

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

**D. Glasman**  
**Professeur de Sociologie**  
**Université de Savoie**

Ce n'est pas d'aujourd'hui que les élèves passent un certain temps à travailler pour l'école, alors qu'ils sont en dehors de l'école. Pourtant, depuis deux ou trois décennies, il y a quelque chose de neuf. Pendant longtemps, on a pu très nettement distinguer, dans ce travail en dehors de l'école, ce qui était obligatoire (les devoirs et les leçons donnés par les enseignants), et ce qui relevait de la seule volonté des élèves ou de leurs parents (les cours particuliers, le soutien scolaire, les devoirs de vacances, etc.). Les enjeux scolaires sont devenus aujourd'hui bien plus lourds qu'ils ne l'étaient naguère : être diplômé est de plus en plus indispensable pour s'insérer sur le marché du travail, l'entrée massive des élèves aux différents niveaux (collège, puis lycée, puis enseignement supérieur) a rendu les parcours scolaires plus compétitifs, puisqu'il ne s'agit plus seulement de réussir, mais de mieux réussir que les autres, afin d'accéder aux « bonnes » ou aux « meilleures » filières du lycée ou de l'enseignement post-baccalauréat ; par ailleurs, la réussite scolaire de leurs enfants engage de plus en plus l'image des parents comme « bons parents » ; enfin, la transmission du statut social s'effectue de plus en plus par l'intermédiaire de l'école, puisque, jusque dans les milieux les plus favorisés, il ne suffit plus d'hériter d'un titre ou de propriétés mais il faut aussi être pourvu de certifications scolaires. Ces enjeux rendent donc la réussite scolaire plus essentielle qu'elle ne l'a jamais été, et conduisent les parents, à la mesure de la conscience qu'ils en ont et des moyens économiques et culturels dont ils disposent, à mettre en œuvre des « stratégies de réussite » multifformes, qui peuvent combiner le choix de l'établissement, la maîtrise du processus d'orientation, l'envoi en stage linguistique, le suivi proche du travail scolaire et le recours à divers adjuvants propres à aider leurs enfants. De la sorte, cette distinction faite plus haut, dans le travail pour l'école, entre *l'obligatoire* et le *facultatif* pourrait bien être devenue obsolète, les parents et leurs enfants considérant de plus en plus que tout cela – devoirs, cours particuliers, soutien, etc. – est devenu *indispensable* pour réussir son parcours scolaire.

Le propos de cette conférence sera de repérer les effets de ce travail que les écoliers, les collégiens, les lycéens, accomplissent en dehors de l'école. Effets en termes de réussite scolaire, bien sûr, mais également effets en termes d'égalité sociale devant la scolarité. La matière en a été réunie à l'occasion de la réalisation d'un rapport demandé par le Haut Conseil de l'évaluation de l'école, sur le même sujet : que sait-on du travail que les élèves font, pour l'école, en dehors de l'école ? Ce rapport, remis le 31 Décembre 2004 au HCee, vient de faire l'objet d'une publication par le Laboratoire LLS de l'Université de Savoie, dans la collection « Sociétés ». On trouvera dans ce livre, qui a bénéficié de la collaboration d'une ancienne étudiante de sociologie de l'Université de Savoie, Mademoiselle Leslie Besson, beaucoup

plus d'éléments d'information, de détails, et des analyses plus poussées que ce qu'il est possible de présenter au cours d'une conférence.

Celle-ci prendra appui sur les recherches réalisées en France ou à l'étranger au sujet des devoirs à la maison, des différentes formes de soutien scolaire, payant ou gratuit. Le regard sur l'étranger est utile à deux titres au moins. D'une part, il est toujours intéressant de prendre du recul, de s'efforcer de voir son propre pays de plus loin afin de mieux repérer, ne serait-ce que par comparaison, ce qui paraît important ou signifiant et ce qui l'est moins. D'autre part, aussi étonnant que cela puisse paraître, il n'existe pas toujours beaucoup de littérature sur les objets qui nous occupent ici : les devoirs à la maison, qui pourtant empoisonnent la vie quotidienne de millions d'élèves et de parents, n'ont guère été étudiés par les chercheurs français, et les cours particuliers ou les devoirs de vacances n'ont pas non plus fait l'objet de nombreuses investigations ; d'où l'utilité de recourir à des travaux produits ailleurs. Bien sûr, cela ne peut se faire sans précaution : les contextes scolaires, sociaux, dans lesquels prennent place les pratiques des élèves et de leurs parents (pourquoi et comment travailler pour l'école en dehors de l'école), sont très différents et donnent forme et sens à ces pratiques, en sorte que la comparaison ne peut se faire qu'avec de grandes précautions.

## **I) Les devoirs à la maison**

En dépit des circulaires qui ont rappelé régulièrement, depuis l'année 1956, qu'il ne fallait pas donner de devoirs écrits à faire aux écoliers, la pratique s'en est maintenue. Il y a du reste des raisons à cela. Pour les parents, c'est une manière d'avoir un regard sur l'école et sur ce qu'y font les enfants, c'est aussi un moyen de « fixer » les enfants dans le travail scolaire ; pour les maîtres, c'est une manière de rappeler aux enfants que, quand l'école est finie, ils n'en ont pas fini avec l'école, c'est aussi une façon de présenter à tous une image d'enseignant « sérieux », « exigeant », c'est enfin et surtout répondre à la nécessité de permettre aux écoliers de s'approprier les connaissances qui ont été transmises en classe. Aucun apprentissage, - qu'il soit scolaire, musical, sportif, artisanal, etc.- en effet, ne peut aller à son terme sans ce temps d'appropriation personnelle, et, pour les enseignants, quoi de plus « naturel » que de penser que le lieu de ce travail d'appropriation est la maison, en présence des parents. Au collège et au lycée, rien n'interdit les devoirs, et en donner revient aussi, pour les enseignants, à affirmer l'importance de leur discipline dans la scolarité des élèves.

Le temps que les élèves passent à faire leurs devoirs n'est évidemment pas identique selon qu'il s'agisse d'écoliers débutants ou de collégiens, mais il peut encore varier du simple au double pour un même niveau. Au Cours Préparatoire, il s'étale entre 12 et 27 minutes par jour, en Cours élémentaire 2<sup>o</sup> année il va de 16 à 37 minutes, et de 22 à 45 minutes en Cours Moyen 2<sup>ème</sup> année. Au collège, ce temps représente 6 à 8 heures par semaine en 6<sup>ème</sup> et 5<sup>me</sup>, et 8 à 10 heures en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> ; au lycée, on monte jusqu'à 10 à 15 heures hebdomadaires. Certains élèves ont besoin de plus de temps, ou bien y apportent un soin plus grand, mais

contrairement à une apparente évidence, on ne réussit pas nécessairement mieux scolairement si on passe beaucoup de temps à faire ses devoirs.

Le contenu des devoirs est varié. Certains devoirs relèvent essentiellement de l'exercice visant l'appropriation, la familiarisation avec les connaissances acquises en classe ; d'autres sont une préparation des cours à venir ; d'autres cherchent à prolonger les acquisitions faites en présence du maître ; enfin, sont parfois donnés des devoirs exigeant des élèves plus de créativité. Toutefois, les devoirs ne sont pas toujours pourvus d'un sens clair pour les élèves. Non seulement ils ne voient pas nettement quel est le lien entre ce qu'ils ont fait en classe et ce qui leur est demandé ; mais ils sont loin de toujours comprendre les consignes qui leur sont données, et leurs parents eux-mêmes peuvent être déroutés par ces consignes, soit parce qu'ils ont peu fréquenté l'école soit parce que, l'ayant fréquentée en une période où les apprentissages se faisaient avec un autre vocabulaire, d'autres notions, d'autres façons de présenter les choses, ils se trouvent démunis pour éclairer leurs enfants ; enfin, des élèves ne savent pas faire leurs devoirs faute d'avoir bénéficié, de la part de l'enseignant, d'un modèle ou d'un premier exemple de la manière de s'y prendre dans tel type de devoir.

On comprend alors que se pose la question des conditions dans lesquelles les écoliers, collégiens ou lycéens sont placés pour faire leurs devoirs. Ceux-ci peuvent être faits à la maison, et il y a lieu ici de considérer deux choses. Une première chose est de se demander si les élèves disposent chez eux d'un appui possible, venant de leurs parents ou d'un frère ou d'une sœur aîné(e), et il est clair que tous les élèves ne sont pas mis dans la même position pour accomplir ce que leur demande l'école. La seconde chose est de souligner l'intérêt et les limites de la présence des parents dans cette opération. Ils constituent une aide précieuse pour leurs enfants, que ce soit pour manifester leur intérêt pour le travail scolaire, pour les encourager, les aider à se mettre au travail, leur apporter un concours ponctuel, vérifier le produit final ou « faire réciter » quand il y a des leçons à apprendre ; mais en même temps les devoirs sont un moment difficile dans la vie familiale, ils peuvent être source de stress et de tension, surtout si les parents ne comprennent pas les devoirs, en sorte que la participation parentale, contrairement à un discours amplement tenu dans l'école mais aussi dans les dispositifs d'accompagnement scolaire, n'aboutit pas nécessairement à un effet positif pour l'enfant. En conséquence, si l'on veut échapper un tant soit peu à la fois aux effets de l'inégale compétence scolaire des parents et aux effets de cette tension créée au sein des familles, il est pertinent de s'interroger sur l'intérêt de faire les devoirs dans le cadre scolaire ou dans un cadre externe offert par les associations de quartier, par exemple. Dans des pays comme le Danemark ou l'Irlande, les élèves font leurs devoirs à l'école, afin de bénéficier des ressources de l'institution scolaire ; mais cette solution repose sans doute sur une organisation différente de la journée scolaire (moins d'heures de cours) et de l'articulation des rythmes scolaires avec les rythmes de vie et de travail des adultes (travail des mères de famille en particulier). En France, des études dirigées organisées dans l'école ou le collège sont de nature à offrir aux élèves à la fois un cadre et l'appui d'un adulte qualifié.

Tout cela, dira-t-on, pour quels résultats ? Quelle est l'efficacité des devoirs à la maison, en termes d'apprentissage ? Intuitivement, bien sûr, si ce travail d'appropriation a lieu, on a des raisons de penser que les résultats scolaires vont s'ensuivre. En fait, les recherches ont plus de difficultés à établir un lien strict et toujours convaincant entre le fait de faire des

devoirs et l'obtention de bons résultats scolaire. Une étude américaine établit que les élèves qui ont des devoirs à la maison ont de meilleurs résultats que les élèves qui n'en ont pas ; mais les élèves qui n'en ont pas ont-ils, ou non, un temps d'appropriation ménagé dans le temps ou dans les locaux scolaires ? Une chose, on l'a vu, est la nécessité d'un temps d'appropriation, l'autre est de savoir où il doit se dérouler. D'autres études montrent que les élèves qui font leurs devoirs sont aussi ceux qui ont les meilleurs résultats, et l'on peut donc créditer les devoirs d'une certaine efficacité, sans oublier toutefois de se demander si c'est parce que les élèves font leurs devoirs qu'ils ont de bons résultats ou si c'est parce qu'ils sont de bons élèves, qu'ils aiment l'école, qu'ils font volontiers leurs devoirs. Et, dans la même veine, on a vu plus haut que les résultats scolaires n'étaient pas en relation directe et simple avec le temps passé à les faire.

En tout état de cause, s'il faut un temps pour acquérir les automatismes qui libèrent l'esprit (par exemple : être capable de résoudre sans trop réfléchir une équation du second degré permet de faire un problème en sachant où l'on va, savoir écrire sans se demander à chaque mot comment il doit s'écrire permet de composer un texte), la question est de savoir de quels moyens disposent les élèves pour réaliser le travail personnel qui en conditionne l'acquisition. Il se pourrait que la justice et l'équité devant la scolarisation – pour autant qu'elles fassent encore partie des principes dont elle tient à se réclamer - exigent que l'institution scolaire reprenne, à nouveaux frais compte tenu de l'état nouveau du système scolaire (à la fois lié à son public et aux enjeux de la scolarité) la question de la mise au travail des élèves.

## **II) Les cours particuliers**

Sont ici désignés par « cours particuliers » des cours donnés à titre payant, à domicile ou dans un local d'entreprise spécialisée, non pour une transmission du programme scolaire mais pour apprendre à le maîtriser. Une enquête réalisée sur plus de 9000 élèves dans 12 lycées de la Région Rhône-Alpes au tournant des années 1990 a établi qu'alors environ un lycéen sur quatre prenait des cours particuliers, et que plus d'un sur trois en avait pris à un moment ou à un autre de sa scolarité secondaire. Ces données globales recouvraient des variations très sensibles, d'un lycée à l'autre (grand lycée de centre ville ou petit lycée d'un bourg d'arrière-pays), d'une filière à l'autre au sein du même établissement (les filières scientifiques ou les niveaux décisifs pour l'accès à ces filières), ainsi que des variations entre les élèves germanistes (plus preneurs de cours) et les anglicistes, ou encore entre filles (plus consommatrices de cours) et garçons. Signe, enfin, de la transformation des enjeux scolaires, les élèves issus de milieux populaires ne sont pas absents de cette pratique, même si, on ne s'en étonnera pas, ils sont nettement moins preneurs de cours particuliers que les élèves des milieux plus aisés. L'ampleur de la prise de cours a pu s'accroître depuis le milieu de la décennie 1990 car les enjeux scolaires ne se sont pas atténués, et une mesure fiscale a autorisé la déduction des impôts des sommes consacrées à l'emploi d'un salarié à domicile, qu'il soit employé pour du travail ménager, de la garde d'enfants ou du soutien scolaire. Il est vraisemblable, mais cela resterait à vérifier, que cette mesure a permis d'élargir la clientèle

vers des familles plus modestes, mais il reste que la mesure fiscale n'a pu bénéficier qu'aux familles soumises à l'impôt, pas à celles qui ont des revenus trop faibles pour être imposables.

Dans d'autres pays que le nôtre, la prise de cours particuliers est parfois nettement plus intense. Si, en France, ceux-ci constituent, pour une part des élèves, un accompagnement ordinaire de la scolarité – c'est-à-dire que l'on n'attend pas une difficulté passagère pour prendre des cours, on commence à le faire dès le début de l'année scolaire –, ils le encore plus systématiquement dans des pays comme le Japon ou la Corée du Sud, où du reste les taux de prise de cours sont nettement plus élevés qu'en France, et où la durée hebdomadaire de ces cours, qui atteint facilement 4 à 6 heures, est très supérieur aux 1 ou 2 heures généralement pratiquées en France par les preneurs de cours. Les enjeux scolaires (l'entrée dans les universités est sélective) et sociaux (le placement professionnel et le statut social sont fortement indexés sur le diplôme élevé), enjeux sur lesquels on n'a pas le temps d'insister ici, sont là pour permettre de comprendre ces différences. Mais, au-delà des différences, on constate, en traversant les pays, au moins *deux invariants*.

Le premier est la forte prise de cours particuliers au cours de l'année ou des deux années *qui précèdent les orientations décisives* vers les filières ou les niveaux convoités : vers le fin du lycée pour les lycéens français (entrée en classe préparatoire), entrée dans les grandes universités au Japon ou en Corée, mais aussi entrée dans l'enseignement secondaire à l'Ile Maurice, où seul l'enseignement primaire est accessible à tous et où, en conséquence, les parents qui le peuvent font suivre des cours particuliers à leurs enfants au cours des deux dernières années de l'école primaire, pour assurer l'entrée, sélective, en secondaire. Il n'empêche que, au Japon, la perspective des passages sélectifs produise des effets très en amont quant à la prise de cours particuliers, puisque certains écoliers tokyoïtes ont déjà, en vue des échéances lointaines, commencé à prendre des cours particuliers. Le second invariant est *la grande inégalité sociale* dans l'accès aux cours particuliers. Ce sont toujours et partout les élèves issus des milieux les plus favorisés ou des milieux de classe moyenne qui accèdent aisément à ces cours, tandis que les élèves issus des milieux plus modestes y sont nettement moins présents ; on le comprend quand on note que les dépenses nécessaires représentent un poids relativement plus important dans les budgets populaires.

Que fait-on dans un cours particulier ? Essentiellement de la préparation aux épreuves scolaires, donc des exercices. Il est bien sûr nécessaire de temps en temps, pour les faire, de revoir auparavant, et donc de se faire au besoin re-expliquer telle notion, tel chapitre du cours. Mais, dans les cours particuliers, on n'a pas le souci de faire le programme.

Pourquoi prendre des cours particuliers ? Certaines raisons peuvent être données avant la prise de cours, d'autres raisons apparaissent en fait à l'enquête auprès d'élèves qui en ont déjà pris ou de parents qui ont eu recours à cet appui pour l'un ou l'autre de leurs enfants. La première raison, on s'en doute, concerne directement les résultats scolaires qu'il s'agit, grâce aux cours, de voir progresser sensiblement ; cette progression est recherchée par les uns pour assurer, à partir d'un ensemble de résultats scolaires déjà bons, un niveau tel que l'accès par exemple en classe préparatoire, ou la réussite à un concours deviendront réalité ; d'autres cherchent surtout à « tenir », dans une classe ou un établissement auquel ils n'ont accédé que « de justesse », et dans lequel ils ne peuvent conserver leur place qu'à condition que les résultats soient, comme on dit, au rendez-vous ; d'autres élèves, enfin, cherchent surtout à

compenser des lacunes, parfois passagèrement construites à la suite d'une maladie ou d'un relâchement dans l'effort, mais ceux-ci semblent relativement peu nombreux quand on les compare à ceux qui ont surtout une visée stratégique. La seconde raison est liée à la place de la scolarité dans les relations au sein de la famille. Les enjeux en sont aujourd'hui tels, comme on l'a vu plus haut, qu'elle tend à créer dans l'espace familial des tensions pénibles pour les parents comme pour les enfants ou les adolescents ; celles-ci se ravivent ou s'expriment quand apparaît l'opportunité ou la nécessité d'aider ses enfants à faire leur travail, de leur expliquer quelque point du programme qu'ils n'ont pas compris. Des élèves interrogés, comme du reste des parents, l'ont bien souligné : même quand les relations sont bonnes entre parents et enfants, il n'est pas toujours possible pour un père ou une mère, tout(e) qualifié(e) qu'il (elle) soit pour le faire, d'aider ses enfants, pas plus qu'il n'est facile, pour ces derniers, d'accepter de leurs parents une aide qu'ils sentent lestée d'impatience et d'inquiétude ; prendre des cours particuliers, c'est alors faire sortir de l'espace familial ces tensions, c'est s'épargner des moments pénibles entre parents et enfants ; les cours particuliers pourraient alors bien jouer un rôle pacificateur dans les rapports intra-familiaux.

Pour quels effets, tout cela ? Les cours particuliers semblent favoriser une amélioration des résultats scolaires. Il s'agit cependant le plus souvent d'une amélioration modérée, même si n'est pas exclu un progrès plus sensible. Que ce soit en France ou dans d'autres pays, les cours particuliers ne sont que pour une petite part des élèves l'occasion d'un bond spectaculaire dans les résultats. Cela arrive, et tend à cautionner chez les prestataires l'étalage de palmarès flatteurs mais sans doute exagérés, au vu des recherches. Quand les cours sont pris dans la perspective de passage d'un concours, l'effet peut difficilement être mesuré à la seule réussite ou à l'échec à ce concours : au Japon, dans certains lycées, la quasi-totalité des élèves prennent des cours dans les entreprises spécialisées appelées « juku », mais tous ne réussissent pas à intégrer la grande université qu'ils visent, car les places y sont limitées. Dirait-on que les cours ont été sans efficacité, si certains élèves peuvent tout-de-même entrer dans une université de moindre renom ? Ou préférera-t-on en juger en regardant les choses par l'autre bout, et en remarquant que les étudiants qui ont réussi à entrer dans telle université ont tous ou presque pris des cours particuliers dans les deux ou trois années qui ont précédé ? Parmi les effets des cours particuliers, il faut également noter une « plus grande motivation », une « remobilisation » pour le travail scolaire, mais ici aussi il y a lieu de se demander si c'est la fréquentation des cours qui le permet ou si, à l'inverse, c'est parce que l'on veut « redémarrer », qu'on a décidé – de soi-même ou convaincu par ses parents – de se remettre sérieusement au travail, que l'on prend des cours afin d'y trouver un appui, d'y ancrer sa motivation nouvelle. Les deux sont vraisemblablement liés.

A côté de ces effets sur les élèves, ou sur les relations internes à la famille qui, on l'a dit, peuvent s'en trouver pacifiées, on peut envisager quelques effets sur le système scolaire. Faute de temps, on ne les développera pas car il faudrait, ici aussi et de façon assez détaillée, pouvoir tenir compte du contexte dans lequel ces cours apparaissent, et faire la part de ce qui revient aux cours particuliers et de ce qui revient, plus largement, à la compétition scolaire et à la forme qu'elle prend. Selon les pays, on pointe une tendance à développer une conception très « utilitariste » de la culture scolaire (on apprend uniquement en vue des examens), un piètre formation intellectuelle (l'important est de savoir répondre à des questions), une

méfiance qui s'installe vis-à-vis du système scolaire (peut-on croire en ses verdicts et en sa capacité à amener les élèves à la réussite ?), les évaluations cherchant à apprécier le fonctionnement du système d'enseignement sont faussées (si les élèves ou plutôt certains d'entre eux améliorent leurs performances essentiellement grâce aux cours qu'ils apprennent en marge de l'école). Toutefois, les élèves japonais et coréens, fortement consommateurs de cours particuliers dans leur contexte national d'intense compétition scolaire, pointent aussi aux premières places dans les évaluations internationales en mathématiques et en sciences (mais on y retrouve également les élèves finlandais, qui ne se singularisent pourtant pas par la fréquentation pluri-hebdomadaire des cours particuliers).

Pour terminer sur ce chapitre, on notera qu'ici également se pose la question des conditions d'accès à la réussite scolaire. Si les épreuves que l'école impose supposent que soit acquise une capacité à répondre efficacement – c'est-à-dire à la fois de manière exacte et rapide – aux questions posées, il est juste que tous les élèves puissent y être pareillement entraînés. Or, tous n'ont pas accès à des services marchands, et il revient donc à l'école, ou à d'autres structures, de rendre possible l'acquisition de cette capacité.

### **III) L'accompagnement scolaire**

L'accompagnement scolaire désigne la diversité des dispositifs qui, aux marges de l'école, se sont développés depuis une vingtaine d'années pour aider les écoliers et les collégiens (parfois les lycéens) dans la traversée de leur parcours scolaire. Ce sont des dispositifs associatifs, ou financés par les pouvoirs publics, dont la fréquentation par les élèves est gratuite ou soumise à une contribution symbolique. Il s'agit à la fois d'apporter un appui direct pour le travail scolaire demandé par les enseignants (les devoirs), et de doter les élèves d'un ensemble de « pré-requis » de la scolarité, en leur proposant des activités d'éveil, d'ouverture culturelle, de concentration, de socialisation, dont les retombées sur le travail à l'école sont perçues comme positives. Ces dispositifs sont très divers, certains insistent sur la dimension directement scolaire, au point pour quelques-uns de faire exclusivement du travail lié à l'école ; d'autres accordent plus d'attention et de temps à des activités conduisant à l'acquisition des pré-requis. Pour beaucoup, il s'agit de combiner, selon un dosage éminemment variable, activités très scolaires et activités plus diversifiées. Le mode de prise en charge est collectif dans certains dispositifs (des groupes de huit à quinze écoliers ou collégiens), il est individuel dans d'autres (un voire deux ou trois enfants pris en charge à leur domicile par un adulte).

Une telle présentation contient, en creux, la désignation de fait du public auquel est destiné, tant dans les discours qu'à l'examen de la réalité des choses, l'accompagnement scolaire. Il s'agit d'enfants et d'adolescents de milieux populaires, issus ou non des différentes immigrations récentes. C'est bien parce qu'ils sont préoccupés par la réussite scolaire de leurs enfants que les parents les inscrivent dans ces dispositifs. Ils sont conscients que l'avenir de leurs enfants passe par l'école et la réussite scolaire et que, même si elle ne garantit pas leur insertion professionnelle et sociale, elle en est une condition nécessaire. Certains disent aussi, au cours des enquêtes, que l'offre d'accompagnement scolaire à proximité de chez eux

épargne les conflits que la mise au travail après l'école suscite volontiers dans l'espace domestique. Et ce que les parents, comme leurs enfants, demandent le plus nettement, et parfois exclusivement, aux dispositifs d'accompagnement scolaire, c'est de fournir une aide pour l'exécution des devoirs. Les activités moins branchées sur une utilité scolaire immédiate et facilement perceptible sont vues comme plus facultatives, une sorte de récompense pour le travail accompli antérieurement, alors que pour les organisateurs, convaincus du fait que la réussite dans les apprentissages scolaires ne passe pas seulement par des disciplines scolaires, c'est une dimension essentielle de ce qu'ils proposent.

Il est légitime de chercher à savoir quels résultats produit l'accompagnement scolaire. Tant les pouvoirs publics nationaux ou locaux qui en assurent le financement, que les organisateurs ou les animateurs des dispositifs, veulent en mesurer l'efficacité. Mais celle-ci n'est pas simple à apprécier. En effet, un même dispositif réussit à certains élèves et bien moins à d'autres : les élèves qui, sans difficulté scolaire particulière, viennent là uniquement pour bénéficier d'un cadre (qui soutiendra leur effort de mise au travail) et de la présence d'un adulte (qu'ils solliciteront au besoin mais dont la seule présence est rassurante), peuvent tirer profit du dispositif pour autant que le cadre y soit construit et maintenu ; en revanche, les élèves plus en difficulté, ayant besoin d'un suivi plus étroit, mal à l'aise dans leurs apprentissages, ne trouvent pas toujours là de quoi les surmonter, et c'est spécialement le cas des élèves en grande difficulté ; ces derniers, alors même que cet accompagnement ne leur est pas destiné puisque des dispositifs internes à l'école sont explicitement mis en place pour les prendre en charge, se retrouvent parfois dans les dispositifs d'accompagnement scolaire où l'on est bien en peine de les aider à surmonter réellement les grandes difficultés qu'ils rencontrent. D'autre part, l'efficacité d'un dispositif dépend amplement du public qu'il reçoit et des animateurs qui l'encadrent. Les variations annuelles du public reçu et de l'encadrement, voire de l'organisation mise en place, peuvent se traduire par des variations sensibles en matière de résultats des élèves. Un même dispositif, construit en principe sur des bases identiques dans un site et dans un site voisin, produit ici et là des effets très différents. Les dispositifs pour lesquels on dispose des évaluations positives les plus constantes et les plus nettes sont ceux qui sont les plus centrés sur les activités scolaires : soit la réalisation des devoirs (comme ce dispositif marseillais nommé Pacqam qui n'offre aux collégiens qu'un appui à la réalisation des devoirs, et dont les « clients » redoublent moins que leurs camarades), soit l'appropriation de la lecture (comme le « Coup de pouce en lecture écriture, offert aux seuls élèves de Cours préparatoire, pour des activités en lien direct avec l'apprentissage de la lecture : jeux autour de l'écrit, lecture d'un livre, et dont les élèves sont nombreux, en fin d'année, à être devenus « moyens ou bons lecteurs »). Sans forcément faire des progrès, certains écoliers et collégiens peuvent avoir le sentiment de faire, grâce au dispositif d'accompagnement, leur « métier d'élève », et de répondre aux exigences de l'école, ce qui n'est pas rien pour eux, ni pour leurs parents, ni pour leurs enseignants – même si ce n'est pas nécessairement suffisant, on y reviendra.

Des transformations « positives » dans le comportement de élèves à l'école, ou dans leur intérêt pour le travail scolaire, sont volontiers soulignées, que ce soit par les animateurs ou par les enseignants. Il est plus difficile de les établir à partir de protocoles d'évaluation, mais peut-être n'est-ce pas là l'essentiel ; il suffit parfois que les adultes aient la conviction

que, pour tel écolier ou tel collégien, « ça va mieux à l'école », pour que – comme dans une prophétie auto-réalisatrice – l'enfant ou l'adolescent sur lequel le regard des adultes a changé modifie effectivement son comportement, réponde positivement à des attentes plus favorables à son égard.

Mais il ne faut pas sous-estimer totalement le risque que, dans certains dispositifs, un cadre mal défini, une attention insuffisante aux stratégies des élèves pour se rendre quittes de leur travail sans se mobiliser intellectuellement pour le faire, ou s'arrangeant pour se le faire faire par l'animateur ou l'animatrice, n'aboutisse à produire des effets négatifs, et en particulier un rapport faux au travail scolaire. Ce n'est évidemment pas fatal, loin de là, mais les conditions souvent difficiles dans lesquelles s'exerce l'accompagnement scolaire (public très hétérogène quant à la classe fréquentée et quant à la maîtrise des savoirs, installation inappropriée des lieux pour travailler, disponibilité relative et compétence limitée de tel ou telle adulte accompagnant le travail, ..) invitent à faire preuve de vigilance sur ce point.

L'accompagnement scolaire offre donc, pour le moins, à des enfants et des adolescents issus de milieux modestes, un appui pour leur travail et pour se mettre en règle avec ce que l'école attend d'eux. Il se pourrait que, au moins pour une part des élèves, ceux qui n'ont pas de difficultés d'apprentissage et « marchent bien » à l'école, il soit pertinent d'offrir un peu plus : si le parcours scolaire est plus compétitif qu'hier, s'il ne suffit plus, on l'a dit, de passer de classe en classe et s'il importe d'avoir les meilleurs résultats possible, alors pourquoi ne pas envisager, sous des modalités à définir, d'offrir à certains, dans ces structures associatives ou publiques, ce que d'autres trouvent dans les structures marchandes des cours particuliers, c'est-à-dire un entraînement systématique aux épreuves scolaires ? Du reste, certaines entreprises spécialisées ont commencé à démarcher des collectivités locales, en leur proposant de leur confier, contre rétribution, l'accompagnement scolaire ou le soutien scolaire aux élèves des quartiers populaires, un peu comme il peut y avoir concession à des entreprises privées pour la restauration scolaire.

#### **IV) Les devoirs de vacances**

Pendant la période des vacances d'été, une part très sensible des écoliers et des collégiens s'adonne, peu ou prou, à des « devoirs de vacances », qui ne font l'objet d'aucune obligation, même si les enseignants ont pu le conseiller, et qui sont plus souvent décidés par les parents eux-mêmes. Selon deux enquêtes réalisées dans l'Académie de Dijon, près de 80% des collégiens (86% des élèves de 5<sup>ème</sup> ou de 4<sup>ème</sup>, 61% des élèves de 3<sup>ème</sup>) ont fait des devoirs pendant l'été 1994, et 82% des élèves de Cours Moyen 2<sup>ème</sup> année en ont fait pendant l'été 2000 précédant leur entrée au collège. On n'est donc pas étonné qu'il se vende, tous éditeurs confondus, environ 4,5 millions de cahiers de vacances chaque année.

Tous les élèves qui font des devoirs de vacances n'utilisent cependant pas, comme support, un « cahier de vacances » : c'est le cas d'un peu plus de la moitié des écoliers et de trois collégiens sur cinq. On peut se demander s'il est efficace de faire des devoirs de vacances, et de les faire avec un tel support. La réponse est affirmative, mais seuls les élèves qui ont entièrement utilisé leur cahier progressent avec ce support. Mais est-ce la pertinence

du support qui est ici en jeu, ou bien le fait que ce sont aussi les élèves « de bon niveau » au mois de Juin ainsi que les enfants de cadres qui sont les plus susceptibles de remplir complètement leur cahier de devoirs de vacances, ceux-ci représentant pour eux une sorte de jeu et de petit défi simple à relever.

Certains élèves font du travail pendant les vacances d'été en utilisant leurs cahiers et leurs classeurs de l'année qui vient de se terminer : 30% des écoliers et 68% des collégiens qui font des devoirs de vacances procèdent ainsi, dans le but manifeste de réviser ce qui a été vu avant d'aborder une nouvelle année scolaire. Cela n'améliore pas les résultats des écoliers entre Juin et Septembre, alors que, du côté des collégiens, c'est la seule manière efficace de progresser entre le début et la fin des vacances.

Au total, on constate que les élèves qui consacrent un peu de leur temps de vacances à faire des devoirs ont plutôt tendance à améliorer leurs notes entre Juin et Septembre. Pour les écoliers, en moyenne, l'évolution est faible. Plus précisément, les enfants de familles modestes, ou les élèves ayant déjà redoublé, maintiennent moins leurs acquis au cours des deux mois d'été, sauf ceux qui ont travaillé et rempli entièrement leur cahier de devoirs de vacances et font alors jeu égal en matière de maintien des acquis avec les enfants de cadres ... qui n'ont pas travaillé pendant cette période. Quant aux collégiens, à activité comparable pendant les vacances, les élèves issus de milieux favorisés améliorent davantage le niveau de leurs notes entre Juin et Septembre.

Au total, donc, ce qui ressort des recherches, c'est que les vacances d'été, et le travail que les élèves accomplissent pendant cette période, contribue à la différenciation sociale de la réussite. Et les auteurs concluent que la question est 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. » Il y a donc lieu d'évoquer ici un dispositif d'accompagnement scolaire appelé Ecole ouverte, mis en place au début des années 1990 par les pouvoirs publics et les chefs d'établissements, et qui propose, pendant les vacances, à la fois des activités ludiques et des activités scolaires. Il serait intéressant de voir dans quelle mesure ce dispositif, surtout quand il est organisé au cours des deux dernières semaines des vacances d'été, contribue à un « bon départ », et éventuellement permet de compenser une pratique familiale des devoirs de vacances faible ou inopérante. On sait que, quand les élèves font des devoirs de vacances, c'est la période des deux dernières semaines qui est la plus « productive » en termes d'effets scolaires. Il se pourrait bien qu'il en soit de même pour ce dispositif Ecole ouverte, surtout quand il propose, dans les dernières semaines du mois d'Août, de revoir les cours de l'année précédente. En ce cas, ce dispositif pourrait peut-être contribuer à contrecarrer les effets de différenciation sociale que les activités de vacances ont tendance à accentuer au bénéfice des milieux favorisés.

Pour conclure cette réflexion, on soulignera que le travail que les élèves accomplissent en dehors de l'école peut, sous certaines conditions, constituer un élément important dans la réussite des élèves. Si cela est vrai, l'institution scolaire se voit en quelque sorte dans l'obligation de prendre en compte à la fois cette réalité et l'octroi, à tous les élèves et plus

spécialement à ceux qui ne peuvent les trouver ailleurs, des moyens de réaliser ce travail. Ce qui revient à organiser, pour les établissements qui ne l'ont pas encore fait, ou à développer et au besoin à renforcer pour ceux où ils existent déjà, des dispositifs permettant aux élèves de s'approprier les connaissances et les savoir-faire scolaires que l'école exige de fait dans les épreuves auxquelles elle soumet les élèves.

Plus, et au risque de paraître ici un peu provocateur, il pourrait même être pertinent, et juste, de mettre tous les élèves qui le souhaitent en mesure d'entrer dans la compétition scolaire dans laquelle ils sont tous objectivement pris. Ce qui revient à leur permettre d'acquérir non seulement les connaissances que le programme contient, et qu'il serait désastreux et inéquitable de ne pas transmettre à tous ; mais cela revient également à leur donner les moyens de se construire les capacités à travailler efficacement, rapidement, qu'une part des élèves acquiert dans des structures marchandes. Les conditions de l'égalité devant un système scolaire dont les enjeux se sont transformés et alourdis pourraient bien être à ce prix.