

Le public du soutien scolaire privé Cours particuliers et façonnement familial de la scolarité*

Thomas COLLAS

« Le pauvre jeune homme hésitait et temporisait, tant il lui coûtait d'aborder le sujet de sa rémunération, d'évoquer des questions financières avec une personne qui ne parlait que de sentiments et qui, semblait-il, appartenait à l'aristocratie. » Henry James, *L'élève* ([1891] 2008, p. 21).

Résumé. À l'appui d'une exploitation de la partie « Éducation et famille » de l'« Enquête permanente sur les conditions de vie des ménages » (EPCV, Insee, octobre 2003), la demande de cours particuliers en France est étudiée en considérant ces cours en comparaison avec deux autres formes de *shadow education* – soutien gratuit et aide des proches – et dans leurs relations avec les autres actes et attitudes participant au façonnement familial des scolarités. L'article avance tout d'abord que les cours particuliers s'inscrivent, d'une part et à la différence du soutien gratuit, dans un halo de pratiques participant à la construction familiale d'un avantage sur la scène scolaire, construction associée à une forte dotation en capitaux scolaire et économique, et qu'ils participent, d'autre part et à l'instar du soutien gratuit, d'un mouvement d'externalisation de l'aide étroitement lié à la configuration du ménage. Le besoin de remédier à des difficultés scolaires perçues et les possibilités matérielles de recours apparaissent ensuite centraux dans la saisie des traits saillants de la population recourant aux cours particuliers.

Mots-clés. COURS PARTICULIERS – *SHADOW EDUCATION* – ENVIRONNEMENT FAMILIAL – INÉGALITÉS MATÉRIELLES – FRANCE

La sociologie de l'école a considérablement éclairé, depuis trois décennies, les marges de son objet (pratiques extrascolaires, rôle des parents, accompagnement scolaire, expérience des élèves, etc.). À la différence des autres formes d'aide « pour l'école en dehors de l'école » (Glasman et Besson, 2004), les cours particuliers souffrent encore, dans cet effort collectif de compréhension des contextes dans lesquels se construisent les scolarités, d'un déficit d'attention. Cela peut paraître paradoxal tant la notion de marché a été fréquemment mobilisée par les sociologues de l'école dans la période récente (Gewirtz, Ball et Bowe, 1995 ; Ball et van Zanten, 1998 ; Felouzis et Perroton, 2007). Les cours particuliers s'échangent en effet sur un marché concret sur lequel la prestation la plus fréquemment

* Cet article, à différents stades, a bénéficié de plusieurs lectures qui ont permis d'amender sa structure et son contenu. Outre les lecteurs de la *Revue française de sociologie*, je tiens à remercier Camille Herlin-Giret, Marie Duru-Bellat et Louis-André Vallet. Je remercie également Yannick Savina pour son aide considérable lors de l'édition des graphiques.

monnayée est, en France, une séance entre un enseignant et un élève, ce à la différence de nombre de pays étrangers – notamment les pays de l'Asie du Sud-Est, qui ont tôt attiré l'attention des chercheurs – où la forme collective (un enseignant et plusieurs élèves) est la forme usuelle de soutien privé (Bray, 1999). L'offre, sur ce marché, a connu de multiples mutations au cours des dernières décennies, la faisant partiellement sortir de l'économie informelle (Melot, 2005). À côté des enseignants indépendants, encore largement majoritaires (*ibid.*), les organismes mandataires dédiés à l'intermédiation entre des enseignants offreurs et des élèves demandeurs¹ se sont multipliés, ce à l'appui notamment des politiques d'incitation fiscale (réductions puis crédits d'impôts) dans le cadre de la régulation des « services à la personne » (Devetter, Jany-Catrice et Ribault, 2009).

Le développement de ces organismes, parfois à l'échelle nationale, voire internationale, a notamment conduit à une extension de la gamme de services offerts et à une publicisation du prix demandé pour une heure de cours². Cela a aussi nourri un discours critique à l'égard des cours particuliers ; les thèmes les plus fréquemment abordés touchent tant au manque de rigueur professionnelle qui caractériserait ces prestataires qu'à la profonde iniquité qu'impliquerait le soutien privé, symptôme d'un service public dysfonctionnel, dont le coût ne pourrait être supporté que par les ménages les plus fortunés ou au prix de nombreux sacrifices pour les ménages défavorisés qui se verraient contraints d'y recourir dans un contexte de massification scolaire et de fluctuation de la valeur des titres délivrés par l'école.

Cette dénonciation repose sur au moins trois postulats. Un premier concerne le rendement scolaire positif qu'auraient les cours particuliers. Un deuxième place comme cause principale de leur développement les carences supposées du service public. Un troisième, enfin, concerne la progression et la morphologie de la demande. La discussion des deux premiers postulats est grevée, nous y reviendrons, par le peu de données disponibles. Concernant le troisième postulat, les quelques publications ayant porté antérieurement sur les contours de cette demande dressent déjà différents constats à partir desquels il est possible de travailler.

Si la prudence s'impose en raison de fortes différences méthodologiques, notons que les taux de recours annuels avancés par les quelques travaux français sur la question ne semblent pas indiquer une explosion de cette pratique, loin s'en faut³.

1. À la différence des organismes dits « prestataires », en faible minorité dans le cas français (Melot, 2005), les mandataires ne sont pas responsables du contenu du cours, mais seulement de la recherche d'un enseignant et du renseignement des différents documents ouvrant aux facilités fiscales mentionnées.

2. Ce prix se situe, pour un organisme mandataire, entre 30 et 35 euros pour un élève de troisième en région parisienne.

3. Voilà aujourd'hui vingt ans, l'Enquête « Efforts éducatifs des familles » permettait de mesurer un taux de recours de 18 % pour les élèves de collège et de lycée (reporté par Glasman et Besson, 2004, p. 62). Glasman et Collonges (1994) observent quant à eux un taux de recours variant de 20 à 25 % dans les douze lycées concernés par leur enquête en région Rhône-Alpes ; les élèves des deux collèges,

dans lesquels ils enquêtent par souci de comparaison, y recourent pour 13 % d'entre eux dans l'un, 20 % dans l'autre. À partir de l'« Enquête permanente sur les conditions de vie » (EPCV) conduite par l'Insee en octobre 2003, enquête que nous exploitons ici (Encadré 1), Rosenwald (2006) souligne une forte fréquentation lors du cycle secondaire (8,5 % en collège et 15 % en lycée) et une augmentation de ce taux en fonction de la position dans ce cycle, à la différence du soutien gratuit ou de l'aide des proches, dont les taux de fréquentation diminuent avec la progression dans le cursus scolaire. Enfin, Caille (2010), à partir du panel de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale (DEPP-MEN) de 2007, observe un taux de recours de 9,5 % pour les élèves de sixième.

Par ailleurs, au-delà du taux de recours, la composition du public concerné par les cours particuliers demeure difficile à appréhender au travers de la littérature disponible en raison de différentes limites. L'enquête de Glasman et Collonges (1994) est grevée par son contexte spatiotemporel. Menée voilà plus de vingt ans, elle ne concernait que la région Rhône-Alpes. Les auteurs s'interdisaient en outre le recours aux méthodes statistiques de régression dans le traitement de l'enquête quantitative conduite dans les douze lycées et, par suite, l'apport notable de leur travail sur les aspects pédagogiques et familiaux n'était pas doublé d'un examen quantitatif des facteurs les mieux à même d'expliquer ce recours. Le travail mené par Caille (2010) à partir du panel DEPP 2007 ouvre des perspectives plus fécondes pour comprendre l'inscription sociale de ce recours et bénéficie de données très récentes. Il se limite toutefois aux élèves de sixième et, par conséquent, ne saisit pas la pratique dans la période du cursus scolaire où s'observe sa plus forte pénétration, c'est-à-dire de la troisième à la terminale (Rosenwald, 2006).

Ces limites considérées, c'est à caractériser cette demande que nous nous attacherons ici en capturant les traits les plus saillants de l'environnement dans lequel s'inscrivent les cours particuliers⁴. En procédant ainsi, nous entendons non seulement apporter des éléments d'intelligibilité de la demande de cours particuliers en France, mais aussi participer à la discussion, inhérente à tout questionnement sociologique sur l'école depuis Durkheim ([1922] 2006)⁵, du façonnement familial des scolarités. Cette entreprise implique plusieurs restrictions empiriques et explicatives. Notons tout d'abord qu'établir précisément les effectifs d'élèves demandeurs relève de la gageure en raison de l'appartenance partielle de ce marché à l'économie informelle, nous nous intéresserons donc davantage à la forme de ce public plutôt qu'à son poids. Ensuite, dans la mise au jour des éléments qui favoriseraient la prise de cours, notre unité d'analyse principale ne sera pas l'élève consommateur du cours, mais le ménage demandeur dont fait partie cet élève. Enfin, par souci de cohérence explicative et compte tenu du plus ample recours aux cours particuliers à ce niveau, cet article se concentre sur les ménages dont l'enfant considéré par l'enquête fréquente les classes de l'enseignement secondaire.

Une première partie vise à proposer une définition opératoire des cours particuliers qui les inscrit dans deux ensembles emboîtés : d'une part, les formes d'aide pour l'école en dehors de l'école et, d'autre part, les actes et attitudes émanant des familles et orientés vers l'école. La deuxième partie entend décrire cet environnement dans lequel sont inscrits les cours particuliers pour enfin, dans une troisième partie, les isoler et mettre en exergue les traits qui apparaissent comme les plus

4. Les données du volet « Éducation et famille » de l'« Enquête permanente sur les conditions de vie des ménages » conduite par l'Insee en octobre 2003 permettent de considérer ces différentes limites. Bien qu'elles soient aujourd'hui relativement anciennes et ne renseignent pas les résultats scolaires de l'enfant à l'exception de son nombre de redoublements, ces données ont l'avantage de fournir, à l'échelle nationale, une quantité d'informations non négligeable sur les ménages et d'être la base la plus récente à intégrer l'ensemble des niveaux scolaires du primaire à

l'enseignement secondaire.

5. « Il n'est, pour ainsi dire, pas de société où le système d'éducation ne présente un double aspect : il est, à la fois, un et multiple. [...] En effet, en un sens, on peut dire qu'il y a autant de sortes différentes d'éducation qu'il y a de milieux différents dans cette société. [...] Aujourd'hui encore, ne voyons-nous pas l'éducation varier avec les classes sociales, ou même avec les habitats ? Celle de la ville n'est pas celle de la campagne, celle du bourgeois n'est pas celle de l'ouvrier. » (Durkheim, [1922] 2006, p. 47-48).

saillants pour caractériser leur demande. La confrontation de ces deux échelles d'analyse met au jour plusieurs clés d'analyse qui seront discutées en fin de propos.

La demande de cours particuliers : composante et produit du façonnement familial de la scolarité

Les cours particuliers comme recours éducatif marchand : une forme de shadow education

Les cours particuliers sont une forme marchande de ce que la littérature dédiée place sous le syntagme « *shadow education* ». Celle-ci est définie par Stevenson et Baker (1992), dans leur article consacré à l'accès à l'université au Japon, comme « [un] ensemble d'activités éducatives, en marge de l'école, destinées à augmenter les chances de succès des étudiants dans les processus d'insertion [*allocation*] » (*ibid.*, p. 1640, traduction libre). À partir de cette – très large – définition, les auteurs isolent trois facteurs, relatifs au système éducatif national, qui influenceraient fortement le recours à la *shadow education* : les examens et les concours comme modes de sélection ; l'instauration, dans l'école, de « règles de compétition » (*contest rules*) plutôt que de « règles de soutien » (*sponsorship rules*) ; des liens étroits entre les titres scolaires délivrés et les positions professionnelles auxquelles il est donné de prétendre.

Cette construction de l'objet *shadow education* – qui ne se limite pas, sous cette large définition, aux cours payants, mais embrasse l'ensemble des pratiques ayant potentiellement un rendement scolaire – sous-tend plusieurs éléments relatifs aux objectifs ainsi qu'à la forme et au contenu de ce recours. Ils peuvent être distribués en deux grands thèmes : d'une part, l'accès à certains diplômes et certains emplois serait le premier objectif de la *shadow education* ; d'autre part, celle-ci serait dans une relation de dépendance directe avec le système scolaire diplômant.

Premièrement, le lien hypothétique entre la *shadow education* et la destinée scolaire et professionnelle a irrigué un grand nombre de travaux comparatifs centrés pour la plupart sur l'Asie du Sud-Est⁶ (Bray, 1999), zone où s'observent des taux très élevés de recours aux formes marchandes de *shadow education*. Ces taux sont fréquemment pris comme variables explicatives dans ces travaux, où ils sont souvent assimilés, de manière explicite, à la compétition scolaire (Katsilis et Rubinson, 1990 ; Gouvias, 1998 ; Zeng et Le Tendre, 1998 ; Ono, 2001 ; Akiba *et al.*, 2002 ; Le Tendre, Hofer et Shimizu, 2003). Dans un retour comparatif sur la *shadow education*, Baker et Le Tendre (2005) admettent toutefois l'inadéquation des facteurs présentés plus haut aux données internationales (TIMSS) et, partant, le biais qu'avait introduit une trop forte centration sur le cas japonais, terre fertile de

6. Un exemple archétypique est la Corée du Sud, déjà citée par Bray (1999) pour les extravagantes sommes qui y sont allouées (représentant l'équivalent de 150 % de la dépense publique). D'après Kim et Lee (2010), le développement du soutien payant en Corée du Sud est intrinsèquement lié au fait que les écoles privées ne peuvent pas s'y développer librement et que, par suite, la demande éducative se reporte sur les acteurs proposant un accompagnement.

shadow education en raison de la forte présence des *juku* et *yobiko*⁷. Le premier des deux éléments saillants de cette étude est le recours plus fort dans les pays où les dépenses éducatives gouvernementales sont les plus faibles ; la pratique viendrait y pallier, d'après les auteurs, un déficit d'investissement public. Le second élément est que, bien plus que d'une stratégie d'excellence, les formes de *shadow education* participent, plus fréquemment au niveau mondial, d'une stratégie de rattrapage. Baker et Le Tendre étayaient cette interprétation à partir du constat qu'elles sont davantage un recours d'élèves considérés comme en difficulté plutôt que de bons ou excellents élèves, contrairement à ce qu'indiquaient les seules données japonaises. Si un premier regard montre que cette aide semble davantage usitée par des élèves jugés « en difficulté » par leurs parents (Tableau 1), cette hypothèse demande à être explorée ici en considérant, en regard de ce niveau estimé, des indicateurs d'une éventuelle stratégie d'excellence⁸.

TABLEAU 1. – **Taux de recours aux différentes aides selon le niveau de l'enfant A estimé par ses parents**

	N =	Cours particuliers		Soutien gratuit		Aide des proches	
<i>En difficulté</i>	492	84	17,1 %	110	22,4 %	128	26,0 %
<i>Bon élève</i>	701	61	8,7 %	50	7,1 %	174	24,8 %
<i>Excellent élève</i>	147	6	4,1 %	3	2,0 %	25	17,0 %
<i>Ensemble</i>	1 340	151	11,3 %	163	12,2 %	327	24,4 %
Khi-deux		28,79 ***		78,56 ***		5,12 (n.s.)	

Source : Insee, EPCV, octobre 2003, N = 1 340.

Lecture : Pour l'ensemble des tableaux incluant la statistique du khi-deux, il faut lire :

* significatif au seuil de 0,1 ; ** significatif au seuil de 0,05 ; *** significatif au seuil de 0,01.

Cette description et ce modèle de *shadow education* consacrent, deuxièmement, une dépendance directe de la *shadow education* au système scolaire. Dans ce raisonnement aux soutènements fonctionnalistes, les cours particuliers, même s'ils ne naissent pas nécessairement d'une stratégie d'excellence, se développeraient en réponse aux impératifs de la scolarité. Articulée à la première caractéristique dont elle découle en partie, celle-ci fait des cours particuliers un recours orienté vers l'école, un « travail [...] pour l'école en dehors de l'école » (Glasman et Besson, 2004, p. 1). Ce faisant, la fréquentation du soutien privé est parfois considérée comme un indicateur pour comprendre et comparer les systèmes scolaires (Bray, 1999, 2011). Cette dépendance au système scolaire, soulignée par les travaux de synthèse qui viennent d'être évoqués, interroge la proximité entre

7. La première forme est spécialisée dans la préparation de l'accès des élèves les mieux dotés aux meilleures universités, notamment celle, prestigieuse, de Todai (Rohlen, 1980). La seconde forme concerne davantage les enfants non scolarisés et sort ainsi partiellement du champ de la *shadow education*.

8. Concernant les caractéristiques de l'élève consommateur de cours, ce sera là l'une des seules variables que nous mobiliserons

puisque notre unité de travail est celle du ménage, parents et enfants. Il est toutefois à noter que, à l'instar de ce qu'observe Caille (2010), les différences sexuées sont mineures. Sur notre échantillon, on trouve 68 garçons sur 635 et 83 filles sur 705 qui recourent aux cours particuliers (soit 10,7 % et 11,8 %), la dépendance entre sexe et prise de cours particuliers étant non significative au regard de la statistique du khi-deux.

les cours particuliers et les autres composantes de l'accompagnement scolaire, qui font également partie de la *shadow education* au sens de Stevenson et Baker. Ainsi, si nous délaissions la question de l'implication causale des hypothétiques (dys)fonctions du système scolaire dans le recours au marché – question qui dépasse très largement le cadre de cet article –, il s'agira de comprendre les modalités de cette proximité éventuelle d'une forme particulière de *shadow education* que sont les cours particuliers aux autres formes d'aide, regroupées en deux ensembles : l'aide apportée par les proches (amis, frères et sœurs, membres de la famille élargie) ; le soutien gratuit, *i.e.* l'aide donnée à titre gratuit par des personnes extérieures à la famille (les manifestations les plus couramment rencontrées de cette forme d'aide sont les dispositifs publics d'accompagnement⁹). Par rapport aux études antérieures souvent limitées aux formes marchandes de *shadow education*, le spectre empirique est donc élargi, partant du postulat qu'il n'y a pas de différence de nature entre les formes payantes et gratuites si l'on s'en tient à la définition de Stevenson et Baker (1992).

Dans la construction empirique de notre objet, le postulat d'une dépendance au système scolaire invite par ailleurs à retenir uniquement les disciplines enseignées dans le cadre de la scolarité, c'est-à-dire à exclure les activités d'encouragement et d'accompagnement organisationnel qui sont non disciplinaires, c'est notamment le cas du « *coaching* scolaire ». C'est aussi le cas des *learning centres* canadiens que Aurini et Davies (2004) analysent comme se détachant progressivement du système scolaire public pour gagner en autonomie¹⁰, faisant perdre de sa substance à l'adjectif *shadow*¹¹.

Pour mieux comprendre la particularité des cours particuliers parmi les aides aux devoirs et, plus largement, parmi les activités éducatives, le caractère marchand de ce recours évoqué en introduction doit être ajouté à ces éléments de définition. Cette dimension est souvent évoquée pour souligner le coût d'accès à la pratique (Marimuthu *et al.*, 1991 ; Glasman et Collonges, 1994 ; Foondun, 2002 ; Davies et Quirke, 2005) et est parfois mise au centre de l'analyse (Aurini et Davies, 2004 ; Scanlon et Buckingham, 2004) pour souligner que les cours sont aussi ce que Gadrey (1995) appelle une « relation de service ». Elle est inhérente à ce recours et, au-delà de l'information quant à son coût d'accès, nous invite à étudier, à la suite des réflexions menées depuis Ballion (1982) sur la consommation d'éducation, les particularités du public des cours particuliers aussi en

9. Comme l'avance Glasman (2001, p. 93-107), la proximité entre cours particuliers et accompagnement scolaire se limite principalement à cette dépendance vis-à-vis du système scolaire. Il établit plusieurs constats : tandis que les premiers sont vendus, les seconds sont proposés gratuitement ; tandis que les premiers supposent de croire en l'école et ses perspectives, les seconds intègrent cet aspect comme objectif à réaliser ; tandis que les premiers sont surtout centrés sur l'exercice, les seconds cherchent l'ouverture culturelle des élèves les plus défavorisés ; tandis que les premiers mettent en avant l'individualisation, la synergie de groupe est une composante des seconds ; tandis que les publics des premiers sont surtout issus des catégories favorisées, ceux des seconds sont principalement

issus des catégories populaires.

10. Avec des objectifs en termes d'acquisition de compétences plutôt que d'obtention de résultats ; avec, encore, la création d'un curriculum indépendant avec un matériel pédagogique propre ; avec, enfin, l'extension du menu d'activités proposées.

11. Cette considération demeure cependant de l'ordre de l'hypothèse tant il est difficile d'objectiver ce « détachement » dans le cadre de leurs observations ; les *learning centres* ne sont pas diplômants. Il est ainsi donné de se demander s'il ne s'agit pas davantage d'une façon de préparer la scolarité future à la manière de certaines écoles privées françaises qui préfèrent ne pas établir de classement entre leurs élèves afin que mieux ils se classent ultérieurement.

ce qu'il se porte vers un recours marchand plutôt que vers un recours gratuit potentiellement disponible.

À l'appui de ces éléments, les cours particuliers seront définis comme *des cours supplémentaires et facultatifs donnés, à la demande des familles, à des individus scolarisés dans des disciplines enseignées dans le cadre de leur scolarité par une personne extérieure au ménage et dans une relation marchande.*

Les cours particuliers parmi les actes et attitudes orientés vers l'école : l'environnement familial comme faisceau causal hypothétique

Les cours particuliers constituent, nous l'évoquions en introduction, un ressort paradoxalement peu exploré de la question, quant à elle largement traitée, du façonnement familial de la scolarité. Si la définition qui vient d'être proposée invite à situer les cours particuliers parmi les autres modalités de la *shadow education*, elle suppose également de comprendre où et comment naît, de manière privilégiée, la demande des familles pour ce recours, en dégagant, dans l'analyse, deux questions intrinsèquement liées : celle, d'une part, de l'inscription de cette demande dans l'espace des positions sociales ; celle, d'autre part, de son inscription au sein de l'espace des actes et attitudes émanant des familles et orientés vers l'école.

Concernant la première de ces questions, le travail conceptuel de Bourdieu ouvre à une saisie multidimensionnelle de l'inscription des pratiques et attitudes éducatives dans l'espace des positions sociales. La distinction entre capital économique et capital culturel fait écho à la double composante des cours particuliers, pratique éducative étroitement dépendante du système scolaire – veillant en cela à l'acquisition de ce que Bourdieu (1979a) nommait « capital culturel institutionnalisé » – et pratique tarifée qui appelle *de facto* à la détention de capital économique pour l'acquiescer. Lors d'une conférence donnée à l'université de Tokyo (Todaï), Bourdieu, afin d'expliquer pourquoi certaines familles ont recours aux *yuku* et aux *yobiko*, souligne implicitement la prépondérance de la dotation – absolue et relative – en capital culturel : « [Les familles] investissent d'autant plus dans l'éducation scolaire [...] que leur capital culturel est plus important et que le poids relatif de leur capital culturel par rapport à leur capital économique est plus grand. » (1994, p. 39). Cette assertion univoque repose, dans les termes bourdieusiens, sur l'hypothèse que les stratégies de reproduction des familles à forte dotation relative en capital économique ne sont que très partiellement fondées sur l'acquisition de diplômes, à la différence de celles des familles à forte dotation en capital culturel.

La reproduction de ce type de questionnement sur des objets liés à l'école a permis de nuancer et de préciser cette hypothèse. Un premier ensemble de travaux met en exergue le poids des inégalités matérielles sur les trajectoires scolaires (Héran, 1996 ; Gouyon, 2006). Un second ensemble analyse l'implication effective des membres de l'entourage et l'activation du capital culturel éventuellement présent¹². Ce second ensemble offre des pistes d'analyse pour étudier les actes et attitudes accompagnant les cours particuliers.

12. Nombre de publications ont montré que la transmission de l'héritage culturel ne se faisait pas sans implication des parents et de l'héritier (Singly, 1996 ; Octobre et Jauneau, 2008 ; Henri-Panabière, 2010). Par ailleurs, certaines conditions présideraient à la réussite scolaire sans que pour autant capitaux culturels il y ait (Laacher, 1990 ; Lahire, 1995).

L'un des marqueurs de cet investissement est l'implication effective des parents dans le travail de leur enfant pour l'école. Cette aide souffre toutefois de fortes disparités et, au regard de la littérature, une simple indication de volume n'est que de peu de secours. En effet, les parents dotés d'un fort capital scolaire, et plus particulièrement les mères diplômées (Brown, 2007), s'investiraient activement dans l'encadrement des devoirs (Establet, 1987 ; West *et al.*, 1998). Les familles moins dotées en ce capital pâtiraient souvent d'une inadéquation avec les attendus scolaires et l'aide administrée par les parents ne se résumerait parfois qu'à la surveillance de l'enfant pendant qu'il effectue son travail pour l'école (Thin, 1998). Dans ce cas, l'entourage peut venir en renfort à l'aide parentale (Lahire, 1995). Par ailleurs, la volonté d'investissement parental peut être tue par le souhait d'autonomie de l'enfant, souhait qui s'exprimerait différemment au cours de la scolarité et d'un ménage à l'autre (Gasparini, Joly-Rissoan et Dalud-Vincent, 2009). Dès lors, la saisie de cette seule aide parentale doit être complétée par celle des autres recours que l'enfant peut trouver parmi ses amis, ses frères et sœurs ou les autres membres de la famille. En effet, la configuration du ménage renseigne les recours *potentiels* de l'enfant¹³. Cette hypothèse trouve écho auprès de certains organismes qui fondent explicitement leur existence et la viabilité de leur entreprise sur deux transformations liées à la structure des ménages et qui empiéteraient sur le temps consacré aux enfants : la montée de la monoparentalité¹⁴ et celle de la bi-activité. Dès lors, le recours aux organismes tiendrait rôle de palliatif¹⁵. Ces postulats sont repris par Melot (2005, p. 16) dans son analyse des perspectives d'évolution du marché. Les données ici mobilisées nous permettront de mettre à l'épreuve l'hypothèse d'une relation entre la configuration du ménage et les formes d'aide auxquelles ce dernier recourt.

L'implication des parents dans le travail scolaire ne constitue qu'une étroite parcelle de ce qui a été qualifié d'« *intensive parenting* » (forte implication parentale) par les travaux portant sur l'attitude des *middle class* nord-américaines sur la scène scolaire (Lareau, 2002 ; Quirke, 2003 ; Aurini et Davies, 2005). Cette tendance recouvre, d'une part, un investissement au plus près de l'école par le choix des établissements et des options ou encore par la participation aux associations de parents (Ball et van Zanten, 1998), tant d'actes dont les récents travaux sur la carte scolaire n'ont pas manqué de souligner la couleur sociale et l'articulation de celle-ci avec une dimension locale forte (Oberti, 2007 ; Poupeau et François, 2008). Elle recouvre plus largement, d'autre part, une attitude de création et de promotion d'un environnement favorable à la réussite scolaire faisant la part belle aux activités extrascolaires (Lareau, 2002) et aux outils parascolaires comme les cahiers de vacances, les logiciels interactifs (Scanlon et Buckingham,

13. La taille de la fratrie peut être vue comme un indicateur du « style éducatif » des parents (Féchant, Léonardis et Prêteur, 2005), mais aussi de l'aide que l'élève peut trouver auprès de ses aînés.

14. Le poids de cette situation sur les résultats scolaires a été évoqué par ailleurs (Cadolle, 2005).

15. « Une demande croissante, liée aux mutations profondes de la société. [...] Manque de disponibilité des parents pour suivre les devoirs de leurs enfants (phénomène encore

accru par l'augmentation des couples biactifs et l'émergence des foyers monoparentaux). » (<http://www.franchise-academia.fr>, consulté le 22 avril 2009, les auteurs soulignent) ; « Les parents travaillant tous les deux et les foyers monoparentaux se multipliant, ils ne peuvent assurer seuls le soutien scolaire de leurs enfants. Mais ils sont en quête de qualité et de confiance et l'investissement financier consenti pour assurer cet avenir est prioritaire. » (<http://www.franchise-anacours.fr>, consulté le 22 avril 2009).

2004) ou le *homeschooling* (Aurini et Davies, 2005)¹⁶. En répondant aux attentes scolaires par un investissement plus lourd et en intervenant directement auprès des enseignants, les familles perpétueraient certaines formes d'inégalités dans un contexte d'apparente démocratisation, procurant à quelques enfants un « avantage domestique » (« *home advantage* », Lareau, [1989] 2000) dans l'arène scolaire.

Glasman et Collonges (1994) avançaient que les cours particuliers ne participent d'une stratégie que s'ils sont enchevêtrés dans un ensemble de pratiques et d'attitudes ; s'ils sont, en d'autres termes, un ressort de cette forte implication parentale. Tout comme l'étude de la *shadow education* nous le montrait, ils soulignent que les cours particuliers ne peuvent être considérés isolément. Il faut non seulement les saisir dans leurs relations avec les autres formes d'aide hors l'école, mais aussi dans leurs relations avec les autres actes et attitudes participant du façonnement familial des scolarités. Cette double saisie constitue une étape nécessaire afin de mieux comprendre, ensuite, quels sont les éléments pertinents, dans la scolarité et dans l'environnement familial, pour caractériser cette demande. Voici dressé, autour de ces deux étapes, un programme succinct d'analyse de la demande de cours particuliers.

ENCADRÉ 1. – *Données*

Pour mener à bien ces deux temps de l'analyse, nous nous appuyerons alternativement sur deux échantillons emboîtés de la partie variable « Éducation et famille » de l'« Enquête permanente sur les conditions de vie » (EPCV, Insee) d'octobre 2003. Un premier échantillon (N = 1 340) est composé des ménages dont l'enfant A est scolarisé dans l'enseignement secondaire, ce compte tenu de la relative homogénéité de ce niveau scolaire en termes de recours à des aides autres que l'aide parentale¹⁷. Un second échantillon (N = 552), extrait du premier, regroupe uniquement les ménages dont l'enfant A a recours à une aide extérieure au moins (cours particuliers, soutien gratuit ou aide des proches hors parents). Il permet, par construction, de mettre en exergue les oppositions entre les ménages qui ont recours aux différentes modalités de la *shadow education*.

Les données « Éducation et famille » offrent une gamme de questions inscrites dans notre problématique et reconduisent partiellement celles de l'enquête « Efforts d'éducation des familles » de 1992. L'enquête de 2003 s'adressait aux parents ayant au moins un enfant de moins de 25 ans scolarisé à la rentrée 2003, troisième cycle inclus. L'enfant A est, parmi les enfants du ménage, celui dont le mois d'anniversaire est le plus proche du mois d'octobre, octobre inclus (si plusieurs enfants sont nés le même

.../...

16. Tout ceci se produirait dans une approche dite « concertée » (« *concerted cultivation* ») de la scolarité où les parents jouent le rôle de gestionnaires de l'emploi du temps de leur enfant, en opposition avec une approche autoritaire. Les classes populaires entendraient simplement apporter des conditions optimales de vie et de développement : « *accomplishment of natural growth* ». On trouve là le versant opposé à celui de la forte implication parentale : un déficit d'activités extrascolaires dont le coût symbolique et matériel s'avère

prohibitif et l'on est proche du style « statutaire » de la typologie dressée par Kellerhals et Montandon (1991), qui suppose notamment une désincitation aux relations extérieures au foyer. Cette approche « concertée » est, chez Lareau (2002), associée aux familles les mieux dotées en capitaux culturels et économiques et participe pleinement à la reproduction des inégalités.

17. Celle-ci n'est pas prise en compte dans les aides extérieures compte tenu de ce qui a été souligné plus haut.

mois, l'enfant A est celui dont la première lettre du prénom est la première dans l'ordre alphabétique). Les questions portant sur la scolarité de l'enfant A considérées ici concernent toutes l'année scolaire 2002-2003 à l'exception du niveau estimé par les parents, qui rend compte de l'opinion de ces derniers à la date du questionnaire (octobre, *i.e.* dans les premières semaines de l'année scolaire 2003-2004). Afin d'étudier l'environnement extrascolaire des élèves et les attitudes parentales, les variables utilisées sont issues du questionnaire « parents » à l'exception des informations quant à la configuration du ménage, d'une part, issues du questionnaire « individu », et de deux questions concernant l'environnement culturel de l'enfant A, d'autre part, issues du questionnaire « ménage ». Ce dernier est renseigné par un membre du ménage âgé d'au moins quinze ans et choisi aléatoirement, selon le même critère que l'enfant A. Nous restreignons la population d'étude aux ménages ayant répondu à toutes les questions à l'exception de celle concernant l'âge de fin d'études souhaité par les parents pour l'enfant A, 30 % ayant préféré ne pas se prononcer. Cette non-réponse est ambiguë. Elle peut notamment traduire une faible propension à se projeter dans l'avenir scolaire, une volonté de masquer des ambitions *a minima* ou encore, au contraire, un rapport à la scolarité visant à ne pas enfermer l'enfant dans un projet prédéfini. Elle peut, plus prosaïquement, traduire une impossibilité de répondre à cette question pour un enfant encore jeune. En raison du flou qui demeure autour de cette modalité, les ménages sont conservés mais reçoivent un traitement particulier dans l'analyse.

Les cours particuliers dans une double démarcation

Bien que soit fécond l'isolement, par les méthodes de régression, de la demande de cours particuliers (approchée alors comme le fruit de la conjonction de facteurs), cet isolement peut aussi obscurcir le fait que cette demande s'inscrit dans un environnement dont elle est autant le produit que la composante. Avant de mettre en exergue quelques traits de caractérisation de cette demande, nous voulons partir d'une focale plus large et tenter de comprendre, par la description de cet environnement, la place qu'occupent les cours particuliers parmi d'autres actes et attitudes qui, des rencontres entre parents et enseignants aux activités sportives, de l'aide des frères et sœurs aux ambitions de réussite, dessinent au quotidien les contours des scolarités collégiennes et lycéennes.

Principes de construction de l'espace et choix des variables

Pour mener à bien cette description, nous recourons à l'analyse des correspondances multiples (ACM) avec choix de modalités ou ACM « spécifique¹⁸ ». Cette méthode est préférée à une ACM standard pour conserver les ménages ne s'étant pas prononcés quant à l'âge de fin d'études souhaité, variable prise en compte dans l'analyse comme indicateur d'ambitions scolaires (voir Encadré 1), qui connaît un taux de non-réponse proche de 30 %.

18. L'ACM spécifique permet de ne pas prendre en compte certaines modalités dans la construction de l'espace factoriel tout en n'excluant pas de l'analyse les ménages ayant renseigné ces modalités. Les modalités illustratives ont alors un statut semblable à celui des variables supplémentaires, elles sont situées dans l'espace factoriel sans participer à sa construction donc sans contribuer à aucun des axes le structurant (Le Roux et Rouanet, 2004).

Pour la construction des nuages – des individus et des modalités –, ne sont considérés que les 552 ménages ayant recours à au moins une aide autre que celle de leurs parents (aide dite « extérieure » dans la suite du texte). En procédant ainsi, les différences entre bénéficiaires d'aide sont extrapolées puisque tous les ménages introduits dans l'analyse se caractérisent par au moins une aide extérieure. Cela permet d'explorer plus finement les points de division au sein de la *shadow education* et la place occupée par les cours particuliers dans ce sous-ensemble.

Trois champs de variables actives – *i.e.* servant à la construction du nuage des individus – sont distingués (leurs modalités sont présentées dans l'Encadré 2) : l'aide hors l'école (aide des proches ; soutien gratuit ; cours particuliers) ; le rapport du ménage à la scolarité de l'enfant A (âge de fin d'études souhaité ; condition à laquelle les parents sont satisfaits des résultats ; choix d'un établissement hors carte scolaire ; opinion quant à l'utilité de rencontrer les enseignants) ; l'environnement extrascolaire de l'enfant A (activités artistiques et sportives ainsi que deux variables relevant du ménage : nombre de livres lus par le répondant, fait d'avoir visité un musée ou une exposition pour le répondant).

Une fois mises au jour les principales oppositions entre les ménages de l'échantillon au regard de leurs pratiques et attitudes éducatives (à partir de l'analyse des premiers axes résultant de cette ACM), nous chercherons à comprendre, à l'aide des variables – dites supplémentaires¹⁹ – présentées dans l'Encadré 2, ce qui caractérise ces ménages que distinguent leurs pratiques et attitudes éducatives.

ENCADRÉ 2. – Description des variables de l'ACM spécifique

Variables actives
Aide pour l'école en dehors de l'école (six variables, quatorze modalités actives)
– Aide d'un frère ou d'une sœur (<i>dichotomique</i>)
– Aide d'un membre de la famille, autre qu'un parent ou un membre de la fratrie (<i>dichotomique</i>)
– Aide d'un(e) ami(e) ou d'un(e) camarade d'école (<i>dichotomique</i>)
– Séances de soutien gratuit au cours de l'année scolaire (<i>dichotomique</i>)
– Cours particuliers au cours de l'année scolaire (<i>dichotomique</i>)
– Aide des parents (<i>aucune, moins de 8 h/mois, 8 à 18 h/mois, plus de 18 h/mois</i>)
Rapport des parents à la scolarité de l'enfant A (quatre variables, treize modalités actives, une modalité illustrative)
– Âge de fin d'études souhaité (<i>moins de 19 ans, 20 à 22 ans, 22 à 24 ans, 25 ans et plus, pas d'âge de fin d'études</i>) (modalité illustrative)
– Condition à laquelle les parents sont satisfaits des résultats de l'enfant A (<i>si classe supérieure, si moyenne, si tête de classe</i>)
– Choix de l'établissement (<i>établissement carte, hors carte, privé</i>)
– Opinion du parent répondant quant à l'utilité d'aller voir les enseignants (<i>inutile ou seulement s'ils le demandent, seulement s'il a des difficultés, bon de toute façon</i>)
.../...

19. Pour approcher le capital culturel, une variable de capital scolaire a été construite en agrégeant les diplômes des deux parents dans le cas des ménages biparentaux et en ne considérant que celui du parent présent dans le cas des ménages monoparentaux. Le capital économique est approché par le revenu annuel du ménage, variable qui n'est toutefois présente qu'en bandes dans les données.

Deux principes structurent cet espace²⁰ : ce que nous interprétons, d'une part, comme la distance des ménages à la norme scolaire, qui, malgré l'orientation explicite de cette construction vers l'analyse de l'aide hors l'école, se présente comme le premier principe de discrimination entre les ménages ; l'opposition, d'autre part, entre une délégation de l'aide aux proches et une externalisation de cette aide vers le marché ou vers le soutien public²¹.

En effet, le premier constat à la lecture des résultats de l'ACM²² est que la démarcation entre cours particuliers et soutien scolaire s'inscrit, le long du premier axe (Tableau 2), dans ce que Bourdieu et Passeron (1970) interprétaient comme une opposition entre proximité et distance à la norme scolaire (se traduisant par une réponse plus ou moins forte aux attendus scolaires en termes de connaissances, d'objectifs à court et long terme et de comportements parentaux). Les trois variables de fréquentation de lieux ou d'objets que l'on peut prendre comme indicateurs grossiers de la culture valorisée par l'école contribuent à 44 % de la variance du premier axe, qui oppose ensuite, de gauche à droite, les ménages ayant des ambitions poussées pour leur enfant à court terme comme à long terme à ceux ayant des ambitions plus limitées et ne voyant pas un intérêt direct aux rencontres avec le personnel enseignant. Ce premier principe structurant ne vient que confirmer des mécanismes étudiés et mis en lumière dans nombre de travaux de sociologie de l'éducation qui constituent autant de fragments d'un robuste plaidoyer pour l'inclusion des variables renseignant l'environnement extrascolaire dans le dessin d'un espace des pratiques et attitudes éducatives. Cette inclusion permet de mettre ici en exergue l'inscription des cours particuliers dans un ensemble de pratiques conférant, dans les termes de Lareau ([1989] 2000), un « avantage domestique » sur la scène scolaire.

20. Les résultats de l'ACM conduisent à retenir les deux premiers facteurs (l'écart entre les deux premières valeurs propres est inférieur à l'écart entre la deuxième et la troisième) pour l'analyse des deux nuages (individus et modalités). Le taux modifié cumulé des deux premières valeurs propres est de 72,72 %. Pour le calcul des taux modifiés dans le cas d'une ACM spécifique, nous nous référons à l'ouvrage de Le Roux et Rouanet (2004).

21. Pour l'interprétation des axes sont retenues les modalités dont la contribution relative est supérieure à la contribution moyenne – *i.e.* l'inverse du nombre de modalités (soit $1/36 = 2,78\%$) – à l'exclusion de deux groupes de modalités aidant à l'interprétation

de l'axe 1 : sont retenues ensemble les modalités *1 ou 6 livres* et *7 livres ou plus* compte tenu de la proximité de leurs coordonnées sur l'axe 1 (respectivement $-0,39$ et $-0,20$) et de leur proximité sémantique, la contribution de leur barycentre excède ainsi largement la contribution moyenne ($4,89\% + 0,24\% = 5,13\%$) ; sont également retenues ensemble les modalités *23 à 24 ans* et *25 ans et plus* (coordonnées $-0,56$ et $-0,35$ sur l'axe 1), la contribution de leur barycentre excède également la contribution moyenne ($2,60\% + 1,22\% = 3,82\%$).

22. Le Graphique 1 présente le nuage des modalités dans le plan 1-2, le nuage des individus est présenté dans l'Annexe A (Graphique A1).

Le public du soutien scolaire privé

TABLEAU 2. – *Variables et modalités retenues pour l'interprétation du premier axe de l'ACM spécifique*

Variable	Contribution relative de la variable	Modalités	Contribution relative	
			à gauche	à droite
Exposition	17,67 %	pas d'exposition		9,64 %
		exposition(s)	8,04 %	
Nombre de livres	17,17 %	aucun livre		12,03 %
		1 à 6 livres	4,89 %	
		7 livres et plus	0,24 %	
Soutien gratuit	16,66 %	soutien		11,74 %
		pas soutien	4,92 %	
Âge de fin d'études	9,78 %	moins de 19 ans inclus		5,79 %
		23 à 24 ans inclus	2,60 %	
		25ans et plus	1,22 %	
Art/sport	9,24 %	ni art ni sport		4,11 %
		art et sport	3,40 %	
Condition	8,19 %	si tête de classe	6,61 %	
Cours particuliers	5,99 %	cours particuliers	4,35 %	
Utilité	5,56 %	inutile ou seulement s'ils le demandent		4,79 %
	90,26 %		36,27 %	48,1 %

TABLEAU 3. – *Variables et modalités retenues pour l'interprétation du second axe de l'ACM spécifique*

Variable	Contribution relative de la variable	Modalités	Contribution relative	
			en haut	en bas
Fratrie	25,97 %	fratrie		17,03 %
		pas fratrie	8,94 %	
Cours particuliers	25,91 %	cours particuliers	18,82 %	
		pas cours particuliers		7,09 %
Camarade	16,09 %	camarade		11,08 %
		pas camarade	5,01 %	
Parents	9,84 %	8 à 18 h/mois		6,84 %
Famille	6,57 %	famille		5,59 %
Âge de fin d'études	5,02 %	25 ans et plus	3,16 %	
	89,4 %		35,93 %	47,63 %

Le second principe structurant de cet espace de pratiques et attitudes éducatives – le long du second axe (Tableau 3) – est une démarcation entre les élèves recevant de l'aide de leur entourage, d'une part, et ceux recourant au soutien gratuit ou aux cours particuliers, d'autre part. Comme l'avaient constaté Glasman et Collonges (1994), ils participent, comme les séances d'accompagnement scolaire et malgré tout ce qui les sépare de celles-ci, d'une externalisation de l'aide au détriment de l'entourage éventuel que les auteurs interprétaient comme une externalisation, hors de la famille, des tensions créées par la scolarité de l'élève.

La distance entre les différentes formes de *shadow education* est donc un principe explicatif de la variance au sein de cette population, mais un principe *secondaire*, l'explication première de la disparité entre des ménages recourant pourtant tous à une forme d'aide hors l'école est à trouver dans la dense littérature sur le façonnement familial de la scolarité. Afin de comprendre les soutènements de cette double démarcation, à la charnière de laquelle se trouvent les cours particuliers, nous allons à présent procéder à l'examen des caractéristiques de leur demande en opérant un va-et-vient entre l'étude de l'environnement dont les cours particuliers sont partie prenante et la comparaison des modalités de la *shadow education*. Ce va-et-vient montre notamment que l'opposition entre ces modalités, bien que secondaire dans l'espace dessiné ici, est robuste lorsqu'en sont exclues les autres composantes.

La distinction gratuit/payant dans l'entrelacement des capitaux scolaire et économique

La catégorie professionnelle de la personne de référence²³ du ménage fournit une première information quant à la différenciation sociale dans l'accès aux cours particuliers (Tableau 4). Le comportement des ménages dont la personne de référence exerce une profession libérale ou est enseignant, cadre ou chef d'entreprise – faible recours au soutien gratuit et forte consommation de cours particuliers – s'oppose radicalement à celui des ménages dont la personne de référence est ouvrier – recours important au soutien gratuit et faible consommation de cours particuliers. On ne peut toutefois en conclure à une opposition entre professions dites « manuelles » et professions dites « intellectuelles » tant cette interprétation souffre d'exceptions, à l'image des artisans et commerçants (consommation moyenne dans les deux cas) ou des employés (consommation moyenne à forte dans les deux cas)²⁴. La distinction entre capital économique et capital scolaire nous permet de préciser cette première information et, par suite, d'éclairer potentiellement ces exceptions.

23. La catégorie « Enseignants » a été construite en regroupant les professeurs de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Elle permet d'isoler un groupe qui observe un comportement propre en termes de

pratiques éducatives (Lasne da Costa, 2011).

24. Le faible effectif de ménages dont la personne de référence est agriculteur fragilise les conclusions relatives à cette catégorie.

Quel que soit l'outil employé (Tableaux 5 et 6, Graphique 2), le mimétisme entre ces deux formes de capitaux est manifeste. Les tests associés aux différents tris croisés dessinent une symétrie inverse entre les cours particuliers et le soutien gratuit, tandis que l'aide des proches semble indépendante de la distribution de ces capitaux. L'intrication entre ces deux formes de capitaux se retrouve dans l'analyse des correspondances multiples. L'axe premier, que nous avons interprété comme un indicateur de la distance à la norme scolaire qu'accusent les pratiques et attitudes des ménages – axe qui distingue par ailleurs les cours particuliers du soutien public –, hiérarchise sans discontinuité les ménages en fonction de leur dotation en ces deux formes de capitaux²⁵. Cet axe, qui peut par suite se lire comme un axe de volume du capital, n'est toutefois pas complété par un axe de structure du capital (la partie suivante permettra d'étudier cette question). Les cours particuliers, par leur contribution au premier axe, semblent donc participer de cette hiérarchisation en fonction du capital économique comme du capital scolaire.

TABLEAU 5. – *Taux de recours aux différentes aides selon le capital scolaire cumulé des parents*

	N =	Cours particuliers		Soutien gratuit		Aide des proches	
Aucun	105	1	1,0 %	15	14,3 %	29	27,6 %
Un brevet	245	15	6,1 %	48	19,6 %	61	24,9 %
Deux brevets	316	29	9,2 %	43	13,6 %	81	25,6 %
Au moins un baccalauréat	237	34	14,3 %	25	10,5 %	60	25,3 %
Un diplôme de premier cycle	170	29	17,1 %	16	9,4 %	27	15,9 %
Deux supérieurs dont au moins un diplôme de premier cycle	90	15	16,7 %	4	4,4 %	22	24,4 %
Un diplôme de deuxième cycle ou plus	107	14	13,1 %	10	9,3 %	32	29,9 %
Deux diplômes de deuxième cycle ou plus	70	14	20,0 %	2	2,9 %	16	22,9 %
Ensemble	1 340	151	11,3 %	163	12,2 %	327	24,4 %
Khi-deux		35,30 ***		26,98 ***		9,77 (n.s.)	

Source : Insee, EPCV, octobre 2003, N = 1 340.

25. Le dessin des ellipses (voir Annexe A, Graphique A3) nuance quelque peu cette première observation. Si les plus diplômés et les mieux rétribués semblent cantonnés à un pré carré à gauche du graphique, leurs pendants défavorisés s'étendent beaucoup plus largement sur l'axe 1 et la surface de leurs ellipses est plus importante. En d'autres termes, les moins dotés connaissent une diversité d'attitudes et de pratiques (variance forte) largement absente chez les mieux dotés (variance faible). Si les premiers ont, pour certains, les comportements moyens des seconds, l'inverse n'est pas avéré. On le voit, la distinction qui s'opère est là encore entre moins et plus dotés et l'on est incapable de distinguer un halo d'attitudes et de pratiques attaché à une dotation relative en une forme de capital en particulier. Notons toutefois que, au regard de ces ellipses, le diplôme opère tôt un tassement sur la gauche du cadran tandis que les ellipses de revenu sont plus étalées. Ce second élément semblerait donc, davantage que le niveau d'études, différencier les ménages.

TABLEAU 6. – *Taux de recours aux différentes aides selon le revenu total annuel net du ménage*

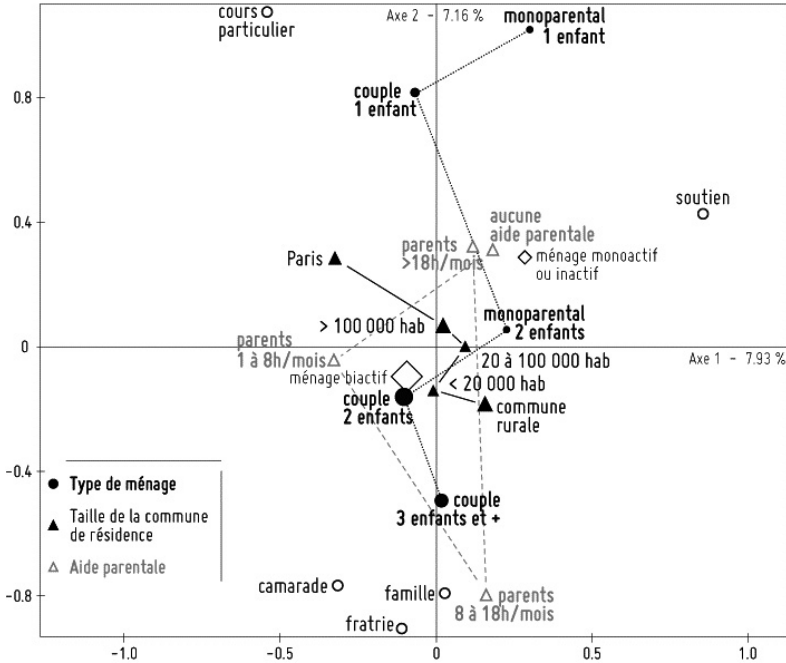
	N =	<i>Cours particuliers</i>		<i>Soutien gratuit</i>		<i>Aide des proches</i>	
Moins de 12 000 euros	110	9	8,2 %	24	21,8 %	28	25,5 %
12 à 18 000 euros	169	9	5,3 %	28	16,6 %	44	26,0 %
18 à 23 000 euros	168	10	6,0 %	24	14,3 %	38	22,6 %
23 à 27 000 euros	178	13	7,3 %	25	14,0 %	49	27,5 %
27 à 37 000 euros	273	34	12,5 %	30	11,0 %	63	23,1 %
37 à 46 000 euros	204	27	13,2 %	18	8,8 %	50	24,5 %
46 à 68 000 euros	152	24	15,8 %	10	6,6 %	34	22,4 %
Plus de 68 000 euros	86	25	29,1 %	4	4,7 %	21	24,4 %
Ensemble	1 340	151	11,3 %	163	12,2 %	327	24,4 %
Khi-deux		46,10 ***		25,43 ***		2,15 (n.s.)	

Source : Insee, EPCV, octobre 2003, N = 1 340.

Si ces éléments ne nous apprennent que peu de choses quant à la possibilité de stratégies différenciées et laissent encore largement ouverte à l'investigation l'hypothèse bourdieusienne abordée dans la partie précédente, l'entrelacs (Graphique 2) dessiné ici éclaire la double différenciation soulignée plus haut. Les écarts sont forts sur le premier axe mais minimes, voire insignifiants, sur le second, à l'exception de ceux séparant les modalités extrêmes. Alors que la distance à la norme scolaire distingue moins et mieux dotés en capitaux scolaire et économique, le choix entre la délégation de l'aide vers l'entourage ou vers l'extérieur se présente comme une clé de compréhension des différences à l'intérieur de ces catégories, c'est-à-dire entre ménages présentant un même volume de capital. Ce que nous désignerons comme leur « configuration » (nombre d'enfants, nombre de parents, nombre d'actifs parmi ces derniers, lieu de résidence) s'avère éclairant pour comprendre ces différences.

Externalisation et configuration du ménage

GRAPHIQUE 3. – Variables renseignant la configuration du ménage (variables supplémentaires) dans le plan 1-2 (N = 552)



Comme il a été noté plus haut, la question de l'aide scolaire est fréquemment associée à différents facteurs renseignant la configuration du ménage, au premier chef la monoparentalité et la bi-activité. L'écho est faible entre ce postulat de sens commun et les données ici mobilisées. En effet, les ménages monoparentaux ne prennent, en moyenne, pas plus de cours particuliers que les ménages biparentaux (Tableau 7). De même, les ménages biactifs n'achètent, en moyenne, pas plus de cours que les foyers monoactifs ou inactifs (Tableau 8). Ce ne sont toutefois là que des moyennes et la monoparentalité peut davantage concerner des foyers en situation précaire qui n'estiment peut-être pas avoir les moyens matériels d'offrir ces cours à leurs enfants. Parmi les hauts revenus (les plus consommateurs de cours), trop rares sont les foyers monoactifs ou monoparentaux (la bi-activité – qui statistiquement implique la biparentalité – augmente considérablement les chances de percevoir un revenu total annuel élevé) pour pouvoir émettre ici quelque conclusion que ce soit. La régression permettra néanmoins de porter un regard plus éclairé sur l'importance de la monoparentalité.

TABLEAU 7. – *Taux de recours aux différentes aides et monoparentalité*

	N =	Cours particuliers		Soutien gratuit		Aide des proches	
Ménage monoparental	241	28	11,6 %	47	19,5 %	46	19,1 %
Ménage biparental	1 099	123	11,2 %	116	10,6 %	281	25,6 %
Ensemble	1 340	151	11,3 %	163	12,2 %	327	24,4 %
Khi-deux		0,04 (n.s)		14,81 ***		4,50 **	

Source : Insee, EPCV, octobre 2003, N = 1 340.

TABLEAU 8. – *Taux de recours aux différentes aides et bi-activité*

	N =	Cours particuliers		Soutien gratuit		Aide des proches	
Couple biactif	1 004	111	11,1 %	103	10,3 %	260	25,9 %
Autre	336	40	11,9 %	60	17,9 %	67	19,9 %
Ensemble	1 340	151	11,3 %	163	12,2 %	327	24,4 %
Khi-deux		0,18 (n.s)		13,6 ***		4,8 **	

Source : Insee, EPCV, octobre 2003, N = 1 340.

Autre constat venant battre en brèche les hypothèses que peuvent formuler les marchands de cours : le volume d'aide parentale²⁶ s'avère peu éclairant pour comprendre le recours (Tableau 9). Les parents accordant le moins de temps au travail de leurs enfants ne sont paradoxalement pas les parents les plus consommateurs. La distribution de cette variable dans le plan (Graphique 3) appelle le constat d'une absence de logique consommatrice en fonction du temps passé, tant des modalités sémantiquement proches sont éloignées sur le graphique, et inversement. Cela peut s'expliquer par l'imprécision de cette variable : l'aide parentale a une signification radicalement différente d'un ménage à l'autre. Si consacrer plus de dix-huit heures par mois à son enfant peut témoigner de relations parents-enfants « pacifiées », dans la terminologie de Glasman (2001), comme d'une absence d'autre aide, ne pas l'aider, ne serait-ce qu'une heure, peut témoigner d'un désintérêt pour la scolarité de l'enfant, d'une volonté de ne pas interférer avec les rôles scolaires²⁷ ou, tout simplement, et c'est peut-être le cas le plus fréquent, être le fait d'un enfant qui estime n'avoir nullement besoin de cette aide (Gasparini, Joly-Rissoan et Dalud-Vincent, 2009).

26. Une variable renseignant le temps de travail hebdomadaire habituel est présente dans les données EPCV, elle ne prend cependant pas en compte l'ensemble des non-salariés. Le temps effectif passé avec les enfants a donc été choisi.

27. Comme le notent Scanlon et Buckingham, l'intervenant extérieur permet notamment de séparer les rôles parentaux et scolaires ; « Je ne suis pas prof, je suis parent » (« *I'm not a teacher. I'm a parent* », 2004, p. 298) s'exclame l'une de leurs interviewées.

TABLEAU 9. – *Taux de recours aux différentes aides selon le sentiment de dépassement des parents et le temps passé à aider l'enfant A*

		N =	Cours particuliers		Soutien gratuit		Aide des proches	
Parents souvent dépassés	Aucune aide	268	30	11,2 %	37	13,8 %	58	21,6 %
	1 à 8 h/mois	202	24	11,9 %	25	12,4 %	62	30,7 %
	8 à 18 h/mois	89	11	12,4 %	13	14,6 %	29	32,6 %
	Plus de 18 h/mois	103	15	14,6 %	23	22,3 %	24	23,3 %
Au moins un parent rarement dépassé	Aucune aide	173	16	9,2 %	21	12,1 %	30	17,3 %
	1 à 8 h/mois	211	27	12,8 %	16	7,6 %	46	21,8 %
	8 à 18 h/mois	147	9	6,1 %	11	7,5 %	42	28,6 %
	Plus de 18 h/mois	147	19	12,9 %	17	11,6 %	36	24,5 %
	Ensemble	1 340	151	11,3 %	163	12,2 %	327	24,4 %
	Khi-deux		4,59 (n.s.)		0,81 (n.s.)		15,00 ***	

Source : Insee, EPCV, octobre 2003, N = 1 340.

Néanmoins, la configuration domestique n'est pas sans lien avec la prise de cours. Deux éléments saillants apparaissent : le nombre d'enfants et la commune d'habitation. C'est en effet selon le second axe que se distribuent les modalités de la variable renseignant le nombre d'enfants, soulignant le recouvrement de l'opposition, d'une part, entre internalisation et externalisation de l'aide et, d'autre part, entre familles nombreuses et familles restreintes (Graphique 3). Les ménages à un seul enfant consomment significativement plus de cours que les autres (Tableau 10, avec un taux de recours, pour l'échantillon, de 16 % contre 9,2 %). Au regard de ces résultats, trois hypothèses interprétatives concurrentes ou complémentaires peuvent être émises. La première est celle d'une aide par défaut : l'enfant unique ne peut recevoir d'aide de sa fratrie absente et ses parents font ainsi appel à un intervenant pour répondre aux besoins qu'ils perçoivent. Cette hypothèse n'explique cependant pas que le recours au soutien scolaire gratuit connaisse des variations sensiblement moindres au sein de notre échantillon (de 13,8 % pour un ménage à un seul enfant à 11,5 % pour un ménage à plusieurs enfants). On peut également supposer que les enfants sans fratrie font l'objet d'un investissement scolaire plus important que les autres : les cours particuliers sont coûteux et leur recours serait facilité dans le cas des familles à enfant unique. Enfin, la troisième hypothèse est celle d'une attitude propre aux familles à enfant unique qui, bien plus qu'à un défaut d'aide, serait liée à une valorisation plus prononcée de l'enfant (Féchant, Léonardis et Prêteur, 2005). Il est empiriquement difficile de départager ces deux dernières hypothèses tant les données manquent (notamment l'ensemble des dépenses engagées dans la scolarité). Ces deux hypothèses rendent cependant compte d'un même fait qui sera mis à l'épreuve : une particularité du comportement des ménages à enfant unique lorsque d'autres paramètres sont contrôlés ; c'est-à-dire l'influence d'un facteur qui ne se présente pas parmi les premiers arguments marchands des franchiseurs et vient les supplanter.

TABLEAU 10. – *Taux de recours aux différentes aides selon le nombre d'enfants du ménage*

	N =	Cours particuliers		Soutien gratuit		Aide des proches	
Enfant unique	406	65	16,0 %	56	13,8 %	12	3,0 %
Plusieurs enfants	934	86	9,2 %	107	11,5 %	315	33,7 %
Ensemble	1 340	151	11,3 %	163	12,2 %	327	24,4 %
Khi-deux		13,10 ***		1,45 (n.s.)		145,24 ***	

Source : Insee, EPCV, octobre 2003, N = 1 340.

Enfin, le recours aux cours particuliers croît avec la taille de l'agglomération (Tableau 11), à la différence des deux autres types d'aide extérieure considérés ici : près d'un collégien ou lycéen de l'agglomération parisienne sur cinq (19 %) y a recours²⁸. De plus, les cours particuliers ne sont pas, pour ces élèves parisiens, une aide par défaut puisque les taux de recours au soutien gratuit comme à l'aide des proches sont à peu près similaires dans les autres catégories urbaines. Cette croissance est cependant ambiguë. Elle peut, d'une part, relever d'un simple effet d'offre : tout comme le nombre important d'établissements dans la région parisienne permet de déployer des stratégies, notamment résidentielles, d'évitement de la carte scolaire (Oberti, 2007), la présence d'agences spécialisées, d'étudiants et d'enseignants ouvre des possibilités de recours. Cette spécificité peut, d'autre part, être le reflet des caractéristiques singulières des populations urbaines et particulièrement parisiennes et ne serait ainsi qu'une redite de ce que nous avons souligné dans les pages qui précèdent.

TABLEAU 11. – *Taux de recours aux différentes aides selon la commune d'habitation du ménage*

	N =	Cours particuliers		Soutien gratuit		Aide des proches	
Moins de 2 000 habitants	343	27	7,9 %	45	13,1 %	90	26,2 %
2 000 à 20 000 habitants	240	20	8,3 %	27	11,3 %	59	24,6 %
20 à 100 000 habitants	201	19	9,5 %	28	13,9 %	50	24,9 %
Plus de 100 000 habitants	346	45	13,0 %	41	11,8 %	81	23,4 %
Paris	210	40	19,0 %	22	10,5 %	47	22,4 %
Ensemble	1 340	151	11,3 %	163	12,2 %	327	24,4 %
Khi-deux		20,44 ***		1,67 (n.s.)		1,31 (n.s.)	

Source : Insee, EPCV, octobre 2003, N = 1 340.

Ainsi, si les différents éléments permettant de caractériser la configuration du ménage s'avèrent féconds pour comprendre ce second principe de structuration de l'espace des actes et des attitudes scolaires des familles, ils livrent nombre d'énigmes dans l'interprétation des spécificités de la demande de cours particuliers. Car si l'ACM est un outil puissant de mise au jour des affinités entre un

28. Si l'on considère uniquement les lycéens de l'agglomération parisienne, le taux de recours est proche de 30 %.

grand nombre de modalités, elle touche ses limites lorsque l'on s'essaie, comme nous y avons progressivement procédé, à la saisie d'une seule d'entre elles, même lorsque le mode de construction de l'espace a été explicitement orienté vers la mise en exergue d'une ou plusieurs variables.

Cette première étape a permis de cadastrer l'environnement dans lequel viennent s'inscrire et se différencier les différentes modalités de la *shadow education*. Afin de mieux comprendre ce qui, dans cet environnement, semble davantage lié au fait de se porter vers le marché des cours particuliers, le champ d'observation est à présent restreint aux seuls cours particuliers. Cette restriction n'est pas sans péril, puisque nous risquons ici de dissimuler partiellement l'écheveau dans lequel ces cours s'inscrivent, mais elle permet d'affiner le trait et de mettre au jour des éléments qui, dans l'économie familiale, peuvent se présenter comme des facteurs causaux dans l'expression de cette demande.

Des difficultés scolaires sans difficultés financières

Pour mener cette entreprise à bien et porter une autre lumière sur les questions soulevées en introduction, nous avons recours à la régression logistique binomiale (la variable dépendante est le recours aux cours particuliers), en prenant en compte l'ensemble des collégiens et lycéens de l'échantillon (soit 1 340 ménages). Deux éléments sont à considérer concernant notre usage de la régression. Premièrement, il est malaisé de déterminer *a priori* quelles sont les variables à introduire, un tel modèle appelant avant tout à un compromis entre parcimonie et portée « explicative »²⁹ des variables. Pour ne pas y porter l'ensemble des variables considérées³⁰, nous procédons par tâtonnement, c'est-à-dire par modèles emboîtés successifs. Chaque modèle intègre une nouvelle variable, celle-ci est conservée dans les modèles suivants si son apport est significatif au seuil de 0,1³¹ d'après la statistique du -2Log-vraisemblance permettant d'en juger³². Une variable est conservée, en d'autres termes, si elle apparaît comme suffisamment dépendante de la prise de cours à autres paramètres contrôlés et compte tenu des effectifs concernés ou si sa prise en compte modifie notablement les relations déjà observées. Deuxièmement, nous cherchons à mettre au jour des corrélations nettes ; nul postulat n'est donc émis concernant le sens des relations étudiées. Les

29. On désigne par ce terme le degré de dépendance entre la variable dépendante et une variable indépendante, les autres variables du modèle étant contrôlées.

30. Plus le modèle intègre de variables, plus sont réduits les effectifs des combinaisons de propriétés créées par la régression pour mesurer la dépendance entre une variable et la prise de cours particuliers débarrassée de celle imputable aux autres variables introduites.

31. Ce seuil est choisi en raison de la taille modeste de l'échantillon. Les symboles de lecture de la significativité des indicateurs sont les mêmes que dans la première partie, soit : * significatif au seuil de 0,1 ; ** significatif au seuil de 0,05 ; *** significatif au seuil de 0,01.

32. La réduction du -2Log-vraisemblance est rapportée au coût en degrés de liberté dû à l'ajout de la variable. Soit l'expression : $(L' - L)/(ddl-ddl')$. L' et ddl' sont, respectivement, le -2Log-vraisemblance et les degrés de liberté du modèle avant introduction de la variable, et L et ddl sont le -2Log-vraisemblance et les degrés de liberté du modèle comprenant la variable. Plus ce rapport est élevé, plus la contribution de la variable ajoutée est importante. Nous associons à cela la significativité de la différence des -2Log-vraisemblance estimée selon la loi du khi-deux. Le Log-vraisemblance multiplié par (-2) suit, pour de grands échantillons, une loi du khi-deux (Lebart, Morineau et Piron, 2006).

interprétations que nous faisons des résultats de cette modélisation ouvrent toutefois à une discussion quant à d'éventuelles relations de causalité.

Sont tout d'abord introduites trois variables relatives à la situation scolaire de l'enfant (niveau estimé par ses parents, classe, nombre de redoublements), dont l'importance a été vue dès l'abord. Viennent ensuite quatre variables caractérisant le ménage et semblant étroitement dépendantes, au regard des tableaux croisés présentés dans la partie précédente, de la prise de cours particuliers (catégorie professionnelle de la personne de référence³³, revenu annuel du ménage, capital scolaire cumulé des parents, commune de résidence du ménage). Trois variables informent ensuite le rapport à la scolarité des parents (choix de l'établissement, condition de satisfaction quant aux résultats de l'enfant A, âge de fin d'études souhaité pour l'enfant A³⁴). Deux variables caractérisent plus avant la configuration du ménage (monoparentalité et nombre d'enfants). Enfin, les deux dernières variables, introduites conjointement, renseignent la relation, une fois les autres variables conservées contrôlées, entre recours aux cours particuliers et existence d'autres aides extérieures (aide des proches, soutien gratuit).

Sur le modèle résultant de cette démarche est effectué un test d'ajustement des variables consistant à mesurer l'apport de chaque variable conservée au modèle final en suivant la même procédure, c'est-à-dire par dégradation de celui-ci (n modèles contraints à $n-1$ variables, comparés au modèle complet à n variables). À l'issue de ce test, seules les variables dont l'apport, au regard de leur coût en degrés de liberté, est significatif au seuil de 0,1 sont conservées.

Les treize modèles successifs sont reproduits dans l'Annexe B pour deux raisons : d'une part, pour que la corrélation nette avec chaque variable – à l'étape de son introduction et aux étapes suivantes pour les variables conservées – puisse être constatée ; d'autre part, afin de restituer l'intégralité de la démarche qui intéresse autant, sinon plus, le propos que le modèle final. Sont portés ici le modèle auquel la construction aboutit et le test d'ajustement (Tableaux 12 et 13) des données au pénultième modèle qui conduit à l'exclusion du modèle final d'une variable, celle renseignant la catégorie professionnelle de la personne de référence du ménage.

33. Compte tenu de la proximité de leurs comportements et des faibles effectifs de la catégorie « chefs d'entreprise et professions libérales » (Tableau 4), celle-ci a été regroupée avec la catégorie « cadres » pour les modèles de régression.

34. Relativement à ce qui a été précisé dans la première partie, cette variable est introduite

dans les modèles de régression en considérant cette fois la non-réponse comme l'une de ses modalités (désignée plus bas comme *pas d'âge*), les conséquences de ce choix sur l'analyse des résultats étant radicalement différentes, nous pouvons à présent considérer la différence entre cette réponse et la formulation explicite d'un âge.

TABLEAU 12. – *Régression logistique prenant pour variable dépendante le recours aux cours particuliers (modèle final)*

	Modèle final			
	B	Wald	p	Exp(B)
Constante	-1,462	6,570	**	0,232
Niveau (réf. : excellent)		34,214	***	
En difficulté	1,738	15,044	***	5,684
Bon élève	0,758	2,834	*	2,133
Classe (réf. : terminale)		7,592	*	
Sixième	-0,798	4,144	**	0,450
Cinquième/quatrième	-0,562	3,155	*	0,570
Troisième	-0,203	0,369	n.s.	
Seconde/première	-0,119	0,146	n.s.	
Revenu annuel (réf. : plus de 68 000 €)		36,834	***	
Moins de 12 000 euros	-1,715	14,429	***	0,180
12 à 18 000 euros	-2,018	20,443	***	0,133
18 à 23 000 euros	-1,913	19,791	***	0,148
23 à 27 000 euros	-1,603	15,812	***	0,201
27 à 37 000 euros	-0,957	8,437	***	0,384
37 à 46 000 euros	-0,931	7,399	***	0,394
46 à 68 000 euros	-0,736	4,329	**	0,479
Commune (réf. : Paris)		11,971	**	
Moins de 2 000 habitants	-0,883	9,569	***	0,413
De 2 000 à 20 000 habitants	-0,689	4,918	**	0,502
20 à 100 000 habitants	-0,578	3,285	*	0,561
Plus de 100 000 habitants	-0,262	1,029	n.s.	
Enfants (réf. : plusieurs)				
Enfant unique	0,624	10,631	***	1,866
Pseudo R-deux (Nagelkerke)	0,163			

Source : Insee, EPCV, octobre 2003, N = 1 340.

TABLEAU 13. – *Test d'ajustement des données au pénultième modèle*

	L	L'	ddl	ddl'	① L'-L	② ddl-ddl'	①/②	sig
Modèle complet	820,3	820,3	24					
Sans niveau		858,3		22	38,0	2	19,0	***
Sans enfant		830,1		23	9,8	1	9,8	***
Sans revenu		846,9		17	26,6	7	3,8	***
Sans commune		830,7		20	10,4	4	2,6	**
Sans classe		828,1		20	7,8	4	2,0	*
Sans PCS		828,2		18	7,9	6	1,3	n.s.

Source : Insee, EPCV, octobre 2003, N = 1 340.

Au gré des conclusions de cette démarche se révèlent les traits saillants de la population demandeuse de cours particuliers. Le premier de ces traits est la

primauté de la situation scolaire présente sur les ambitions (à court et long terme) comme sur les autres variables introduites. La valeur scolaire de l'enfant estimée par ses parents et la classe dans laquelle il est scolarisé conservent, jusqu'au modèle final, une pertinence explicative forte (on peut ainsi lire, dans le Tableau 13, que le retrait de la variable de niveau du pénultième modèle correspond, par rapport au retrait de toute autre variable, à la diminution la plus forte de variance expliquée par degré de liberté). Les sanctions scolaires négatives (les redoublements étant la seule évaluation portée par l'école disponible dans les données) n'apportent que peu d'information (Annexe B, Tableau B1, Modèle 3) à un modèle intégrant déjà cette subjectivité parentale quant au niveau de l'élève. Toutefois, cette subjectivité est très probablement entretenue par les notes et la réussite aux examens de passage, autant de signaux envoyés par l'école aux parents. La confirmation de l'hypothèse de primauté des enjeux scolaires n'est cependant que partielle. Une visée réparatrice prime sur les ambitions de long terme comme sur la recherche de l'excellence au sein du groupe de pairs. En effet, au niveau de l'échantillon, un élève jugé « en difficulté » a, dans le modèle final, plus de cinq fois plus de chances qu'un élève jugé « excellent » de prendre des cours plutôt que de ne pas en prendre et l'exclusion de cette variable grève fortement la portée du modèle. L'introduction de la condition à laquelle les parents sont satisfaits des résultats de leur enfant ainsi que de l'âge de fin d'études souhaité (Annexe B, Tableau B3, Modèles 9 et 10) ne se traduit pas par un gain explicatif conséquent (dans les deux cas, le différentiel de $-2\text{Log-vraisemblance}$ rapporté au différentiel de degrés de liberté est environ 3,5 fois inférieur à ce qui s'observe pour la variable renseignant le revenu). Ce résultat, s'il demande à être étayé par d'autres matériaux, conduit à porter un regard circonspect sur les explications du recours aux cours particuliers par l'« angoisse » créée par la nécessité d'accéder à des titres scolaires élevés. Les variables d'ambition semblent en effet peu pertinentes pour expliquer le recours au soutien privé. L'effet des visées scolaires de long terme est en partie socialement (elles croissent avec le volume de capitaux économique et scolaire) et scolairement (plus l'élève avance dans son cursus, plus les parents élèvent le plafond) situé, ce qui semble être une clé de compréhension du recours plus appropriée, celui-ci se présentant surtout comme une aide pour pousser un élève moyen, voire mauvais. De même, une explication en termes de compétitivité à court comme à long terme vaut donc plutôt par rapport aux autres aides (ce qui transparaissait dans l'interprétation de l'axe 1 de l'ACM) et non dans l'absolu.

Ensuite, *ni inhibiteur, ni catalyseur, le capital scolaire n'a, à autres paramètres contrôlés, que peu d'effet sur la décision de recourir au soutien privé.* L'effet n'est pas nul, néanmoins, rapporté au coût en degrés de liberté engendré, son introduction n'augmente pas significativement le pouvoir explicatif du modèle. Cet effet est cependant ambigu. Si l'on peut conclure ici que la dotation différentielle en capital scolaire n'est pas le catalyseur du recours aux cours particuliers et qu'ainsi ce recours ne semble pas s'inscrire dans une logique de transmission réservée aux ménages relativement dépourvus en capital économique, on ne peut pas, pour autant, en conclure qu'il s'agit d'une stratégie réservée à ceux dont la dotation relative en capital économique est la plus forte. Ce que la régression met en exergue, c'est bien plutôt que cette seconde espèce de capital est un principe de discrimination plus fort que le capital scolaire, que les ménages soient ou non pourvus en ce dernier. Comme il a été constaté par ailleurs (Olier et Flipo, 1998), l'existence d'un revenu élevé est le premier facteur explicatif du recours aux

services à la personne car ces derniers ont un coût qui demeure non négligeable, ce malgré les nombreux dispositifs publics d'allégement fiscal (Devetter, Jany-Catrice et Ribault, 2009). On peut postuler que les parents attendent des cours particuliers qu'ils soutiennent la scolarité de l'enfant, ce qui expliquerait que la variable de difficultés scolaires supplante ici le revenu dans les tests d'ajustement. Pourtant, celui-ci arrive tout de même en deuxième position, soit devant la position dans le cursus scolaire (classe), c'est-à-dire devant le rôle supposé des échéances (brevet des collèges et baccalauréat).

Par ailleurs, le maintien de la variable renseignant la catégorie professionnelle³⁵ de la personne de référence a permis de mettre en relief l'écart notable, face aux formes marchandes de soutien scolaire, entre les catégories « ouvriers » et « employés ». Au niveau du seul échantillon et à autres paramètres contrôlés (*i.e.* en tenant notamment compte du revenu, de la commune de résidence, du niveau d'études et de la structure du ménage), le fait que la personne de référence soit employé plutôt qu'ouvrier a un impact plus important sur la prise de cours que lorsqu'elle est cadre plutôt qu'ouvrier³⁶. Notons que, parmi celles considérées ici, la catégorie « employés » est assurément, malgré sa forte diversité, celle qui observe la plus grande proximité, en termes de condition de vie et de position hiérarchique dans l'emploi (Chenu, 2005), avec la catégorie « ouvriers ». Aussi, ce que fait apparaître la régression pouvait déjà être suggéré par une simple comparaison de taux (Tableau 4) : les ménages se voyant classés dans la catégorie « ouvriers » restent, à autres paramètres contrôlés – c'est-à-dire quels que soient, notamment, leur revenu et les diplômes qu'ils détiennent –, peu prompts à recourir aux formes marchandes de soutien scolaire. Nous pouvions le relever à l'observation des ellipses (Annexe A, Graphique A2), l'ellipse « ouvriers » a une forme différente de l'ellipse « employés » surtout en raison d'une variance *intra*, c'est-à-dire d'une différenciation interne à cette catégorie, qui se construit selon l'axe 1, axe de distance à la norme scolaire, et non selon l'axe 2, axe de l'externalisation. Si les ménages dont la personne de référence est un ouvrier accusent, comme le montre la surface de l'ellipse, une diversité considérable de comportements, le recours au marché en matière d'éducation semble pour partie étranger à des habitudes qui privilégient l'entourage dans le domaine de l'aide aux devoirs (Lahire, 1995).

Enfin, l'un des traits principaux de cette demande de cours particuliers est qu'une *disponibilité matérielle vient directement compléter et rendre réalisable la perception d'un besoin*. À autres paramètres contrôlés, les ménages de l'échantillon dont le revenu est compris entre 27 et 37 000 euros par an, soit au moins deux salaires minimum à temps plein, voient leurs chances de prendre des cours particuliers plutôt que de ne pas en prendre réduites de deux tiers par rapport aux ménages dont le revenu est supérieur à 68 000 euros annuels ; ceux dont les ressources s'échelonnent de 46 000 à 68 000 euros ont également des chances relatives réduites de plus de moitié par rapport à ces derniers : il y a, semble-t-il, un saut quantitatif lorsque l'on s'intéresse aux mieux dotés en cette espèce de

35. L'éviction de cette variable du modèle n'invalide pas une lecture en termes de catégories professionnelles, le revenu comme le lieu d'habitation sont des composantes de l'identité socio-professionnelle. Nous n'entendons ainsi pas nier l'effet de composition qui est aux prémices des

PCS et dont elles restent porteuses.

36. Il semble d'ailleurs que l'effet cadre et enseignant soit sous-tendu par un effet niveau d'études (Modèle 6), ce qui n'est pas le cas de l'effet employé, qui demeure robuste à l'introduction de cette variable.

capital³⁷. Le coût d'accès apparaît donc comme central dans la compréhension de ce marché et de ce qui en conditionne le développement. Plus généralement, la situation matérielle du ménage se présente comme facteur causal à privilégier. En effet, d'une part, à autres paramètres contrôlés, le fait de vivre en ville est étroitement corrélé avec la prise de cours et, compte tenu des variables introduites dans le modèle, cette spécificité n'est pas uniquement imputable aux particularités des populations urbaines ; l'hypothèse d'un effet d'offre n'est donc pas à écarter. D'autre part, le fait de n'avoir qu'un enfant, c'est-à-dire de pouvoir concentrer l'ensemble des ressources disponibles pour l'éducation de sa progéniture sur un seul individu, devient également facteur potentiel d'explication. Cette aide ne semble pas être, comme le montre la faible part d'explication apportée par l'introduction de la variable « aide des proches », une aide par défaut. S'il n'est pas possible, en l'état, d'arbitrer entre l'hypothèse d'une plus grande disponibilité financière et celle qui ferait des cours particuliers une manifestation d'un style éducatif propre aux familles à enfant unique, l'effet conséquent du revenu oriente pour partie vers cette première piste explicative.

Ces considérations (primauté du revenu et des effets d'offre, non pertinence du capital scolaire comme des variables d'ambition, non-corrélation avec l'aide parentale, surreprésentation des enfants uniques) font écho à la distinction qu'opère Gershuny (1978) entre « faire faire » (externaliser les services) et « faire soi-même » (internaliser les services). Si ce dernier augure le développement d'une *self-service economy* où les ménages se procurent par le marché les biens nécessaires à la réalisation des services à l'intérieur du foyer, les cours particuliers semblent être au contraire les marqueurs d'une économie d'externalisation par rapport au foyer³⁸. Les biens n'ont pas supplanté le service et c'est de concert que fleurissent le marché des cours particuliers et celui des outils parascolaires et ludiques (Melot, 2005). L'absence de relation apparente avec l'aide parentale comme la non-substitution avec d'autres aides abondent en ce sens. Ce sont, après le niveau estimé, des variables rendant compte de la situation matérielle qui apparaissent en première ligne du modèle. Ce « faire faire » entre en résonance avec la classification des cours particuliers parmi les services à la personne tout en questionnant leur prise en charge partielle par les politiques fiscales dédiées à ces services (Devetter, Jany-Catrice et Ribault, 2009).

*
* *

L'adoption d'une acception large de la *shadow education* a invité à considérer les cours particuliers dans leurs relations avec les autres formes d'aide pour l'école en dehors de l'école et avec les autres actes et attitudes qui participent au façonnement familial de la scolarité. Ce spectre a permis de souligner que les éléments distinguant les cours particuliers des formes gratuites de *shadow education* les rapprochent aussi des pratiques analysées depuis plus de trente ans comme étant celles des familles les plus proches de la norme scolaire, celles qui

37. Les données n'offrant qu'une variable en bandes, il n'est pas possible de situer plus finement ce saut quantitatif.

38. Notons toutefois qu'ils relèvent en

partie du « faire soi-même » puisque les parents prennent en charge, certes en déléguant, l'éducation scolaire de leur enfant en complément de l'offre scolaire diplômante.

connaissent les rouages de l'école et sont aptes à produire, au quotidien, un avantage domestique. Cette résonance avec des logiques connues enjoint à considérer avec précaution les discours faisant des cours particuliers une nouveauté à la simple faveur d'hypothétiques changements morphologiques affectant leur offre. Faute d'instruments de saisie, il est malaisé de tirer quelque conclusion que ce soit quant à leur dynamique de développement. La sensibilité de ce recours au volume de capital (économique et scolaire) permet toutefois d'avancer que, si les cours particuliers se développent sous de nouvelles formes, ils ne participeraient pas d'une révolution dans la structure des pratiques éducatives. Parmi les facteurs les plus corrélés, la présence du capital économique pointe par ailleurs le caractère central, souvent obscurci par l'inextricable entremêlement avec le capital scolaire, des fondements matériels de la distinction sociale (Bourdieu, 1979b), dont les cours particuliers semblent être un ressort, parmi d'autres, sur la scène scolaire. L'inscription urbaine de cette demande abonde en ce sens.

Cette dernière conclusion demande toutefois à être nuancée. D'une part, l'exclusion des deux variables que sont le capital scolaire et la catégorie professionnelle du modèle final doit être observée avec prudence, notamment en raison des relativement faibles effectifs de l'échantillon, qui, par construction, augmentent l'ampleur des intervalles de confiance associés aux différents indicateurs et peuvent ainsi rendre plus aisément non significatifs les différents coefficients. Notre propos n'est pas de nier leur potentiel impact sur la prise de cours particuliers. Le travail descriptif effectué a ainsi montré la forte intrication du capital scolaire et du capital économique pour qualifier ceux qui se portent plus souvent vers les cours particuliers, notamment par rapport aux autres formes d'aide pour l'école en dehors de l'école. La régression permet d'apporter un argument supplémentaire qui est que la demande de cours est ici bien plus sensible au niveau de revenu qu'au niveau de diplôme – ces deux dimensions étant souvent redondantes, la régression nous permet d'observer plus aisément l'effet des dotations relatives. Toutefois, ceci n'exclut pas de potentiels effets cumulatifs au regard de l'ampleur des coefficients mesurés pour l'échantillon (Annexe B, Tableau B2, Modèle 6). D'autre part, et conformément aux conclusions de Baker et Le Tendre (2005), comme de Caille (2010), l'importance de la situation scolaire de l'enfant, telle qu'elle est perçue par ses parents, nuance une lecture en termes de ressources comme en termes de stratégies à long terme. La seconde partie nous a en effet permis de mettre en relief la primauté des enjeux scolaires de court terme dans l'explication de la pratique prise individuellement. Les difficultés perçues par les parents l'emportent face à une volonté exprimée d'excellence comme face à un souhait de voir leur enfant poursuivre tard ses études, tant de critères qui tendent, sur le plan descriptif, à être davantage corrélés aux cours particuliers plutôt qu'aux autres formes d'aide, mais qui se voient ici absorbés, résumés, par la position sociale de ceux qui les revendiquent. Bien que le court terme soit indubitablement lié au long terme (un redoublement ou un dossier scolaire jugé faible sont autant d'éléments qui peuvent grever la suite de la scolarité), ce résultat appelle là encore à une exploration approfondie du lien souvent imputé entre prise de cours particuliers et angoisse créée par le fonctionnement et l'évolution du système scolaire.

Cela ne peut que rappeler les périls, sur des objets médiatisés comme le sont les cours particuliers, de raisonnements empruntant à une forme de sociologie spontanée. La non-corrélation avec la bi-activité comme le très faible apport de la

monoparentalité au modèle tendent à relativiser des arguments qui font de la multiplication de ces situations un facteur assuré de développement du marché des cours particuliers. Le nombre d'enfants se présente au contraire comme une clé de compréhension de ce recours. Il apparaît non seulement pertinent pour comprendre ce qui distingue cours particuliers et soutien gratuit, d'une part, des formes d'aide administrées par l'entourage, d'autre part, mais il s'érige aussi parmi les facteurs les plus dépendants du recours dans le modèle final. Une explication probante est à trouver dans le montant des ressources qui peuvent être consacrées à chaque enfant, rendant réalisable la fonction de « pacification » évoquée par Glasman et Collonges (1994).

Ainsi, la demande de cours particuliers s'inscrit dans un environnement éducatif balisé et ne bouleverse pas les polarisations régulièrement observées sur la scène scolaire dont ces cours sont constitutifs. La forte composante matérielle de ses soubassements, en écho à la structuration croissante de l'offre autour d'organismes mandataires, dessine sur la scène scolaire une parcelle d'interactions marchandes. Si la visibilité croissante de cette parcelle étroit sans doute certains idéaux républicains, rien n'indique que cette prestation soit nécessairement efficace, rien n'indique que les inégalités d'accès soient nécessairement génératrices d'inégalités en termes de réussite scolaire. Comme dans toute prestation de service dont les effets s'observent sur le long terme, le rendement effectif des cours particuliers est malaisé à établir et suppose *a priori* l'implication forte de l'enseignant comme de l'utilisateur dans le processus d'apprentissage (Isaac, 2003), ce qui n'est aucunement acquis. Dans la synthèse qu'il établit à l'échelle européenne, Bray (2011) se montre nuancé dans la confrontation des travaux irlandais (Smyth, 2008, 2009), anglais (Ireson et Rushforth, 2005 ; Rushforth, 2011) et allemand (Guil et Bonsen, 2010) s'étant penchés sur cette question. Aucun ne parvient à une conclusion jugée solide par ses auteurs quant aux effets des cours particuliers sur les résultats scolaires et tous appellent à l'établissement de suivis longitudinaux renseignant précisément les trajectoires scolaires et les trajectoires de recours. La compréhension des interactions avec les systèmes scolaires publics de ces formes marchandes d'éducation – qui ne sont pas nouvelles mais posent de nouvelles questions liées tant à la massification de l'école qu'à la fluctuation de la valeur sociale des titres scolaires – appelle à l'étude comparée, notamment à l'échelle européenne, de configurations nationales qui livrent, chacune, un système scolaire construit comme cohérent et des manifestations différentes, dans leur ampleur comme dans leur forme, de ces recours éducatifs marchands.

Thomas COLLAS

Observatoire sociologique du changement (Osc)

Sciences Po-Cnrs

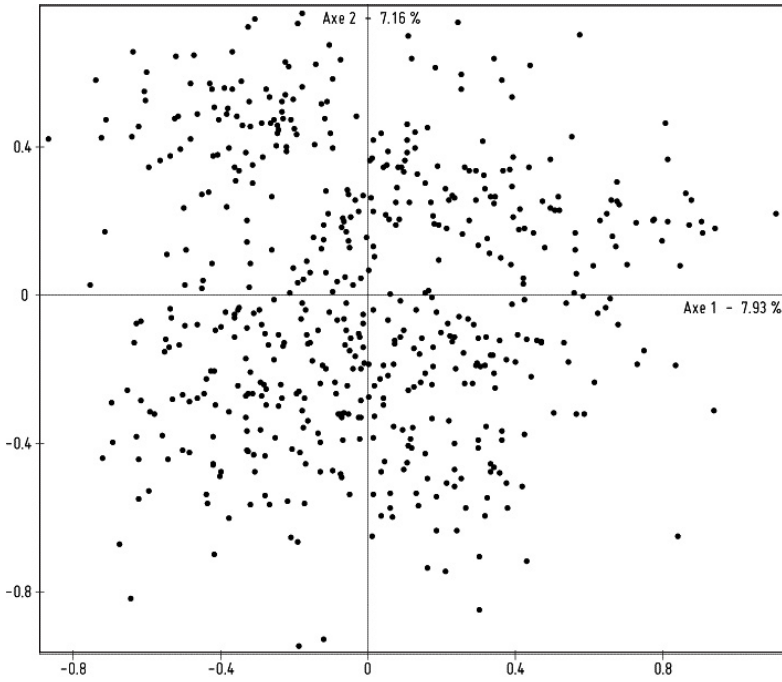
27, rue Saint-Guillaume – 75007 Paris

thomas.collas@sciences-po.org

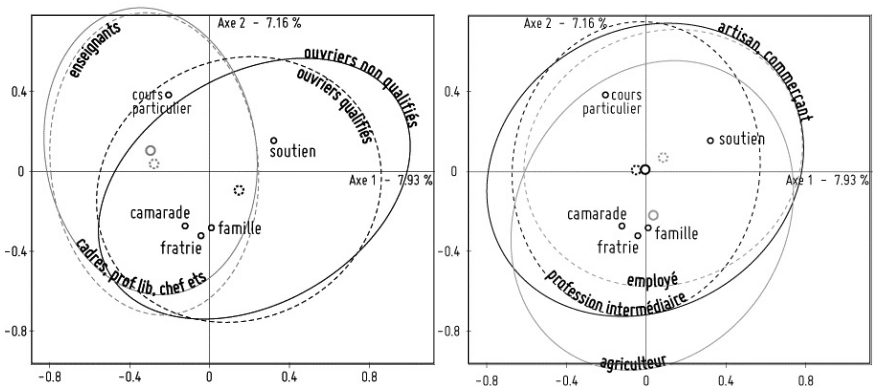
ANNEXES

ANNEXE A. – *Compléments graphiques*

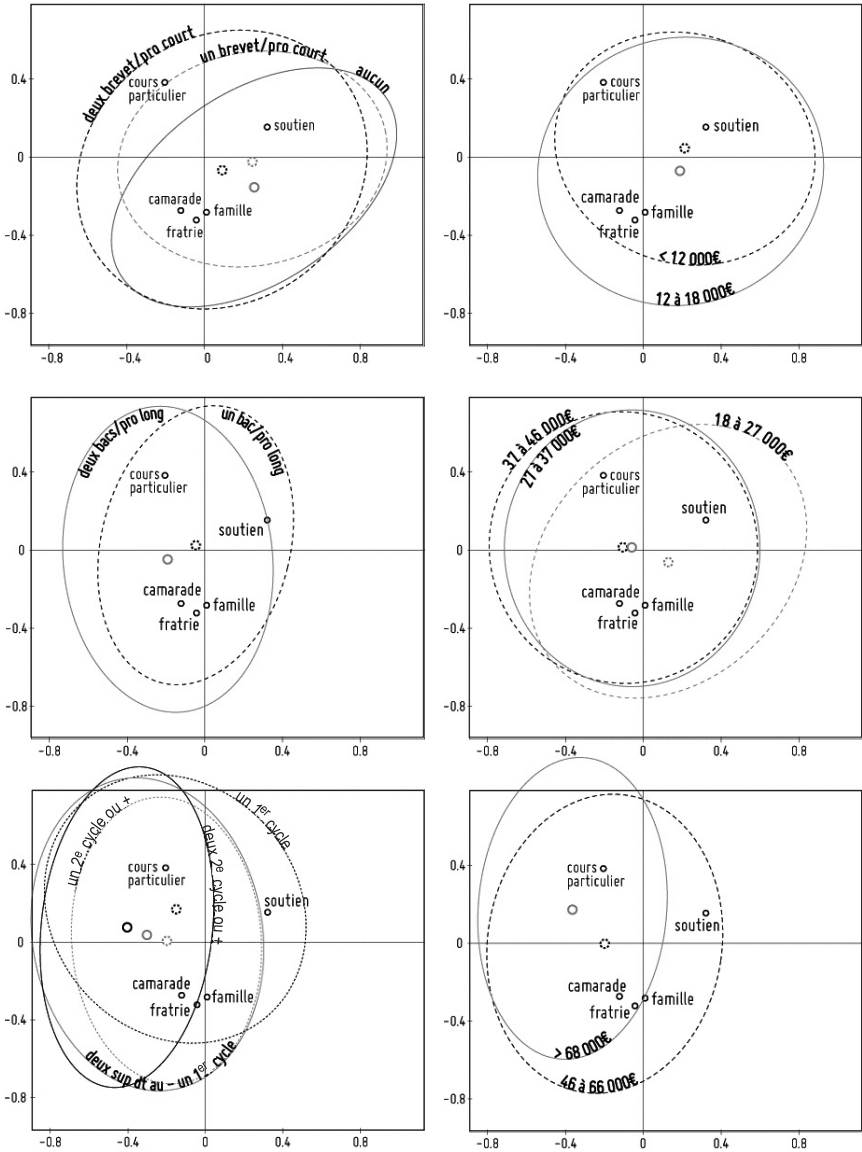
GRAPHIQUE A1. – *Nuage des individus de l'ACM spécifique dans le plan 1-2 (N = 552)*



GRAPHIQUES A2. – *Ellipses de concentration pour la variable catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence du ménage (N = 552)*



GRAPHIQUES A3. – *Ellipses de concentration pour le revenu annuel du ménage et les diplômes des parents (variables supplémentaires) dans le plan 1-2 (N = 552)*



ANNEXE B. – *Détails des treize modèles emboîtés*TABLEAU B1. – *Modélisation de la probabilité de prendre des cours particuliers*
Modèles 1 à 4

	Modèle 1				Modèle 2				Modèle 3				Modèle 4			
	B	Wald	p	Exp(B)	B	Wald	p	Exp(B)	B	Wald	p	Exp(B)	B	Wald	p	Exp(B)
Constante	-3,16	57,36	***	0,04	-2,57	28,47	***	0,08	-2,89	23,85	***	0,06	-3,52	42,27	***	0,03
Niveau (réf. : excellent)																
En difficulté	1,58	13,21	***	4,84	1,53	12,23	***	4,60	1,49	11,15	***	4,44	1,72	15,09	***	5,57
Bon élève	0,81	3,39	**	2,24	0,66	2,24	n.s.	1,93	0,65	2,19	n.s.	1,92	0,80	3,25	*	2,23
Classe (réf. : terminale)																
Sixième					-1,07	8,18	***	0,34	-1,08	8,18	***	0,34	-0,94	6,15	**	0,39
Cinquième/quatrième					-0,85	8,00	***	0,43	-0,88	8,25	***	0,42	-0,75	5,87	**	0,47
Troisième					-0,38	1,41	n.s.	0,68	-0,41	1,62	n.s.	0,66	-0,30	0,84	n.s.	0,74
Seconde/première					-0,05	0,03	n.s.	0,95	-0,08	0,07	n.s.	0,93	-0,07	0,05	n.s.	0,93
Redoublements (réf. : plus de deux redoublements)																
Aucun redoublement									0,32	0,68	n.s.	1,37				
Un redoublement									0,47	1,50	n.s.	1,60				
PCS (réf. : ouvrier)																
Agriculteur													-0,14	0,03	n.s.	0,87
Artisan/commerçant													0,84	5,02	**	2,31
Cadre/profession libérale													1,33	22,28	***	3,77
Enseignant													1,22	8,33	***	3,38
Profession intermédiaire													0,72	5,93	**	2,06
Employé													0,85	8,34	***	2,34
L		914,3				893,8				892,0				866,0		
ddl		2				6				8				12		
(L'-L)/(ddl-ddl')						5,1				0,9				4,6		
sig						***				n.s.				***		
Pseudo R-deux (Nagelkerke)		0,043				0,072				0,075				0,111		

Source : Insee, EPCV, octobre 2003, N = 1 340.

TABLEAU B2. – *Modélisation de la probabilité de prendre des cours particuliers*
Modèles 5 à 8

	Modèle 5				Modèle 6				Modèle 7				Modèle 8			
	B	Wald	p	Exp(B)	B	Wald	p	Exp(B)	B	Wald	p	Exp(B)	B	Wald	p	Exp(B)
Constante	-2,23	12,97	***	0,11	-2,00	8,87	***	0,14	-1,9	8,71	***	0,15	-2,09	9,54	***	0,12
Niveau (réf. : excellent)																
En difficulté	1,84	16,75	***	6,28	1,92	17,99	***	6,82	1,86	17,01	***	6,40	1,85	17	***	6,39
Bon élève	0,86	3,62	*	2,35	0,87	3,73	*	2,4	0,87	3,71	**	2,38	0,86	3,68	*	2,37
Classe (réf. : terminale)																
Sixième	-0,90	5,38	**	0,41	-0,84	4,65	**	0,43	-0,87	4,93	**	0,42	-0,74	3,24	*	0,48
Cinquième/quatrième	-0,62	3,93	**	0,54	-0,54	2,92	*	0,58	-0,62	3,88	**	0,54	-0,49	2,05	n.s.	0,61
Troisième	-0,24	0,51	n.s.	0,79	-0,12	0,14	n.s.	0,88	-0,21	0,41	n.s.	0,81	-0,09	0,06	n.s.	0,91
Seconde/première	-0,11	0,12	n.s.	0,90	-0,08	0,07	n.s.	0,92	-0,08	0,06	n.s.	0,93	0,07	0,05	n.s.	1,07
PCS (réf. : ouvrier)																
Agriculteur	-0,06	0,01	n.s.	0,94	-0,47	0,36	n.s.	0,63	0,26	0,11	n.s.	1,29	0,22	0,08	n.s.	1,24
Artisan/commerçant	0,47	1,42	n.s.	1,60	0,20	0,24	n.s.	1,22	0,43	1,17	n.s.	1,54	0,41	1,03	n.s.	1,50
Cadre/profession libérale	0,65	4,09	**	1,92	0,33	0,92	n.s.	1,4	0,55	2,83	*	1,73	0,53	2,58	n.s.	1,69
Enseignant	0,75	2,88	*	2,12	0,43	0,80	n.s.	1,54	0,71	2,52	n.s.	2,04	0,71	2,53	n.s.	2,04
Profession intermédiaire	0,43	1,96	n.s.	1,54	0,09	0,08	n.s.	1,1	0,40	1,63	n.s.	1,49	0,39	1,53	n.s.	1,47
Employé	0,89	8,7	***	2,44	0,73	5,48	**	2,07	0,84	7,60	***	2,31	0,84	7,5	***	2,31
Revenu annuel (réf. : plus de 68 000 euros)																
Moins de 12 000 euros	-1,71	12,07	***	0,18	-1,16	4,86	**	0,31	-1,67	11,24	***	0,19	-1,62	10,47	***	0,20
12 à 18 000 euros	-1,95	16,61	***	0,14	-1,65	10,33	***	0,19	-1,86	14,88	***	0,16	-1,81	13,83	***	0,16
18 à 23 000 euros	-1,78	15,16	***	0,17	-1,63	11,23	***	0,2	-1,66	12,94	***	0,19	-1,6	11,9	***	0,20
23 à 27 000 euros	-1,53	12,79	***	0,22	-1,47	10,36	***	0,23	-1,44	11,04	***	0,24	-1,39	10,29	***	0,25
27 à 37 000 euros	-1,00	8,33	***	0,37	-0,99	6,85	***	0,37	-0,85	5,81	**	0,43	-0,8	5,05	**	0,45
37 à 46 000 euros	-1,06	9,35	***	0,35	-1,12	8,94	***	0,32	-0,89	6,44	**	0,41	-0,84	5,57	**	0,43
46 à 68 000 euros	-0,81	5,37	**	0,44	-0,84	5,11	**	0,43	-0,74	4,29	**	0,48	-0,69	3,69	*	0,50
Diplômes (réf. : deux supérieurs)																
Aucun					-2,65	5,66	**	0,07								
Un brevet					-0,74	1,99	n.s.	0,48								
Deux brevets					-0,29	0,40	n.s.	0,75								
Un bac					0,12	0,07	n.s.	1,12								
Deux bacs					0,35	0,61	n.s.	1,42								
Un premier cycle					-0,01	0,00	n.s.	0,99								
Un deuxième cycle ou plus					-0,23	0,26	n.s.	0,79								
Commune (réf. : Paris)																
Moins de 2 000 habitants									-0,83	8,22	***	0,43	-0,84	8,33	***	0,43
Moins 20 000 habitants									-0,66	4,39	**	0,52	-0,68	4,65	**	0,51
20 à 100 000 habitants									-0,52	2,64	n.s.	0,59	-0,54	2,82	*	0,58
Plus de 100 000 habitants									-0,22	0,75	n.s.	0,80	-0,25	0,90	n.s.	0,78
Choix d'établissement (réf. : carte scolaire)																
Autre établissement public													-0,1	0,14	n.s.	0,91
Établissement privé													0,21	0,88	n.s.	1,24
L		840,8				829,9				830,1				828,8		
ddl		19				26				23				25		
(L'-L)/(ddl-ddl')		3,6				1,6				2,7				0,7		
sig		***				n.s.				**				n.s.		
Pseudo R-deux (Nagelkerke)		0,146				0,174				0,161				0,163		

Source : Insee, EPCV, octobre 2003, N = 1 340.

TABLEAU B3. – *Modélisation de la probabilité de prendre des cours particuliers*
Modèles 9 à 12

	Modèle 9				Modèle 10				Modèle 11				Modèle 12			
	B	Wald	p	Exp(B)	B	Wald	p	Exp(B)	B	Wald	p	Exp(B)	B	Wald	p	Exp(B)
Constante	-1,86	7,51	***	0,16	-1,61	5,94	**	0,20	-1,87	8,43	***	0,15	-1,97	9,25	***	0,14
Niveau (réf. : excellent)																
En difficulté	1,98	17,50	***	7,23	1,90	17,40	***	6,67	1,85	16,91	***	6,36	1,79	15,80	***	5,98
Bon élève	0,97	4,46	**	2,64	0,88	3,80	**	2,41	0,87	3,70	*	2,38	0,79	3,05	*	2,20
Classe (réf. : terminale)																
Sixième	-0,88	5,01	**	0,42	-0,87	4,85	**	0,42	-0,86	4,88	**	0,42	-0,81	4,20	**	0,45
Cinquième/quatrième	-0,62	3,78	*	0,54	-0,63	3,83	**	0,53	-0,62	3,88	**	0,54	-0,56	3,12	*	0,57
Troisième	-0,21	0,38	n.s.	0,81	-0,19	0,34	n.s.		-0,22	0,43	n.s.		-0,19	0,33	n.s.	
Seconde/première	-0,08	0,06	n.s.	0,92	-0,09	0,08	n.s.		-0,08	0,07	n.s.		-0,12	0,15	n.s.	
Pcs (réf. : ouvrier)																
Agriculteur	0,28	0,13	n.s.	1,32	0,25	0,10	n.s.		0,25	0,10	n.s.		0,32	0,17	n.s.	
Artisan/commerçant	0,41	1,07	n.s.	1,51	0,39	0,94	n.s.		0,42	1,09	n.s.		0,39	0,93	n.s.	
Cadre/profession libérale	0,52	2,58	n.s.	1,69	0,55	2,78	*	1,73	0,51	2,38	n.s.		0,50	2,36	n.s.	
Enseignant	0,66	2,17	n.s.	1,94	0,75	2,77	*	2,12	0,67	2,20	n.s.		0,67	2,20	n.s.	
Profession intermédiaire	0,37	1,37	n.s.	1,44	0,41	1,73	n.s.		0,36	1,25	n.s.		0,35	1,25	n.s.	
Employé	0,81	6,98	***	2,24	0,85	7,76	***	2,34	0,78	5,92	**	2,17	0,82	7,14	***	2,27
Revenu annuel (réf. : plus de 68 000 euros)																
Moins de 12 000 euros	-1,65	10,93	***	0,19	-1,70	11,50	***	0,18	-1,78	11,29	***	0,17	-1,79	12,61	***	0,17
12 à 18 000 euros	-1,85	14,61	***	0,16	-1,90	15,10	***	0,15	-1,95	14,97	***	0,14	-1,99	16,57	***	0,14
18 à 23 000 euros	-1,66	12,78	***	0,19	-1,66	12,81	***	0,19	-1,73	13,27	***	0,18	-1,79	14,76	***	0,17
23 à 27 000 euros	-1,42	10,75	***	0,24	-1,48	11,57	***	0,23	-1,48	11,40	***	0,23	-1,46	11,24	***	0,23
27 à 37 000 euros	-0,81	5,21	**	0,45	-0,85	5,63	**	0,43	-0,87	6,05	**	0,42	-0,87	5,96	**	0,42
37 à 46 000 euros	-0,86	5,95	**	0,42	-0,91	6,50	**	0,40	-0,90	6,53	**	0,41	-0,89	6,32	**	0,41
46 à 68 000 euros	-0,71	3,99	**	0,49	-0,74	4,24	**	0,48	-0,74	4,35	**	0,48	-0,75	4,32	**	0,47
Commune (réf. : Paris)																
Moins de 2 000 habitants	-0,83	8,09	***	0,44	-0,83	8,01	***	0,44	-0,81	7,72	***	0,44	-0,85	8,38	***	0,43
Moins 20 000 habitants	-0,65	4,37	**	0,52	-0,63	3,98	**	0,53	-0,65	4,24	**	0,52	-0,66	4,47	**	0,51
20 à 100 000 habitants	-0,51	2,52	n.s.	0,60	-0,49	2,29	n.s.		-0,51	2,46	n.s.		-0,57	3,12	*	0,57
Plus de 100 000 habitants	-0,20	0,62	n.s.	0,82	-0,21	0,63	n.s.		-0,22	0,71	n.s.		-0,28	1,15	n.s.	
Condition (réf. : si tête de classe)																
Si classe supérieure	-0,01	0,00	n.s.	0,99												
Si moyenne	-0,29	1,67	n.s.	0,75												
Âge souhaité (réf. : supérieur à 25 ans)																
Moins de 19 ans					-0,27	0,43	n.s.									
20 à 22 ans					-0,34	1,57	n.s.									
Pas d'âge					-0,40	2,33	n.s.									
23 à 24 ans					-0,58	3,64	*	0,56								
Monoparentalité (réf. : non)																
Oui									0,19	0,42	n.s.					
Enfants (réf. : plusieurs)																
Enfant unique													0,61	10,00	***	1,84
L		827,8				826,0				829,7				820,3		
ddl		25				27				24				24		
(L'-L)/(ddl-ddl')		1,1				1,0				0,4				9,8		
sig		n.s.				n.s.				n.s.				***		
Pseudo R-deux (Nagelkerke)		0,164				0,166				0,161				0,174		

Source : Insee, EPCV, octobre 2003, N = 1 340.

TABLEAU B4. – *Modélisation de la probabilité de prendre des cours particuliers*
Modèle 13

	Modèle 13			
	B	Wald	p	Exp(B)
Constante	-2,19	8,76	***	0,11
Niveau (réf. : excellent)				
En difficulté	1,82	16,10	***	6,17
Bon élève	0,82	3,27	*	2,27
Classe (réf. : terminale)				
Sixième	-0,80	4,08	**	0,45
Cinquième/quatrième	-0,55	2,96	*	0,58
Troisième	-0,18	0,28	n.s.	
Seconde/première	-0,10	0,11	n.s.	
PCS (réf. : ouvrier)				
Agriculteur	0,33	0,17	n.s.	
Artisan/commerçant	0,39	0,95	n.s.	
Cadre/profession libérale	0,50	2,33	n.s.	
Enseignant	0,67	2,17	n.s.	
Profession intermédiaire	0,35	1,24	n.s.	
Employé	0,81	7,05	***	2,26
Revenu annuel (réf. : plus de 68 000 euros)				
Moins de 12 000 euros	-1,79	12,61	***	0,17
12 à 18 000 euros	-1,99	16,54	***	0,14
18 à 23 000 euros	-1,80	14,83	***	0,17
23 à 27 000 euros	-1,46	11,22	***	0,23
27 à 37 000 euros	-0,88	6,07	**	0,42
37 à 46 000 euros	-0,90	6,36	**	0,41
46 à 68 000 euros	-0,76	4,37	**	0,47
Commune (réf. : Paris)				
Moins de 2 000 habitants	-0,84	8,28	***	0,43
Moins 20 000 habitants	-0,66	4,37	**	0,52
20 à 100 000 habitants	-0,56	3,02	*	0,57
Plus de 100 000 habitants	-0,27	1,07	n.s.	
Enfants (réf. : plusieurs)				
Enfant unique	0,54	6,81	***	1,71
Aide proches (réf. : oui)				
Non	0,02	0,00	n.s.	
Soutien gratuit (réf. : oui)				
Non	0,24	0,94	n.s.	
L		819,3		
ddl		26		
(L'-L)/(ddl-ddl')		0,5		
sig		n.s.		
Pseudo R-deux (Nagelkerke)		0,175		

Source : Insee, EPCV, octobre 2003, N = 1 340.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AKIBA M., LE TENDRE G., BAKER P., GOESLING B., 2002, « Student victimization : national and school system effects on school violence in 37 nations », *American educational research journal*, 39, 4, p. 829-853.
- AURINI J., DAVIES S., 2004, « The transformation of private tutoring : education in a franchise form », *Canadian journal of sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 29, 3, p. 419-438.
- AURINI J., DAVIES S., 2005, « Choice without markets : homeschooling in context of private education », *British journal of sociology*, 26, 4, p. 461-474.
- BAKER D., LE TENDRE G., 2005, « Demand for achievement : the worldwide growth of shadow education systems », dans D. BAKER, G. LE TENDRE, *National differences, global similarities. World culture and the future of schooling*, Stanford (CA), Stanford University Press, p. 54-70.
- BALL S., VAN ZANTEN A., 1998, « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique », *Éducation et sociétés*, 1, 1, p. 47-72.
- BALLION R., 1982, *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock.
- BOURDIEU P., 1979a, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, p. 3-6.
- BOURDIEU P., 1979b, *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., 1994, « Le nouveau capital », dans P. BOURDIEU, *Raisons pratiques, sur la théorie de l'action*, Paris, Le Seuil, p. 37-51.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BRAY M., 1999, *The shadow education system : private tutoring and its implications for planners*, Paris, UNESCO.
- BRAY M., 2011, *The challenge of shadow education : private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*, report, NESSE, European Commission.
- BROWN E., 2007, « Les contributions des pères et des mères à l'éducation des enfants », *Revue française des affaires sociales*, 1, p. 127-151.
- CADOLLE S., 2005, « Les jeunes adultes, enfants de parents séparés, entre investissement dans les études et désir d'indépendance », *Revue française des affaires sociales*, 4, p. 161-182.
- CAILLE J.-P., 2010, « Les cours particuliers en première année de collège : un entrant en sixième sur dix bénéficie de soutien scolaire payant », *Éducation & formations*, 79, p. 59-80.
- CHENU A., 2005, *Sociologie des employés*, Paris, La Découverte.
- DAVIES S., QUIRKE L., 2005, « Providing for the priceless student : ideologies of choice in an emerging educational market », *American journal of education*, 111, 4, p. 523-547.
- DEVETTER F.-X., JANY-CATRICE F., RIBAUT T., 2009, *Les services à la personne*, Paris, La Découverte.
- DURKHEIM É., [1922] 2006, *Éducation et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

- ESTABLET R., 1987, *L'École est-elle rentable ?* Paris, Presses Universitaires de France.
- FÉCHANT H., LÉONARDIS M. (DE), PRÊTEUR Y., 2005, « Éducation familiale et expérience scolaire à l'adolescence », dans G. BERGONNIER-DUPUY (coord.), *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Ramonville-Saint-Agne, Érès.
- FELOUZIS G., PERROTON J., 2007, « Les "marchés scolaires" : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, 48, 4, p. 693-722.
- FOONDUN A., 2002, « The issue of private tuition : an analysis of the practice in Mauritius and selected South-East Asian countries », *International review of education*, 48, 6, p. 485-515.
- GADREY J., 1995, « Éléments de socio-économie des relations de service », dans A. JACOB, H. VÉRIN (dirs.), *L'inscription sociale du marché*, Paris, L'Harmattan, p. 147-165.
- GASPARINI R., JOLY-RISSOAN O., DALUD-VINCENT M., 2009, « Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens », *Revue française de pédagogie*, 168, p. 93-109.
- GERSHUNY J., 1978, *After industrial society ? The emerging self-service economy*, Atlantic Highlands (NJ), Humanities Press.
- GEWIRTZ S., BALL S. J., BOWE R., 1995, *Markets, choice, and equity in education*, Buckingham (PA), Open University Press.
- GLASMAN D., 2001, *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GLASMAN D., BESSON L., 2004, *Le travail des élèves pour l'École en dehors de l'école*, rapport, Paris, Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, 15, décembre : http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/100.pdf.
- GLASMAN D., COLLONGES G., 1994, *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, Fonds d'Action Sociale.
- GOUVIAS D., 1998, « The relation between unequal access to higher education and labour-market structure : the case of Greece », *British journal of sociology of education*, 19, 3, p. 305-333.
- GOUYON M., 2006, « Une chambre à soi : un atout dans la scolarité ? », *Données sociales. La société française*, Paris, Insee, p. 163-167.
- GUIL K., BONSEN M., 2010, « Leistungsvorteile durch Nachhilfeunterricht in Mathematik am Beginn der Sekundarstufe I ? Ergebnisse der Hamburger Schulleistungsstudie KESS », *Unterrichtswissenschaft*, 38, 2, p. 117-133.
- HENRI-PANABIÈRE G., 2010, « Élèves en difficultés de parents fortement diplômés. Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle », *Sociologie*, 1, 4, p. 457-477 : <http://sociologie.revues.org/652>.
- HÉRAN F., 1996, « École publique, école privée : qui peut choisir ? », *Économie et statistique*, 293, p. 17-39.
- IRESON J., RUSHFORTH K., 2005, « Mapping and evaluating shadow education », ESRC Research Project RES-000-23-0117, End of Award Report.
- ISAAC H., 2003, « La gestion de la qualité dans un contexte de pluralité des jugements. Le cas des services professionnels », dans S. DUBUISSON-QUELLIER, J.-P. NEUVILLE (dirs.), *Juger pour échanger. La construction sociale de l'accord sur la qualité dans une économie de jugements individuels*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Institut National de la Recherche Agronomique, p. 75-91.

- JAMES H., [1891] 2008, *L'élève*, Paris, Sillage.
- KATSILIS J., RUBINSON R., 1990, « Cultural capital, student achievement, and educational reproduction : the case of Greece », *American sociological review*, 55, 2, p. 270-279.
- KELLERHALS J., MONTANDON C., 1991, *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- KIM S., LEE J.-H., 2010, « Private tutoring and demand for education in South Korea », *Economic development and cultural change*, 58, 2, p. 259-296.
- LAACHER S., 1990, « L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants des familles immigrées », *Politix*, 3, 12, p. 25-37.
- LAHIRE B., 1995, *Tableaux de famille. Heurts et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Le Seuil.
- LAREAU A., [1989] 2000, *Home advantage : social class and parental intervention in elementary education*, Lanham (MD), Rowman & Littlefield Publishers.
- LAREAU A., 2002, « Invisible inequality : social class and childrearing in black and white families », *American sociological review*, 67, 5, p. 747-776.
- LASNE DA COSTA A., 2011, « La réussite des enfants d'enseignants du primaire à la fin du collège : existe-t-il un effet enseignant ? », communication au colloque *Fabrication familiale de la réussite scolaire et processus d'ajustement aux publics*, université Paris-Dauphine, Institut de Recherche Interdisciplinaire en Sciences Sociales, Cnrs, 5-6 mai.
- LE ROUX B., ROUANET H., 2004, *Geometric data analysis from correspondence analysis to structured data analysis*, Dordrecht, Kluwer Academic Publisher.
- LE TENDRE G. K., HOFER B. K., SHIMIZU H., 2003, « What is tracking ? Cultural expectations in the United States, Germany and Japan », *American educational research journal*, 40, 1, p. 43-89.
- LEBART L., MORINEAU A., PIRON M., 2006, *Statistiques exploratoires multi-dimensionnelles : visualisation et inférences en fouilles de données*, Paris, Dunod.
- MARIMUTHU T., SINGH J. S., AHMAD K., LIM H. K., MUKHERJEE H., OMAN S., CHELLIAH T., SHARMA J. R., SALLEH N. M., YONG L., LEONG L. T., SUKARMAN S., THONG L. K., JAMALUDDIN W., 1991, *Extra-school instruction, social equity and educational quality*, report prepared for the International Development Research Centre, Kuala Lumpur, Faculty of Education, University of Malaya.
- MELOT L., 2005, *Le marché du soutien scolaire : analyse du marché et perspectives de croissance : forces en présence*, Paris, Xerfi.
- OBERTI M., 2007, *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Po.
- OCTOBRE S., JAUNEAU Y., 2008, « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie*, 49, 4, p. 695-722.
- OLIER L., FLIPO A., 1998, « Faut-il subventionner les services à domicile ? », *Économie et statistique*, 316-317, p. 3-19.
- ONO H., 2001, « Who goes to college ? Features of institutional tracking in Japanese higher education », *American journal of education*, 109, 2, p. 161-195.
- POUPEAU F., FRANÇOIS J.-C., 2008, *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris, Raisons d'Agir.
- QUIRKE L., 2003, « When "parent" becomes a verb : changes to parenting and the rise of cognitively intensive education », *Canadian Sociology and Anthropology Association Annual Meeting*, Halifax, Dalhousie University, May.

- ROHLEN T. P., 1980, « The *Juku* phenomenon : an exploratory essay », *Journal of Japanese studies*, 6, 2, p. 207-242.
- ROSENWALD F., 2006, « Les aides aux devoirs en dehors de la classe », *Note d'information du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, 06-04.
- RUSHFORTH K., 2011, *The quality and effectiveness of one-to-one private tuition in England*, PhD Thesis, Institute of Education, University of London.
- SCANLON M., BUCKINGHAM D., 2004, « Home learning and the educational marketplace », *Oxford review of education*, 30, 2, p. 287-303.
- SINGLY F. (DE), 1996, « L'appropriation de l'héritage culturel », *Lien social et politiques*, 35, p. 153-165.
- SMYTH E., 2008, « The more, the better ? Intensity of involvement in private tuition and examination performance », *Educational research and evaluation*, 14, 5, p. 465-476.
- SMYTH E., 2009, « Buying your way into college ? Private tuition and the transition to higher education in Ireland », *Oxford review of education*, 35, 1, p. 1-22.
- STEVENSON D. L., BAKER D. P., 1992, « Shadow education and allocation in formal schooling : transition to university in Japan », *American journal of sociology*, 97, 6, p. 1639-1657.
- THIN D., 1998, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- WEST A., NODEN PH., EDGE A., DAVID M., 1998, « Parental involvement in education in and out of school », *British educational research journal*, 24, 4, p. 461-484.
- ZENG A., LE TENDRE G., 1998, « Adolescent suicide and academic competition in East Asia », *Comparative education review*, 42, 4, p. 513-528.

ABSTRACT

Users of paid private tutoring services : educational support courses and family shaping of schooling.

On the basis of the « Education and family » (Éducation et famille) section of INSEE's « Enquête permanente sur les conditions de vie des ménages » [Ongoing survey of household conditions] (EPCV, INSEE, October 2003), the demand for paid educational support courses in France is studied by comparing them to two other types of « shadow education » – free non-family educational support and support from family members – and examining relations between such courses and the other acts and attitudes implicated in family shaping of schooling. First, the suggestion is put forward that paid private tutoring, in contrast to free non-family educational support, is part of a constellation of practices that make up family attempts to construct an advantage on the schooling scene, an undertaking associated with strong educational and economic capital ; and that like free educational support, paid private tutoring implies an externalization of educational assistance that is closely related to household configuration. The need to treat a problem of perceived scholastic difficulties and the material resources a household has for doing so then appear central when it comes to apprehending the salient traits of the population of users of paid private tutoring services.

Keywords. PAID PRIVATE TUTORING – SHADOW EDUCATION – FAMILY ENVIRONMENT – MATERIAL INEQUALITIES – FRANCE

ZUSAMMENFASSUNG

Das Publikum der privaten Schulnachhilfe. Privatstunden und Familienprägung des Schulbesuchs.

Zur Unterstützung einer Auswertung des Teils « Erziehung und Familie » (Éducation et famille) der « Enquête permanente sur les conditions de vie des ménages » [Daueruntersuchung zu den Lebensbedingungen der Haushalte] (EPCV, INSEE, Oktober 2003) wird die Nachfrage nach Privatstunden in Frankreich untersucht, wobei diese Nachhilfestunden verglichen werden mit anderen Formen der *shadow education* : unentgeltliche Nachhilfe und Unterstützung der Nahestehenden. Diese Nachfrage wird dann in ihrer Beziehung zu anderen Handlungen und Einstellungen, die zur Familienprägung des Schulbesuchs beitragen. Der Artikel behauptet zunächst, daß die Nachhilfestunden einerseits und im Unterschied zur kostenlosen Unterstützung, Bestandteil sind von vielfältigen Strategien, die zur familiären Konstruktion eines Vorteils auf der Schulszene beitragen – wobei diese Konstruktion eine bedeutende schulische und wirtschaftliche Kapitalausstattung verlangt – und, daß sie andererseits und wie bei der unentgeltlichen Unterstützung, Bestandteil sind einer Externalisierungsbewegung der Nachhilfe, die eng mit der Konfiguration des Haushalts zusammenhängt. Der Bedarf zur Beseitigung der wahrgenommenen Schulschwierigkeiten und die materiellen Handlungsmöglichkeiten stehen anschließend im Zentrum der Erfassung der Hauptmerkmale der Bevölkerung die die Nachhilfestunden in Anspruch nimmt.

Wörter Schlüssel. NACHHILFESTUNDEN – SHADOW EDUCATION – FAMILIÄRE UMGEBUNG – MATERIELLEN UNGLEICHHEITEN – FRANKREICH

RESUMEN

El público de la ayuda escolar privada. Los cursos particulares y la elaboración familiar de la escolaridad.

Apoyados en el aprovechamiento de la parte « Educación y familia » (Éducation et famille) de la « Enquête permanente sur les conditions de vie des ménages » [Encuesta permanente sobre las condiciones de vida de las familias] (EPCV, INSEE, octubre 2003) se estudia la demanda de cursos particulares en Francia considerando estos cursos comparativamente con otras dos formas de *shadow education* – ayuda gratuita y ayuda de los allegados – y en sus relaciones con otros actos y aptitudes que participan a la elaboración familiar de las escolaridades. El artículo, pone primero en evidencia que los cursos particulares, de una parte y a la diferencia del sostén gratuito, se inscriben en un círculo de prácticas que participa a esta construcción familiar de una ventaja sobre la escena escolar, esta construcción está asociada a una fuerte dotación de capitales escolares como económicos y que participa por otra parte y a manera de un sostén gratuito, de un movimiento de externalización de la ayuda estrictamente lligada al entorno familiar. La necesidad de solucionar las dificultades escolares percibidas y las posibilidades materiales del recurso aparecen de inmediato centrales en la captación de los rasgos destacados de la gente que recurre a los cursos particulares.

Palabras claves. CURSOS PARTICULARES – *SHADOW EDUCATION* – ENTORNO FAMILIAR – DESIGUALDADES MATERIALES – FRANCIA