



Le soutien scolaire entre éducation populaire et industrie de service

L'essor spectaculaire pris ces dernières années par le secteur marchand dans le domaine du soutien scolaire suscite de nombreuses réactions, soulignant les inégalités socio-économiques et culturelles qu'il entretient et accentue. Interpellée par le phénomène, l'Éducation nationale a entrepris une série d'actions visant d'abord à mieux le comprendre puis à tenter d'intervenir, à la mesure de ses moyens, sur cette activité à la « marge » de l'école, pour reprendre le terme de D. Glasman. Cinq éléments semblent ainsi faire étapes au cours des deux dernières années :

- la publication en décembre 2004 d'un rapport sur [Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école](#), commandité par le Haut conseil de l'évaluation de l'école (HCEE) et réalisé par Dominique Glasman, professeur de sociologie à l'université de Savoie, qui a consacré quinze années de recherche aux questions de soutien scolaire, avec la collaboration de Leslie Besson. Ce rapport est le fruit d'un important travail de synthèse des études menées en France et à l'étranger ;
- l'[avis](#) rendu en mai 2005 par le HCEE, à la suite de ce rapport ;
- la tenue à Amiens en novembre 2005 d'un séminaire national sur le thème « [Accompagnement à la scolarité, égalité des chances et TIC](#) », appuyée par la mise en ligne d'un riche [dossier documentaire](#) ;
- l'ouverture en 2006 d'un [appel à propositions](#) sur le même intitulé, dont les [résultats](#) ont été publiés en juillet, pour une mise en œuvre dès la rentrée de septembre 2006 ;
- la publication par le ministère, en mai 2006, d'un rapport d'orientation sur [L'accompagnement à la scolarité : pour une politique coordonnée, équitable et adossée aux TIC](#).

Le moment nous a donc paru opportun de faire le point sur la question. Les sources précédentes ont bien sûr constitué un fil conducteur et une référence majeure pour la préparation de cette *Lettre*, qui tente de dégager les aspects les plus saillants pour la recherche. Nous avons également tenté d'enrichir la réflexion en évoquant d'autres travaux et études récents, en France comme à l'étranger, émanant des disciplines qui traitent habituellement des questions d'éducation mais aussi du domaine économique, appelé en renfort pour une meilleure lecture des données et des enjeux marchands que soulève la question du soutien scolaire.

Les devoirs à la maison et l'aide parentale, l'accompagnement à la scolarité, les cours particuliers et leur marché, le soutien scolaire en ligne... chacun des thèmes abordés pouvait à lui seul donner matière à une *Lettre d'information*. Il nous a cependant paru nécessaire d'offrir ici une approche globale articulant ces différents aspects afin d'éclairer un sujet dont le débat est de pleine actualité.

Soutien scolaire : un tour d'horizon | Le travail « à la maison » | L'aide parentale | L'accompagnement scolaire : des dispositifs de soutien gratuit | Le soutien scolaire payant | L'équation économique | Soutien scolaire et TIC | Perspectives | Bibliographie.

Que soit ici remercié Dominique Glasman pour l'entretien qu'il nous a aimablement accordé.

Avertissements au lecteur :

- la plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [base bibliographique collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (accès libre ou payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution) ;
- vous pouvez faire part de vos réactions à cette *Lettre*, suggérer des pistes complémentaires ou demander des précisions en laissant un commentaire sous [l'article](#) correspondant de notre blog : « Écrans de veille en éducation ».

Précision terminologique

L'Éducation nationale donne en France un sens précis et restrictif au terme de « soutien », utilisé pour désigner des aides apportées aux élèves en difficulté dans le cadre de dispositifs orientés vers la réussite éducative. Ce « soutien » est alors dispensé par les équipes éducatives et sur le temps scolaire.

Cette *Lettre* a pour objet d'explorer les différentes formes d'aide à la réussite scolaire qui se pratiquent sur une base volontaire, hors du temps scolaire, et qui sont dispensées par des intervenants extérieurs à l'école. Le « soutien » au sens de l'Éducation nationale n'y a donc sa place que d'une façon marginale ou à titre de comparaison.

Toutefois, écarter sous ce motif l'expression « soutien scolaire » de notre vocabulaire nous priverait du seul terme que nous offre la langue française pour englober une pluralité de formules telles que l'accompagnement à la scolarité, l'aide aux devoirs, les cours particuliers, les cours de rattrapage, le coaching scolaire, le tutorat, etc.

Dans les faits, on constate d'ailleurs que l'expression « soutien scolaire » est couramment utilisée dans ce sens générique, tant par les opérateurs qui le dispensent que les parents qui y souscrivent et les élèves qui en bénéficient.

C'est pourquoi nous avons choisi de conserver ici au « soutien scolaire » son acception la plus large, nous réservant bien sûr d'explicitier chacun des termes spécifiques qui en désignent les formes plus précises.

Soutien scolaire : un tour d'horizon

L'Enquête permanente sur les conditions de vie des ménages menée par l'Insee comporte un volet relatif à l'éducation. Se basant sur les chiffres de 2003, la Division des études et de la prospective (Dep) du ministère de l'Éducation nationale a consacré en février 2006 une [Note d'information](#) à l'analyse des données concernant **les aides aux devoirs en dehors de la classe**, étude qui permet de dresser une cartographie générale du soutien scolaire en France.

On y apprend d'abord que **ce sont les mères qui apportent le plus d'aide**, persévérant aussi loin qu'elles le peuvent dans la scolarité de leurs enfants (95% des mères aident au niveau de l'école élémentaire, 53% continuent jusqu'au niveau du lycée). L'aide du **père** est moins importante (de 70% au primaire à 38% au lycée) et vient le plus souvent en complément de l'aide maternelle ; rares sont les enfants auxquels seul le père apporte son appui. Cependant, les pères enseignants aident beaucoup plus que les autres pères, alors que cette distinction n'est pas significative chez les mères.

L'aide parentale se chiffre en moyenne à 15h par mois et décroît avec l'âge de l'enfant (19h au primaire, 14h au collège, 6h au lycée). Les parents qui prennent en charge la totalité de l'aide aux devoirs se caractérisent par une plus haute ambition scolaire pour leur enfant. Plus le niveau de scolarité est élevé, plus cette population est typée : au niveau lycée, ces parents aidants sont en majorité des enseignants, réunissant à la fois les conditions de niveau d'instruction, d'investissement (ou surinvestissement) des enjeux scolaires, d'exigence envers le travail et de disponibilité à consacrer aux devoirs des enfants.

Les **frères et sœurs** (et parfois les grands-parents) jouent un rôle moindre dans l'accompagnement des plus jeunes (12% au primaire, 20% dans le secondaire). Cependant, leur aide s'intensifie lorsque leur cadet est en situation de redoublement. L'aide entre **camarades** est rare au cycle élémentaire mais va croissant au fil de la scolarité (23% au collège et 34% au lycée). Les jeunes qui n'ont pas d'autre appui que celui de la fratrie ou du groupe d'amis sont des élèves sans difficulté scolaire.

Le recours à des **cours de soutien gratuits** concerne une population plus minoritaire : 7% en primaire, 13% au collège, 8% au lycée général ou technologique (LGT) et 3% au lycée professionnel (LP).

Si les parents justifient le soutien par le niveau faible ou très faible de leur enfant dans la matière – le français en primaire et les mathématiques en secondaire –, l'initiative des cours revient davantage à l'enseignant (2/3) qu'à eux-mêmes (1/4). Ces parents appartiennent à une catégorie « moins favorisée socialement, culturellement et économiquement » et leur enfant est plus souvent scolarisé en Zep. On observe également une plus grande proportion de familles monoparentales. Les cours de soutien gratuits se déroulent généralement au sein de l'établissement scolaire. Seuls 20% sont dispensés dans une autre structure (collectivité locale, par exemple).

Note : par recoupement avec les données du ministère (MEN, 2006), on est amené à supposer que l'enquête Insee a regroupé ici le « soutien » au sens strict, dispensé par l'Éducation nationale sur le temps scolaire, et l'accompagnement scolaire.

Les **cours payants** concernent presque exclusivement le niveau secondaire et s'intensifient au fil de la scolarité (8,5% au collège et 15% en LGT), particulièrement aux niveaux qui précèdent les paliers d'orientation scolaire. Les élèves de lycée professionnel y font peu appel. Pour les collégiens, les cours payants viennent répondre à une faiblesse ou grande faiblesse dans la discipline (mathématiques le plus souvent). En revanche, **parmi les lycéens, 25% sont de « bons » élèves pour lesquels les cours particuliers s'inscrivent dans une stratégie d'excellence orientée vers un parcours d'études supérieures plus exigeant**. L'initiative des cours revient rarement aux enseignants ; elle émane davantage des parents mais aussi des enfants eux-mêmes (23% au collège, 40% au lycée). Ces parents appartiennent à une catégorie sociale plus favorisée – enseignants, cadres, chefs d'entreprises, commerçants ; ils souscrivent des cours payants soit par manque de temps, soit parce qu'ils se sentent dépassés par le programme de la discipline. Les enfants qui suivent leur scolarité dans l'enseignement privé sont aussi plus nombreux à suivre des cours privés payants. Les cours payants sont rarement dispensés par l'enseignant habituel de l'enfant. On recourt plus souvent à un étudiant (34%), à un autre enseignant (31%) ou à un organisme privé (21%).

Que le soutien soit gratuit ou payant, 80% des parents enquêtés estiment qu'il a permis d'améliorer le niveau scolaire de leur enfant. Toutefois, le soutien gratuit est jugé plus profitable à l'école élémentaire (87%) qu'au collège (75%) ou au lycée (71%). En matière de cours payant, ce facteur s'inverse. De plus, la qualité du tuteur influence sensiblement l'évaluation des bénéfices retirés par l'enfant : **les cours donnés par un étudiant sont jugés les plus efficaces** (95% au collège et 88% au lycée), **devançant ceux dispensés par un enseignant à titre individuel** (78% au collège et 87% au lycée) **ou via un établissement privé de soutien scolaire** (respectivement 67% et 82%).

Enfin, si la part des enfants qui ne reçoivent **aucune aide** aux devoirs est très faible dans le premier degré, elle s'élève aux niveaux supérieurs (7% au collège et 20% au lycée). Au collège, ces jeunes présentent les mêmes caractéristiques socio-économiques que ceux qui fréquentent le soutien gratuit, mais ils ont un meilleur profil scolaire (la moitié sont de bons ou d'excellents élèves). Au lycée, cette caractérisation sociale est moins forte et le profil de ces jeunes rejoint celui des lycéens qui se suffisent d'une entraide au sein de la fratrie ou du groupe de camarades.

Le travail « à la maison »

Pour approcher « le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école », [Glasman](#) (2004) distingue d'une part le travail obligatoire prescrit par l'école : leçons et « devoirs à la maison », et d'autre part le travail facultatif, « en plus », décidé par l'enfant ou par un tiers extérieur à l'école : reprise de bases lacunaires, révisions, exercices d'entraînement, approfondissement, voire anticipation sur le programme à venir...

Le travail obligatoire constitue souvent l'enjeu central qui focalise le regard des parents et peut mettre en lumière le besoin d'une « aide aux devoirs » au sein de la famille ou à l'extérieur. Mais si les cours de soutien, gratuits ou payants, peuvent s'inscrire dans le champ de l'aide aux devoirs, ils se caractérisent davantage par le travail facultatif qu'ils entraînent l'enfant à accomplir. Nous verrons dans les parties suivantes en quoi la nature et les moyens mis au service de ce travail non prescrit par l'école contribue à marquer la différence entre l'accompagnement scolaire et les cours payants.

Le travail prescrit par l'école

Sujet épineux dans la relation entre enfants et parents, les devoirs à la maison divisent également les communautés éducative et scientifique dans de nombreux pays. Le premier point d'achoppement est la question du temps qu'il requiert qui, s'ajoutant au temps scolaire, est pris sur le temps des loisirs, de la socialité et du repos. Cette question est rapportée à celle de l'efficacité du travail à la maison sur les résultats scolaires de l'enfant, qui n'est pas clairement prouvée. Pour sortir de la controverse récurrente entre effets bénéfiques et négatifs du travail à la maison, certaines recherches portent la réflexion sur la nécessité pour l'enseignant de repenser finement les tâches qu'il prescrit à ses élèves en fonction d'objectifs précis et clairement explicités.

❑ Charge de travail

En France, depuis 1956, les maîtres sont censés ne prescrire à la maison aucun travail écrit aux élèves du primaire. Seules des leçons peuvent être données à apprendre. Jusqu'à présent, les textes confirment régulièrement cette interdiction. En revanche, elle ne s'applique pas au secondaire. Or, selon Glasman, **80% à 90% des établissements primaires n'appliquent pas les textes officiels et prescrivent régulièrement des devoirs.**

En France, les devoirs à la maison souffrent aux yeux des élèves d'une vision plutôt négative qui tient d'abord au temps qu'ils grèvent à leur journée ainsi qu'à la mauvaise répartition de la charge quotidienne, faute d'une véritable coordination entre les enseignants d'une même classe. Selon le Rep d'Echirolles (cité par Glasman, 2004), l'évaluation du temps nécessaire aux devoirs est largement sous-estimée par les enseignants, au primaire comme au secondaire.

Comparant les pratiques de 18 pays, une enquête du [National Center for Education Statistics](#) fait apparaître que, sur la classe d'âge des enfants de 13 ans, les jeunes français sont les plus nombreux (près de 50%) à consacrer au moins deux heures au travail à la maison, devançant les coréens (40%) et les nord-américains (près de 30%) (cité par [Van Voohris](#), 2003). Une autre étude démontrerait pourtant que les enseignants prescrivent beaucoup plus de devoirs à la maison aux États-Unis que dans tout autre pays ([Baker & Le Tendre](#), 2005).

Glasman rappelle qu'il faut rester prudent dans l'interprétation de ces comparaisons, le temps des devoirs devant être rapporté non seulement au temps scolaire de chaque pays, mais aussi à chaque contexte éducatif.

❑ Une efficacité à nuancer

Sur un corpus de 20 études, Glasman en dénombre 14 qui montrent que les élèves ayant des devoirs à faire ont de meilleurs résultats scolaires que ceux qui n'en ont pas ; et sur 50 autres études, 43 montrent que les élèves qui consacrent plus de temps au travail à la maison obtiennent de meilleurs résultats.

Selon Cooper, Robinson & Patall (2006), il n'y a au primaire quasiment aucune corrélation entre le temps consacré au travail à la maison et la réussite scolaire ; au collège, cette relation est faible ; et même au lycée, passer « trop » de temps aux devoirs (plus de 2h par jour) peut devenir contre-productif.

Mais, avec Trautwein et Köller (2003), Glasman s'interroge sur le sens du lien de causalité : un élève est-il meilleur parce qu'il travaille plus à la maison ou bien est-il plus motivé à travailler parce qu'il est déjà bon élève ? Quant aux élèves en difficulté scolaire, s'ils consacrent aux devoirs plus de temps que les autres (surtout les filles), n'est-ce pas précisément du fait de leurs difficultés ?

En définitive, le facteur temps n'est pas un indicateur très pertinent de l'efficacité du travail à la maison. Il semble plus intéressant de prendre en compte des critères qualitatifs sur la nature et la conception mêmes des devoirs prescrits.

En France, **les textes officiels donnent très peu d'indications aux enseignants** sur la nature et les modalités du travail qui peut être donné à la maison. Sont seulement rappelées les valeurs positives supposées et attendues de ces travaux. Et **aucune réflexion véritable sur les devoirs à la maison ne semble menée dans les IUFM.**

Bien des chercheurs constatent que **le sens des devoirs à la maison est rarement perçu par les enfants** (ni parfois par leurs parents), cette compréhension requérant une maturité qui n'apparaît que tardivement dans la scolarité.

Les élèves en difficulté scolaire perçoivent ce travail comme une succession d'activités disjointes, inscrites dans l'immédiateté plutôt que la régularité. L'absence fréquente de consignes pour guider le travail personnel est souvent citée comme facteur aggravant.

Pour Philippe [Meirieu](#) (2004), « *on doit apprendre à l'école à se passer de l'école* », et en particulier apprendre à faire à l'école, en étant guidé, « *ce que, progressivement, on sera amené à faire [...] tout seul* ». Les devoirs à la maison, en l'occurrence.

Certains enseignants s'y appliquent depuis longtemps, mais d'autres s'émeuvent de la charge que représentent la préparation et la correction du travail des élèves à la maison. Et si l'efficacité des devoirs à la maison est sujette à caution, pourquoi y consacrer du temps, alors même que les inspecteurs n'en font pas un critère déterminant dans les évaluations ?

Susan [Hallam](#) (2004) plaide, quant à elle, pour que les enseignants conçoivent les devoirs qu'ils prescrivent selon des objectifs précis et bien identifiés : s'il s'agit d'encourager le travail autonome, la tâche doit motiver l'intérêt et sa difficulté doit être graduée pour permettre à chaque élève de l'accomplir avec succès ; s'il s'agit d'impliquer les parents, la tâche doit être ouverte aux apports de l'expérience parentale plutôt qu'à des connaissances expertes ; s'il s'agit de préparer un examen, les tâches doivent être orientées vers l'exercice d'entraînement... Ces objectifs peuvent bien sûr se conjuguer et se décliner alternativement au long de l'année, à travers une gamme de tâches diversifiée qui évite la trop grande répétitivité du travail.

Pamela [Coutts](#) (2004) appelle les institutions éducatives à réfléchir et à énoncer clairement une politique cohérente sur les devoirs à la maison, levant les ambiguïtés et incompréhensions entre enseignants, élèves et parents.

❑ Et aussi

- Aux États-Unis plus encore qu'ailleurs, la question du « homework » est au centre d'une polémique toujours nourrie, dont [Gill & Schlossman](#) (2004) ont retracé les méandres et revirements successifs depuis 150 ans.
- La revue de littérature de [Sharp, Key & Benefield](#) (2001) fait un point très précis sur les principaux résultats et apports de la recherche anglo-saxonne au cours de la dernière décennie.
- Placé sous la direction de Harris Cooper, professeur de psychologie à Duke University, le n° (43)3 de la revue *Theory into practice* (2004) est entièrement consacré au « Homework ».

L'aide parentale

La plupart des travaux s'accordent sur le fait que l'aide des parents peut influencer positivement la réussite de leurs enfants. Encore faut-il que cette aide soit appropriée.

Comme le montre l'enquête Insee/Dep présentée en première partie, les parents sont nombreux à s'investir dans le travail à la maison. Toutefois, certains ont tendance à décrocher lorsqu'ils se sentent « dépassés » par les contenus scolaires, facteur qui opère un clivage très sensible entre les parents selon leur propre niveau d'études, souvent lui-même corrélé au profil socio-économique de la famille. Et comme on sait que les enfants en difficulté scolaire sont plus souvent issus des milieux les moins favorisés, ils peuvent moins que les autres bénéficier de l'aide parentale.

Ce manque de confiance en leurs capacités scolaires ne devrait pourtant pas détourner ces parents de leur rôle dans l'aide aux devoirs. Car la nature de leur apport en la matière ne s'inscrit pas nécessairement dans le même registre que celle d'un enseignant, et ce qu'un parent peut mettre en jeu dans la relation d'aide se situe en deçà et au-delà du savoir académique.

Ainsi, la psychologue Frances [Van Voochris](#) (2004) montre combien la simple *communication* entre parents et enfants autour du travail à la maison est un facteur bénéfique pour la réussite scolaire ; l'entretien régulier de cet échange peut même atténuer l'effet de caractéristiques socio-économiques *a priori* défavorables. Dans cette perspective, elle présente le [National Network of Partnership Schools](#) (NNPS), fondé en 1996 par la Johns Hopkins University, réseau d'établissements dans lequel les enseignants mettent en œuvre un programme de partenariat privilégié avec les parents d'élèves : Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS). Selon elle, ce programme permet en particulier de construire ou de restaurer une relation positive entre parents et enfants autour du travail à la maison.

Une telle concertation entre enseignants et parents n'est pourtant pas toujours souhaitée par les premiers, sinon du bout des lèvres : « *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 [...] ; cela ressemble fort à une injonction contradictoire* » ([Glasman](#), 2004).

D'autres travaux assignent aux parents un rôle essentiel en tant que pourvoyeurs d'un environnement favorable à l'étude au domicile. Mais cet environnement « favorable » n'est pas nécessairement celui que croient les parents, qui ne comprennent pas toujours comment un enfant peut étudier dans des conditions qui leur paraissent incongrues : l'un dit ne bien travailler qu'allongé sur la moquette son livre à la main, l'autre a besoin d'allumer la radio pour se stimuler au travail... Convaincus que leur enfant serait plus efficace assis en silence à son bureau, ces parents s'engagent dans un conflit stérile. S'inspirant de l'observation d'une grande variabilité des environnements et habitudes de travail adoptés par les adultes – en l'occurrence des enseignants et chercheurs de l'université –, [Hong, Milgram & Rowell](#) (2004) plaident au contraire pour le respect des préférences individuelles que chaque enfant peut exprimer par le choix de son environnement de travail à la maison.

Philippe [Meirieu](#) (2004) invite quant à lui les parents à se comporter en « professeurs d'intelligence » dans l'aide aux devoirs qu'ils prodiguent à leurs enfants : trouver la bonne distance entre harcèlement et désintérêt et surtout orienter leur appui sur l'organisation, la méthodologie et la recherche du sens, pour que cette aide soit réellement profitable à moyen et long termes. Passant en revue les types de tâches le plus couramment prescrites, Meirieu donne aux parents des conseils concrets sur les formes possibles de leur contribution, qui jamais ne doit résoudre le problème posé par l'enseignant mais plutôt aider l'enfant à y parvenir lui-même. Ainsi, lorsqu'un enfant doit apprendre une leçon, le parent peut l'aider à déterminer un moyen pertinent pour vérifier qu'il la sait ; ensuite, il peut chercher avec l'enfant des domaines d'application de la leçon. Pour les exercices ou devoirs, le parent peut aider l'enfant à lire les consignes jusqu'au bout, à déterminer le type de résultat attendu et à réunir le matériel et les informations nécessaires. Et si l'enfant est en difficulté, c'est à localiser l'information pertinente que doit s'attacher le parent, plutôt qu'à lui souffler la solution. Pour les travaux de plus grande envergure (exposé ou examen), c'est à la planification des étapes du travail que l'aide parentale est la plus fructueuse.

On peut cependant se demander si ce méta-savoir qui touche à la méthodologie d'un travail personnel efficace n'est pas une compétence requérant justement une grande familiarité avec le travail intellectuel, que les parents les plus diplômés pourront mieux que les autres transmettre à leurs enfants...

Glasman conclut en remarquant que, quel que soit le nœud du conflit entre parents et enfants (difficultés à la mise au travail, incompréhensions mutuelles sur la nature d'une aide efficace, sentiment d'incompétence des parents, excès de charge affective...), **le recours à une forme extérieure de soutien scolaire** représente souvent une solution qui **permet d'externaliser les tensions liées aux devoirs à la maison** et de restaurer un meilleur climat dans l'espace familial.

□ Et aussi

- La précédente *Lettre d'information* de la VST sur le thème « [Les parents et l'école](#) » (novembre 2006).

L'accompagnement scolaire : des dispositifs de soutien gratuit

À travers diverses initiatives, le soutien scolaire gratuit a existé en France depuis au moins les années 1970, mais c'est à partir de 1981 que les pouvoirs publics lui ont apporté une reconnaissance, un cadre d'orientation et une appellation : « l'accompagnement scolaire » (1992), devenue plus récemment « l'accompagnement à la scolarité ». La version 2001 de la [Charte](#) de l'accompagnement à la scolarité définit celui-ci comme « *l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'école, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. Ces actions, qui ont lieu en dehors du temps de l'école, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. Ces deux champs d'intervention, complémentaires, à vocation éducative, contribuent à l'épanouissement personnel de l'élève et à de meilleures chances de succès à l'école. L'accompagnement à la scolarité reconnaît le rôle central de l'école* ».

Vue d'ensemble

Un [dossier documentaire](#) très complet, mis en ligne en novembre 2005 et régulièrement réactualisé, est disponible sur le site Educnet. Il précise d'abord les notions liées à l'accompagnement scolaire ainsi que l'importance des enjeux, d'ordre éducatif, culturel et social. Il expose ensuite le cadre réglementaire et les différents textes de référence puis fait le point sur les dispositifs d'accompagnement et les acteurs impliqués (bénéficiaires, parents, institutions, associations, accompagnateurs, coordinateurs...). Quelques exemples de terrain sont exposés ; une bibliographie et une sitographie complètent ce dossier.

□ Pilotage et organisation

Défini par cette charte interministérielle, précisé par des circulaires, impliqué successivement dans divers dispositifs en faveur de la réussite scolaire et de la lutte contre l'exclusion – Programme de réussite éducative et Réseaux ambitions réussite, pour ne citer que les plus récents –, l'accompagnement scolaire s'inscrit dans un [cadre réglementaire](#) et structurel complexe, comme le reconnaît le rapport du ministère de l'Éducation nationale ([MEN, 2006](#)). Une complexité qui, pour partie, est inhérente à la diversité des partenaires en présence : quatre ministères de tutelle (Éducation nationale, Emploi, Santé et Sécurité sociale), différents réseaux de financement (État, collectivités territoriales, Caisse d'allocation familiale, Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances – anciennement FASILD –, etc.) et 2 000 opérateurs sur le terrain.

□ Déroulement de l'accompagnement

Compte tenu de la grande variété des dispositifs mis en place localement par les opérateurs, l'activité d'accompagnement peut prendre des formes très diverses. Suivant Glasman ([2004](#)), on peut toutefois distinguer :

- l'accompagnement collectif : formule de loin la plus courante, elle réunit jusqu'à 15 enfants dans un local municipal, associatif, parfois même scolaire (mais il s'agit alors d'une simple mise à disposition). Encadré par deux accompagnateurs, le groupe est souvent hétérogène, croisant âges, classes et niveaux, les jeunes ayant surtout en commun leur quartier d'habitation. Conformément aux textes, les séances (deux fois 1h30 par semaine) sont partagées en deux temps : le premier consacré aux devoirs, le second réservé à des activités d'ouverture culturelle. Dans les faits, la priorité est généralement donnée aux devoirs, souvent par les enfants eux-mêmes, focalisés sur l'utilité immédiate de l'activité. Ce facteur rend également les enfants peu disposés à accepter des travaux non prescrits par l'école : reprise de bases, révisions... ;
- l'accompagnement individuel : dispensé par un animateur au domicile de l'enfant. Hormis la gratuité, « *il n'y a guère de différence entre ce soutien et celui apporté par des entreprises spécialisées dans le cours à domicile* ». Cette formule est une spécificité de quelques acteurs, en particulier l'Association de la fondation des étudiants pour la ville (Afev), qui impliquerait 4 000 étudiants bénévoles dans l'accompagnement de 7 000 enfants, au titre du dispositif « un bon coup de pouce » ([Afev, 2005](#)). En 2004, Glasman estimait à plus de 10 000 le nombre total d'enfants bénéficiant d'un accompagnement individuel.

Sans mettre directement en cause la forme de l'accompagnement individuel, le rapport du MEN ([2006](#)) préconise toutefois de privilégier l'accueil des élèves dans des espaces collectifs publics plutôt qu'au domicile.

L'accompagnement concerne plus souvent les niveaux école primaire et collège ; en outre, les élèves qui sont dans des classes à l'issue desquelles se décide l'orientation le fréquentent davantage que ceux des autres classes.

Un vaste champ d'action pour l'éducation non formelle

Sur les 2 000 opérateurs de l'accompagnement à la scolarité recensés par le MEN, 52% sont des associations, les autres étant des institutions de la sphère publique ou para-publique (services socio-éducatifs de collectivités locales, par exemple). Un ensemble d'acteurs qui se situent donc dans un secteur qu'il est d'usage de dénommer « l'économie sociale ».

À travers des associations de quartier, ce sont d'abord des bénévoles et des travailleurs sociaux qui se sont investis dans l'accompagnement, manifestant ainsi un engagement militant « de proximité ». Il faut attendre le courant des années 1990 pour voir apparaître dans le paysage les mouvements se réclamant de l'éducation populaire. Bien implantés dans l'animation de loisirs, ils s'étaient jusqu'alors tenus éloignés de l'école (Glasman, [2001](#)). Le fort investissement de ces mouvements dans l'accompagnement scolaire au cours des dix dernières années leur a permis de rattraper ce « retard » initial mais aussi de contribuer à un nouvel essor de l'éducation populaire, revisitée par le courant de « l'éducation non formelle », qui œuvre depuis plus de quinze ans à la reconnaissance des savoirs dispensés et acquis en dehors de l'institution scolaire.

L'appropriation des principes de l'éducation non formelle a permis aux cadres des mouvements d'éducation populaire de construire un argumentaire qui donne un sens fort à leur engagement dans l'accompagnement scolaire.

- **Une position de complémentarité par rapport à l'institution scolaire.** Philippe Meirieu (in [Afev, 2005](#)) résume la position de l'éducation populaire comme un mouvement qui a simultanément « *milité contre la suffisance institutionnelle d'une école qui prétendait prendre en charge la totalité de la transmission des savoirs et des valeurs [...], et contre la démission de l'État qui renverrait systématiquement au tissu associatif la responsabilité d'assurer la justice sociale au nom du principe de subsidiarité. Ainsi l'éducation populaire a-t-elle toujours promu une forme de complémentarité [...], de fécondation réciproque de "l'institution" et de "l'association"* ». Lors du colloque « Éducation formelle, éducation non formelle : regards croisés » qui s'est tenu dans le cadre de la dernière Biennale de l'éducation (13/04/06), Meirieu remarquait cependant que cette volonté de « complémentarité » et de « partenariat », souhaitée dans les textes et mise en avant dans les discours et les conventions signées entre les acteurs, est bien difficile à mettre réellement en pratique. Hostilité du corps enseignant ou des centres sociaux, prérogatives des territoires, approches idéologiques différentes sont autant d'obstacles qui viennent fréquemment générer des conflits sur le terrain. Meirieu qualifiait également l'accompagnement scolaire comme « *une question à très haut risque* ». Risque de voir l'école se dédouaner d'une partie de ses missions démocratiques auprès d'opérateurs bénévoles, mus par un idéal généreux les conduisant, au contact des plus démunis, à assurer un rôle de compensation. En contrepoint, Jean-Claude Richez, responsable de l'unité de recherche des études et de la formation de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), s'inquiétait quant à lui de l'infléchissement pris par l'éducation non formelle, tendant à se placer/être replacée sous la coupe de l'éducation formelle. Ce glissement vers la « forme scolaire » tiendrait selon lui à la fois des acteurs associatifs qui, dans le cadre de l'accompagnement, ont tendance à se mettre en conformité avec le modèle scolaire dominant, et à la fois de l'école qui se réapproprie de plus en plus l'accompagnement, en particulier en évacuant les « ouvertures culturelles » pourtant pleinement inscrites dans les dispositifs.
- **L'éducation non formelle : une autre modalité d'éducation pour un autre rapport au savoir.** Pour Meirieu (in [Afev, 2005](#)), « *l'éducation non formelle donne corps, à côté de la famille et de l'école, à une posture éducative spécifique, absolument nécessaire* » ; elle est « *l'occasion de la rencontre avec des adultes qui ne disposent ni de l'autorité parentale ni de l'autorité professorale, mais sont néanmoins présents pour les accompagner* ». Ils peuvent entendre et dire ce qui ne peut toujours être entendu ou dit par les parents ou l'école, et « *leur point de vue est d'autant mieux entendu qu'ils ne peuvent pas l'imposer* ». « *Dans la proximité sans être dans la complicité* », ils constituent donc des « passeurs » d'autant plus précieux que « *cette fonction intermédiaire [...] a tendance à disparaître dans nos sociétés* » écrit Meirieu, faisant allusion aux postures anciennement tenues par des aumôniers, animateurs de mouvements de jeunesse, personnes âgées... Les accompagnateurs « *ne sont pas, comme l'enseignant, dans une situation de "certitude*

professorale". Ce qui pourrait apparaître comme un handicap peut, bien utilisé, devenir un avantage : l'accompagnateur se place auprès de l'élève en situation de "chercheur" ». De cette manière, « l'élève entre dans les savoirs du côté de leur genèse, de leur élaboration, de leur appropriation ». « L'accompagnement scolaire devient ainsi une occasion de redécouvrir le goût d'apprendre, de comprendre le caractère extraordinaire de la confrontation avec les savoirs, de voir le plaisir qu'on peut prendre à résoudre des énigmes de la connaissance, de vivre comme des défis et des occasions de dépassement ce qui, sinon, risquerait d'être vécu comme un échec... ».

À propos justement des enfants en échec dans le système scolaire, François Dubet (in [Afev](#), 2005) estime qu'il en va d'un « impératif moral » pour l'éducation populaire que de « faire pression pour que l'on respecte ces enfants et qu'on reconnaisse qu'il existe une intelligence extrascolaire ».

- **Un « lien social » militant, solidaire, intergénérationnel et interculturel.** Lors de ce même colloque (13/04/06), le consultant Pascal Bavoux, présentant l'Afev, résumait l'engagement des étudiants de cette association comme l'expression d'une citoyenneté active : « le monde de la réussite va vers celui de l'échec ». Dans d'autres associations, ce sont des personnes retraitées qui s'engagent dans l'accompagnement scolaire de jeunes en âge d'être leurs petits-enfants. Et dans presque tous les dispositifs, le fait d'aller au devant des enfants les moins favorisés socialement et culturellement constitue un facteur de mobilisation important pour nombre d'accompagnateurs, qu'ils soient bénévoles ou rémunérés. « Pour certains, la mobilisation caritative, l'expression de la solidarité l'emportent [...]. Pour d'autres, le registre des justifications s'est déplacé de la solidarité vers la justice et vers le droit, qui doit être reconnu aux enfants de milieu populaire ou d'origine étrangère, de bénéficier de la part de la collectivité en tant que telle des conditions de la réussite scolaire », remarque Glasman. « Il se pourrait bien que les "accompagnateurs scolaires" d'origine populaire ou étrangère soient particulièrement porteurs de cette conception. À travers elle, c'est le regard sur le public qui est modifié. Le public n'est pas vu comme une population à laquelle on fait l'aumône d'un accompagnement, mais comme une population à laquelle des droits doivent être reconnus si l'on veut donner cohérence et consistance au discours sur l'intégration. » Meirieu (in [Afev](#), 2005) considère que cette forme d'engagement militant « fabrique modestement et obstinément l'essentiel : du lien social. Du lien entre des personnes qui ont tendance à se mépriser réciproquement, du lien entre les générations qui ne se parlent guère, du lien entre les institutions qui travaillent, trop souvent, chacune de leur côté. »

Si la question de la professionnalisation reste un sujet qui partage la communauté des acteurs, la plupart s'accordent à souhaiter une meilleure reconnaissance et une meilleure valorisation des compétences mises en œuvre dans le cadre de l'éducation non formelle. C'est à cette fin que le Conseil de l'Europe a mis en test en mars 2006 un « [Portfolio européen pour travailleurs et animateurs de jeunesse](#) », dont la version définitive doit être lancée début 2007.

□ Et aussi

- Sur la consistance épistémologique de la catégorie « éducation non formelle », signalons la thèse soutenue en 2002 par Denis Poizat, *Éducation non formelle : la forme absente. Contribution à une épistémologie des classifications internationales en éducation*.
- Le Centre Alain Savary propose sur son site un [dossier](#) consacré à l'accompagnement scolaire en Zep-Rep.
- Castellani Gérard (2000). *Accompagner la scolarité des enfants*. Arles : Actes Sud.
- Fustier Paul (2000). *Le lien d'accompagnement : entre don et contrat salarial*. Paris : Dunod.
- Paul Maela (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Tentatives d'évaluation

Entre 1991 et 2004, Glasman a analysé plus de 25 rapports d'évaluation portant sur des dispositifs d'accompagnement scolaire, réalisés par des chercheurs. Se basant sur ce corpus, il qualifie la question de l'évaluation comme « des plus délicates qui soient », compte tenu du champ forcément restreint de chaque étude, de la diversité des dispositifs explorés mais aussi de celle des méthodes d'évaluation mises en œuvre.

□ Effets sur les résultats scolaires

Lorsqu'il s'agit de mesurer l'efficacité des dispositifs d'accompagnement, les décideurs sont évidemment en attente d'informations sur la progression scolaire des élèves qui en ont bénéficié. Or, globalement, il ressort des différents travaux d'évaluation 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, en tout état de cause fort variables suivant les dispositifs, les évaluations, les élèves, voire les sites de soutien ». Une position à la fois modeste et prudente, qui tient à l'importance des réserves qui semblent s'imposer :

- des réserves de fond, tenant à la légitimité même de la question, mais aussi à la fragilité de ce qui tente d'être mesuré. « Dans la mesure où des dispositifs se donnent comme **objectif principal de permettre aux enfants et 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 progression ? ». D'autre part, « une année est à l'évidence trop brève » pour mesurer la progression d'un élève. Et encore, comment « 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, celles des copains ou de son entourage, celle... du fait qu'il grandit et change ? » ;
- des réserves d'ordre méthodologique : la communauté des chercheurs « ne s'est pas encore construit un savoir-faire adapté aux exigences d'une évaluation dans ce champ particulier », en marge de l'école. En effet, « il n'est pas évident [...] que des protocoles et des problématiques expérimentés dans l'évaluation des établissements ou des classes soit réutilisables dans celle des dispositifs de soutien scolaire hors de l'école ». Parmi les pistes explorées, la méthode de l'analyse multivariée utilisée par les chercheurs de l'Irédu semble offrir les meilleures perspectives aux yeux de Glasman, qui appelle de ses vœux des travaux de recherche plus systématiques sur ce point.

Si les tentatives de mesure opérées par les chercheurs ne permettent pas de dégager des tendances fortes, un phénomène troublant est pourtant observé par plusieurs d'entre eux : l'écart important entre l'évaluation « objective », externe, et l'évaluation « subjective » des partenaires concernés : accompagnateurs, parents et enseignants. Ainsi Céline Piquée, auteur d'une [thèse](#) sur l'évaluation de dispositifs d'accompagnement, remarque que « les enseignants estiment que le dispositif aurait tendance à profiter davantage aux élèves [de CP] les plus forts en début d'année alors qu'au contraire l'évaluation externe met en avant que les élèves qui semblent vraiment tirer bénéfice de cette action sont les élèves qui étaient le plus en difficulté au début » ([entretien](#) du Centre Alain Savary avec C. Piquée, 2003).

Dans une autre étude, Céline Piquée et Bruno Suchaut (2002) constatent encore que les parents et les enseignants ont une opinion très positive des résultats sur les élèves, alors que l'évaluation ne laisse apparaître aucune différence de progression entre le groupe des élèves en accompagnement et le groupe témoin. Un constat qui, là encore, interroge sur la validité des évaluations et sur leur utilisation par les décideurs. Mais, « *de quoi est témoin le groupe témoin ?* », se demande Glasman, sceptique sur la pertinence d'une telle méthode d'évaluation du fait que le groupe « accompagné » et le groupe « témoin » présentent par ailleurs des caractéristiques que l'on ne peut préjuger identiques (entretien avec l'auteur, 17/11/06).

□ Effets sur la socialisation

Tous les travaux d'évaluation analysés par Glasman reconnaissent à l'accompagnement des effets sensibles sur le comportement des élèves qui le fréquentent et sur leur rapport à l'école. Ces évaluations sont forcément subjectives. En outre, quels que soient les changements d'attitudes constatés dans le cadre de l'accompagnement, Sicot et Payet (cités par Glasman, 2004) remarquent que leur transfert dans le cadre scolaire ne peut être considéré comme allant de soi et doit être mis à l'épreuve des faits, ce qui est rarement relevé dans les études d'évaluation.

Les accompagnateurs sont surtout sensibles aux bénéfices psychologiques : **progrès dans la confiance en soi** et dans l'expression des enfants ; un constat qui valorise la qualité des relations qu'ils ont su établir avec les enfants.

Les enseignants soulignent plus volontiers l'**amélioration du rapport à l'école** et au travail scolaire chez des élèves qui avaient auparavant une attitude négative, voire perturbatrice. Pour eux, il apparaît plus facile de reconnaître des progrès dans la façon dont les enfants accomplissent leur « métier d'élève » que d'admettre « *que des améliorations dans l'ordre du travail scolaire puissent être portées au crédit d'autres que des enseignants* ».

Pour les enfants, les changements imputés à leur fréquentation de l'accompagnement scolaire « *se traduisent par un nouveau regard porté par les adultes* », qui représentent pour eux « *un encouragement non négligeable* ». Glasman renvoie ici à la sociologie de la déviance, qui a montré que « *le regard porté sur le comportement de l'élève contribue autant à le qualifier que la matérialité des actes qui lui sont attribués* ».

Pour les institutions de tutelle, enfin, un autre effet social est sinon mesuré, du moins fortement attendu : l'accompagnement scolaire « *contribue à arracher à la rue les enfants des quartiers populaires* », « *les protégeant et préservant du même coup la tranquillité publique* ». Ce souci d'ordre public est attesté « *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"* » (Glasman, 2001 et 2004).

Parents et enfants dans l'accompagnement

Maria do Céu Cunha (1998) s'est intéressée à l'attitude des parents face à l'accompagnement. « *En se créant aux côtés de l'école, l'accompagnement scolaire semble avoir trouvé une vraie légitimité auprès des parents* », qui s'accordent à saluer son « *efficacité en termes d'aide à la réussite de leurs enfants (ce qu'aucune évaluation n'a jamais pu déterminer)* » ainsi que « *l'engagement et le dévouement des divers intervenants* ». Derrière ce discours parental, la chercheuse tente de décrypter les logiques qui sont à l'œuvre. L'accompagnement offre d'abord un soulagement aux parents, évacuant hors de la maison la question des devoirs, qui souvent les dépasse et qui aussi est source de conflits récurrents avec leur enfant. En outre, les parents se donnent le sentiment de « faire ce qu'il faut » pour la réussite de leur enfant – même si leur attitude est parfois interprétée à l'inverse par certains accompagnateurs, qui considèrent que « *les parents leur "lâchent" les enfants, se déchargeant sur eux de leurs "responsabilités"* ». La croyance dans l'efficacité scolaire des séances de soutien est fortement liée à l'espoir d'une possible évolution que permet d'entretenir l'accompagnement, espoir que les enseignants semblent parfois abandonner. Le dévouement et la proximité reconnus aux accompagnateurs viennent accuser le contraste avec l'école, soupçonnée de ne porter qu'un faible intérêt à leur enfant, surtout s'il est « dernier de la classe ».

Les enfants quant à eux partagent généralement cette attitude de confiance vis-à-vis de l'accompagnement. Glasman (2001) remarque la part plus importante des filles dans les dispositifs, part qui s'accroît à l'adolescence : « *pour elles, l'enjeu de la réussite scolaire relatif à leur sexe pourrait bien redoubler l'enjeu relatif à leur origine sociale* ».

Réorientation de la politique d'accompagnement

□ Vers la massification

Selon le rapport (MEN, 2006) établi par l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) et l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR), au moins 275 000 élèves de l'école élémentaire et du collège ont été accueillis en 2003 dans les dispositifs d'accompagnement, soit près de 3% de cette population scolaire. La proportion des élèves « *en difficulté ou socio-culturellement démunis* » étant estimée entre 10% et 15%, **resteraient encore de 700 000 à un million d'élèves vers lesquels porter l'effort**. Toutefois, l'inclusion dans la cible des élèves « en difficulté scolaire » est un point d'achoppement que signalait déjà Glasman (2004). En effet, selon les textes, ces enfants relèvent avant tout du soutien prévu au sein de l'institution scolaire. Leur présence dans un groupe d'accompagnement scolaire « *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* » ; en outre, elle dépasse souvent les animateurs, leur donnant le sentiment que « *l'école s'est délestée sur [eux] de la charge effectivement lourde de ce type d'élève* ». Le rapport du MEN en prend d'ailleurs acte un peu plus loin, reconnaissant « *la nécessité, pour les cas les plus lourds, d'une prise en charge pédagogique adaptée, au besoin par des professionnels spécifiquement formés* ». Mais n'est-ce pas là une façon d'entériner la difficulté scolaire plus ordinaire ? C'est ce que souligne François Dubet (in Afev, 2005) : « *l'Éducation nationale [...] a intégré l'idée que 30% à 40% des élèves échouent, mais ne veut pas en porter la responsabilité* ».

□ Un pilotage repris en main par l'Éducation nationale

Le rapport du MEN (2006) présente d'abord une synthèse des « *insuffisances de la politique actuelle* » d'accompagnement à la scolarité puis développe les modifications à apporter pour refonder une nouvelle « *politique coordonnée équitable et adossée aux TIC* ». Cinq des six objectifs prioritaires préconisés dans les « recommandations » finales concernent directement la reprise en main du pilotage de l'accompagnement (le sixième concerne les Tice et sera évoqué plus loin) :

- redonner une **cohérence à la politique nationale** interministérielle de l'accompagnement : rendre lisible son suivi budgétaire dans le cadre de la Lolf ; définir des objectifs et des indicateurs spécifiques pour en évaluer les résultats ;

- redonner une **place centrale à l'Éducation nationale** « dans le pilotage et la gestion, à tous les niveaux, des dispositifs d'accompagnement » : fixer des orientations aux recteurs, élaborer des « outils d'aide au diagnostic et à l'évaluation » et des « paramètres d'un label qualité »...
- mieux **articuler école et accompagnement** au plan pédagogique : constituer des structures de coordination, impliquer les enseignants, associer les accompagnateurs à la vie de l'école ; partager avec eux les informations sur le suivi scolaire des enfants...
- mieux **utiliser le potentiel de l'école** : mettre davantage à contribution les locaux et équipements scolaires ; « recruter des assistants pédagogiques pour la fin du primaire et le début du collège ; restaurer les études du soir ; mettre en place des dispositifs particuliers pour les zones rurales » ;
- **associer les familles** : rendre l'implication des familles obligatoire pour l'octroi des aides publiques ; développer des dispositifs du type « école des parents »...

Hors de France ?

Bien que, de par son cadre réglementaire, l'accompagnement à la scolarité ne s'applique qu'au contexte français, on sait qu'il existe à l'étranger des dispositifs de soutien scolaire gratuit ou quasi-gratuit, orchestrés sinon par des États du moins par des collectivités territoriales et/ou des associations locales. C'est le cas en particulier des municipalités qui appartiennent au réseau international des villes éducatrices. Ce réseau regroupe 300 villes (dont 51 en France) de 32 pays d'Europe du sud, d'Amérique latine et d'Afrique qui partagent la volonté de s'impliquer, aux côtés de l'école et par d'autres modalités, dans le domaine de l'éducation. Lors du [9^e congrès international](#) des villes éducatrices, qui s'est tenu à Lyon en septembre 2006, ont été évoquées diverses initiatives à destination de jeunes de quartiers populaires, dans lesquelles le soutien scolaire est parfois associé à des activités culturelles plus larges. Toutefois, à notre connaissance, aucun travail de recherche n'a encore tenté un repérage plus systématique et une comparaison – si tant est qu'elle soit possible – de ces dispositifs.

□ Et aussi

Pour approfondir une recherche dans d'autres pays sur les programmes gouvernementaux de soutien scolaire gratuit ou aidé, le choix du mot-clé est bien sûr essentiel. Dans l'aire anglophone, les expressions « after-school support programs » (qui englobe nombre d'activités sportives et culturelles) et « study support » (au sein d'un programme d'« extending learning opportunities ») semblent plus utilisées aux États-Unis alors que « homework support programs » est davantage employé en Australie.

Le soutien scolaire payant

Un domaine peu étudié

Compte tenu de l'ampleur croissante du phénomène des cours particuliers et compte tenu des enjeux qu'il exerce sur la société, l'attention que lui ont prêtée chercheurs et décideurs reste marginale. En France, le seul ouvrage de recherche entièrement consacré aux cours particuliers date de 1994 ([Glasman & Collonges](#)). À l'étranger, les travaux se concentrent autour des pays dans lesquels le phénomène atteint de telles proportions qu'il constitue une pratique ordinaire, voire incontournable. Plusieurs raisons sont évoquées pour expliquer la rareté des travaux de recherche : il est beaucoup plus facile d'observer le système éducatif que celui du soutien privé, à « l'ombre » ou à « la marge » du premier ; les données d'État sur le sujet sont rares ; professeurs particuliers et parents sont peu enclins à révéler le montant des sommes échangées dans ces transactions ; et vis-à-vis des officines de soutien privé, les chercheurs n'ont pas l'autorité requise pour accéder aux informations pertinentes...

Dans ce contexte, Mark Bray, alors professeur à l'université de Hong Kong, a initié la recherche comparative internationale sur ce phénomène en publiant [À l'ombre du système éducatif - Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation](#) (1999), sous l'égide de l'Institut international de planification de l'éducation (Unesco). Se basant sur le corpus des études produites au cours de la décennie à propos des cours particuliers dans différents pays, Bray dresse un panorama aussi complet que possible de la variété des situations observées localement ; il en dégage les principales logiques à l'œuvre, qui sont fonction des caractéristiques culturelles, éducatives et économiques des pays concernés. Nous présenterons d'abord un panorama général du soutien privé au plan international puis reviendrons ensuite aux particularités de la situation française.

Situation dans le monde

Selon Bray ([1999](#) ; [2003](#) ; [2005](#)) les pays dans lesquels le recours au soutien scolaire privé est le plus développé se concentrent en Asie, en Afrique, en Amérique du Sud et en Europe de l'Est. La prise de cours y atteint fréquemment 50% des élèves, voire davantage selon les pays (certaines études évoquent des chiffres dépassant 70% de la population scolaire, en République de Corée, à Taiwan...). Plus modérées dans leurs usages, l'Europe occidentale, l'Amérique du Nord et l'Australie arrivent en seconde place dans le paysage mondial.

Le phénomène concerne aussi bien les pays riches que les pays pauvres mais il est partout plus accentué dans les zones urbaines que les régions rurales.

Dans certains pays asiatiques, la pratique du soutien privé est quotidienne et porte fréquemment sur plusieurs matières. Elle peut dépasser 10 heures par semaine : les élèves fréquentent les cours de soutien le soir après l'école, mais aussi le week-end, les jours fériés et durant les vacances. Si bien que leur journée de travail est parfois plus chargée (9h) que celle de leurs parents (7h).

Bray identifie deux « marchés » bien distincts, selon que les cours sont dispensés à domicile par un professeur particulier ou qu'ils sont assurés dans une classe regroupant de nombreux élèves (par exemple, les *juku* au Japon). Il distingue également deux types de situations, selon que l'enseignant est ou non le professeur habituel de l'élève dans l'enseignement formel.

Se vérifie partout le fait que « le groupe dominant est composé d'élèves qui obtiennent déjà de bons résultats et qui souhaitent entretenir leur compétitivité », même si, pris justement dans l'engrenage de la compétition, la plupart des élèves ont une perception plus négative de leur niveau et justifient la fréquentation du soutien par le fait qu'ils jugent leurs résultats scolaires « insuffisants ». La demande de cours est plus forte au secondaire qu'au primaire, en particulier dans

les pays où le classement aux examens conditionne la poursuite d'études. Les matières sollicitées sont généralement les plus sélectives : disciplines scientifiques et langues.

□ Les motivations

Mark Bray met en évidence quatre motivations essentielles qui parfois se combinent mais toujours concourent au développement du soutien scolaire privé :

- **Assurer un revenu complémentaire aux enseignants dont le salaire de base est insuffisant.** Ici c'est l'offre qui impose la demande ; mal payés par le système scolaire principal, les enseignants se voient contraints d'accroître leurs revenus en dispensant des cours privés. Ils créent le besoin par une forme de « chantage », dispensant à l'école un enseignement médiocre ou incomplet et réservant aux cours particuliers l'enseignement de qualité. Certains même n'hésitent pas à « *provoquer délibérément l'échec de leurs élèves pour créer leur marché* ». Conscients des risques de cette pratique corrompue, certains États ont interdit au corps professoral d'accepter une rémunération pour des cours de soutien donnés à leurs propres élèves ; cependant, à défaut d'œuvrer pour eux-mêmes, les enseignants peuvent s'organiser en sorte que les élèves des uns deviennent les clients des autres, à charge de réciprocité... ;
- **Compenser les insuffisances du système éducatif en place.** Cette position domine dans les pays où l'institution scolaire peine à remplir correctement ses missions à l'égard d'une population scolaire en effectif croissant, par manque de moyens, de compétences, d'organisation... Cette situation peut d'ailleurs découler de la précédente. En effet, dans certains pays (Cambodge, Liban, Europe de l'Est), l'effet combiné de l'inflation et de la stagnation des salaires dans l'enseignement classique a conduit nombre d'enseignants, parmi les plus qualifiés, à abandonner le système formel pour rejoindre le secteur du soutien privé, phénomène qui a précipité le déclin de la qualité dans l'éducation nationale ;
- **Répondre à la pression sociale de la « course au diplôme ».** Ce facteur est important dans les pays dont le développement est relativement tardif et où existe un fort différentiel entre le secteur de l'économie traditionnelle et celui de l'économie moderne, engendrant de très grands écarts sur le marché de l'emploi, stratifié sur la différence entre les diplômés et les non diplômés ;
- **Investir dans une stratégie d'excellence.** Dans les pays asiatiques, un haut niveau d'études suscite honneur et respect de ses concitoyens et constitue donc en soi un objectif enviable. Dans d'autres pays, l'ambition de réussite est plus directement indexée sur la position économique et sociale qui pourra être atteinte par l'exercice d'une profession lucrative. Par la voie des cours particuliers, **il s'agit non seulement de réussir, mais de réussir mieux que les autres**, pour obtenir les meilleurs résultats aux examens et s'assurer ainsi la possibilité d'accéder aux meilleures filières, aux établissements les plus prestigieux. Les pays qui pratiquent le classement des établissements en fonction des résultats aux examens encouragent bien sûr cette course, qui peut s'amorcer très tôt, dans le primaire, conditionnant l'accès aux établissements secondaires les mieux cotés et plus tard aux meilleures universités.

□ Les effets

Comme on l'a déjà vu à propos de l'accompagnement scolaire, « *il est difficile de déterminer l'incidence du soutien scolaire privé sur le niveau de chaque élève, étant donné la multiplicité des facteurs qui interviennent par ailleurs. De plus [...], il n'est pas facile d'établir des comparaisons entre les populations d'élèves qui reçoivent un soutien scolaire et celles qui n'en reçoivent pas, car leurs autres caractéristiques ne sont pas uniformes.* »

Si les caractéristiques du système éducatif peuvent avoir une incidence sur les pratiques qui se développent dans son « ombre », Bray observe réciproquement que, « *à la différence d'autres ombres, le soutien scolaire complémentaire n'est pas seulement une entité passive, car il peut exercer une influence négative jusque sur l'organisme qu'il imite* ». Le chercheur recense ces effets, parfois positifs mais le plus souvent négatifs :

- Incidence sur la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage dans la scolarité classique : les enseignants peuvent voir leur travail allégé avec des élèves qui suivent mieux ; cependant, **les cours de soutien pris par certains accroissent la disparité des niveaux au sein de la classe**. Certains enseignants réagissent en apportant une aide aux moins doués, mais d'autres prennent pour norme le niveau de ceux qui reçoivent un soutien scolaire et laissent le fossé se creuser entre les élèves, **phénomène qui crée la pression et incite peu à peu les autres élèves à céder à leur tour à l'injonction des cours privés** pour parvenir à suivre... ;
- Dans certains cas, la fréquentation du soutien provoque le désintérêt des élèves vis-à-vis de l'enseignement principal, considéré par eux comme de moindre qualité vis-à-vis des cours privés ;
- Dans les pays où la fréquentation du soutien est très intensive, elle devient source de fatigue aussi bien pour les élèves que pour les enseignants privés. Cette fatigue peut inciter les uns et les autres à se reposer... sur le temps de l'école ;
- Les systèmes éducatifs publics sont censés favoriser l'accès à un large éventail d'objectifs, parmi lesquels peuvent figurer l'épanouissement personnel des élèves. En revanche, « *les instituts de soutien, axés sur la préparation des examens, imposent des distorsions aux programmes généraux, qui ont été conçus de manière soigneusement équilibrée par des spécialistes* ».

Au registre des effets sociaux, **la plupart des observations confirment que le soutien scolaire entretient et souvent accentue les inégalités** : inégalités **socio-économiques**, inégalités **géographiques** entre zones urbaines et régions rurales, inégalités **entre les sexes** et parfois aussi **entre les origines culturelles** dans un même pays (reflet d'une stratification différente des valeurs associées à l'éducation selon les groupes culturels).

□ Les réponses des pouvoirs publics

La dernière partie du rapport de Bray (1999) à destination des « planificateurs » de l'éducation est particulièrement riche, se basant sur l'analyse d'expériences empiriques pour anticiper les choix qui s'offrent aux décideurs face au développement de soutien scolaire privé :

- **le laisser-faire.** Cette attitude reflète soit le choix délibéré de laisser le marché se réguler lui-même, soit une frilosité des pouvoirs publics à intervenir sur un terrain qui n'est pas le leur. Bray préconise toutefois une approche plus active ;
- **le contrôle sans intervention.** Cette attitude consiste à recueillir des données sur le marché, en vue de pouvoir maîtriser l'écart entre l'enseignement officiel et le soutien privé (par exemple, connaître le salaire des professeurs privés pour revaloriser en conséquence celui des enseignants des écoles publiques...) ;

- **la réglementation et le contrôle.** Par cette attitude, les pouvoirs publics peuvent suivre et réajuster les excès du secteur privé (par exemple, réglementer les rémunérations, l'effectif des cours privés, le droit des enseignants à exercer en parallèle enseignement officiel et soutien privé...);
- **l'encouragement.** Cette option s'appuie sur une approche positive du soutien scolaire et des bénéficiaires qu'il peut apporter non seulement aux élèves mais à la société tout entière (par exemple, si le soutien est dispensé par des organismes à but non lucratif, ou encore s'il permet de résorber le chômage...). Les encouragements d'État prennent alors la forme de directives, d'aide à la mise en relation entre élèves et professeurs ou encore de subventions et d'incitations fiscales;
- **la prohibition.** Approche la plus radicale, visant à redresser les inégalités sociales, elle peut conduire par exemple à n'autoriser le soutien scolaire que dans des structures à but non lucratif. Toutefois, Bray la juge peu efficace car difficile à faire appliquer.

Bray développe ensuite quelques stratégies, mises en œuvre par certains États ou envisageables par d'autres :

- **réduire les différentiels économiques** qui stratifient le marché économique et le marché de l'emploi, et conditionnent une forte stratification de l'éducation ; un objectif ambitieux que Bray reconnaît plus aisé à prescrire qu'à réaliser... ;
- **rendre les systèmes éducatifs moins élitistes**, par exemple en favorisant l'uniformisation des niveaux et en limitant le regroupement des élèves en fonction de leurs aptitudes et de leurs résultats, surtout au primaire ;
- **réformer les systèmes d'évaluation**, en évitant la pratique du classement des élèves, qui « *donne un sentiment de réussite à l'élève le mieux classé, mais d'échec à tous les autres, à partir de la deuxième place* ». Concurrence et compétition étant comme on l'a vu le terreau sur lequel fleurit le soutien scolaire, mieux vaut « *encourager les élèves à faire chacun de son mieux par rapport à ses normes personnelles et non par rapport aux normes de l'ensemble de la classe* » ;
- **inciter les enseignants à soutenir davantage les élèves les plus faibles**, par une attitude attentive, plus souple, plus encourageante ; cette capacité requiert toutefois une qualification plus élevée de la part des éducateurs ;
- **veiller à ne pas surcharger les programmes scolaires**, la surcharge rendant la prise de cours supplémentaires quasi-obligatoire ;
- **accroître l'intérêt des cours dans le système scolaire**, en développant des méthodes plus innovantes, en diversifiant les formes d'apprentissage, en décentrant la focale de l'enseignement du professeur vers l'élève, en intégrant les TIC dans les apprentissages... ;
- **favoriser la prise de conscience du public**, au moyen de campagnes de sensibilisation mais aussi en encourageant les initiatives de soutien scolaire à but non lucratif, à l'adresse des élèves les moins favorisés.

□ Et aussi

- Concernant l'Amérique du Nord, on peut recommander les travaux des canadiens Aurini & Davies sur le « *private tutoring* » (2003 ; 2004 ; 2005). Leur compréhension du phénomène et leur lecture des tendances du marché peuvent apporter un éclairage intéressant, compte tenu des ressemblances avec la situation française.
- Ireson Judith. (2004). « *Private Tutoring: how prevalent and effective is it?* ». *London Review of Education*, vol. 2, n° 2, p. 109-122.
- PricewaterhouseCoopers LLP (2006). *The Market for Parental and Family Support Services*. Département for education and skills : London. <<http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/RRP/u014971/index.shtml>>

Situation en France

Glasman explique d'abord que, dans l'état de pauvreté actuel de la recherche sur les cours particuliers, « *se limiter aux résultats de recherche aurait fatalement conduit à passer à côté d'un phénomène important* ». C'est pourquoi il s'autorise le recours à des données recueillies au cours de son enquête ou publiées récemment dans la presse. C'est aussi pourquoi, dans cette partie et la suivante, nous exploitons des informations émanant du rapport de Glasman (2004) mais également d'autres sources plus récentes telles qu'une [étude sectorielle](#) sur *Le marché du soutien scolaire*, réalisée par Ludovic Melot de la société [Xerfi](#) (2005).

Selon les sources, l'estimation annuelle du nombre d'élèves qui recourent à un soutien payant varie entre 850 000 et 2 millions. Le marché du soutien scolaire payant se répartit en deux catégories d'acteurs privés – auxquels il faut cependant ajouter un acteur public singulier, le [CNED](#), qui offre une formule de cours de soutien à distance (il en sera question plus loin) :

- **les professeurs particuliers qui agissent à titre individuel.** Le contact entre parents et professeurs s'effectue par relation ou par petite annonce, de plus en plus via Internet. Cette relation directe entre la famille et le professeur est encore la formule la plus répandue. Ce dernier peut être enseignant confirmé, en activité ou à la retraite, étudiant ou jeune diplômé en recherche d'emploi. Le plus souvent, la transaction n'est pas déclarée mais une disposition fiscale incite progressivement ces professeurs particuliers à légaliser leur intervention pour rendre leur offre attractive auprès des familles qui peuvent en bénéficier ;
- **les entreprises de soutien scolaire.** Elles représentent une part plus modeste du marché mais font preuve d'une dynamique de croissance spectaculaire (environ 10% par an) depuis plusieurs années. L'offre de soutien y est plus large, plus élaborée, plus réactive, s'adaptant rapidement aux besoins émergents des familles :
 - les **cours particuliers**, donnés à domicile par un professeur adressé par l'entreprise ou dispensés en petits groupes dans les locaux de l'agence. Un « *bilan pédagogique* » est souvent proposé au préalable, permettant de fixer les objectifs à atteindre, de personnaliser le programme mais aussi d'engager les parents dans la souscription d'un « *lot* » d'heures pour une période donnée. Cette formule est la plus fréquente et connaît une croissance importante ;
 - les **stages intensifs** de remise à niveau ou de préparation aux examens, organisés en petits groupes durant les périodes de congés. Cette formule se développe lentement ;
 - les **offres « composites »**, associant la prise en charge de l'enfant après l'école (garderie) et le cours de soutien ou l'aide aux devoirs, ou encore combinant travail et loisirs durant les vacances. Ces formules, clairement conçues pour la commodité des parents plus que les besoins de l'enfant, commencent à émerger ;
 - le **soutien scolaire en ligne**, encore peu développé mais en expansion (nous y reviendrons plus loin) ;
 - le **coaching scolaire** : à l'image du coaching sportif, il s'agit d'un service particulier centré sur le travail que le jeune doit accomplir *sur lui-même* pour devenir l'acteur responsable de sa réussite scolaire : connaissance de soi, confiance, motivation, méthodes d'organisation... Encore réservée à une élite, cette offre est en émergence.

Les familles ne constituent pas la seule clientèle des entreprises de soutien. En effet, des mutuelles d'assurance proposent à leurs clients de prendre en charge l'envoi d'un enseignant à domicile en cas de maladie prolongée d'un enfant. Pour ce faire, elles peuvent conclure des partenariats avec des entreprises de soutien scolaire. L'étude du Xerfi anticipe le « risque » que de grands groupes de banque et d'assurance ne trouvent bientôt intérêt à intégrer dans leur holding cette nouvelle branche d'activité. Ainsi l'association Calistea est-elle devenue en 2003 la société anonyme Domicours, suite à sa reprise par trois mutuelles d'assurance. En référence à ses origines, Domicours se définit toutefois comme « un soutien scolaire proposé par l'économie sociale ».

Signalons encore que le marché est dominé par quelques leaders (dont Acadomia, qui est cotée en Bourse) et que la formule des agences franchisées se développe de plus en plus. Ainsi, l'entreprise Sylvan, leader du marché états-unien, gagne-t-elle actuellement du terrain en Europe avec l'implantation d'agences sur le modèle des « learning centers » américains.

Glasman démontre comment « **les cours particuliers existent et se développent en contre-dépendance du système scolaire qu'ils jouxtent, qu'ils accompagnent, et qu'ils en viennent [...] à concurrencer** ».

Accompagnement du système scolaire, parce que les cours « s'adaptent, "collent" à l'attente scolaire ». En se fixant directement sur ce que l'école attend, et plus précisément sur les éléments d'évaluation qu'elle se donne (devoirs, tests, épreuves d'examens ou de concours) pour mesurer le niveau atteint par chaque élève, les cours particuliers adoptent une stratégie opportuniste. Ils enseignent à l'élève à d'abord mieux décrypter l'attente, à s'y entraîner, à savoir y répondre avec vivacité, voire à l'anticiper ; autrement dit, à la maîtriser parfaitement. Ainsi **les cours particuliers privilégient-ils l'exercice, l'entraînement, la répétition, les réflexes, la réponse type aux questions types, le ciblage des sujets** qui ont les meilleures probabilités d'être posés aux examens...

Concurrence avec le système scolaire, parce que le soutien privé contribue à présenter de l'école « une sorte de contre-modèle ». Par son existence comme par son mode de fonctionnement, il **accuse à gros traits « ce que l'école ne fait pas, ou pas assez, ou pas de manière satisfaisante »**. Il peut ainsi, par contraste, mettre en avant une gamme de valeurs auxquelles est attachée une image positive. « Réactivité » aux difficultés de l'élève, « individualisation » de l'enseignement, « communication et transparence » vis-à-vis des parents, « choix de l'enseignant » qui convient à l'élève, « garantie de résultat » et pas seulement obligation de moyens, tels sont les maîtres mots qui font la différence.

Glasman propose une lecture intéressante de l'évolution dans le temps du positionnement des officines de soutien scolaire, au regard des noms qu'elles se sont choisis :

- dans les années 1960 et 1970, le soutien scolaire se situait volontiers dans le champ de la *remédiation* : *Math-Assistance, Math-Secours, Ortho-Math...* ;
- la génération du milieu des années 1980 s'est positionnée sur le terrain de la *compétition* : *Performance, Études Plus, Stud Avenir, Progress System...* ;
- la dernière génération « *mobilise plutôt des connotations* d'accompagnement "tranquille", "normal", de la scolarité : *Complétude, Après la Classe, Keepschool, Domicours* »... Cette image de sérénité que véhiculent aujourd'hui les entreprises de soutien scolaire est particulièrement opportune pour négocier l'angoisse qu'une certaine réalité de l'école et, par-delà, qu'une certaine réalité du marché du travail peuvent susciter chez parents et enfants.

À cette évolution des registres répond une évolution des formes de communication : autrefois dans l'ombre, les enseignes de soutien scolaire n'hésitent plus à s'afficher et à mener des campagnes publicitaires offensives.

On a vu en première partie que, pour une frange non négligeable de « bons » élèves, les cours particuliers participent d'une stratégie d'excellence. Cette stratégie est à rapprocher de celle concernant l'accès aux « bons » établissements, déjà signalée dans la *Lettre d'information* du mois dernier sur [Les parents et l'école](#).

Les prestataires de cours particuliers « 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 leurs services pour un investissement limité.

Investissement limité, parce qu'un bureau peut suffire pour ouvrir une officine de soutien scolaire si les cours se déroulent au domicile des élèves. La performance d'une telle entreprise repose essentiellement sur deux facteurs : sa dynamique commerciale d'une part (marketing, publicité...), et sa capacité à recruter et fidéliser les professeurs particuliers, d'autre part. Comme on le verra plus loin, ceux-ci sont rarement salariés par l'entreprise : ce sont les familles qui sont leurs employeurs, l'entreprise n'assurant qu'un rôle d'intermédiaire et de gestionnaire entre les deux parties. La difficulté à recruter des professeurs qualifiés est l'un des points faibles des entreprises de soutien scolaire signalé par l'étude du Xerfi. Une difficulté que peuvent expliquer plusieurs facteurs :

- la qualification : chacun sait qu'un diplôme bac+4 n'est pas une garantie de compétence pédagogique ;
- la constance : la disponibilité des étudiants et des jeunes diplômés auxquels ont souvent recours les entreprises de soutien peut à tout moment évoluer (période d'examen, obtention d'un emploi stable...) ;
- la rémunération : son faible niveau incite les professeurs à préférer une entente en direct avec les parents des élèves.

La motivation des professeurs travaillant pour une entreprise privée s'appuie principalement sur deux points : n'avoir pas à rechercher eux-mêmes leur clientèle et réunir un nombre d'heures suffisant pour assurer ou compléter leur revenu.

Signalons que certains professeurs s'organisent en réseaux pour proposer aux parents et élèves une offre alternative à celle des officines privées.

L'équation économique

En France, **le marché global du soutien scolaire est actuellement estimé à 2 milliards d'euros**, en intégrant d'une part les prestations prises en charge par les associations, les collectivités locales ou les mutuelles d'assurance, et d'autre part les cours privés organisés par des entreprises ou par des professeurs individuels, déclarés ou non (MEN, 2006 ; Oddo, 2006). On peut tenter de décomposer ce chiffre, bien qu'il soit difficile de corroborer les différentes estimations partielles provenant de sources différentes :

- l'activité d'accompagnement scolaire représenterait environ 100 M€, si l'on se base sur le montant des financements dont elle bénéficie (MEN, chiffres 2006), soit une part de 5% du marché ;
- la part « visible », c'est-à-dire déclarée, de l'activité de soutien privé s'élèverait à plus 600 M€, selon l'étude du Xerfi (2005), ou à 800 M€, selon Acadomia (chiffres 2004) ; soit entre 30% et 40% du marché ;

- ce qui conduit à estimer que la part souterraine du marché, constituée par les cours particuliers non déclarés, se situerait dans la fourchette de 1,1 à 1,3 Md€, soit 55% à 65% du marché total.

En 2003, 275 000 enfants auraient bénéficié d'une moyenne de 36 heures annuelles d'**accompagnement à la scolarité**, soit un total de **près de 10 millions d'heures x enfants**. Le budget global consacré au financement public de l'accompagnement s'est sensiblement élevé, du fait de la récente contribution de fonds provenant du programme de réussite éducative : 60 M€ en 2003, 92 M€ en 2005 et 99 M€ en 2006. Compte non tenu des frais liés aux locaux, le coût de revient moyen s'établit autour d'un **ratio de 6 € par heure et par enfant**. Ce chiffre est rapporté au coût moyen d'une heure de « colle » pour les élèves de classes préparatoires : entre 15 € et 20 € (Glasman, 2004) ou d'une heure de cours particulier : 28 € (MEN, 2006).

« Soutien scolaire et cours à domicile » figurent parmi les « services à la personne » agréés par le Code du travail. Selon une [étude de la Darès](#) (2005), **plus de 6 millions d'heures de cours de soutien payant ont été déclarées en 2003**, soit 1% de l'activité du secteur des emplois familiaux.

Considéré comme un segment à fort potentiel de développement, **le secteur des services à la personne fait l'objet du « plan de cohésion sociale »** lancé en 2005 par le ministre Jean-Louis Borloo, **avec comme objectif la création de 500 000 emplois** d'ici fin 2008 (dont une part consisterait à faire sortir de l'ombre le travail au noir). Les deux ressorts essentiels de cette politique sont une disposition fiscale avantageuse et la mise en place en janvier 2006 du « chèque emploi service universel » (Cesu), nouvelle monnaie d'échange dans l'espace social qui permet, au final, de rémunérer les prestations agréées « services à la personne ».

Dans ce contexte, **le modèle économique du soutien scolaire privé jouit actuellement d'un ensemble de mesures dont le bénéfice se répartit – inégalement – entre les différents acteurs, directs et indirects.**

La présentation qui suit tente de synthétiser des informations provenant essentiellement du [site](#) de l'Agence nationale des services à la personne et du [dossier](#) « Services à la personne » du ministère de l'Emploi.

- **Pour les entreprises agréées de soutien scolaire**, l'activité est assujettie au *taux de TVA réduit* de 5,5%. En outre, les *salaires* versés aux professeurs qu'elles emploient directement ou mettent à la disposition des familles sont *exonérés de charges sociales patronales*. Enfin, en se déclarant comme « mandataires », elles acquièrent le *droit de se faire payer en Cesu* par les familles et d'acquitter les formalités administratives en leurs lieu et place.
- Il faut également savoir que les entreprises, privées ou publiques, ainsi que les organismes de prestations sociales bénéficient de conditions avantageuses pour acquérir des Cesu en vue de les redistribuer à leurs salariés ou leurs bénéficiaires, à titre gratuit ou à prix réduit (même principe que les chèques-vacances). Leur intérêt à « préfinancer » les Cesu ne peut que contribuer à élargir la population des usagers et donc à stimuler le marché des services à la personne.
- **Pour les familles soumises à l'impôt sur le revenu**, une *réduction d'impôt de 50%* s'applique aux montants versés pour la rémunération de ces services. En outre, le Cesu *simplifie* considérablement *leurs obligations d'employeur*, tenant lieu à la fois de titre de paiement, de fiche de paie et de décompte des charges sociales, charges dont on a vu que *la part patronale est exonérée*.
- **Pour les familles non imposables** (près d'un foyer sur deux), l'octroi de Cesu partiellement ou totalement préfinancés par l'employeur ou par une caisse de prestation sociale constitue une incitation à recourir à des services à la personne. On ignore cependant dans quelle mesure ces Cesu seront utilisés pour rémunérer des cours de soutien privé.
- **Pour les professeurs qui donnent les cours particuliers**, le seul avantage semble être *l'accroissement du marché potentiel*, qui augmente leurs chances de travailler. En revanche, s'il intervient par l'intermédiaire d'une entreprise de soutien, le professeur doit généralement rémunérer le service de « mise en relation » que cette entreprise assure avec les familles qui l'emploient. En outre, le montant des revenus qu'*il lui faut déclarer* au titre de cette activité ne correspond pas aux sommes réellement perçues mais à *la totalité de ce que verse la famille*, hors charges, soit environ le double de sa propre rémunération.

Afin d'illustrer le fonctionnement de ce modèle économique, voici un exemple construit à partir de chiffres fournis par une fiche d'analyse financière de l'entreprise Acadomia, éditée en 2006 par la société de bourse [Oddo](#).

Pour inscrire leur enfant, les parents acquittent d'abord un droit d'inscription d'environ 75 € qui n'est pas déductible d'impôts. Ensuite, pour chaque heure de cours, ils doivent déboursier une somme moyenne de 32 €, sur laquelle 14 € net (parfois moins) vont au professeur, 5 € sont versés au titre des charges salariales et 13 € reviennent à Acadomia. Les 32 € payés donnent droit aux parents à une réduction d'impôt de 16 € si bien qu'au final, le cours leur revient à 16 €. Le professeur, quant à lui, doit déclarer un revenu de 14 + 13 = 27 € mais peut toutefois déduire les 13 € qui ont rémunéré Acadomia au titre de ses « frais réels ».

Nous ne disposons pas d'information sur le montant total des réductions d'impôt consenties annuellement aux familles au titre des prestations de soutien scolaire privé, donnée qu'il serait pourtant intéressant de mettre en perspective avec le montant total des subventions accordées à l'accompagnement scolaire.

Soutien scolaire et TIC

En 2001, Claude [Borgel](#) passait en revue 40 sites français offrant, à titre payant ou à titre gratuit, des services de soutien scolaire en ligne. Il constatait alors que la plupart se contentaient de transférer sur Internet le contenu de manuels scolaires ou parascolaires et de proposer un service de tutorat à distance. Seul Paraschool se détachait du lot, offrant à la fois des contenus personnalisés, une interface de dialogue interactive intégrant l'analyse des réponses fournies par l'élève et l'interprétation de ses éventuelles erreurs. Cette exploration le conduisait à définir les qualités attendues d'un dispositif numérique de soutien scolaire, puis à imaginer la façon d'intégrer l'offre de Paraschool dans un projet d'établissement.

Dans la revue *Distances et Savoirs* du CNED, un article d'Aude [Inaudi](#) (2005) analyse le positionnement respectif de deux plateformes numériques d'accompagnement scolaire, choisies pour leur présence au catalogue du Canal numérique des savoirs ou du Kiosque numérique de l'éducation et pour l'étendue de leur offre à plusieurs disciplines et niveaux scolaires. Ces deux plateformes, Paraschool et Maxicours, émanent l'une et l'autre de sociétés créées au début des années 2000 qui se sont spécialisées dans le créneau du soutien scolaire en ligne. L'analyse menée par l'auteur la conduit à dégager d'autres points communs entre ces deux plateformes : « *la forte correspondance entre ce que le dispositif donne à lire à l'écran et le contexte d'énonciation, ici les politiques éducatives en faveur des ressources numériques* », « *la volonté de ces éditeurs de proposer à l'école des ressources mettant en œuvre un savoir-faire spécifique, pour l'heure rarement disponible à l'école* »,

en se pliant aux attentes institutionnelles de transparence et de simplicité de l'interface, et enfin « *la volonté d'intégrer les valeurs fondatrices de l'éducation nationale, particulièrement la gratuité et l'égalité des chances* », « *le souhait d'une légitimité acquise grâce à un sceau d'approbation particulier, celui de l'institution scolaire* ».

Au [colloque](#) « Les institutions éducatives face au numérique » organisé fin 2005 par la Maison des sciences de l'homme, Jean-Pierre [Archambault](#), chargé de mission « veille technologique » au Sceren, dressait un bilan du secteur de l'édition scolaire et constatait « *une offensive des activités de service* » en matière de soutien scolaire de la part des éditeurs, qui « *vendent des produits et de la médiation, du service sur des contenus [et] sur des logiciels que l'on peut se procurer gratuitement* ». Défenseur de la culture des logiciels libres et des contenus sous licence Creative Commons, promoteur des pratiques collaboratives dont il estime qu'elles entretiennent « des affinités profondes » avec le milieu éducatif, Archambault notait dans cette dérive « *le fruit d'une démission de l'État* » par « *effacement progressif de [sa] volonté de contrôle et d'intervention* ». Mais au-delà de l'aspect marchand, il s'interrogeait sur le potentiel pédagogique du soutien scolaire en ligne, qui soulève les mêmes questions que le e-learning institutionnel à distance. « *La machine est un outil pédagogique précieux à condition de raisonner en terme de complémentarité et non de substitution. Le e-learning a ses vertus pour un public adulte autonome et motivé [...]. En revanche, il ne faut pas faire comme si les élèves étaient déjà autonomes alors qu'on leur apprend à le devenir. L'acquisition de l'autonomie requiert la médiation humaine* ».

Qu'en est-il réellement des usages ? Sur le mode de l'entraide, plus que d'un véritable soutien scolaire programmé, guidé et tutoré, existent des sites gratuits qui permettent des échanges entre différents acteurs (élèves, enseignants, parents, intervenants divers). Ainsi [Cyberpapy.com](#), créé en 1997, est construit sur le mode d'un forum, structuré par disciplines scolaires, qui permet à des élèves d'obtenir une aide bénévole de la part de seniors. Le jeune pose une question ou reproduit l'énoncé d'un devoir ; il reçoit en retour des explications et des pistes de travail qui peuvent l'aider à surmonter sa difficulté initiale. D'autres élèves viennent parfois rebondir sur le sujet, si bien que l'on assiste à un véritable travail collaboratif dont le produit est souvent fructueux, si l'on en croit les remerciements enthousiastes du demandeur, à l'issue des échanges. Autre exemple, bien qu'il ne soit pas dédié au seul travail scolaire, le site [Momes.net](#) héberge également un forum, plus hétéroclite, sur lequel se tissent aussi bien des aides aux devoirs que des échanges de pratiques ou de conseils, entre professeurs, entre élèves ou encore entre jeunes et adultes. En outre, ce site héberge une base de ressources téléchargeables, classées par disciplines, qui est constituée des apports volontaires des usagers. Des enseignants y déposent des exercices ou des séquences pédagogiques sur tel ou tel point du programme ; des élèves y mettent à disposition leurs travaux personnels, exposés ou TPE...

L'existence de ces sites d'entraide, stimulés par la rapidité et la réactivité qu'offrent les TIC, aura sans doute à questionner chercheurs et praticiens. Comment prendre en compte les pratiques collaboratives spontanées qui s'y déploient ? Des intérêts personnels sont bien sûr en jeu lors des échanges sur Internet (à commencer par l'intérêt de celui qui pose une question), mais la générosité et l'esprit d'entraide dominant largement les échanges et constituent en quelque sorte le ciment qui soude ces communautés virtuelles. La fréquentation de tel site est aussi l'occasion de faire l'apprentissage de la déontologie, le nouvel usager découvrant rapidement que recevoir et donner ne peuvent se conjuguer l'un sans l'autre.

Thot propose une [liste](#) récemment actualisée de « 70 sites de qualité » de préparation, de révision, d'accompagnement scolaire et de ressources complémentaires pour aider à la réussite scolaire.

Le Café pédagogique francilien consacrait en septembre 2006 son premier [dossier](#) à la contribution des TIC pour l'accompagnement à la scolarité. Il s'est intéressé à un dispositif en ligne d'accompagnement en mathématique, expérimenté depuis trois ans dans des lycées d'Île-de-France. Le dossier présente les points de vue de quatre enseignants ayant participé au pilotage de l'opération ou à son expérimentation sur le terrain. Trois ressources numériques étaient d'abord utilisées en classe, sous la conduite du professeur de mathématiques ; les élèves pouvaient ensuite y faire appel librement depuis leur domicile. Si l'expérimentation a permis aux éditeurs privés d'améliorer les fonctionnalités de leurs produits, les résultats ne sont pas pleinement satisfaisants du point de vue des bénéfices pédagogiques. « *Il reste beaucoup à faire pour développer une culture d'accompagnement scolaire pour les plus défavorisés efficacement outillée par de telles ressources* », conclut Michèle Artigue, responsable du groupe Tice de l'Irem Paris 7. On peut trouver un [dossier complet](#) sur cette opération sur le site de l'Irem Paris 7 et en particulier le [rapport d'évaluation](#) 2004 réalisé à la demande de la région d'Île-de-France.

Le [séminaire](#) « Accompagnement à la scolarité, égalité des chances et TIC » tenu à Amiens en novembre 2005 avait pour objectif de permettre la constitution du cahier des charges de l'appel à propositions du même intitulé, lancé au printemps 2006. Les projets sollicités devaient rester centrés sur les dispositifs d'accompagnement à la scolarité, en termes d'organisation, d'encadrement et de financement, et intégrer l'usage d'une plateforme numérique bien adaptée. Les projets devaient pouvoir fonctionner à une échelle « significative » et pouvoir être généralisés ultérieurement, afin d'éviter la multiplication de petites expérimentations locales souvent réussies mais difficiles à reproduire ou à transposer. En juillet 2006, le Comité interministériel pour la société de l'information a publié la liste des 8 [projets retenus](#) (sur 33 propositions reçues).

Le projet le plus ambitieux est celui porté conjointement par le Cned et Maxicours, sous le nom de [MaxiCned](#), destiné à l'accompagnement des élèves du cycle 3 de l'école élémentaire, et plus spécifiquement « *les 20% d'une classe d'âge en difficulté scolaire, sociale et numérique ce qui représente environ 500 000 élèves* ». Les entreprises Odile Jacob Éducation et Domicours se sont également associées autour d'une offre commune. Deux projets sont portés par des acteurs de l'économie sociale : les CEMEA et l'Afev ; les quatre derniers sont conduits par la ville de Lyon, l'Inspection académique de la Moselle et deux Conseils généraux (Val-d'Oise et Somme).

Le rapport du MEN (2006) considère que « *le recours au TICE, de façon massive, paraît déterminant pour atteindre les objectifs de développement de l'accompagnement à la scolarité* » évoqués plus haut. Il doit être utilisé « *comme outil pour assurer le continuum entre école et accompagnement* ». Pour ce faire, les auteurs recommandent en particulier :

- d'étudier avec les collectivités les possibilités de pourvoir à l'**équipement individuel des familles les plus démunies** ;
- de créer un C2i professionnel « métiers de l'animation » pour les accompagnateurs ;
- d'intégrer, dès la conception, les dispositifs d'accompagnement dans les environnements numériques de travail (ENT), « *de manière à associer l'espace scolaire et l'espace extérieur de l'école dans un même espace virtuel* » ;
- de confier au CNDP le recensement, la sélection et la certification des produits numériques (« label » qualité) ;
- « *de créer un mode de certification des dispositifs d'accompagnement reposant sur un cahier de spécifications ou une charte qualité* ».

Dans cette partie, nous avons vu que la distinction entre « accompagnement » et « soutien » scolaire n'est plus pertinente en matière de ressources numériques puisque celles-ci peuvent être utilisées indifféremment en classe ou à l'extérieur, via un accès payant pour les familles ou via un accès rendu gratuit par suite d'un conventionnement et d'un financement direct auprès des éditeurs. Si la ressource en elle-même est identique, c'est donc bien la nature et la qualité de l'encadrement de leur utilisation qui s'avèreront primordiales.

Perspectives

L'[Avis](#) n° 15 rendu en mai 2005 par le Haut conseil de l'évaluation de l'école sur « Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école » offre en quatre pages une excellente synthèse des principaux constats et résultats qui se dégagent du rapport de Dominique Glasman, dont il tire les conséquences en termes de préconisation aux décideurs publics, « *pour une politique nationale plus efficace et plus équitable* » :

- **Mieux connaître le domaine du soutien scolaire** et ses évolutions par :
 - le lancement d'un programme commun d'études sur les différents dispositifs, le temps qu'y consacrent les élèves, ce qu'en attendent enseignants et parents, leurs effets et leur coût, selon les catégories sociales,
 - l'organisation d'un suivi de l'évolution des activités et produits éducatifs extrascolaires (jeux, logiciels...)
- **Prendre des dispositions immédiates relatives aux devoirs et leçons** :
 - des instructions pédagogiques pour définir les finalités et la charge du travail à la maison prescrit par les enseignants ;
 - une meilleure articulation entre accompagnement à la scolarité et école, s'appuyant sur ces instructions pédagogiques ;
 - au sein des établissements, le développement d'une pratique coordonnée et transparente de prescription des devoirs à la maison, à laquelle devraient veiller chefs d'établissement et inspecteurs ;
- **« Ne pas tolérer plus longtemps les dérives du soutien scolaire qui entretiennent, voire creusent, les inégalités »** et reposer la question de « *la finalité du service public d'éducation : "faire réussir tous les élèves" ce n'est pas "faire réussir certains mieux que d'autres"* ». Pour ce faire il convient :
 - d'intégrer explicitement l'acquisition de méthodes d'apprentissage et l'aide au travail personnel dans le temps scolaire et les missions des enseignants ;
 - d'organiser un temps et un lieu pour l'exercice et l'entraînement au sein de l'école ;
 - de s'inspirer de l'expérience des « conventions Zep » passées entre l'École des sciences politiques et les lycées de milieux populaires pour développer à l'école, au collège et au lycée « *des comportements décisifs pour la réussite* » des élèves les moins favorisés.

Le HCEE conclut en ces termes : « *Les moyens de réaliser cette ambition existent. L'affectation au service public des moyens que la collectivité nationale consacre aujourd'hui à l'aide aux cours particuliers (notamment par le biais des avantages fiscaux) devrait permettre à ce service public d'assurer une plus grande efficacité et une plus grande équité dans la réussite* ».

S'il n'avait pas prétention à répondre aux préconisations du HCEE, le rapport produit un an plus tard par l'IGEN et l'IGAEN (MEN, [2006](#)) en a pourtant prolongé certaines idées telles que l'organisation d'un lieu et d'un temps d' « études dirigées » au sein des établissements scolaires et bien sûr l'articulation entre l'accompagnement à la scolarité et l'école, qui fournit matière aux nombreuses recommandations décrites dans une partie précédente.

En introduction de ce rapport, énonçant la menace que le soutien marchand fait peser sur l'égalité des chances, les auteurs évoquent les deux types de réponses *a priori* qui peuvent être apportées. L'une consiste à « *prendre appui sur les dispositifs publics d'accompagnement à la scolarité, gratuits pour les familles, en les adaptant à une nouvelle problématique* » et c'est la voie choisie dans la suite du rapport. L'autre consiste à « *faire confiance au marché et atténuer ou supprimer les inégalités qu'il produit en imaginant de nouvelles procédures de compensation financière en faveur des familles modestes* » mais elle n'est pas davantage explorée parce que sortant du cadre de la mission des auteurs.

Outre sa difficulté à intervenir dans un domaine situé « à la marge » de son activité, l'Éducation nationale n'a pas autorité en matière de fiscalité, qui relève des seules prérogatives du ministère de l'Économie. Or, on a vu que les incitations fiscales en faveur des services de soutien payants participent activement d'une politique de l'emploi dont les observateurs de la sphère économique imaginent difficilement qu'elle soit remise en cause.

Telle est bien la complexité du problème : d'une part, l'accompagnement à la scolarité est placé sous la tutelle de quatre ministères, Éducation nationale, Santé, Sécurité sociale et Emploi ; d'autre part, ce même ministère de l'Emploi et celui de l'Économie se trouvent tous deux impliqués dans le développement des formes marchandes du soutien scolaire. Dans ces conditions, ce n'est sans doute qu'à une plus haute échelle que pourrait se résoudre l'équation politique d'un soutien scolaire au service de l'équité des chances et de la réussite pour tous, tel que l'Éducation nationale l'appelle de ses vœux.

Bibliographie

- Afev (dir.) (2005). *Être utile: Quartiers défavorisés, jeunes en difficulté : des étudiants s'engagent*. Marly-le-Roy : INJEP.
- Archambault Jean-Pierre (2005). « Les turbulences de l'édition scolaire ». Intervention au colloque du SIF, MSH, décembre. <<http://sif2005.mshparisnord.net/pdf/Archambault.pdf>>
- Aurini Janice (2003). *Market Professionals in the Private Tutoring Industry: Balancing Profitability with the Humanistic Face of Schooling*. <<http://www.nall.ca/new/Aurini.pdf>>
- Aurini Janice (2004). « The Transformation of Private Tutoring: Education in a Franchise Form ». *The Canadian Journal of Sociology*, vol. 29, n° 3, p. 419-438. <http://muse.jhu.edu/cgi-bin/access.cgi?url=/journals/canadian_journal_of_sociology/v029/29.3aurini.pdf>
- Aurini Janice, Davies Scott (2005). Choice without markets: homeschooling in the context of private education, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 26, n° 4 p. 461-474.
- Baker David, Le Tendre Gerald (2005). *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford (Calif.) : Stanford University Press.
- Borgel Claude (2001). « L'accompagnement scolaire (ou e-learning) dans l'enseignement secondaire ». *La revue de l'EPI*, n° 103 p. 99-138.
- Bray Mark (1999). *À l'ombre du système éducatif - Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation*. Paris : Institut international de planification de l'éducation, Unesco. <<http://educ2.hku.hk/~bray/A%20l'ombre%20du%20système%20éducatif.pdf>>
- Bray Mark (2003). *Adverse effects of supplementary tutoring: Dimensions, implication and government responses*. Paris : Institut international de planification de l'éducation, Unesco. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133039e.pdf>>
- Bray Mark (2005). *Private supplementary tutoring: Comparative perspectives on patterns and implications*. Oxford : International conference on Education and Development. <<http://www.hku.hk/eroesite/html/press/oxford.pdf>>
- Centre Alain Savary (2003). *Sur l'évaluation des dispositifs d'accompagnement scolaire: Entretien avec Céline Piquée*. Lyon : INRP. <<http://cas.inrp.fr/CAS/les-dossiers/accompagnement-scolaire-en-zep-rep/etudes-et-recherches/Evaluation-des-dispositifs.pdf>>
- Cooper Harris, Robinson J. C. & Patall E. A. (2006). « Does homework improve academic achievement?: A synthesis of research, 1987-2003 ». *Review of educational research*, vol. 76, n° 1, p. 1-62.
- Coutts Pamela. (2004). « Meanings of Homework and Implications for Practice ». *Theory into practice*, vol. 43, n° 3, p. 182-188.
- do Céu Cunha Maria. (1998). « Les parents et l'accompagnement scolaire: une si grande attente... ». *Ville-école-intégration*, n° 114, p. 180-200.
- Gill Brian P. & Schlossman Steven L. (2004). « Villain or savior?: The american discourse on homework, 1850-2003 ». *Theory into practice*, Vol. 43, n° 3.
- Glasman Dominique (2001). *L'accompagnement scolaire: Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.
- Glasman Dominique & Besson Leslie (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Haut conseil de l'évaluation de l'école. <http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Glasman_Besson.pdf>
- Hallam Susan (2004). *Homework: The evidence*. Londres : Institute of education.
- Hong Eunsook, Milgram Roberta M. & Rowell Lonnie L. (2004). « Homework motivation and preference: a learner-centered homework approach ». *Theory into practice*, vol. 43, n° 3, p. 197-204.
- Inaudi Aude (2005). « L'accompagnement scolaire en ligne et les acteurs de l'institution scolaire ». *Distances et Savoirs*, vol. 3, n° 3-4, p. 377-401.
- Meirieu Philippe (2004). *Les devoirs à la maison. Parents, enfants, enseignants : pour en finir avec ce casse-tête*. Paris : La Découverte.
- Ministère de l'éducation nationale (2001). *Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité*. <<http://www.education.gouv.fr/cel/imagesetdoc/Charte.pdf>>
- Ministère de l'éducation nationale (2006). *L'accompagnement à la scolarité : pour une politique coordonnée, équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication*. Inspection générale de l'Éducation nationale, MEN. <<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/064000467/0000.pdf>>
- Melot Ludovic (2005). *Le marché du soutien scolaire*. Paris : Xerfi.
- Piquée Céline & Suchaut Bruno (2002). « Les opinions des acteurs confrontés à l'évaluation externe: Le cas d'une action d'accompagnement scolaire au CP ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 35, n° 3.
- Sharp Caroline, Keys Wendy & Benefield Pauline (2001). *Homework: a review of recent research*. Slough : National Foundation for Educational Research.
- Trautwein Ulrich & Köller Olaf (2003). « The Relationship Between Homework and Achievement: Still Much of a Mystery ». *Educational Psychology Review*, vol. 15, n° 2, p. 115-145.
- Van Voohris Frances L. (2004). « Reflecting on the Homework Ritual: Assignments and Designs ». *Theory into practice*, vol. 43, n° 3, p. 205-212.

Rédactrice : Agnès Cavet

Cette *Lettre d'information* est une publication mensuelle de la cellule Veille Scientifique et Technologique de l'Institut national de recherche pédagogique © INRP

- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Nous contacter <http://www.inrp.fr/vst/Contact.php>
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php

Veille scientifique et technologique

Institut national de recherche pédagogique

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07 – France
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93