinction entre l'animateur et l'élève s'efface, et donc sans respect pour les animateurs, une action dont le cadre ne paraît pas déchiffrable par les élèves, avec des résultats non visibles (Sicot, 1996).

Ce qui conduit à penser, même si l'auteur ne le dit pas, que faute de cela *le dispositif peut s'avérer franchement néfaste* pour ceux qui croient devoir lui faire confiance. Les conditions ne sont pas remplies pour qu'on puisse dire, ici, qu'il vaut mieux faire quelque chose que ne rien faire ! Mais est-il envisageable qu'une évaluation, au moins localement, lance une

alerte, et pose la question de l'opportunité de la fermeture pure et simple d'un site ?

F. Duchêne, quant à lui, pose la question : qu'est-ce que le RSE apporte de nouveau ? Question centrale, trop rarement présente dans les évaluations. Souplesse et diversité répond-il. Mais pourquoi faut-il un RSE pour cela ? Un dispositif d'accompagnement scolaire est-il toujours un appui ou bien peut-il arriver qu'il joue un rôle de « cache-misère » local, qui permette de ne pas poser centralement certains problèmes de fond mais de traiter seulement latéralement certaines de leurs émergences les plus graves ?

Aucun rapport n'évoque des effets potentiellement fâcheux sur les élèves, ou sur les institutions. Au moins à titre de principe méthodologique, plusieurs faits, éventuellement repérables dans tel site, tel dispositif, à condition de les traquer, seraient-ils à négliger ?

Certains des élèves entrent dans *un rapport faux au travail scolaire* tout en croyant au contraire cheminer sur la bonne voie (Rochex, 1996). Exemple parmi d'autres, tiré de l'évaluation de PACQUAM : « C'est comme en maths, il y a des fractions, il y a des développements et ils écrivent un seul calcul sans décomposer, et ils se tournent et ils me demandent « c'est ça, c'est ça ? » Bon, ils ne gambergent pas » ; « Je lui ai dit cherche le plan, cherche les mots mais elle me dit « je ne vais pas chercher tous les mots quand même »...Alors elle est restée cinq minutes et après elle avait la tête en l'air, elle n'a pas terminé : « mais comment je vais faire ? »...Maintenant, il y en a d'autres, il suffit que tu leur expliques un peu et hop ils comprennent la démarche à faire. »

On note ainsi parfois l'ambivalence du résultat. Ceci est plusieurs fois évoqué, sans insistance : les dispositifs semblent *favoriser l'accomplissement des gestes quotidiens du métier d'élève*, puisque les devoirs sont faits et les leçons apprises. Ce qui pour un enfant ou un adolescent n'est pas rien, surtout s'il est incertain de ce que l'école attend de lui. Mais ce constat pourrait bien aussi, en creux, suggérer que, si les élèves se sont rendus quittes avec les exigences scolaires en faisant leur « travail à la maison », ce n'est pas pour autant que celui-ci est fait de manière telle qu'il les fasse progresser. Soit parce que certains élèves sont surtout soucieux de « faire faire » leurs devoirs pour s'en s'acquitter, soit parce que ces élèves, ou d'autres, ne voient pas l'intérêt, ou ne savent pas comment s'y prendre, pour apprendre leurs leçons ; les enseignants interrogés dans la Nièvre ou à Marseille pointent cet *écart entre les devoirs qui sont faits et les leçons qui ne sont pas toujours sues*.

Pour le dire autrement, en reprenant le vocabulaire de l'équipe ESCOL : si les élèves ont concrètement, matériellement, « fait leur travail » et peuvent le produire – au double sens de le faire et de le présenter –, se sont-ils *pour autant mis en activité intellectuelle* ? Ce que J.Y. Rochex exprime en ces termes : « À l'encontre d'une logique d'apprentissage qui se centrerait moins sur le résultat que sur ce qu'il atteste en termes de compréhension et de processus de pensée, un tel rapport à l'école et au savoir conduit les participants à « l'entraide scolaire » à détourner la logique d'apprentissage, à « jouer avec l'exercice », à se montrer plus malins sans pour autant adhérer à la démarche même du travail scolaire », à « trouver des combines » s'il est trop difficile de trouver le résultat par soi-même. Les enfants (...se mettent ainsi) en règle avec l'école sans pour autant s'imprégner de ses valeurs et de ses schémas cognitifs » (Rochex, 1996). L'observation des séances en fournit du reste des illustrations (Glasman, 2001).

Les activités proposées sont parfois *des activités pauvres en contenu* et en pertinence culturelle ; les appuis méthodologiques sont parfois très incertains, faute de compétence des animateurs ou d'exigence envers les élèves que l'on estime déjà pleins de mérite de venir à l'accompagnement scolaire.

À bien lire les évaluations, ou à se fier à d'autres analyses, on n'est pas convaincu que les risques d'effets négatifs *soient si imaginaires que jamais il ne serait justifié de les thématiser comme tels*. Leur prise en compte ne doit ni tout envahir, ni gommer les effets « positifs » évoqués plus haut ; elle est ni plus ni moins qu'une invitation à la vigilance, car celle-ci se relâche volontiers quand on considère l'engagement et les valeurs que beaucoup d'acteurs de l'accompagnement scolaire mettent dans cette activité (Glasman, 2001). Ce n'est pas parce que les acteurs, mus par diverses motivations que l'on pourra juger nobles et estimables, cherchent à faire « le bien », qu'ils font nécessairement « bien », et qu'ils font forcément « du bien ».

CONCLUSION

Pour résumer brièvement, on soulignera deux choses : d'une part, l'accompagnement scolaire rend possible, à certains élèves, l'accomplissement « tranquille », serein, de leur « métier d'élève ». Il leur en faut peu, ils ne demandent qu'un cadre et la disponibilité d'un adulte qui

sera éventuellement sollicité. À ce titre, il est indispensable de maintenir offerte cette opportunité. D'autre part, certains dispositifs paraissent relativement « performants » en termes d'appui aux apprentissages, de familiarisation avec ce que l'école enseigne, d'appropriation de ce qui est transmis par les maîtres. Les dispositifs d'accompagnement scolaire peuvent donc, sous certaines conditions, et pour certains élèves, prendre efficacement et pertinemment le relais de la famille, pour ce que les parents ne se sentent pas en mesure d'assurer directement. Ce n'est pas « démission » de leur part que de faire confiance à des acteurs mieux dotés qu'eux, connaissant le monde de l'école, ses attentes et ses modes de faire mieux qu'ils ne les connaissent eux-mêmes. Envoyer ses enfants écoliers ou collégiens à l'accompagnement scolaire quand on n'est pas en mesure de les soutenir soi-même, compte tenu des rythmes de travail éclatés que sont souvent aujourd'hui ceux des milieux populaires, des conditions de vie et de logement, ou de la faiblesse du capital culturel scolairement mobilisable, prendre appui sur les ressources disponibles dans l'environnement, pour certains opérer tout un travail de discernement entre les offres multiples, c'est à leurs yeux jouer leur rôle de parents responsables et soucieux de la réussite, ce n'est pas « se décharger ».

Une question demeure cependant : que revient-il à l'institution scolaire d'assurer ? En particulier quand on constate que, pour une part non négligeable des enfants et des adolescents, l'accompagnement scolaire est loin de faire la preuve de son efficacité en termes d'appui au travail. La question posée ici n'est pas d'abord, bien qu'elle ne soit pas à évacuer, celle d'*études surveillées* dignes de ce nom quant à leur durée et à leur conduite. Elle est, bien davantage, celle des temps consacrés, dans le temps scolaire, à la mise en activité intellectuelle des élèves, ainsi qu'à l'appropriation des savoirs transmis comme des savoir-faire inhérents au travail scolaire (« apprendre l'école pour apprendre à l'école »). Les *études dirigées*, mises en place par le ministre Bayrou en 1994, avaient cette ambition de faire acquérir par les élèves des méthodes de travail. Elles ont été peu utilisées en ce sens, souvent contournées ou dévoyées. Si les élèves doivent apprendre l'école avant d'y entrer dans les apprentissages, s'il leur est nécessaire pour travailler intellectuellement d'apprendre le travail intellectuel que requiert l'école, c'est d'abord là qu'il est pertinent de leur rendre possible de le faire. Certaines écoles, certains collèges, se sont fortement mobilisés en ce sens, en partant du constat qu'il n'était pas possible de compter sur les héritages formels et informels transmis par la famille. Mais l'effort est-il

assez général, et à la mesure de l'ambition que se donne l'école d'amener 80% d'une génération au niveau du baccalauréat ? Ouvrir l'accès à l'enseignement secondaire, cela impose non seulement l'ouverture de classes et la construction d'établissements, chose qui a été faite et à laquelle ont participé amplement les collectivités territoriales ; c'est aussi, puisque de fait cette ouverture, on l'a dit, rend le parcours scolaire plus compétitif qu'il ne l'a jamais été, permettre à chacun d'y jouer ses chances. Si elle se limite là, l'ouverture des portes peut, pour toute une fraction des classes populaires, et pas seulement les plus démunies, représenter un marché de dupes ou une fausse promesse (Beaud, 2002 ; Kakpo, 2004).

Raison de plus, dira-t-on, pour encourager les dispositifs d'accompagnement scolaire à poursuivre leur travail ? Certes, mais on peut se demander s'il ne serait pas pertinent d'en diversifier les ambitions.

Pour une part des élèves, ceux qui sont surtout à la recherche d'un lieu et d'un possible appui, mais qui sont déjà dans les « rails » de l'école, l'accompagnement semble bien jouer son rôle. Et pourtant, cela suffit-il de « faire son métier d'élève » quand le parcours scolaire est, de fait, tramé par une compétition de plus en plus intense ? Certains élèves peuvent imaginer que faire convenablement et régulièrement ce que demande l'école est la garantie du succès. Cela permet la réussite à l'école, mais pas forcément de concourir pour l'accès aux filières prometteuses ; les éclairer sur ce point, ce pourrait être aussi un des rôles que se donne l'accompagnement scolaire. Même si on peut le déplorer, la froide réalité est bien celle-là. Il ne s'agit plus seulement de réussir, mais d'accéder aux filières porteuses en termes de placement social. Les pouvoirs publics, locaux ou nationaux, peuvent choisir de soutenir l'accompagnement scolaire, sous différentes formes qui permettent aux élèves de jouer leurs chances. S'ils ne le font pas, ceux des élèves qui le pourront tenteront de bénéficier de cours particuliers, jugés plus efficaces ; quant aux autres, ils apprécient le soutien individuel offert par certaines associations, ils pourraient apprécier que celui-ci devienne tout simplement un véritable cours particulier gratuit, en groupe ou à domicile, comme il en existe déjà dans certaines formes d'accompagnement scolaire, et qu'il s'agirait alors de développer et de systématiser.

Et pour les élèves plus en difficulté, dont chacun sait qu'ils créent mille difficultés à l'institution scolaire et aux professionnels ? Il ne semble pas, au vu des résultats évoqués plus haut, que l'on puisse espérer de l'accompagnement scolaire davantage que ce qu'a produit en son temps la « pédagogie de compensation » aux États-Unis, c'est-à-dire peu de chose

et pas de réduction des écarts de réussite. Si, insuffisamment pris en mains dans le cadre porteur de l'école par des personnes compétentes pour les aider à sortir de l'ornière, ces élèves sont trop aisément aiguillés vers les dispositifs d'accompagnement scolaire, ceux-ci peuvent, par certains processus non voulus, aboutir à *aggraver une stigmatisation*, parfois à *organiser une ségrégation* supplémentaire entre élèves, surtout s'ils sont peu efficaces en termes d'appui au travail. L'institution scolaire peut-elle, du fait de l'existence de ces dispositifs, se sentir quitte de l'aide que les élèves les plus éloignés de la culture scolairement rentable sont en droit d'attendre *d'elle d'abord, sans exclure celle que peuvent leur fournir d'autres instances ?*

En d'autres termes, la vigilance s'impose si l'on veut éviter de faire, de l'accompagnement scolaire, l'accompagnement social de l'exclusion scolaire. Personne ne le veut tel, bien entendu, ni les animateurs, ni les associations qui le mettent en place, ni les municipalités qui financent, ni les enseignants ou les chefs d'établissement qui dirigent vers ces dispositifs une partie des élèves. Néanmoins, ce qui compte, c'est la fonction objective qu'il peut, sous certaines conditions, jouer. L'hypothèse que l'accompagnement scolaire puisse jouer objectivement une fonction de pacification sociale serait d'autant plus intenable qu'il jouerait essentiellement ce rôle au détriment de tous les autres, au détriment entre autres de la justice sociale élémentaire qui est pourtant au principe de bien des mobilisations associatives. Dire cela, c'est pointer le risque de dérive dans lequel, en certains sites, il est effectivement engagé, alors qu'en d'autres endroits il y échappe.

Mais on n'évitera pas de se demander dans quelle mesure il permet aux élèves non pas seulement de supporter l'école et de ne pas en décrocher, ni même seulement de réussir à l'école, mais également de jouer leurs chances dans la compétition qu'est devenu le parcours scolaire.

Certaines entreprises pourvoyeuses de cours particuliers à domicile ont déjà commencé à démarcher des municipalités, en usant d'un argument difficilement réfutable : pour permettre à tous les élèves de bénéficier de leurs services, elles invitent les édiles à passer avec elles un marché, un peu comme pour les cantines scolaires (La Vie, 2004). Cela coûterait un peu plus cher que ce qui est versé aujourd'hui pour l'accompagnement scolaire, mais si – font-elles valoir – c'est plus efficace en termes de réussite dans la compétition scolaire, pourquoi se l'interdire ? Le seul moyen de contourner cette argumentation commerciale, c'est pour les pouvoirs publics de prendre en compte une demande au delà de ce qui est exprimé

par les parents et les élèves, et de veiller à ce que l'accompagnement scolaire proposé non seulement soit rigoureux sur les résultats qu'il produit, mais qu'il permette aux élèves accueillis de « réussir » dans le sens que recouvre aujourd'hui cette expression pour tous les engagés volontaires ou involontaires dans la compétition scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

ADAMS, 1990, *Learning to read : thinking and learning about print*, Cambridge, MA, MIT Press.

AFEV, 2004, *Volontaires*, N°3, Journal de l'Association de la Fondation des Étudiants pour la Ville.

ANDEV, 2001, *Rapport d'étape sur l'enquête « Les Maires et l'éducation »*, Colloque de l'Association Nationale des Directeurs de L'éducation des Villes, Reims.

BEAUD S., 2002, *80% au bac, et après ?*, La découverte, Paris.

BEILLEROT J. (dir.), *Premis : An 2*. Études et documents. Rapport établi par l'A.P.R.I.E.F. pour le compte du Conseil Général du Département des Hauts-de-Seine. Février 1996. 182 pages.

BEILLEROT J. (dir.), *Premis : An 3*. Études et documents présentés par le Comité d'Évaluation Externe. Rapport établi par l'A.P.R.I.E.F. pour le compte du Conseil Général du Département des Hauts-de-Seine. Avril 1997. 107 pages.

BIRBANDT P., 1993, *Les AEPS en Lorraine 1992-93*. Évaluation qualitative. Rapport établi par le CEFISEM de Nancy-Metz pour le FAS. Juin 1993. 38 pages.

BONVIN F. avec PILATRE-JACQUIN E., 1983, *Les cycles d'animation péri-scolaires*. Rapport de la FORS pour le FAS 1983.

BONVIN F., 1990, *Le soutien à l'enfant : les cycles d'animation péri-scolaires*, Rapport établi par la FORS pour le Direction des Populations et des Migrations et le F.A.S. Septembre 1990. 176 pages.

BOUTIN G., GLASMAN D. et PAYET J.P., 1991, *Réflexions critique sur deux figures imposées du travail social : partenariat et évaluation (à propos des activités péri-scolaires)*. Université de Saint-Étienne, Service Universitaire de Formation Continue. Juin 1991. 82 pages.

BRAY M., 1999, *À l'ombre du système éducatif*, IIPE, Paris.

CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX J.Y., 1992, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, A. Colin, Paris.

CHARTIER A.M., 1994, *Enseigner en ZEP*, CNDP de Versailles.

CHAUVEAU G., 1993, *Évaluation de l'opération Clubs « Coups de Pouce » 1992-93*. Colombes. Note de synthèse. Décembre 1993. 12 pages.

CHAUVEAU G., 1997, « Les trois temps de l'apprentissage de la lecture et les clubs Coup de pouce », *Revue du CRE*, Université de Saint-Étienne, N°13, Novembre 1997.

CHORON-BAIX C. 1993, *Opération École Ouverte 1992. Évaluation*. Rapport

établi par OROLEIS Paris pour le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Ministère des Affaires Sociales et de l'Intégration, le Ministère de la Ville, le F.A.S., la Caisse des Dépôts et Consignations, la Préfecture de Région Ile-de-France. Janvier 1993. 43 pages.

CHORON-BAIX C., 1993, *Évaluation École Ouverte 1993*. Note de synthèse. Novembre 1993. 38 pages.

DA CEU CUNHA M., 1998, « Une si longue attente », *Revue Ville-École-Intégration*, N°114, Septembre 1998.

DELESALLE C., POGGI D. et SCIPION C., 1994, *Les RSE. Dispositif d'accompagnement scolaire. Diversité, organisation, optimisation*. Rapport établi par VERES Consultants pour le Ministère des Affaires Sociales, le Ministère de l'Éducation Nationale et le F.A.S. Juin 1994. 132 pages.

DELESALLE C., POGGI D. et SCIPION C., 1996, *RSE : Évolutions et nouveaux enjeux*. Rapport établi par VERES Consultants pour le Ministère des Affaires Sociales, la Direction des Populations et des Migrations, et le F.A.S. Juin 1996. 139 pages.

DUCHÊNE F. et PAYET J.P., 1993, *École Ouverte 1993. Évaluation qualitative du dispositif dans la Région Rhône-Alpes*. Rapport établi par RESEAU pour la Caisse des Dépôts et Consignations. Octobre 1993. 57 pages.

DUCHÊNE F. et PAYET J.P., 1994, *Évaluation qualitative et quantitative du dispositif (RSE) dans les régions Rhône-Alpes et Provence-Alpes-Côte d'Azur*. Rapport établi par ARIESE-RESEAU pour le Ministère des Affaires Sociales, de la Santé et de la Ville, et le F.A.S. Juin 1994. 77 pages + annexes.

GLASMAN D. avec BLANC P., BRUCHON Y., COLLONGES, G. GUYOT P. et POULETTE C., 1992, *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*, ESF, Paris, 172 pages.

GLASMAN D. et al., 1998, *Bilan des évaluations des dispositifs d'accompagnement scolaire*, Rapport pour le FAS, CRE, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, Janvier 1998.

GLASMAN D. et LUNEAU C., 1999, *École et politique de la Ville à Saint-Priest*, Rapport final, CRE et CERAT-CIVIL, Décembre 1999.

GLASMAN D., 1995, *Évaluation du Réseau d'Échanges Réciproques de Savoirs au collège P*. Rapport pour le Collège P. Juin 1995. 28 pages.

GLASMAN D., 2001, *L'accompagnement scolaire*. Sociologie d'une marge de l'école, PUF, Paris, 315 pages.

GLASMAN D., LUNEAU C. et al., 1998, *École ouverte. Observation, évaluation et analyse à partir de quatre sites*, Rapport pour la D.P.M., CRE, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, Octobre 1998, 122 pages.

KAKPO N., 2004, *Jeunes issus de l'immigration et islam. Famille, école, travail et identifications religieuses*, Thèse de Doctorat de Sociologie, sous la Direction d'E. Prétéceille, Université de Paris 8, Novembre 2004.

La Vie, 2004, « Officines privées et municipalités : attention, liaisons dangereuses », *La Vie*, N°3064, 20 Mai 2004.

LÉVI-ALVARÈS C., 1998, « L'école productrice de valeurs : compétition et socialisation », *Revue du CRE (Centre de Recherche en Éducation)*, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, N°15, Novembre 1998.

MURO O., 1993, *Évaluation qualitative du Réseau Solidarité École*. Juin 1993. 58 pages.

PAYET J.P., 1988, *Entre l'école et les familles, l'animation éducative péri-scolaire*, Rapport pour le FAS, Lyon, Trajectoires.

PAYET J.P., 1994, *Prévenir la rupture au collège. Des Groupes-Ressources pour des pré-adolescents en difficultés scolaires et sociales*. Analyse sociologique d'une recherche-action. Rapport établi par RESEAU pour le Ministère des Affaires Sociales, le Ministère de l'Éducation Nationale et le F.A.S. Février 1994. 43 pages.

PEP 58 (Pupilles de l'Enseignement Public de la Nièvre), 1993, *Animation Éducative Péri-Scolaire 1992/93*. 82 pages.

PEP 58 (Pupilles de l'Enseignement Public de la Nièvre), 1994, *Bilan des Actions d'Animation Éducative Péri-Scolaire 1993/94*. Environ 80 pages.

PÉREZ P. et RADJAH M., 1993, *Les actions École Ouverte*. Rapport final, Rapport établi par CECIS. Octobre 1993. 150 pages.

PÉREZ P., 1993, *Les stratégies populaires face à l'école. Analyse d'un dispositif périscolaire dans les quartiers Nord de Marseille. (Dispositif PACQUAM)*. Thèse de Doctorat de Sociologie. Université de Provence, Décembre 1993. 465 pages + un tome d'annexes.

PIQUÉE C. et SUCHAUT B., 2002, « Les opinions des acteurs confrontées à l'évaluation externe. Le cas d'une action d'accompagnement scolaire au CP », *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, N°3 / 2002.

PIQUÉE C., 2001, *Gérer les inégalités de réussite à l'école primaire : public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement scolaire*, Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation, sous la direction de J.P. Jarousse, Université de Bourgogne.

PIQUÉE C., 2003, « Public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique de l'accompagnement à la scolarité », *Ville-École-Intégration*, N°132, Mars 2003.

PLASSARD J.M., ROSOLEN A. et SERRANDON A., 1998, « Évaluation d'actions d'accompagnement scolaire en ZEP : un exemple en ZEP à Toulouse », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, N°4, 1998.

ROCHEX J.Y., 1996, « Soutien scolaire, rapport à l'école, rapport au savoir », *16h30-Aux côtés de l'École*, N°10, Décembre 1996-Janvier 1997.

SICOT F. et PAYET J.P., 1996, *Les conditions sociales de définition des situations d'accompagnement scolaire*. Rapport établi par ARIESE-RESEAU pour le Ministère des Affaires Sociales et le F.A.S. Juin 1996. 80 pages + annexes.

SUMBHOLAUL V., 1993, *École Ouverte 1993*. Évaluation. Octobre 1993. 33 pages.

THIN D., 1998, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, P.U.L., Lyon.

THOMAS F., 1996, *Évaluation de l'impact du soutien scolaire sur les acquisitions des élèves*, mémoire de maîtrise, 3^{ème} année I.U.P. Management de l'Éducation et de la Formation. Université de Bourgogne. Dijon. Juillet 1996. 51 pages + annexes.

CHAPITRE VI

DEVOIRS DE VACANCES

Sont-ils encore nombreux à chanter, aux derniers jours de Juin,

Gai gai l'écolier, c'est demain les vacances,
Gai gai l'écolier c'est demain les congés.
Adieu les analyses,
Les d'voirs et les dictées,
Tout ça c'est d'la bêtise,
Allons nous amuser !

Y croient-ils vraiment, s'ils le disent encore, au soir du dernier jour de classe : « Les cahiers au feu, les professeurs au milieu » ?

Les comptines enfantines de l'été commençant se sont-elles tues, privées de voix ? C'est moins la concurrence de la « Star Ac » qui a ringardisé ces veilles rengaines, que les transformations de l'école et la montée des attentes parentales.

Les vacances d'été sont, à leur tour, devenues un temps dont une partie est occupée par du travail pour l'école. Pendant les congés d'été, une partie des élèves s'adonne à des activités scolaires, pour une durée plus ou moins importante.

On s'intéressera dans ce chapitre aux devoirs de vacances, pour lesquels peu de documentation existe.

On exclut ici ce que l'on pourrait désigner par « école d'été », et c'est pourquoi on ne fera pas appel à de la documentation étrangère, qui ne concerne que ce type de travail pendant les vacances. Les deux articles qui ont été trouvés portent tous deux en effet sur des dispositifs de longue durée. Le premier dispositif est destiné, en Écosse, à aider des élèves sortant de l'enseignement secondaire à franchir le pas (le « gap ») vers l'enseignement supérieur, et cette prise en charge d'étudiants venus souvent des milieux populaires s'avère positive pour plus des trois quarts d'entre eux (Watt et Patterson, 1997). Le second dispositif a été mis en place dans une école des États-Unis, pour aider les élèves mauvais lecteurs en fin de première année à récupérer leur retard en lecture ; ses effets s'avèrent positifs et

durables (Hamilton Mudre et Mc Cormick, 1989). Enfin, un site internet évoque la mise en place à Québec de « cours d'été » destinés aux élèves du primaire en difficulté scolaire, mais l'évocation ne va pas au delà. Rien n'a été trouvé qui correspondrait à ce que l'on appelle en France « devoirs de vacances ». Cela ne signifie pas que cette pratique soit une exclusivité française, mais peut-être seulement qu'aucun chercheur ne s'y est intéressé dans un autre pays.

On laissera aussi de côté les stages intensifs de cours particuliers dans les quinze jours qui précèdent la rentrée. Il en a été assez dit sur les cours particuliers dans le chapitre qui leur est consacré pour qu'il soit utile d'y revenir encore. Certaines des remarques qui seront faites ici pourront bien sûr être transposées à ces stages d'été.

De même, on ne reviendra pas sur le dispositif d'accompagnement appelé « École Ouverte », puisqu'il en a été question dans le chapitre sur l'accompagnement scolaire. Mais on y fera référence en fin de course.

En tout et pour tout, concernant les devoirs de vacances, on dispose des travaux de l'IREDU, en deux livraisons. Une enquête porte sur les 257 élèves des classes de 5ème, 4ème et 3ème d'un collège de la Côte d'Or pendant l'été 1994 (Jarousse, Leroy-Audouin et Suchaut, 1998) ; l'autre enquête porte sur 2500 élèves de la classe de CM1 et entrant en CM2 à la rentrée, dans l'Académie de Bourgogne, en été 2000 (Jarousse et Leroy-Audouin, 2001). Les autres sources s'appuient en fait sur ces travaux. Les élèves ont été soumis à des tests de connaissances en Juin avant de partir en vacances et en Septembre, au retour des vacances. La progression des résultats a été évaluée et soumise, comme de coutume dans les travaux de l'Iredu, à toute une série de mesures en isolant, autant que faire se peut, les différentes variables. La présentation qui suit tente de faire une synthèse des deux recherches.

PRATIQUE DES DEVOIRS DE VACANCES

Faire des devoirs de vacances constitue d'abord, et plus souvent, une demande des parents. On ne s'étonnera pas que la probabilité d'en faire soit donc nettement plus forte quand les parents l'ont souhaité que quand ils ne l'ont pas fait.

On remarquera, dans ce tableau, la proportion notable d'élèves qui ont travaillé pendant les vacances : près de quatre élèves sur cinq en moyenne, avec des variations par classe.

<i>Demande et réalisation du travail pendant les congés scolaires (en %)</i>					
	<i>Collège été 1994</i>				<i>Primaire été 2000</i>
Élèves entrant en	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	total	CM2
Origine de la demande					
. parents	85,9	89,2	65,1	80,1	
. enfants	74,7	73,0	58,5	69,0	
Travail effectif	85,9	86,5	61,4	78,1	82

Les différences sociales entre élèves ayant travaillé pendant les vacances et élèves n'ayant pas travaillé n'apparaissent pas clairement. Elles émergent davantage dans l'intensité de l'intervention des parents, dans les supports utilisés, ainsi que dans l'usage qui en est fait.

LES SUPPORTS UTILISÉS ET LEUR EFFICACITÉ

Il semble que le premier cahier de devoirs de vacances ait été mis dans le circuit commercial par les Éditions Magnard, en 1933. Aujourd'hui, tous éditeurs confondus, il se vend, chaque année, environ 4,5 millions de cahiers, pour un prix moyen de 7 euros (LeMonde.fr, 2002). À ces cahiers de devoirs s'ajoutent d'ailleurs, depuis peu d'années, des petits romans accompagnés de questions, censés « développer la lecture-utilité ».

Dans chaque cahier, on trouve quinze à vingt unités de travail de trente minutes à une heure.

Selon les enquêtes de l'Iredu : 55% des écoliers ont utilisé un *cahier de devoirs de vacances* ; c'est le cas de 61% des collégiens.

L'efficacité du cahier de vacances varie très fortement en fonction de l'usage qui en est fait. Seul un petit quart des écoliers l'a entièrement utilisé, et c'est la seule fraction qui progresse avec ce support. Celui qui ne l'a utilisé qu'en partie ne progresse pas davantage qu'un élève n'ayant pas travaillé ; mais l'efficacité progresse avec le pourcentage d'items réalisés :

avoir rempli 95% du cahier n'équivaut pas à en avoir rempli la moitié. La difficulté de conclure vient de ce que les élèves qui ont totalement rempli leur cahier de vacances sont aussi, statistiquement, les élèves « en avance », les élèves « de bon niveau » en Juin, et les enfants de cadres (Jarousse et al, 2001), autrement dit des enfants pour lesquels faire des devoirs de vacances peut être pris comme une sorte de jeu où mettre en œuvre et faire la preuve de son astuce et de son inventivité. Quand il est achevé, l'efficacité du cahier de vacances est élevée, dans les trois disciplines (maths, français, histoire-géographie).

L'utilisation des *cahiers et classeurs de l'année* qui vient de se terminer est très inégale : 30% chez les écoliers, 68% chez les collégiens, dans le but manifeste de réviser ce qui a été vu avant d'aborder une nouvelle année. En primaire, ce recours n'est jamais efficace, en termes d'amélioration des résultats entre Juin et Septembre. En revanche, au collège, la seule activité d'été ayant un effet positif est la reprise des cours et exercices de l'année précédente, les autres supports étant tous sans effet sur l'amélioration des résultats.

Dans un article sur l'utilisation des *CD Rom* dans le soutien scolaire, un chercheur toulousain estime que de nombreux CD Rom sont, en tant qu'outils d'apprentissage, « illusoirement efficaces », car ils privilégient « l'ergonomie et la maniabilité » et sous-estiment la dimension pédagogique. Ils constituent donc tout au plus des « répétiteurs patients ». Ce qui pourrait en faire de bons outils de travail en vacances, utiles pour revoir ce que l'on sait déjà (Grandaty, 2000).

Les logiciels et CD Rom éducatifs ne sont pas le support privilégié ; ils ont servi de support de travail de vacances à 15 % élèves, collégiens comme écoliers. Cette observation, qui situe les logiciels loin derrière le cahier de vacances ou les classeurs de l'année, semble aller dans le sens d'une autre observation, faite par d'autres chercheurs : jusqu'à présent, l'utilisation de l'informatique par les élèves, dans le cadre domestique, n'est pas d'abord une utilisation pour le travail scolaire mais plutôt une utilisation pour des jeux.

Ceci dit, pour les écoliers qui les utilisent, les logiciels et CD Rom éducatifs s'avèrent efficaces, tant en mathématiques qu'en français et histoire-géographie. Au collège, l'utilisation des logiciels est sans effet sur l'amélioration des notes en Septembre.

EFFETS SCOLAIRES ET SOCIAUX DES DEVOIRS DE VACANCES

En termes de résultats scolaires, que gagne-t-on à travailler pendant les vacances ?

Concernant le *collège* : en moyenne, et toutes disciplines confondues, les élèves ont plutôt *tendance à améliorer leurs notes* entre Juin et Septembre.

Concernant l'école primaire, il y a une *faible évolution du niveau moyen* des connaissances des élèves entre Juin et Septembre.

Dans l'une et l'autre enquête, donc, les évolutions sont modestes. Mais, surtout, au collège comme en primaire, l'évolution moyenne recouvre de très nettes différences individuelles.

Primaire : « à niveau comparable en Juin, les élèves ayant déjà redoublé, les enfants des familles dans lesquelles aucun des deux parents n'est cadre, les élèves appartenant à de larges fratries » ont tendance à maintenir significativement moins leurs acquis. Les écarts qui se constituent pendant l'été sont presque de même ampleur que ceux qui se sont constitués tout au long de l'année scolaire, quelle que soit la discipline. Seuls les élèves de milieu défavorisé qui ont travaillé et rempli complètement leur cahiers de devoirs de vacances compensent en partie leur handicap en faisant jeu égal avec les enfants de milieu favorisé ... qui n'ont pas travaillé.

Collège : à activité scolaire comparable pendant les congés, les élèves de milieu favorisé améliorent plus que les autres le niveau de leurs notes entre Juin et Septembre.

C'est au sein du groupe des écoliers forts que le travail scolaire pendant les vacances se révèle le plus profitable, et ce quel que soit le support. Mais les élèves faibles ou moyens qui ont terminé leur cahier de vacances progressent autant en mathématiques que les forts. Le recours aux supports les plus efficaces (utilisation complète du cahier de vacances) profite aux enfants de milieu défavorisé ; mais ils sont vraisemblablement peu nombreux en ce cas, puisque les auteurs concluent : « *finalement, le travail scolaire pendant les congés conduit à un renforcement des différences sociales, sexuelles et scolaires de réussite qui s'observent au cours de l'année scolaire* » (Jarousse et al., 2001) (souligné par nous).

Dans les deux recherches, les auteurs concluent donc que les vacances d'été, et le travail que les élèves font pendant ce temps, *contribuent à la différenciation sociale de la réussite.*

Voici la conclusion des auteurs dans leur note de 2001 : « À certains enfants, ceux des milieux les plus favorisés, (le temps des vacances) permet de bénéficier à temps plein de leur environnement plus favorable et d'activités parfois en apparence peu scolaires, qui renforcent leurs compétences ; à d'autres, il fournit l'occasion de s'atteler à un véritable travail, assez structuré, fortement encadré, qui doit conduire au minimum au maintien des acquis scolaires. Ceux qui ne participent pas au mouvement, peu sollicités par leur famille, ou rebelles à leur demande, ont de fortes chances de se laisser distancer dans une compétition dont ils pensent, à tort, que la reprise officielle n'est programmée qu'à la rentrée suivante ».

Les auteurs inscrivent donc ces pratiques dans une compétition de fait entre les élèves ; on ne peut que les rejoindre sur ce point. Peut-être pourra-t-on ajouter que l'insistance parentale à l'engagement de leurs enfants dans des devoirs de vacances tient également d'une autre préoccupation, non exclusive de la première. Celle de la « fixation » des enfants et des adolescents, dans une activité qui se déroule non loin de leur regard, mais pas forcément avec leur appui. L'intervention des parents n'est pas, pour les révisions des collégiens, un facteur d'efficacité du travail réalisé (alors qu'elle est plus favorable auprès des écoliers). Manière de dire que les devoirs de vacances pourraient bien, au même titre que les cours particuliers, mériter une analyse menée aussi en termes de relations intra-familiales. Elle n'exclut évidemment pas d'autres analyses et conclusions en termes d'effets dans la compétition scolaire, et d'usages que feraient les parents des devoirs de vacances pour procurer à leurs enfants, délibérément ou non, de ces avantages grands ou petits qui, mis bout à bout, créent les écarts décisifs. Du reste, l'inquiétude qui peut être celle des parents a suscité, de la part d'un grand magasin, une offre originale : sur leur site Internet, les Galeries Lafayette proposent aux parents de venir, en début d'année scolaire, au cinquième étage d'un de leurs établissements parisiens, faire tester les connaissances de leurs enfants, pour s'assurer qu'ils n'ont pas « tout oublié » pendant les vacances. Sur la foi des recherches citées, les parents des catégories favorisées peuvent prendre l'ascenseur l'esprit serein.

Les chercheurs de l'Iredu posent en fin de travail la question de savoir « si l'institution scolaire peut ignorer plus longtemps ce qui se joue à ses portes et qui est de nature à contrarier les efforts qu'elle consent en matière d'équité » (Jarousse et al., 2001).

C'est ici qu'il y a lieu d'évoquer à nouveau le dispositif École Ouverte, mis en place depuis le début des années 1990 par les pouvoirs publics et les chefs d'établissements. Comme on l'a vu dans le chapitre qui en traite, aucune évaluation n'a été menée concernant les effets du dispositif en matière de résultats scolaires ; mais il serait intéressant de savoir dans quelle mesure ce type de prise en charge, en fin d'été en particulier, contribue à un « bon départ » dans l'année scolaire suivante, et éventuellement permet de compenser une pratique familiale des devoirs de vacances faible ou inopérante. Beaucoup de collèges qui organisent l'École Ouverte choisissent d'en situer une « session » dans les deux semaines qui précèdent la rentrée scolaire ; et c'est également dans les quinze derniers jours que les devoirs de vacances sont massivement réalisés dans les familles. L'École Ouverte se propose de réaccoutumer les élèves au travail, de rafraîchir leurs connaissances, tout en offrant aussi, puisque les vacances ne sont pas terminées, des activités ludiques, sportives, culturelles, etc. Les recherches dijonnaises ont montré qu'au niveau du collège les révisions de l'année passée étaient le travail le plus favorable à des progrès à la rentrée. Or, c'est une activité simple, que privilégient beaucoup de collèges qui mettent en place ce dispositif à ce moment des vacances. Certaines conditions favorables à un travail de mesure, avec une visée comparative, sont donc réunies ; elles encouragent à des recherches sur la question suivante : en quoi donc, l'École Ouverte dans les dernières semaines du mois d'Août est-elle de nature à contrecarrer les effets de différenciation sociale que, comme on l'a vu, les activités de vacances ont tendance à accentuer au bénéfice des milieux favorisés ?

BIBLIOGRAPHIE

GRANDATY M., 2000, *Soutien scolaire : quels CD Roms ?* Forum Médialog N°38, Septembre 2000.

HAMILTON MUDRE L. et Mc CORMICK S., 1989, « Effects of meaning-focused cues on underachieving reader's context use, self-corrections, and literal comprehension », *Reading Research Quarterly*, Winter 1989, Vol XXIV / 1.

JAROUSSE J.P. et LEROY-AUDOUIN C., 2001, « Trêve estivale et compétition scolaire. Les parents maintiennent la pression », *Notes de l'IREDU*, Mars 2001.

JAROUSSE J.P. et LEROY-AUDOUIN C., 2001, « Les activités scolaires des élèves durant les congés d'été et leurs conséquences sur le niveau des connaissances à la rentrée », *Cahiers de l'IREDU* N°63, Mars 2001.

JAROUSSE J.P. et LEROY-AUDOUIN C. et SUCHAUT B., 1998, « Premier juillet : l'école est-elle réellement finie ? », *Notes de l'IREDU*, Mai 1998.

LeMonde.fr, 2002, « Les cahiers de vacances sont-ils vraiment efficaces ? ».

WATT S.M. et PATTERSON L., 1997, « Mind the Gap! School to Higher Education : still bridging the gap 5 years on », *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 21, N°3 / 1997

CONCLUSION

Au moment de conclure, et de suggérer des pistes de réflexion, il convient de passer d'un point de vue analytique et constatif, qui a prédominé tout au long de ce rapport, à une perspective plus normative à défaut d'être prescriptive. La difficulté ne réside pas seulement dans le changement d'attitude du rapporteur. Elle concerne également le Haut Conseil de l'évaluation de l'école (HCéé). En effet, on peut se demander de quoi, en l'affaire, les pouvoirs publics sont maîtres ? Une partie du temps des élèves est en quelque sorte préemptée par l'école et les devoirs et leçons qu'elle donne aux élèves. Sur ce point, il est, au moins sur le papier, possible d'agir – mais on a rappelé le sort des circulaires successives concernant les devoirs à la maison en primaire. En revanche, sur ce qui relève totalement de l'initiative de la famille, de la mise en œuvre de stratégies scolaires, les pouvoirs publics sont plus démunis. Leur seule marge de manœuvre est donc, théoriquement, de proposer des mesures ou de mettre en place des dispositifs de travail tels qu'ils réduisent la nécessité ou le sentiment de nécessité d'avoir recours à des appuis externes ; c'est aussi d'offrir, dans le cadre de l'institution scolaire ou d'autres institutions publiques, des alternatives crédibles, pertinentes, de qualité. C'est à la fois peu et beaucoup.

TEMPS DES ÉLÈVES, TEMPS DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS, TEMPS DES APPRENTISSAGES

Après cette plongée dans le travail que les élèves accomplissent hors de l'école, en lien avec l'école, il est utile de remettre les choses en perspective, concernant le temps des enfants et des adolescents.

1) Au delà des débats qui divisent la société sur ce que doit être l'école, il existe quelques points d'accord. Parmi ceux-ci, l'idée que l'école est un lieu et un temps de formation des esprits, dans toutes leurs dimensions. Si l'école n'est plus seule à transmettre des connaissances, elle

reste le lieu privilégié de la construction d'une pensée. De quelqu'un, jeune femme ou jeune homme, qui sort avec son diplôme de l'école, on attend qu'il soit à même de jouer son rôle de citoyen, de producteur, d'éducateur et, pourquoi pas, dans l'un ou l'autre des champs de son existence, qu'il soit créateur. C'est dire que tout ce qui conduirait à un appauvrissement du contenu des transmissions scolaires serait, à terme rapproché, à la fois un gigantesque gâchis collectif, et la garantie de la mise en œuvre, par tous ceux qui en auront les moyens, de stratégies de contournement. Aucune activité sociale, sinon les entreprises de décervelage, n'ont à gagner à une réduction des exigences intellectuelles de l'école ou à une exténuation du sens de ce que les élèves y font.

2) Il est un autre point d'accord. Ce n'est pas seulement à l'école que l'on apprend, ce n'est pas le seul temps passé à l'école qui est formateur. La connaissance vient aux jeunes, ou les jeunes vont à la connaissance, dans d'autres contextes que l'école. Hors de la famille, hors de l'école, il existe et il y a place pour d'autres instances d'apprentissage, d'acquisition de savoirs, d'exercice de la réflexion, de pratique du débat. On n'évoque pas ici les médias et en particulier la télévision. Il est ici question des instances qui, en dehors de l'école, prennent en charge l'enfance et l'adolescence pendant un temps qui, selon les époques, a été plus ou moins long. Elles ont joué un rôle essentiel, à travers l'éducation populaire, pendant des décennies ; elles ont de surcroît contribué à l'éducation en se voulant souvent complémentaires de l'école. Au cours des vingt années qui viennent de s'écouler, le tropisme scolaire a semblé l'emporter. En dépit des dénégations et des velléités, la préoccupation dominante voire envahissante, au grand dam des organisateurs et des animateurs, a été le travail scolaire (Glasman, 2001).

Cette orientation, qui est vécue par beaucoup comme une dérive appauvrissante, est de plus en plus contestée. Les arguments sont multiples. D'un côté, c'est la domination non seulement de l'école mais de la forme scolaire, entendue comme organisation de la transmission des savoirs au sein d'une société (Vincent et al., 1994), qui est mise en cause ; mais l'expérience montre qu'il n'est pas aisé de contrecarrer son envahissement (Thin, 1994). D'un autre côté, est critiquée la réduction de l'éducation à l'acquisition de savoirs, alors que sont tout autant en jeu des aptitudes à la création (que l'école est accusée de ne pas favoriser) et tout un ensemble de compétences « sociales » que l'école n'ignore pas nécessairement mais

dont elle ne fait pas sa priorité et qui, en tout état de cause, méritent d'être développées dans des contextes très divers : coopération, fiabilité, capacité à l'échange et au respect de l'autre, tenue d'un engagement, aptitude à « prendre du recul », etc. Quand des responsables associatifs, des animateurs, des élus locaux, des techniciens de l'éducation, rappellent que l'éducation ne se réduit pas à l'école, ils ne font pas que revendiquer une place et la reconnaissance d'un rôle, ils soulignent aussi ces dimensions de l'éducation que l'alourdissement des enjeux scolaires aurait pu avoir tendance à faire quelque peu oublier ou négliger.

Ils sont d'autant plus portés à le faire que chacun mesure aujourd'hui à quel point la certification scolaire est à la fois indispensable et insuffisante pour l'accès ou le maintien dans l'emploi. Le recrutement s'appuie aujourd'hui, de manière ouverte, sur d'autres données que la seule « qualification » ou sur les seuls diplômés ; les qualités propres liées à la personne, à ce qu'elle est, à sa trajectoire biographique, aux expériences qu'elle a connues dans divers champs et pas seulement dans le monde professionnel, entrent en ligne de compte, comme entrent en jeu les compétences sociales dont il était question plus haut. Même si l'on n'envisageait que l'accès à l'emploi, il convient d'apporter autre chose que ce que l'école est susceptible de fournir. A fortiori si l'on ne restreint pas l'existence à l'exercice d'un métier.

3) Le temps libre des enfants et des adolescents est un temps largement structuré par l'école

Conséquence des transformations évoquées en introduction de ce rapport, l'école est de moins en moins un « espace intermédiaire » entre la famille et « la vie », elle est de moins en moins ce temps de « loisir » qui lui a valu son nom grec (« skolè » désigne en effet le temps qui n'est pas consacré à la production, le temps où l'on peut faire autre chose, où l'on peut faire des choses qui sont sans conséquences lourdes pour la suite, où l'on peut se tromper) ; l'enfant, l'adolescent, y est de plus en plus, et très tôt, confronté aux verdicts qui seront décisifs pour sa vie, son identité sociale, son insertion. Et cela marque aussi le temps hors école, qui est à son tour largement structuré par l'école. (D'ailleurs, au passage : quand on parle, par exemple, de Contrat Éducatif Local, on évoque le temps périscolaire, ou extra-scolaire, façon bien quotidienne de marquer que ce qui structure, ce qui fait pivot dans le temps de l'enfant, c'est l'école). Il devient pour partie croissante un temps pour l'école, on l'a vu tout au long de ce

rapport. D'abord de manière directe : devoirs et leçons, intensité du travail hors école avec le poids du contrôle continu, rattrapage, cours particuliers, soutien ou accompagnement scolaire, orthophonie, voire consultation d'un psychologue. Ensuite, de manière indirecte : les activités culturelles proposées aux enfants et aux adolescents, ou l'intégration de dispositions, sont souvent présentées comme ayant des retombées sur les performances scolaires ou la manière de vivre l'école. Même si tout cela n'est pas utile, pertinent, formateur seulement dans la perspective de la scolarisation, le choix de ces activités est très souvent argumenté autour de l'utilité scolaire, de la vertu dans le domaine scolaire. Comme si l'école, parce qu'elle est la clé de la certification et, par là, de l'insertion sociale, était la référence la plus légitime, voire la seule à laquelle il était envisageable de s'adosser symboliquement pour prétendre mener auprès des enfants et des adolescents une action éducative.

Ce qui, au passage, contribue à faire oublier la place à ménager au temps pour ne rien faire, dont on peut considérer qu'il est essentiel dans la construction psychique d'un enfant ou d'un adolescent, et qui se trouve aujourd'hui assez négligé, pour un ensemble de raisons qui ne tiennent pas seulement au travail à réaliser en dehors de l'école.

Dans la société française, un accord implicite semble exister sur le fait que les enfants et les adolescents n'ont pas vocation à passer toute leur enfance et toute leur adolescence à travailler. Les exigences de la réussite scolaire ont beau être très présentes, il est fait droit au temps pour soi, au temps pour « s'épanouir », voire s'« éclater », et, si les adultes n'y prêtaient pas attention, les rapports entre générations sont tels que jeunes seraient là pour leur rappeler cette autre exigence et ne se priveraient pas de le faire.

Toutes ces considérations conduisent à conclure que c'est l'ensemble du temps des enfants et des adolescents qui mérite d'être repensé. Réfléchir sur le travail en dehors de l'école, c'est aussi, indissociablement, tenter de prendre en compte le temps qui n'est pas affecté au travail, et dans lequel il s'agit de rendre possible – pas forcément d'organiser – des choses qui n'ont rien à voir avec le travail pour l'école. C'est ce que cherchent à faire, ou affirment vouloir faire, des dispositifs comme les Contrats Éducatifs Locaux, les Projets Éducatifs Locaux, quand ils mettent en avant la nécessité de la « cohérence » dans l'organisation des temps du jeune, même si le résultat n'en est pas toujours convaincant. Il y aurait peut-être lieu de séparer plus nettement les temps, voire les lieux, et les activités : celles qui sont en lien avec l'école, celles qui sont déconnectées. Et, par exemple,

choisir, dans l'accompagnement scolaire, de faire l'un, ou l'autre, mais pas les deux, même si le travail scolaire joue souvent le rôle de « produit d'appel » pour attirer les élèves vers d'autres activités (Glasman, 2001).

SAVOIRS SCOLAIRES, CONTENU DES ÉPREUVES, ET TRAVAIL HORS DE L'ÉCOLE

Quand il s'agit de temps de travail pour l'école en dehors de l'école, on peut s'efforcer de le penser à partir des exigences de l'école elle-même.

Quels savoirs suppose l'accomplissement, dans de bonnes conditions, du parcours scolaire ? C'est-à-dire l'obtention de « bonnes notes », l'orientation vers les classes souhaitées, la réussite aux examens, l'admission aux concours ? D'une part, il suppose la maîtrise d'un ensemble diversifié de savoirs disciplinaires, que certains jugent en voie de réduction (« on n'apprend plus rien à l'école ») et que d'autres trouvent en extension croissante (« les programmes sont démentiels et ne cessent de s'alourdir »). D'autre part, il suppose la maîtrise de toute une série de savoir-faire, qui tiennent de la compréhension de ce que sont les attentes de l'école dans telle ou telle discipline, et qui tiennent aussi de la familiarisation avec des techniques, que ce soit dans l'organisation d'un texte, l'écriture, l'expression orale, la résolution de problèmes, le découpage et décryptage d'un document, etc. Les deux aspects qui viennent d'être rappelés sont indissociables. L'expérience montre que, dans les moments décisifs, lors des concours et des examens, les aspects que l'on pourrait dire « techniques » peuvent permettre de « faire la différence » : une copie ordonnée et claire au concours de l'agrégation a des chances d'être plus appréciée qu'une copie plus riche de contenu mais touffue ; faire jusqu'au bout un devoir de mathématiques suppose acquise une capacité à résoudre vite les problèmes successifs qui mènent à la solution terminale ; une présentation orale est valorisée pour sa forme comme pour son fond, et l'on peut soutenir que la clarté du propos, le contact avec l'interlocuteur, la force de persuasion, l'enchaînement rigoureux des idées sont au moins aussi bien notés que l'érudition.

On sait que la formation intellectuelle dispensée à l'école vise aussi bien la capacité à penser que les larges connaissances, l'efficacité dans le travail que le souci du lent et patient approfondissement. D'ailleurs,

la méthode aide à approfondir la pensée, la connaissance n'est telle que si elle est organisée, classée, clarifiée ; les deux ne s'opposent pas. Et pourtant ! L'école se veut un lieu de construction et de développement de la réflexion, un lieu où s'épanouissent la curiosité intellectuelle et l'intérêt pour le savoir ; mais ses épreuves valorisent souvent bien autre chose, le conformisme de la pensée, les savoir-faire opératoires. Les transformations du système scolaire ont eu plutôt tendance, nous semble-t-il, à renforcer l'attente concernant les savoir-faire, au détriment parfois des attentes sur l'ampleur des connaissances. En effet, on l'a vu, la massification de l'accès a fait aussi des examens et des concours des épreuves de masse, avec des impératifs de correction (nombre, rapidité, harmonisation des barèmes...) qui conduisent à privilégier de fait certaines qualités formelles et certaines habiletés procédurales ; et ce d'autant plus que l'on y ajoute – mais c'est peut-être plus évident dans d'autres pays que dans le nôtre – le souci de rendre les épreuves le plus « impartiales » possibles, épreuves dans lesquelles la pensée dans sa complexité est moins sollicitée que les réponses ou les propos évaluables simplement selon la dichotomie « juste / faux ».

La question est : où et quand l'école enseigne-t-elle ces savoirs et ces techniques qu'elle exige sans le dire, et qui, de fait, sont indispensables pour venir à bout des épreuves qu'elle organise ? Où et quand peut-on acquérir ce qui n'est pas de l'ordre de connaissances stricto sensu, mais qui permet de mettre celles-ci à profit et en valeur au moment des contrôles, des examens, des concours ? On peut se demander si aujourd'hui l'institution scolaire prévoit suffisamment de temps et de lieux pour cela, et si, dans le travail qu'elle fait faire aux élèves, qu'elle leur demande en dehors et dont elle se soucie de la correction, elle y accorde assez d'attention.

Où le faire, où acquérir systématiquement ces aptitudes ? À l'école, ou en dehors de l'école ? S'il revient sans doute à l'école de montrer aux élèves ce qu'elle attend d'eux, il est plus difficile d'imaginer que tout puisse se dérouler pendant le temps de classe. Et le temps des « devoirs » est un temps qui permet cette appropriation, cette acquisition d'automatismes libérateurs. Si aucun temps, si aucun espace, dans l'empan scolaire ou à l'écart de l'école, ne permet cela à un degré suffisant pour que ce soit efficace, le jeu se trouve faussé, au bénéfice de ceux qui peuvent l'acquérir ailleurs. Une raison essentielle du succès des cours particuliers est bien là : on n'y apprend pas des choses nouvelles, en tout cas en France, car ce qui est appris à l'école suffit et, très généralement, ce qui est demandé aux examens ne le déborde pas. On y apprend à passer les examens, à faire face

aux épreuves des concours, on s'y exerce. Et s'il y avait lieu de repenser cette question au sein même de l'école ?

Certes, on pourrait craindre et déplorer que, par une insistance excessive mise sur les savoir-faire, les apprentissages scolaires les plus riches et les plus structurants pour la réflexion et la construction de soi ne se trouvent délaissés, voire méprisés par certains élèves, et progressivement abandonnés par les enseignants. Les dérives auxquelles le système japonais a dû s'efforcer de remédier sont là pour attester que réserver une attention majeure sinon exclusive à une sorte de formalisme scolaire peut conduire, très logiquement, à un appauvrissement considérable des savoirs transmis et plus encore de la capacité à les mobiliser pour construire une pensée personnelle, originale et créatrice. Prost le signalait dès 1983, en déplorant que l'apprentissage intellectuel à l'école, réduit à une transmission de connaissances, suivi d'exercices d'application, conduise à un appauvrissement des études. On peut cependant se demander si le système scolaire français n'est pas dans un entre-deux un peu hypocrite. D'un côté, il affiche une haute ambition intellectuelle et un refus de l'aplatissement des savoirs au profit d'une technique jugée passe-partout et stérile ; il s'agit là d'une position largement partagée, avec laquelle nul ne peut être en désaccord ; et ce d'autant moins qu'il n'est pas beaucoup de lieux où apprendre à penser plutôt qu'à réagir. De l'autre côté cependant, le système scolaire français valorise de fait bien d'autres choses, que l'on affecte de mépriser ou, du moins, auxquelles n'est pas accordée l'attention qu'elles mériteraient. Et, au bout du processus, une prime à ceux qui ont compris qu'il fallait tenir les deux exigences, et qui ont eu les moyens de s'en assurer le respect.

LE TRAVAIL DANS L'ÉCOLE ET À SA PÉRIPHÉRIE

Une proposition pourrait donc être, sans rien changer à l'ambition des programmes en termes de formation intellectuelle (ce qui n'est pas synonyme de volume), de ménager dans le temps de cours la préparation à un travail d'appropriation ; ce dernier peut ensuite être fait en dehors de la classe.

Mais il gagnerait, au moins pour un certain nombre d'élèves, à pouvoir être fait dans les murs de l'école avec un personnel apte à aider les

élèves à apprendre à travailler et à acquérir ces techniques ; ce qui signifie que soient prévus des lieux et des temps qui rendent cela possible : que l'étude surveillée soit réactivée, que la salle de permanence soit organisée et pensée comme une salle d'étude, avec un personnel disponible pour les élèves ; les aide-éducateurs, quand on ne leur demandait pas de faire de la remédiation pour les élèves en grande difficulté – hors de leur compétence – mais de l'appui au travail quotidien des élèves, ont montré qu'une telle mesure pouvait être pertinente (Piquée, 2003 ; Glasman, Ben Ayed, Russier, 2001).

En dehors de l'école, c'est également possible, à condition, si l'on en croit l'expérience acquise dans les dispositifs d'accompagnement scolaire, que la centration sur le travail scolaire puisse bénéficier d'un appui efficace ; les élèves semblent progresser davantage quand l'accompagnement scolaire est assuré par des étudiants (Plassard et al, 1998), et peut-être des étudiants « avancés », c'est-à-dire ayant déjà intégré ces différentes dimensions des apprentissages scolaires ; les entreprises spécialisées dans le cours particulier à domicile s'appuient plutôt sur des étudiants que sur du personnel titulaire de l'éducation nationale, mais au moins certaines ont-elles le souci de ne mobiliser pour ce faire que des étudiants en 4ème ou 5ème année (enquête personnelle).

Le temps n'est plus où un élève pouvait se contenter de « faire ce qu'on lui demande ». Il peut du reste y avoir un aspect trompeur dans l'expression « faire son métier d'élève », si l'on entend par là être conforme aux attentes de l'école ; une partie de ces attentes est en effet implicite, et l'école ne dit pas toujours assez que faire son travail ne suffit pas, qu'il faut en fait être accoutumé, voire être rompu à certains travaux pour être en mesure de faire face à ce qu'elle exige.

Très concrètement, il serait imaginable de réfléchir aux propositions suivantes :

- ressaisir, quand c'est nécessaire, la question du travail dans l'école. Une partie relève, en classe et avec les enseignants, de la mise en activité intellectuelle des élèves, c'est-à-dire bien au-delà des tâches que l'on demande à l'élève d'accomplir mais qui ne font pas toutes nécessairement sens pour lui, comme l'ont montré les travaux de l'équipe Escol (Charlot et al, 1992 ; Rochex, 1995). Une autre partie relève davantage de l'entraînement, de l'appropriation, de l'exercice et, une fois le modèle montré et expérimenté en classe, peut être faite hors de la classe.

- le travail hors de la classe peut trouver à l'école des temps et des lieux plus favorables et plus cadrés : les salles de travail, de permanence, le temps d'étude surveillée.

- séparer plus nettement, dans les dispositifs d'accompagnement scolaire, ce qui relève des devoirs scolaires et ce qui relève d'autres activités, et y veiller plus systématiquement à la rigueur et à la qualité de ce qui est offert aux enfants et adolescents présents. Actuellement, il est bien possible que l'on perde plus que l'on ne gagne à maintenir dans une même séance les deux types d'activités.

- encourager les formes de soutien individuel qui se sont développées dans le secteur associatif.

- privilégier certaines périodes pour l'organisation de l'École Ouverte : il est bien possible – mais cela demande à être vérifié – que, pour ce qui concerne les retombées en termes scolaires, l'accueil en fin de vacances d'été soit plus pertinent qu'au début de cette période. Cela permettrait peut-être de limiter les écarts creusés par les devoirs de vacances.

TENSION SCOLAIRE ET ESPACES INTERMÉDIAIRES

Proposer que l'institution scolaire prenne davantage et plus rigoureusement en charge le travail des élèves, qu'elle leur donne plus systématiquement ce qu'elle exige d'eux (Bourdieu et Passeron, 1970), c'est aussi plaider en sa faveur un regain de légitimité. Car, à la fois, elle est reconnue comme jamais elle ne l'a été, vu l'importance des diplômes, et contestée comme jamais pour son incapacité – réelle ou supposée, ce n'est pas la question ici – à assurer les moyens de la réussite. Si, comme semble le confirmer le succès dont jouissent les structures de travail pour l'école comme les cours particuliers ou l'accompagnement scolaire, il faut de plus en plus autre chose que l'école pour réussir à l'école, il n'est pas étonnant que celle-ci se trouve interpellée. On sait par ailleurs que les établissements qu'apprécient les élèves et les parents, ceux des milieux populaires tout spécialement, sont les établissements où les élèves sentent que l'institution travaille pour eux, les aide, les soutient, leur donne les règles du jeu et leur permet de les respecter ; de ce point de vue, la présence des aide-éducateurs dans les établissements a été très positive pour le rapport avec leur public.

Est-ce à dire qu'une telle attention au travail des élèves rendrait inutile l'existence, à la périphérie de l'école, des structures qui offrent l'appui que l'on a vu tout au long de ce rapport ? Sûrement pas.

Personne, d'abord, n'aura la naïveté de croire qu'un effort, même significatif, des pouvoirs publics pour prendre en compte la question de la mise au travail des élèves et leur inscription possible dans la compétition de fait qui se joue, sera suffisant ou de nature à faire disparaître les structures périphériques. Et, même si l'école s'y emploie, cela risque pour certains, ceux-là même qui vivent intensément la compétition scolaire, de n'être jamais assez puisque ce qui compte c'est de faire mieux que les autres.

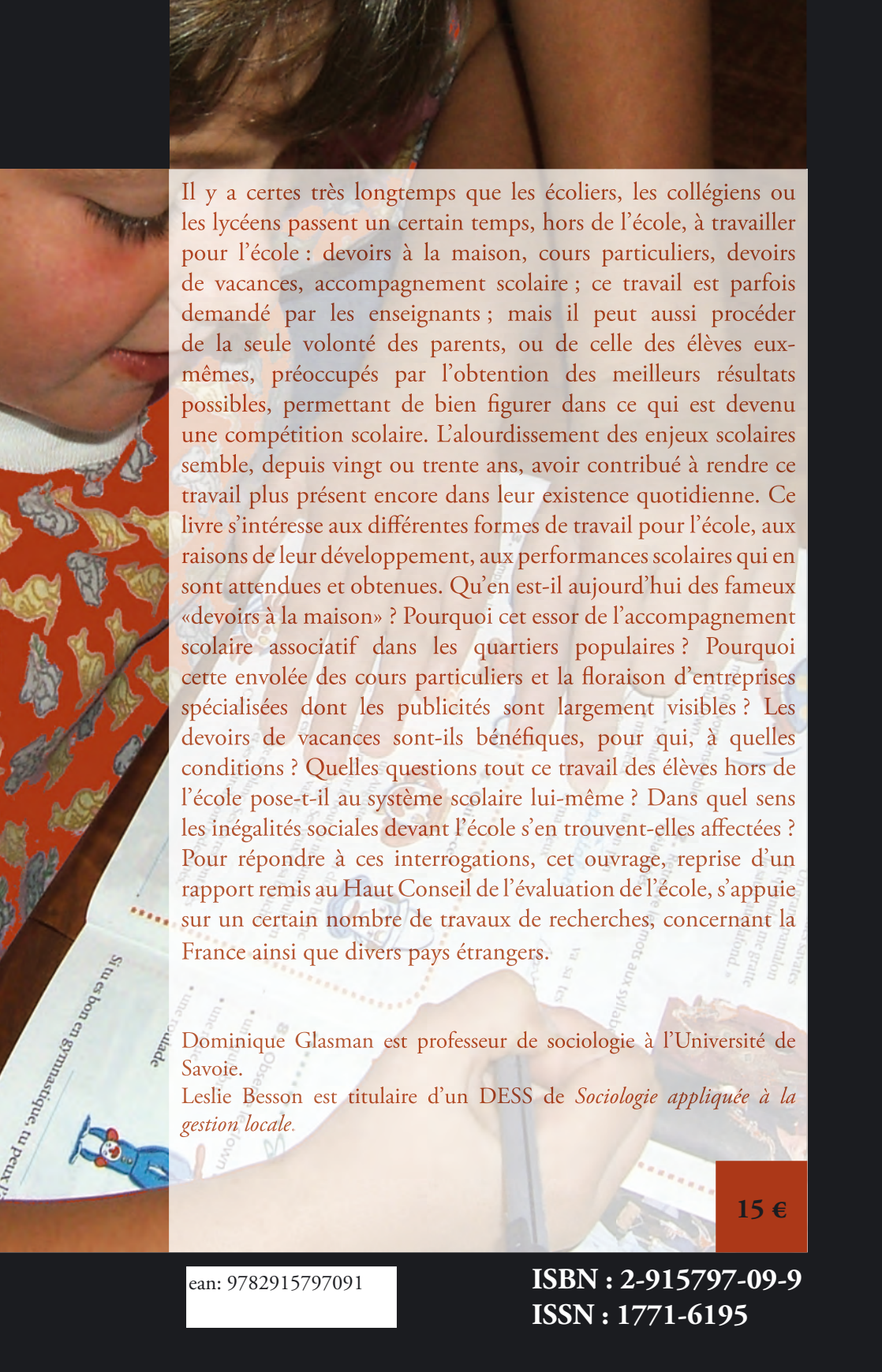
Ensuite, il n'est pas certain que cela soit possible ou même souhaitable. En effet, si l'on se souvient de ce qui a été dit de la tension créée dans les familles par les enjeux nouveaux de la scolarité, il se pourrait bien que ces dispositifs, tous autant qu'ils sont, soient très fonctionnels. Payants, comme les cours particuliers, ou gratuits, comme l'accompagnement scolaire, ils constituent, pour les enfants et les adolescents, des « espaces intermédiaires ». Intermédiaires entre la famille et l'école, ces espaces mettent provisoirement les jeunes à l'écart tant de leurs parents que des enseignants ; dans ces espaces, pourtant fréquentés en raison même de l'enjeu scolaire, ils peuvent se sentir pour un temps à l'abri de l'impatience parentale à la réussite, et à l'abri de la sanction scolaire. Il leur est possible, là, de ne pas savoir, d'hésiter, de se reprendre, de recommencer, sans que leur soit incontinent asséné le verdict scolaire, sans que tombe sur eux l'impatience ou le désespoir parental. Autrement dit, dans le contexte scolaire d'aujourd'hui, de tels espaces intermédiaires sont structurellement fonctionnels. Certes, les jeunes se construisent eux-mêmes, à distance de l'école et de toute préoccupation scolaire, leurs propres espaces intermédiaires (la bande, le groupe d'amis, l'orchestre, etc.) ; mais ce ne sont pas des espaces qui leur permettent, comme ceux qui nous intéressent ici, à la fois de se saisir de l'enjeu scolaire et de le faire leur (sans quoi ils ne seraient pas là), et d'échapper pour un temps aux pressions qui leur viennent tant de l'école que de leurs parents.

EMPRISE FAMILIALE CROISSANTE ET PRIVATISATION

Il est au moins une autre raison pour laquelle les structures périphériques semblent avoir devant elles un avenir prometteur. C'est que l'emprise croissante des familles, réelle ou recherchée, sur la scolarité de leurs enfants, s'accompagne d'une réduction de la confiance faite aux institutions publiques. Celle-ci trouve d'ailleurs un aliment dans le désengagement progressif de l'État d'un certain nombre de responsabilités qu'il assumait jusque récemment. L'usage des biens éducatifs semble obéir de plus en plus à des logiques privées, qu'il s'agisse de biens publics (choix de l'établissement scolaire), de biens marchands (produits éducatifs, CD Rom) et de services marchands (cours particuliers, coaching) ou de services associatifs (accompagnement scolaire). On peut constater en même temps, à l'égard des services publics, une attente qu'ils fonctionnent et soient « efficaces », et des stratégies qui montrent que cette attente n'apparaît plus très crédible, d'autant que l'État affirme lui-même son intention de réduire son emprise sur les champs mêmes qu'il régulait largement. Une part des parents – ceux qui en ont les moyens et qui voient là une manière de maintenir les écarts sociaux – peuvent souhaiter payer pour l'école en tant que consommateurs (à proportion et en fonction de ce qu'ils obtiennent) plutôt qu'en tant que citoyens (c'est-à-dire en finançant par l'impôt des services publics) ; mais, plus encore, c'est aujourd'hui l'État lui-même qui semble les y inviter.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. et PASSERON J.C., 1970, *La reproduction*, Minuit, Paris.
- CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX J.Y., 1992, *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, A. Colin, Paris.
- GLASMAN D., BEN AYED C. et RUSSIER J.P. (dir), 2001, *Auxiliaires d'école. Les établissements scolaires et les aide-éducateurs*, Recherche pour le MEN et la DIV, CRE, Université de Saint-Étienne, Octobre 2001.
- PIQUÉE C., 2003, « Public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique de l'accompagnement à la scolarité », *Ville-École-Intégration*, N°132, Mars 2003.
- PLOSSARD J.M., ROSOLEN A. et SERRANDON A., 1998, « Évaluation d'actions d'accompagnement scolaire en ZEP : un exemple en ZEP à Toulouse », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, N°4, 1998.
- ROCHEX J.Y., 1995, *Le sens de l'expérience scolaire*, PUF, Paris.
- THIN D., « Travail social, travail pédagogique », *Vincent et al.*, 1994.
- VINCENT G., LAHIRE B., THIN D., 1994, *L'éducation, prisonnière de la forme scolaire ?* PUL, Lyon.



Il y a certes très longtemps que les écoliers, les collégiens ou les lycéens passent un certain temps, hors de l'école, à travailler pour l'école : devoirs à la maison, cours particuliers, devoirs de vacances, accompagnement scolaire ; ce travail est parfois demandé par les enseignants ; mais il peut aussi procéder de la seule volonté des parents, ou de celle des élèves eux-mêmes, préoccupés par l'obtention des meilleurs résultats possibles, permettant de bien figurer dans ce qui est devenu une compétition scolaire. L'alourdissement des enjeux scolaires semble, depuis vingt ou trente ans, avoir contribué à rendre ce travail plus présent encore dans leur existence quotidienne. Ce livre s'intéresse aux différentes formes de travail pour l'école, aux raisons de leur développement, aux performances scolaires qui en sont attendues et obtenues. Qu'en est-il aujourd'hui des fameux «devoirs à la maison» ? Pourquoi cet essor de l'accompagnement scolaire associatif dans les quartiers populaires ? Pourquoi cette envolée des cours particuliers et la floraison d'entreprises spécialisées dont les publicités sont largement visibles ? Les devoirs de vacances sont-ils bénéfiques, pour qui, à quelles conditions ? Quelles questions tout ce travail des élèves hors de l'école pose-t-il au système scolaire lui-même ? Dans quel sens les inégalités sociales devant l'école s'en trouvent-elles affectées ? Pour répondre à ces interrogations, cet ouvrage, reprise d'un rapport remis au Haut Conseil de l'évaluation de l'école, s'appuie sur un certain nombre de travaux de recherches, concernant la France ainsi que divers pays étrangers.

Dominique Glasman est professeur de sociologie à l'Université de Savoie.

Leslie Besson est titulaire d'un DESS de *Sociologie appliquée à la gestion locale*.

15 €

ean: 9782915797091

ISBN : 2-915797-09-9
ISSN : 1771-6195