

---

# Le soutien scolaire à l'heure de la réforme: logiques d'action des parents-enseignants

Aïcha BENAMAR\*

---

## Introduction

La réforme du système éducatif en Algérie est à sa dixième année (2003-2013)<sup>1</sup>. Introduite par les nouveaux curricula et confortée par la loi d'Orientation<sup>2</sup>, elle vise, entre autres, l'amélioration significative et durable des acquis des élèves à tous les niveaux de la scolarité, rendant le soutien scolaire contingent. Or, les dispositifs de soutien semblent s'épanouir aujourd'hui « à l'ombre du système éducatif », pour reprendre la métaphore empruntée par Mark Bray (1999)<sup>3</sup> à Stevenson et Baker (1992)<sup>4</sup>.

Les cours particuliers s'étendent progressivement à toutes les disciplines et à tous les niveaux du système éducatif. Ils existent certes depuis des décennies et malgré le processus de refonte destiné à réduire leur ampleur, ils continuent à se développer parallèlement au système scolaire qu'ils viennent à concurrencer. « Prendre des cours dans telle

---

\* Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, 31 000, Oran, Algérie.

<sup>1</sup> Toualbi-Thaalibi, N., Tawil, S. (dir.). (2005), *La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*, Rabat, Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb.

Voir aussi : Toualbi-Thaalibi, N., Tawil, S. (dir.), (2006), *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO – ONPS.

<sup>2</sup> Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'Orientation sur l'Education nationale.

<sup>3</sup> Bray, M. (1999), À l'ombre du système éducatif. Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation, in *Principes de la planification de l'éducation*, n° 61, Paris, IPE-UNESCO.

<sup>4</sup> Stevenson, D.-L, Baker, D.-P. (1992), « Shadow education and allocation, in formal schooling: transition to university in Japan », in *American Journal of Sociology* 97 (6), 1639-1657.

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).

Pourquoi les cours particuliers remportent-ils un tel succès du primaire à la terminale des lycées? Pourquoi l'institution éducative elle-même y a recours sous forme de soutien scolaire? N'est-il pas paradoxal qu'avec les nouveaux programmes de réforme conçus pour réduire les dysfonctionnements et augmenter l'efficacité du système, ils continuent à s'imposer dans un halo de pratiques supposées favoriser la réussite scolaire de tous? Quel est l'impact de ces cours sur les performances des élèves et les résultats scolaires ?

## 1. Contexte et méthodes

Selon l'Article 4 de la Loi d'orientation<sup>5</sup>, « l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité, leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir » Nous pouvons *a priori* déduire que cet enseignement de qualité est destiné à améliorer les performances des élèves et *in fine* réduire le taux d'échec.

Or, si en pratique le taux d'échec aux examens est en régression d'année en année<sup>6</sup>, les performances des élèves dans les matières scientifiques ne semblent timidement s'améliorer qu'à coup de cours particuliers.

Nous entendons par "cours particuliers" des cours donnés à titre payant, en dehors des heures scolaires, dans de nombreuses disciplines. Ces cours sont donnés en particulier par des enseignants qui prennent en charge habituellement l'enseignement au niveau scolaire où se trouve l'élève. Ils sont assurés à titre individuel ou dans le cadre d'une structure accueillant des groupes, dans diverses disciplines parmi lesquelles viennent en tête les mathématiques, la physique, les sciences de la nature et de la vie et les langues étrangères. Les offres faites par les enseignants couvrent largement le spectre des disciplines enseignées à l'école, au collège, au lycée, et même au primaire.

---

<sup>5</sup> *Idem.*

<sup>6</sup> Le taux national de réussite au BAC a atteint les 61,23% en 2011 par rapport à 2010 où ce taux était de 45,05%. Le taux de réussite à l'examen du brevet d'enseignement moyen (BEM) pour la session 2011 est de 70,35%, soit une augmentation de 3,99% par rapport à celui de 2010 qui était de 66,36% (données du MEN).

Lors de journées d'études organisées, dans le cadre d'un projet de recherche au Crasc, avec des enseignants et des inspecteurs, parents d'élèves eux-mêmes, de trois wilayas parmi celles qui ont obtenu les meilleurs résultats au BEM, nous avons organisé dans un premier temps des focus-groups avec 105 enseignants<sup>7</sup> ainsi que 26 inspecteurs et dans un second temps des entretiens collectifs avec des élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne (terminale des collèges) dans les établissements qui nous avaient accueillis. Le spectre d'âge des enseignants enquêtés est très variable, avec une nette dominance de femmes de la tranche d'âge comprise entre 35 et 45 ans. Il s'ensuit une grande variation de leur ancienneté professionnelle avec une majorité dont l'expérience globale dépassait les 10 années d'expérience professionnelle. Il faut sans doute noter que tous ces enseignants déclarent être concernés par les cours particuliers, en tant que « donneurs de ces cours » et/ou en tant que parents d'enfants preneurs de ces cours. (Tableau 1)

**Tableau 1 : Participants aux focus-groups**

<b>Enseignants</b>	<b>Tlemcen</b>	<b>Sidi Bel-Abbés</b>	<b>Alger</b>	<b>Total</b>
Maths	14	12	10	105
Physique/Techno.	12	12	08	
Sciences	13	14	10	
<b>Inspecteurs</b>	<b>Tlemcen</b>	<b>Sidi Bel-Abbés</b>	<b>Alger</b>	<b>Total</b>
Maths	04	03	02	26
Physique/Techno	03	02	03	
Sciences	04	02	03	

Les élèves avaient été choisis par leur institution, dans les catégories des « bons »<sup>8</sup> et des « moins bons » des classes de 4<sup>ème</sup> année moyenne (terminale des collèges), dans les établissements qui nous avaient accueillis. (Tableau 2)

<sup>7</sup> 105 enseignants et 26 inspecteurs dans les établissements des trois wilayas (voir tableau 1).

<sup>8</sup> Nous devons entendre par « bons » les élèves dont la moyenne générale était supérieure à 12/20.

**Tableau 2 : Participants aux entretiens collectifs**

Elèves	Tlemcen	Sidi Bel-Abbés	Alger	Totaux
« Bons »	12dont 7filles	09dont 5 filles	14dont 9 filles	35
« Moins bons »	23dont 7 filles	18dont 4 filles	31dont 11 filles	72
Totaux	35	27	45	107

Les principales questions ont gravité autour de la problématique de la conformité comportementale des différents membres de la communauté éducative, face au phénomène de systématisation du soutien scolaire. Elles portaient essentiellement sur la nécessité de ces cours, l'identification de leurs preneurs, les attitudes adoptées face à ces cours, la possibilité ou non de les corrélérer avec l'amélioration des performances des élèves

Nous avons commencé par rappeler les objectifs de la réforme dont « la promotion de la qualité des apprentissages »; autrement dit l'apport de solutions aux problèmes d'apprentissage et de la démocratisation de la réussite après celle de l'accès à la scolarisation pour tous. La réforme, avons-nous rappelé, est proposée quand une instance au pouvoir perçoit un décalage ou un gap entre le souhaitable et le réel, en matière de profils de sortie des élèves. Dans la pratique, celle de 2003 devait rétablir un équilibre qui semble-t-il a été rompu. Mais est-ce que mettre en place une réforme du système scolaire correspond à le réformer ? Est-ce que les réponses attendues de cette réforme ont échoué ? En d'autres termes, est-ce que les mesures d'ajustement introduites depuis 2003 ne sont pas parvenues à réduire les dysfonctionnements de l'enseignement? Les réactions des enseignants ont convergé vers l'idée d'une situation complexe dont tous les diagnostics restent très superficiels.

Ce qui ressort *a priori* c'est que tous les parents-enseignants et inspecteurs n'hésitent pas à payer des cours particuliers à leurs enfants. « Souvent l'accompagnement parental de la scolarité à la maison ne suffit pas », déclarent-ils. Certains reconnaissent que l'enseignement en général et des sciences en particulier est en crise et cette crise est en lien avec la crise des réformes successives du système éducatif. L'école est loin de se trouver seule à assumer la scolarité des enfants. On attend, plus ou moins explicitement, des parents<sup>9</sup> qu'ils la secondent : « *appuis logistiques de*

<sup>9</sup> Pour une clarification des termes de « famille », « parent » et « parent d'élève » ainsi qu'une analyse de leurs usages, voir Glasman, D., « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, n° 100, 1992, p. 19-33, et Périer, P., *École et familles populaires*, 2005.

*l'enfant guerrier* », selon l'expression de Philippe Meirieu (1997)<sup>10</sup>, dans la « course d'obstacles » que chacun doit franchir pour réussir.

## **2. Présentation et analyse des résultats**

Les données recueillies se cristallisent sur les facteurs déterminants des cours particuliers, l'identification des preneurs et des donneurs de ces cours, les conditions matérielles et pédagogiques de leur déroulement et enfin leur impact sur les résultats scolaires des élèves.

### ***2. 1 Déterminants des cours particuliers : une polarisation extrême sur les épreuves d'examen***

Les données recueillies portent essentiellement sur l'incapacité actuelle de l'école à assurer la réussite pour tous. Selon la majorité des parents-enseignants et inspecteurs, seuls les enfants accompagnés sur leur parcours résorbent leurs difficultés d'apprentissage. S'il y a un tel développement des cours particuliers<sup>11</sup>, selon le sentiment partagé c'est que l'école ne suffit plus à la réussite de tous. « Notre système scolaire est en panne », déclare un autre inspecteur, « tout le monde en parle ».

Il suffit d'écouter les parents qui le reprochent aux enseignants et à l'institution dans son ensemble. Ce n'est pas tant le taux croissant<sup>12</sup> d'échec aux examens qui le révèle mais les résultats aux devoirs et compositions », affirme une enseignante.

D'une part, les difficultés scolaires des élèves constituent une réalité palpable pour bon nombre de parents-enseignants et d'inspecteurs. D'autre part, ceux-ci ont le sentiment que l'école n'atteint pas toujours ses objectifs, dont celui de faire réussir tout le monde. Enfin, déclarent certains, l'enseignement est, aujourd'hui plus qu'hier, un investissement pour le futur. Ils précisent que la scolarité crée, aujourd'hui au sein des familles, des tensions très fortes, liées à des préoccupations pour l'avenir. Ce qui ressort tout d'abord c'est que « les difficultés et/ou échecs scolaires responsabilisent aussi bien l'enseignant que l'élève et ses parents, alimentant de fait l'anxiété des uns et des autres. » (Gombert, 2008). Les résultats scolaires des enfants engagent, par conséquent, la communauté éducative dans son ensemble, encore faut-il que cette dernière en soit consciente!

---

<sup>10</sup> Meirieu, Ph. (1997), « Vers un nouveau contrat parents-enseignants ? », in Dubet, F. (dir.), *École et familles, le malentendu*, Paris, éditions Textuel.

<sup>11</sup> Et le constat est identique pour les enseignants et les inspecteurs-parents.

<sup>12</sup> Si avant l'application de la réforme le taux national de réussite au BEM avoisinait les 50%, en 2010, il était de 66,35%. On comptait 328 826 lauréats sur 495 581 candidats. En 2011, ce taux est passé à 70,35% (soit 3,99% de plus).

Apparemment les parents n'ont jamais été aussi concernés par la scolarité de leurs enfants qu'ils le sont aujourd'hui ; « y compris dans les milieux populaires, la plupart sont conscients des enjeux scolaires en termes d'insertion sociale et professionnelle », affirme un enseignant. « On peut bien réussir à l'école », affirme un inspecteur, « atteindre un niveau élevé sanctionné par un diplôme qui ne garantit pas automatiquement l'accès à l'emploi, comme par le passé » ; mais « ce qu'il faut admettre », ajoute-t-il, « c'est que cela représente une avancée par rapport à la génération antérieure. »

L'école gratuite ne semble plus jouer son rôle pour de nombreux parents, qui se tournent alors vers le secteur privé pour combler les lacunes ou maximiser les performances de leurs enfants. 87% des parents-enseignants interrogés affirment avoir recours aux cours particuliers et 02% au coaching<sup>13</sup> de leurs enfants « étudiants ». Tous estiment que le coaching revient cher ; il n'est pas à leur portée. Il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle les plus nantis ont recours au coaching scolaire. Les parents compensent leurs craintes par un surinvestissement de la scolarité de leurs enfants (Bouffartigue, 2001; Gombert, 2008).

Si Glasman (2005) parle de "démocratisation" des cours particuliers et d'accroissement de la compétition et de la compétitivité sur le « marché » scolaire, Mark Bray (1999) affirme, que ces cours particuliers peuvent être une bonne chose. « Ils peuvent aider les élèves les plus faibles à rattraper leur retard, et les élèves les plus forts à viser encore plus haut ».

Si les enseignants mettent l'accent sur la forte demande parentale motivée par les difficultés d'apprentissage de leurs enfants, les inspecteurs insistent sur la l'hétérogénéité des profils professionnels des enseignants. L'accent est mis sur la surcharge des programmes en rapport avec la réduction du volume horaire, l'incompréhension de l'approche

---

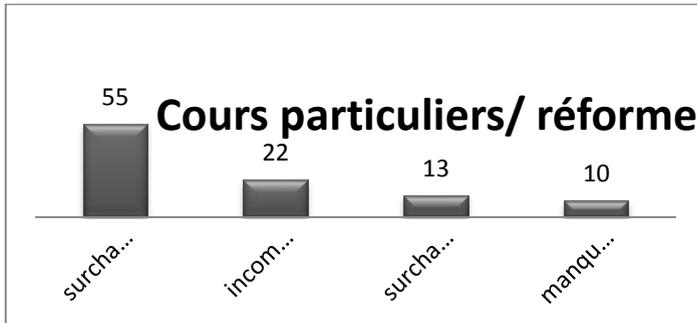
<sup>13</sup> Selon Pierre Angel et Patrick Amar (2005), le terme « coaching » est issu étymologiquement du français « coache », qui au XVI<sup>e</sup> siècle, est une grande voiture tirée par des chevaux pour le transport des voyageurs et conduite par un postillon ou un « coacher ». Celui-ci est, de fait, une personne qui accompagne des voyageurs d'un point à un autre, ce qui évoque bien l'aspect de « passeur » ou de « guide » que revêt parfois la fonction de coach. ». Angel, P., Amar, P., (2005). *Le coaching*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 10.

Le contexte d'émergence du coaching scolaire est celui d'une société où s'opère une intense compétition scolaire qui influence de plus en plus la place sociale future (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006).

Nous retiendrons pour notre part que c'est une méthode plus ou moins adaptée qui consiste à aider l'élève à trouver un sens dans ses études et construire son projet personnel et/ou professionnel.

par compétences, les gros effectifs des classes <sup>14</sup> qui ne sont plus gérables et le manque de formation continue (graphe1).

**Graphe 1 : Déterminants des cours particuliers**



## **2. 2 Des donneurs aux preneurs de cours particuliers : les demandes multiplient les offres**

Chaque année, affirme une enseignante de mathématiques (28 ans d'expérience professionnelle), « nous sommes confrontés à des changements d'organisation pédagogique, de programmes, de documents d'accompagnement, d'horaires, de méthodes et les classes sont de plus en plus difficiles à gérer ». Un enseignant de physique (17 ans d'expérience) parle de donneurs de cours dans sa discipline, de profils différents: des enseignants du même établissement, d'établissements différents et d'étudiants. Ces donneurs de cours sont localisés par affiches, par internet ou par le bouche à oreille. Leur nombre croît proportionnellement au nombre de preneurs et nous avons été surpris d'apprendre que la quasi-totalité des élèves de 1<sup>ère</sup> et 4<sup>ème</sup> années moyennes étaient des preneurs de cours. Sans exception, déclarent les participants contrairement aux élèves de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années, dont la plupart prennent des cours dans les disciplines sources de leurs difficultés.

La plupart des enseignants enquêtés font remarquer que le passage du primaire au collège puis au lycée creuse l'écart dans les connaissances et les capacités. « L'élève qui provient de la cinquième année primaire avec des pré-acquis, dans une matière donnée, évalués antérieurement à dix-

<sup>14</sup> Que ce soit les enseignants-parents ou les enseignants non parents encore, tous déclarent qu'une classe surchargée ne favorise pas les apprentissages. Ils s'étonnent que la réforme qui préconisait la réduction des effectifs/classes n'y soit pas parvenue. La plupart pense qu'une classe à effectif réduit leur permet de mieux encadrer les élèves. Pour la plupart, il existe une corrélation positive entre la réduction de l'effectif des élèves et la réussite scolaire.

huit (18) ou dix-neuf (19) sur vingt par exemple, obtient à peine cinq ou six dans cette matière en 1<sup>ère</sup> année moyenne. Les élèves des zones urbaines prennent davantage de cours particuliers que les ruraux à cause de l'inégalité de l'offre et les filles plus que les garçons, et ce, quel que soit le groupe social auquel elles appartiennent.

Un grand nombre d'enseignants soulignent 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. Certains parents « se saignent », disent-ils, pour payer les cours à leurs enfants. Le recours aux cours particuliers ne concerne pas uniquement les élèves en difficultés. Il n'est pas rare que d'excellents élèves nous sollicitent en début d'année pour des cours particuliers ; des élèves ne rencontrant aucune difficulté. Les liens entre la précarité des familles et le manquement d'accompagnement scolaire ne sont pas établis. L'objectif visé par tous les parents, déclarent les enseignants, est la réussite de leurs enfants. Les preneurs de cours sont issus des différents milieux. La préoccupation parentale majeure est la réussite scolaire. Ce qui compte ce sont les résultats scolaires, les bonnes notes, le passage dans la classe supérieure et l'obtention du diplôme à la fin du cursus.

### **2. 3 De la « nécessité » à la « normalité » de cours particuliers**

Dans les discours aussi bien des enseignants et inspecteurs que des élèves le terme de programme revient souvent avec le qualificatif de « surchargé ». Nous retrouvons, entre autres, dans les unités discursives recueillies des assertions comme : « il faut terminer le programme », « nous sommes en retard sur le programme », « le programme doit être allégé ». Il faut sans doute remarquer que, si dans la plupart des classes le non-achèvement d'un programme engendre peu d'inquiétude, dans les classes d'examen le moindre retard est vécu comme un drame par l'ensemble de la communauté éducative.<sup>15</sup>

Durkheim a été le premier à traiter les programmes scolaires comme des objets sociaux en relation avec l'état de la société et la pression des circonstances<sup>16</sup>. Les savoirs scientifiques transmis doivent être pour les élèves une illustration de la « raison humaine en activité », un « instrument de culture logique ». Or, dans les programmes actuels toute l'action et l'organisation de la classe sont centrées sur la connaissance à transmettre et à reproduire dans des situations d'évaluation. Le modèle sous-jacent à cette organisation reste l'encyclopédisme à travers la

---

<sup>15</sup> 5<sup>ème</sup> année primaire, 4<sup>ème</sup> année moyenne et terminale.

<sup>16</sup> Durkheim, E. (1990), (rééd.), *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF.

reproduction de l'élève qui « sait » par opposition à celui « qui ne sait pas ». Cette image de celui qui « sait » va induire une forme d'organisation de la classe où tout peut être défini a priori, le volume des connaissances à transmettre, la nature de la relation pédagogique à privilégier, les rôles respectifs de l'enseignant et de l'élève ainsi que le degré de conformité du niveau des connaissances acquises par rapport à ce qui est attendu.

Ce qu'il faut noter, c'est que le soutien scolaire semble s'imposer aussi bien pour les élèves qui « savent » que pour ceux qui « savent moins ». « Ils peuvent aider les élèves les plus faibles à rattraper leur retard, et les élèves les plus forts à viser encore plus haut », affirmait Mark Bray (1999) ; mais ils représentent une dépense importante pour les ménages prêts à tout pour s'assurer que leurs enfants réussissent leurs examens et ne passent pas à côté d'opportunités futures. Or, ajoute l'auteur, « lorsque les groupes riches et à revenu intermédiaire investissent dans les cours particuliers, les groupes à faible revenu peuvent être forcés de *les suivre*. »

Ce soutien scolaire est défini comme une sorte de norme, au sens de moyenne statistique a priori des comportements des élèves et des enseignants observés. Cette norme se présente concrètement sous la forme d'un énoncé émanant de l'institution scolaire dans sa globalité et relayée par l'environnement familial. Il est fréquent de voir, en début d'année scolaire dans les classes d'examen en particulier, des enseignants qui donnent habituellement des cours soutien, informer leurs élèves sur la nécessité de ces cours, voire leur normalité. Nécessité et normalité des cours particuliers semblent actuellement partagées par tous.

Prendre des cours particuliers, « c'est normal », « même dans des « classes normales », affirment la plupart. Nous avons voulu savoir ce qu'ils entendaient par « c'est normal » et « des classes normales ». Les significations furent aussi nombreuses que variées. Pour « c'est normal », nous avons retrouvé entre autres, dans un ordre décroissant des comme : « c'est un besoin »<sup>17</sup>, « c'est nécessaire », « c'est indispensable »<sup>18</sup>, « c'est la seule condition de réussir », « c'est un devoir », « c'est essentiel », « c'est important », « c'est naturel », « c'est l'habitude » « c'est ce qu'il faut » « c'est un principe », « c'est la règle ». Dire que le soutien scolaire existe par une règle, c'est dire en un sens qu'il est

---

<sup>17</sup> Mais aussi « nous avons besoin de prendre des cours car les enseignants n'expliquent pas tout en classe contrairement à ce qu'ils font lors des cours particuliers qu'ils dispensent ».

<sup>18</sup> Nous avons voulu savoir pourquoi était-ce indispensable ?

obligatoire. La règle doit être obéie même si elle est transgressée et il faut certainement noter que dans notre contexte elle ne l'est pas.

Pour « des classes normales », nous avons relevé, entre autres, des classes où «on travaille normal»<sup>19</sup>, « tous les élèves apprennent normal »<sup>20</sup>, « on révise normal »<sup>21</sup>, etc. C'est curieux que des élèves qui connaissent l'adverbe « normalement » ne l'utilisent pas là où il faut. Pour qualifier les « bonnes » classes et les classes « moins bonnes », les élèves utilisent « normales ». Inconsistance verbale ou dérive sémantique, « le normal » est utilisé de manière mécanique voire rituelle. Même les situations anormales (fort taux d'absentéisme, travail insuffisant des élèves, retard sur les prévisions, etc.) sont qualifiées de « normales ». Tout semble « normal » d'où la normalité déclarée des cours particuliers pour tous.

Dans les discours de tous les élèves qualifiés de « bons » par leur institution, nous relevons : « c'est normal que tous les élèves des classes d'examen prennent des cours particuliers ». Certains parmi les moins bons déclarent : « les élèves qui ont la chance de prendre des cours avec leurs professeurs, réussissent mieux. Les sujets des compositions et même de l'examen sont traités en cours particulier » « Tout le monde prend des cours particuliers ; mais ça dépend avec qui » déclare autre élève de cette catégorie.

Nous avons essayé de comprendre pourquoi la plupart des élèves se retranchaient derrière cette barrière verbale rendant la communication difficile ? Était-ce par économie de langage ou par effet de mode. Pourquoi la plupart se remettent à ce mot magique, ce mot fourre-tout pour qualifier le soutien scolaire était-ce par indigence linguistique ou par dérive sémantique ? Les réponses des enseignants interrogés convergent à la fois vers une sorte de simplification lexicale et vers un tic verbal qui est dans l'air du temps. Il n'y pas que les élèves qui déclarent que c'est normal de prendre des cours particuliers. Pour les enseignants-parents d'élèves, Ces cours se sont érigées en normes à la fois scolaire et sociale ; normes définies par Pérez (1997) comme « des comportements qu'un groupe social approuve et dont il attend qu'il soit régulièrement adopté par ses membres ». Elles permettent à l'individu, issu du groupe, de reconnaître ce qu'il est recommandé (ou nécessaire) de faire. (Prairat, 2012). L'auteur assimile la norme sociale à une « régularité » réduisant le champ des possibilités d'action pour les individus et renvoyant à l'idée

---

<sup>19</sup> « Normal » utilisé à la place de « normalement » par tous les élèves.

<sup>20</sup> La normalité augmenterait-elle avec le nombre d'élèves (tous)? Le comptage des effectifs serviraient-ils à « mesurer la normalité » ?

<sup>21</sup> « Normal » dans le sens de rien à dire.

de « normalité ». Elle donne aux individus, précise-t-il, *un cadre de référence partagé*. Une des caractéristiques majeures de la norme sociale, selon Filisetti (2009), est sa dimension injonctive ; elle agit, souligne l'auteur, comme « régulateur » des comportements des individus dans le sens où, elle va fournir une attitude approuvée par le groupe.

## **2. 4 Normalité des cours particuliers et processus sociaux**

Ce qui ressort essentiellement des données recueillies c'est que les programmes de réformes, compte tenu de leur surcharge, ne peuvent pas être appliqués dans leur globalité, dans les classes d'examen, où les formes d'organisation des séquences d'enseignement sont telles que le soutien scolaire devient la norme à laquelle élèves et parents doivent s'y conformer. Ce qui est souligné en particulier c'est l'incapacité actuelle de l'école à assurer la réussite pour tous, prescrite par le texte de réforme. Seuls les enfants accompagnés sur leur parcours semblent résorber leurs difficultés d'apprentissage.

Si les cours particuliers sont érigés en normes à la fois scolaire et sociale, c'est que le système scolaire est en panne. Ce n'est pas tant le taux croissant d'échec aux examens qui le révèle mais les non-performances des élèves au quotidien. Certains reconnaissent que l'enseignement en général et des sciences en particulier est en crise et cette crise est en lien avec la crise des réformes successives du système éducatif. L'école est loin de se trouver seule à assumer la scolarité des enfants. On attend, plus ou moins explicitement, des parents<sup>22</sup> qu'ils la secondent : « appuis logistiques de l'enfant guerrier », selon l'expression de Philippe Meirieu (1997), dans la «course d'obstacles» que chacun doit franchir pour réussir.

Si les enseignants mettent l'accent sur la forte demande parentale motivée par les difficultés d'apprentissage de leurs enfants, les inspecteurs insistent sur la l'hétérogénéité des profils professionnels des enseignants. L'accent est mis sur la surcharge des programmes en rapport avec la réduction du volume horaire, l'incompréhension de l'approche par compétences, les gros effectifs des classes<sup>23</sup> qui ne sont plus gérables et le manque de formation continue

---

<sup>22</sup> Pour une clarification des termes de « famille », « parent » et « parent d'élève » ainsi qu'une analyse de leurs usages, voir Glasman, D., « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique », in *Revue française de pédagogie*, n° 100, 1992, p. 19-33, et Périer, P., *École et familles populaires*, 2005.

<sup>23</sup> Que ce soit les enseignants-parents ou les enseignants non parents encore, tous déclarent qu'une classe surchargée ne favorise pas les apprentissages. Ils s'étonnent que la réforme qui préconisait la réduction des effectifs/classes n'y soit pas parvenue. La plupart pensent qu'une classe à effectif réduit permet leur permet de mieux encadrer les élèves.

Un grand nombre d'enseignants soulignent 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. Certains parents « se saignent », disent-ils, pour payer les cours à leurs enfants. Le recours aux cours particuliers ne concerne pas uniquement les élèves en difficultés. « Il n'est pas rare, déclarent-ils, que d'excellents élèves nous sollicitent en début d'année pour des cours particuliers ; des élèves ne rencontrant aucune difficulté ». Les liens entre la précarité des familles et le manquement d'accompagnement scolaire ne sont pas établis. L'objectif visé par tous les parents, déclarent les enseignants, est la réussite de leurs enfants. Les preneurs de cours sont issus de tous les milieux.

## ***2. 5 Conditions matérielles et pédagogiques de déroulement : une grande disparité***

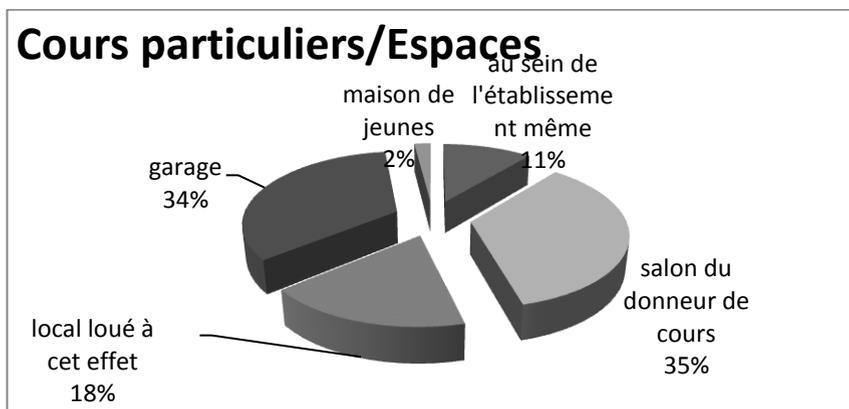
Au plan matériel, cinq types de structures d'accueil des cours particuliers ont été identifiés (graphe 2):

- dans le salon du prestataire, accueillant des groupes réduits ;
- dans son garage, dûment aménagé pour recevoir des groupes de vingt à 30 élève ;
- dans un local loué par l'enseignant et/ou les associations de parents d'élèves, fonctionnant au quotidien, le soir après les cours et le samedi ;
- au sein même de l'établissement avec 40 élèves provenant de classes différentes de même niveau, le samedi dans la journée ou 2 fois par semaine à la fin des cours. La formule ici étant plus proche du soutien scolaire organisé de connivence avec le chef d'établissement ;
- la maison de jeunes mise à la disposition beaucoup plus des jeunes que du prestataire.

---

Pour la plupart, il existe une corrélation positive entre la réduction de l'effectif des élèves et la réussite scolaire.

Graph 2 : Types de structures utilisées pour les cours particuliers



Selon un enseignant de mathématiques (22 ans d'expérience professionnelle), « dans les années 1980 en particulier, les cours étaient assurés dans les salons (ou salles de séjour) des enseignants, les lundi après-midi les jeudi après-midi et des vendredi matin, par petits groupes. Certains cours étaient assurés en semaine, à la sortie des classes. Depuis beaucoup de donneurs de cours ont construit des villas ou des maisons de maître avec des garages spacieux servant à cet effet ».

Dans les zones urbaines, en particulier, la tendance est aux grands groupes qui ressemblent à des classes entières. On trouve parfois des cours particuliers ressemblant à de véritables établissements scolaires avec des entrées et des sorties d'élèves toutes les deux heures.

Sur le plan pédagogique, les parents-enseignants et inspecteurs reconnaissent que :

- les effectifs pléthoriques ne permettent pas d'établir des relations d'aide personnalisées avec les élèves, qui puissent leur permettre de contourner les obstacles rencontrés dans la construction de leurs connaissances ;

- le « bachotage » est privilégié. Il n'y a pas d'apprentissage mais mémorisation de mécanismes et de modèles à restituer au cours des épreuves d'évaluation ;

- ceux qui prennent des cours particuliers chez leur enseignant (qui se sent obligé de justifier l'argent reçu), voient leurs notes aux devoirs et compositions bonifiées par rapport à ceux qui prennent des cours chez d'autres enseignants ;

- Ce qui compte pour les prestataires soumis à la pression des élèves et de leurs parents c'est de traiter les questions qui ont des chances de "tomber" à l'examen et de fournir des recettes pour y répondre. « Les cours particuliers servent à cela : On y apprend à passer les examens, ce qui se traduit par de l'apprentissage par cœur et des recettes à restituer. »

Quel est donc leur impact sur les résultats scolaires ?

## ***2.6 Impact des cours particuliers sur les résultats scolaires***

Selon la tendance générale, les cours particuliers ont un impact positif, quoique différencié, sur les résultats scolaires. Les discours tenus s'articulent autour de croyances et non de certitudes motivées par des mesures d'impact. Certains enseignants, très marqués par les corrélations positives entre les cours particuliers pris par leurs propres enfants et l'amélioration de leurs résultats, déclarent que l'«on n'apprend bien que si l'on est accompagné ». La question soulevée est de savoir comment départager ce qui revient en propre aux cours particuliers et ce que l'on doit à l'investissement des enseignants de la classe et à l'accompagnement parental ?

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 réussite des élèves et des enseignants eux-mêmes. On la rencontre, selon quelques enseignants, dans les cours particuliers comme dans l'établissement scolaire. Selon Poisson (2007), « le soutien scolaire n'est ni une mauvaise chose ni une bonne chose en soi. Tout dépend des circonstances et de la façon dont il est dispensé. Est-il offert par des enseignants du système éducatif, des enseignants extérieurs ou des instituts privés ? »

Les situations dans lesquelles les gains semblent élevés sont celles où c'est l'enseignant de la classe qui accueille en soutien/rattrapage ou cours particuliers ses élèves. Il connaît leurs difficultés pour les avoir au préalable diagnostiquées et s'efforce d'y remédier. Mais est-ce que tous les enseignants/donneurs de cours ont les compétences suffisantes pour diagnostiquer les difficultés d'apprentissage ? Est-ce qu'ils disposent d'un répertoire suffisamment fourni de stratégies pédagogiques efficaces, en vue d'améliorer les performances des élèves ? Les réponses furent mitigées. L'espoir de voir l'investissement dans l'accompagnement scolaire, sous ses trois formes<sup>24</sup>, entraîner une amélioration des résultats des élèves, affirme une enseignante de physique (21 ans d'expérience), est plus ou moins concrétisé.

---

<sup>24</sup> Soutien, rattrapage et cours particuliers.

### **3. Le soutien scolaire : les logiques d'action des enseignants-parents**

Les logiques d'action des enseignants-parents et inspecteurs sont très diversifiées et se déploient autour de deux types de soutiens : le soutien interne ou accompagnement parental et le soutien externalisé.

#### ***3.1 Le soutien interne ou accompagnement parental***

Il englobe d'une part les relations d'aide et de contrôle du travail scolaire de l'enfant et d'autre part le développement de stratégies d'apprentissage dans la discipline qu'enseigne le parent. Cet accompagnement est différent selon le sexe de l'enfant et son niveau scolaire. Les recherches sur les différences entre filles et garçons à l'école (Duru-Bellat, 1990/2006) démontrent depuis longtemps déjà que les filles réussissent mieux et adoptent des stratégies et des comportements plus proches du modèle de l'élève idéal. Selon les enseignants-parents interrogés les filles sont plus travailleuses et plus concentrées ; ce qui peut entraîner en retour moins de contrôle des devoirs de leur part. Les garçons par contre sont décrits, comme moins disciplinés, « qu'ils réussissent difficilement à mettre au travail. » Relativement réticents vis-à-vis du travail scolaire, que ce soit par la révolte ouverte ou par la ruse, ils freinent souvent et développent des parfois des stratégies de contournement, voire de détournement de l'attention des parents pour fuir leurs « devoirs ». Ce qui est surprenant c'est que l'expression « jeter le cartable dans un coin » est utilisée par des parents-enseignants et inspecteurs pour rendre compte d'une situation où leurs enfants de sexe masculin se " débarrassent " du collège et des devoirs dès qu'ils arrivent à la maison, refusant parfois de céder aux injonctions les incitant au travail. Ces parents même s'ils sont capables scientifiquement et pédagogiquement de s'impliquer dans la résolution des difficultés d'apprentissage de leurs enfants de sexe masculin déclarent ne pas y parvenir souvent.

#### ***3.2 Le soutien externalisé***

Cette forme de soutien semble s'inscrire en particulier dans une logique économique : les enfants sont encouragés à aller vers des enseignants qui ne prennent pas trop cher et qui ne sont pas très distants de l'établissement scolaire et/ou du domicile parental. Si pour des parents-enseignants le coût des cours en maths-physique porte un réel coup à leur budget, que dire des autres catégories de parents ? Les logiques scientifique et pédagogique semblent également prévaloir. La tendance est au choix du prestataire connu pour ses connaissances et ses compétences. Les effets de la polarisation extrême sur les examens

déterminent outre mesure le comportement des parents à la recherche du collègue prestataire ne prenant pas très cher, et ce, dès le début de l'année scolaire. L'accompagnement recherché est non pas à faire vivre à leurs enfants plus d'enseignement à l'intérieur et à l'extérieur de l'école mais à réunir les conditions pédagogiques nécessaires pour le développement de stratégies d'apprentissage et d'acquisition. Ce qui est souligné par la plupart c'est que la « classe » en tant qu'espace d'apprentissage n'est ni juste ni équitable pour l'ensemble. Pour Crahay (2000), si l'école veut être efficace pour tous, elle devrait adopter le principe de l'égalité des acquis et non celui des chances des chances.

Les modalités d'accompagnement scolaire se multiplient en se différenciant dans l'espace et dans le temps, selon les enseignants-parents qui soulignent toutefois quelques invariants : c'est à l'approche des examens qu'on y a le plus recours ; ce sont les enfants dont les parents peuvent y investir de grosses sommes qui en bénéficient le plus.

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 étroitement limitée. En revanche, cette règle générale souffre de quelques exceptions, relatives :

- d'une part aux élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage dans toutes les disciplines pour lesquels l'appui intervient au quotidien;
- d'autre part aux élèves très engagés dans la course pour la meilleure moyenne nécessaire à l'orientation scientifique de la première année secondaire.

Une amélioration des résultats, si modeste soit-elle, c'est tout-d même une amélioration, déclare une enseignante de mathématiques. C'est à cela que la plupart de ses collègues acquiescent, même si certains la déclarent plus ou moins tangible. Ils accordent un certain crédit au soutien scolaire et affirment devoir changer de prestataire si un autre paraît leur garantir de meilleurs résultats pour leurs enfants. La perspective des parents-enseignants n'est pas celle d'évaluateurs de la prestation mais de collègues renforçant l'action du prestataire. Enseignants et inspecteurs s'accordent à considérer que ce recours est utile même s'il ne permet à l'élève que de se maintenir. Il reste à voir d'où lui vient cette utilité ?

Si certains insistent particulièrement sur leurs attentes en termes de résultats chiffrés (notes), d'autres ouvrent un plus large éventail mentionnant la "mobilisation" de leurs enfants, autour des activités scolaires. Et, au chapitre des effets observés, cette « mobilisation » conjugué au « soutien moral », selon Glasman et Collonges, (1994) font

jeu égal avec l'efficiace scolaire. Cette amélioration de la "motivation" semble être à l'origine de la réduction de l'anxiété des élèves face aux épreuves scolaires ; toute la question est de savoir si l'amélioration des notes est le résultat ou bien la cause de la motivation ? Deux hypothèses ont été émises et retenues par l'ensemble. Selon la première, les cours particuliers permettent à l'élève de renforcer sa motivation et *in fine* sa mobilisation pour le travail scolaire. Pour la seconde, la mobilisation préexiste à la prise de cours, autrement dit : c'est parce que l'élève, (de lui-même ou fortement poussé par ses parents), est convaincu et/ou mobilisé, qu'il prend des cours.

## **Conclusion**

Le soutien scolaire, sous ses différentes formes remporte actuellement un tel succès que nous pouvons nous interroger sur l'impact de la réforme, supposée améliorer la qualité de l'enseignement et garantir la réussite pour tous. Les changements apportés à la chose scolaire devaient rendre tout dispositif d'accompagnement contingent. Or, les parents-enseignants et inspecteurs eux-mêmes, reconnaissant les défaillances du système scolaire, et ont recours au soutien scolaire pour leurs enfants. L'école, dans la plupart des cas, n'est pas jugée en mesure de préparer efficacement les élèves aux épreuves qu'elle-même organise. Si les offres faites par les prestataires couvrent largement le spectre des disciplines enseignées au collège, les cours en mathématiques arrivent nettement en tête. L'ampleur de ce phénomène sociétal ne met-elle pas en évidence les difficultés inhérentes à la mise en œuvre de la réforme ? Les cours particuliers sont élevés au rang de normes scolaires et sociales, depuis des années, alors qu'ils devraient être exceptionnels compte-tenu du dispositif officiel de rattrapage, mis en place par la tutelle pédagogique dans tous les établissements. Ces normes semblent être corrélées à certaines formes d'organisation valorisées : celles qui se caractérisent par un soutien scolaire assuré par l'enseignant de la classe, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement. Ces formes semblent actuellement déterminer les logiques d'action de tous les acteurs.

## Bibliographie

- Angel, P., Amar, P. (2005), *Le coaching*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bray, M. (1999), *A l'ombre du système éducatif*, Paris, IPE.
- Bray, M., Kwok, P. (2003), "Demand for private supplementary tutoring : conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong-Kong", in *Economics of Education Review*, n° 22.
- Bouffartigue, P. (2001), *Les cadres : fin d'une figure sociale*, Paris, La Dispute
- Crahay M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck.
- Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (2006), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 3<sup>e</sup> éd., 267 p.
- Glasman, D., Collonges, G. (1994), *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, Éd. CNDP-FAS, Paris.
- Glasman, D. (2001), *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF.
- Glasman, D. (2003), « Questions sur l'aide individualisée », in *Education et Formations*, n° 65, janvier-juin.
- Glasman D. (2010), « Le rôle préventif des dispositifs d'aide aux élèves en dehors de l'école », in *Informations sociales*, 5, n° 161, p. 58-65.
- Gombert P. (2008), *L'école et ses stratégies*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 250 p.
- Lorcerie, F. (1998), « La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique », in *Villes-Ecole-intégration*, n° 114, p. 20-34.
- Meirieu, Ph. (1997), « Vers un nouveau contrat parents-enseignants ? », in Dubet F. (dir.), *École et familles, le malentendu*, Paris, éditions Textuel.
- Poisson, M. (2007), *Private tutoring: asset of threat for mainstream education? Challenges and responses*, Paris, IPE, UNESCO.