



HAL
open science

Les activités scolaires des élèves durant les congés d'été et leurs conséquences sur le niveau des connaissances à la rentrée

Jean-Pierre Jarousse, Christine Leroy-Audouin

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Jarousse, Christine Leroy-Audouin. Les activités scolaires des élèves durant les congés d'été et leurs conséquences sur le niveau des connaissances à la rentrée. IREDU, 63, 158 p., 2001, Les Cahiers de l'IREU, 2-85634-072-5. hal-02052129

HAL Id: hal-02052129

<https://hal.science/hal-02052129>

Submitted on 28 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



les Cahiers de l'irédu

institut de recherche sur l'économie de l'éducation

Les activités scolaires des élèves durant les congés d'été et leurs conséquences sur le niveau des connaissances à la rentrée



Jean-Pierre Jarousse
Christine Leroy-Audouin



Cahier de l'Irédu N°63
ISBN : 2-85634-072-5
ISBN : 0768-1968
Mars 2001



9 Av. Alain Savary - B.P. 47870 - 21078 Dijon Cedex
Tél. 03.80.39.54.59 - Fax 03.80.39.54.79
e-mail iredu@u-bourgogne.fr



Introduction

Dans l'analyse des inégalités de réussite et de carrière scolaire, les recherches se sont focalisées dans un premier temps sur le rôle des facteurs individuels et sociaux, en mettant en avant une conception très déterministe des individus qui n'auraient guère d'autonomie par rapport à la structure scolaire (Duru-Bellat, van Zanten, 1999); on a ensuite, à partir des années 80, souligné les facteurs propres au fonctionnement de l'école elle-même; on a pu montrer que l'institution scolaire créait "des différences" entre élèves au-delà du "fatalisme sociologique" mis en avant jusqu'alors : les chances de progression scolaire d'élèves comparables sont différentes d'un enseignant à l'autre, d'un établissement à l'autre (Cousin, 1993). A mi-chemin de ces deux pôles d'explications, l'école peut apparaître comme un espace dans lequel des stratégies d'acteurs sont possibles (Berthelot, 1983). Les travaux conduits dans cette perspective ont dégagé un certain nombre de comportements très concrets par lesquels les familles tentent d'optimiser la scolarité de leur enfant; celles-ci adoptent, de plus en plus, des positions de "consommateurs" (Ballion, 1986), voire d'"investisseurs" d'école, par les choix d'établissement, de filière, et des comportements plus quotidiens de suivi scolaire. Ces comportements, qui témoignent parfois de véritables stratégies, voire de "délits d'initiés", sont relativement bien connus aujourd'hui (Héran, 1993; Establet, 1987; Montandon, 1991) au moins en ce qui concerne les activités durant l'année scolaire.

En revanche, les travaux concernant les activités scolaires pendant les périodes non scolaires, et en particulier les vacances d'été, sont relativement rares. Cette situation est regrettable dans la mesure où la durée des vacances conditionne en partie les réflexions plus larges sur l'aménagement des rythmes scolaires, mais aussi parce qu'en raison de la relative disponibilité des parents à cette période, il est possible que cette période donne lieu à des activités spécifiques et plus nombreuses qui pourraient participer aux différenciations sociales de réussite.

Une étude limitée¹ à un collège de Côte d'Or (Jarousse, Leroy-Audouin, Suchaut, 1999) avait permis d'observer qu'en moyenne les connaissances scolaires des élèves restaient stables entre juin et septembre. Cependant, au-delà de cette situation moyenne, il était possible d'observer des évolutions contrastées, et en particulier un accroissement notable de l'écart entre les élèves de milieux favorisé et défavorisé. Cette situation s'expliquait, mais en partie seulement, par la réalisation plus fréquente par les premiers d'activités scolaires durant les congés (révisions, cours, cahiers de vacances). A travers l'investissement de familles soucieuses de la réussite de leurs enfants et/ou les attitudes des élèves (allant de la "veille scolaire" à une "coupure totale"), les vacances d'été participeraient donc à l'élargissement d'écart sociaux de réussite que l'institution scolaire s'applique à réduire au cours de l'année. Ce constat justifie à l'évidence une analyse plus approfondie, articulant deux questions principales.

La première est celle de savoir si les élèves ont réalisé des activités de nature scolaire durant les congés et quel rôle ont joué les parents dans la mise en oeuvre et la conduite de ces activités. Il s'agit plus précisément d'identifier quels élèves travaillent et comment. Ceci nécessite de détailler les supports utilisés, l'engagement des parents dans le travail de l'enfant et d'apprécier, au moins globalement, le volume de travail ainsi effectué.

La seconde question concerne l'influence de ces activités sur la réussite scolaire des élèves. L'observation de l'évolution du niveau des élèves entre le début et la fin des congés et l'analyse de la relation entre cette évolution et les activités conduites par les élèves offrent une réponse à cette question. Il s'agit plus précisément d'étudier comment évoluent les connaissances des élèves entre juin et septembre (et dans quelles disciplines ou catégories de connaissances ces évolutions sont les plus contrastées), en quoi ces évolutions

¹ L'étude a porté sur 266 élèves de la cinquième à la troisième. Les épreuves, constituées des évaluations construites par les enseignants eux-mêmes pour un usage interne (évaluation systématique des élèves en début et en fin d'année scolaire), étaient de fait fortement contextualisées.

sont liées aux caractéristiques des élèves, aux efforts de travail déployés durant les congés et aux pratiques des familles en la matière.

Pour répondre à ces deux interrogations, une recherche a été réalisée dans l'Académie de Bourgogne au cours de l'année 2000. Elle porte sur un échantillon² de près de 2500 élèves de CM1, représentatif des élèves de trois des quatre départements (Côte d'Or, Nièvre et Saône et Loire) de la Bourgogne (annexe 1). Les élèves de CM1, initialement évalués en septembre 1999 et juin 2000, ont été évalués à leur retour de vacances (entrée en CM2 en septembre 2000) sur la base d'épreuves identiques à celles passées en juin. Un soin particulier a été mis à l'élaboration des épreuves ; celles-ci correspondent au programme de CM1, en mathématiques et en français mais aussi en histoire-géographie, compte-tenu du spectre relativement large des apprentissages associés à ces deux dernières matières. Les items retenus ont été classés par familles de connaissances (grammaire, conjugaison,... numération, problème) autorisant une analyse relativement fine de l'évolution des acquis, mais surtout, certains ont été isolés dans les trois groupes disciplinaires de manière à représenter respectivement les connaissances déclaratives (les faits, les règles, les définitions) et les savoir-faire (l'application contextualisée des règles, les modes de raisonnement...).

La description des activités scolaires des élèves pendant les vacances a fait l'objet d'un double dispositif : deux questionnaires remplis par les élèves (annexe 2), l'un administré en juin et faisant le point sur l'année écoulée et les projets de l'élève pour les vacances, l'autre administré en septembre et s'intéressant aux activités effectivement réalisées entre juin et septembre; un questionnaire adressé aux familles (annexe 3) par les enseignants le jour de la rentrée scolaire et décrivant les activités scolaires durant les congés, leur nature, leur calendrier et les conditions de leur réalisation (intervention des parents notamment).

² La recherche constitue un prolongement d'une évaluation réalisée pour l'Académie de Dijon dans le cadre de la Charte "Bâtir l'école du XXIème siècle", et dont l'échantillon initial concernait 200 classes de CE1 et autant de CM1.

La description des activités scolaires des élèves pendant les vacances repose en grande partie dans cette large enquête sur les déclarations des enfants eux-mêmes et de leur famille. La confrontation des réponses des uns et des autres est cependant de nature à limiter les biais associés à ces déclarations. Enfin, une collecte des supports de travail des élèves a été organisée auprès des familles. On dispose ainsi de 270 supports de travail dont il sera possible de faire une analyse plus qualitative.

Tableau 1 : Données collectées: calendrier et effectifs

	septembre 1999	juin 2000	septembre 2000
Elèves	Epreuves de connaissances	Epreuves de connaissances	Epreuves de connaissances
		Questionnaire	Questionnaire
Familles	Caractéristiques sociales et démographiques	/	Questionnaire Supports de travail (270)
Effectifs	3164 élèves et familles	2839 élèves	2574 élèves 2234 familles

Le tableau précédent synthétise les informations collectées et les effectifs concernés à chaque fois, la totalité des informations étant disponible finalement pour 2019 élèves et leur famille, ce qui constitue une proportion élevée, compte-tenu de l'aspect longitudinal de l'enquête (certains élèves ont changé d'école, ont redoublé...) et des différents acteurs interrogés. On peut souligner à cet égard le taux de retour extrêmement élevé des questionnaires "famille": près de 92% d'entre eux ont été retournés à l'école, alors même qu'ils ont été distribués afin d'être remplis à la maison (on sait que dans ces conditions, le taux de réponses peut avoisiner 30%). Sans que l'on puisse précisément mesurer les effets du calendrier scolaire (les parents se montrent particulièrement réceptifs à tout ce qui vient de l'école dans les premiers jours de la rentrée), il apparaît que les parents ont répondu avec beaucoup de soin à ce questionnaire, témoignant ainsi leur intérêt pour cette question les touchant de près.

Les caractéristiques sociales de ces familles sont connues à travers la collecte d'informations opérée au niveau des élèves. Les indicateurs retenus sont ceux dont on sait qu'ils sont liés en moyenne à la réussite scolaire des élèves et au suivi de la scolarité par les familles. Il s'agit notamment du sexe de l'élève, de sa date de naissance (qui permet d'appréhender le retard scolaire), de sa nationalité, de la profession de ses parents et de la taille de sa fratrie.

Ce rapport est structuré selon quatre parties. La première est consacrée à l'évolution des connaissances des élèves durant les congés dans les différentes disciplines et à l'influence des caractéristiques individuelles et familiales des élèves sur celle-ci. La seconde partie décrit les activités réalisées par les élèves et leur encadrement par les parents, en identifiant quels en sont les déterminants individuels, sociaux et scolaires. La troisième partie s'attache à évaluer l'efficacité pédagogique de ces activités, dans un premier temps sur la base des perceptions des familles ; dans un second temps, en les associant à l'évolution des connaissances entre juin et septembre. Enfin, une dernière partie est spécifiquement consacrée à l'usage et l'efficacité des cahiers de vacances qui constituent le support le plus fréquemment choisi par les familles.

Chapitre 1

Evolution des connaissances scolaires

au cours des vacances d'été

La mesure de l'évolution des connaissances scolaires au cours des vacances d'été repose ici sur la comparaison des résultats obtenus par les élèves aux épreuves organisées à la fin du CM1 (juin 2000) et lors de l'accès des élèves en CM2 (septembre 2000). L'analyse exclut donc les redoublants de CM1. Les épreuves passées aux deux dates sont strictement comparables, seuls les contenus de certains items ont été légèrement modifiés, les compétences attendues restant strictement identiques (sujet de l'expression écrite, par exemple). En septembre, l'épreuve a été administrée dès les premiers jours de la rentrée avant toute activité de révision.

Dans les analyses d'évaluation, en l'absence de pondération explicite des différents types de connaissances, il est traditionnel de standardiser les scores obtenus par les élèves³. La comparaison entre deux dates (début et fin d'année scolaire le plus souvent) porte alors uniquement sur le classement des élèves dans la distribution des résultats obtenus respectivement aux épreuves initiales et finales. L'échelle dans laquelle s'expriment les scores standardisés est totalement arbitraire et, pour mesurer une "progression" des élèves, on utilise les propriétés naturelles des modèles de régression qui fonctionnent comme de véritables "transformateurs d'unités". Cette technique ne peut pas être utilisée lorsqu'il s'agit, comme c'est le cas ici, d'apprécier l'évolution du "volume" de connaissances des élèves entre deux dates. L'absence de pondération entre les différentes familles d'items au sein d'une discipline pose peu de problèmes dans la mesure où les élèves ont passé les mêmes épreuves aux deux dates. Cependant, pour faciliter la lecture des résultats et assurer une répartition "équitable" de ces familles d'items dans le calcul des scores globaux, les résultats obtenus ont été harmonisés (ramenés à une note sur 20).

³ Mathématiquement, la standardisation consiste à centrer (diminuer de la moyenne) et réduire (diviser par l'écart-type) les notes initiales. Cette opération permet de se débarrasser des caractéristiques "arbitraires" de la distribution initiale (la moyenne et l'écart moyen) pour ne conserver que le classement des élèves. Dans le domaine de l'évaluation, cette technique permet d'associer des scores dont les pondérations respectives sont inconnues.

1.1. Les évolutions globales selon les disciplines

Les trois tableaux suivants présentent les résultats obtenus en juin et en septembre dans les trois disciplines et pour chacune d'elles, au niveau des différentes familles d'items. Les résultats d'ensemble sont très proches de ceux constatés précédemment au niveau du collège (Jarousse, Leroy-Audouin et Suchaut, 1999): en moyenne, les élèves obtiennent des scores à la rentrée scolaire comparables à ceux atteints juste avant les vacances; en revanche, cette moyenne cache des disparités importantes puisque certains élèves voient leurs connaissances régresser alors que d'autres, au contraire, les améliorent sur la même période.

En mathématiques, le score de septembre est de 13,2 sur 20 contre 13,3 en juin. Si l'évolution entre les deux dates n'est pas significative, elle s'accompagne cependant d'un écart-type important (2,3 points). L'examen de la distribution de l'écart de résultat entre les deux dates fait apparaître en effet que 18 % des élèves ont perdu 2 points ou plus sur la période tandis qu'à l'opposé, 15 % des élèves ont gagné au moins deux points. Cette situation se vérifie au niveau de chacune des différentes familles d'items : les évolutions moyennes entre les deux dates sont très faibles (entre -0,5 à +0,1) alors qu'en revanche, les évolutions individuelles sont importantes. L'écart-type de l'évolution des acquisitions est spécialement élevé pour la résolution de problème (4,0) et les exercices de mesure (5,9). La distribution de l'écart est plus proche de celle observée sur l'ensemble du score de mathématiques pour la géométrie (écart-type de 3,1) et la numération (2,2) où s'observe la baisse la plus significative entre les deux dates (-0,5 point).

Si l'on se réfère à la distinction des acquisitions scolaires entre "connaissances" et "savoir-faire", il apparaît que ce sont surtout les premières qui sont affectées, avec une baisse moyenne de -1,2 points en numération entre juin et septembre. Dans ces différents domaines, les évolutions individuelles sont à nouveau très contrastées.

Tableau 2 : Comparaison des scores moyens en juin et septembre 2000 en mathématiques

	Septembre	Juin	Ecart (Sept-Juin)	σ écart
Géométrie	13,9	13,8	+0,1	3,1
Numération	14,2	14,7	-0,5	2,2
Problèmes	13,2	13,2	0	4,0
Mesures	11,6	11,8	-0,2	5,9
Ensemble mathématiques	13,2	13,3	-0,1	2,3
Connaissances	13,0	13,4	-0,4	4,3
géométrie	13,0	13,1	-0,1	5,3
numération	12,9	14,1	-1,2	6,5
Savoir-faire	13,4	13,5	-0,1	4,9
géométrie	14,8	14,8	0	5,4
numération	11,0	11,2	-0,2	6,9

En français, on observe une très faible hausse du résultat moyen sur la période (+0,2 point) avec un écart-type sensiblement plus faible que celui observé en mathématiques (1,6). Ceci correspond cependant à des changements importants au niveau des résultats individuels.

L'analyse par famille d'items fait apparaître des différences non négligeables : les élèves ont en moyenne plutôt progressé en compréhension et production de texte (respectivement +1 point et +0,4 point) mais ont vu leur niveau baisser en grammaire (-0,6 point); en revanche, les résultats sont restés stables en conjugaison, vocabulaire et orthographe. Comme en mathématiques, mais avec des écarts beaucoup plus conséquents, on constate que la période des congés d'été correspond en moyenne à une régression des "connaissances" (-1,2 points mais -2,1 points en grammaire) et à une relative stabilité du niveau des savoir-faire (amélioration en conjugaison et baisse en grammaire).

Tableau 3 : Comparaison des scores moyens en juin et septembre 2000 en français

	Septembre	Juin	Ecart (sept-juin.)	σ écart
Compréhension texte	14,6	13,6	+1,0	2,8
Vocabulaire	11,8	11,6	+0,2	3,5
Grammaire	12,7	13,3	-0,6	2,4
Conjugaison	12,8	12,6	+0,2	3,6
Orthographe	16,7	16,7	0	2,4
Production texte	14,7	14,3	+0,4	4,6
Ensemble Français	13,9	13,7	+0,2	1,6
Connaissances	12,0	13,2	-1,2	4,7
<i>conjugaison</i>	12,8	13,8	-1,0	5,1
<i>grammaire</i>	8,3	10,4	-2,1	10,5
Savoir-faire	11,7	11,8	-0,1	3,7
<i>conjugaison</i>	12,8	12,6	+0,2	4,6
<i>grammaire</i>	8,3	9,0	-0,7	5,2

En histoire-géographie enfin, le score moyen de septembre est identique à celui de juin. Cette situation correspond à une évolution contrastée dans chacune des deux disciplines (+0,2 en histoire; -0,2 en géographie). Les écarts observés au niveau des "connaissances" et des "savoir-faire" ne confirment pas la tendance observée en français et en mathématiques. On assiste ici à une relative stabilité des connaissances en histoire et géographie et à une légère régression des savoir-faire, essentiellement en géographie.

Tableau 4 : Comparaison des scores moyens en juin et septembre 2000 en histoire et géographie

	Septembre	Juin	Ecart (Sept-Juin)	σ écart
Histoire	13,3	13,1	+0,2	2,8
Géographie	14,1	14,3	-0,2	2,6
Ensemble Histoire-Géo	13,7	13,7	0	2,1
Connaissances				
histoire	11,4	11,2	0,2	3,5
géographie	14,3	14,3	0	3,2
Savoir-faire				
histoire	15,9	15,8	0,1	4,2
géographie	13,7	14,4	-0,7	3,8

Ces premiers résultats montrent que la période des congés d'été affecte les connaissances scolaires des élèves. Les scores moyens dans les trois disciplines sont en septembre très comparables à ceux du mois de juin, même si on note une légère régression des "connaissances" et un relatif maintien des "savoir-faire". La stabilité des résultats moyens entre les deux dates masque cependant des évolutions individuelles très contrastées : certains enfants voient sensiblement baisser leurs acquis scolaires tandis que d'autres les améliorent. Avant d'étudier précisément quelles sont les caractéristiques des élèves qui sont associées à ces évolutions, on peut noter que les écarts (septembre - juin) dans les trois disciplines sont positivement corrélés. Ces coefficients de corrélation sont cependant peu élevés (0,15 entre mathématiques et français, 0,18 entre mathématiques et histoire-géographie et 0,12 entre français et histoire-géographie). C'est dire qu'il existe des caractéristiques des élèves (et de leurs activités pendant les congés) qui sont assez systématiquement associées à une hausse, à un maintien ou à une baisse des connaissances scolaires, mais aussi qu'il y a place pour des explications individuelles, voire contextuelles (effets-classe par exemple).

1.2. Les évolutions en fonction des caractéristiques individuelles des élèves

L'analyse de l'évolution des connaissances pendant les congés peut se faire sur la base de modélisations traditionnelles mettant en relation les caractéristiques individuelles des élèves et le score de septembre, sous contrôle du score de juin. Les coefficients des différentes variables décrivant la situation personnelle et sociale des élèves mesurent alors leur impact spécifique sur le niveau scolaire à la rentrée, à niveau comparable au début des vacances⁴. Le tableau 5 ci-dessous présente les résultats obtenus en mathématiques et en français. Dans chacune des deux disciplines, les deux premières colonnes correspondent à la distinction "savoir-faire / connaissances", tandis que la dernière fait référence à l'ensemble des items, indépendamment de cette distinction.

En mathématiques, les élèves de milieu social favorisé, les élèves en avance, ceux de nationalité française, progressent nettement pendant les vacances. A niveau comparable en juin, un élève dont le père ou la mère est cadre aura en moyenne un niveau de mathématiques en septembre de 0,3 à 0,4 point plus élevé que celui d'un élève dont les parents ne sont pas cadres. Cet avantage atteint 0,7 point lorsque les deux parents sont cadres. Par rapport aux enfants "à l'heure", et toujours à niveau de mathématiques comparable au début des vacances, les enfants "en avance" auront progressé en moyenne de 0,6 point en septembre alors que les enfants ayant déjà redoublé au cours de leur scolarité ("en retard") auront perdu environ 0,9 point. Au cours des vacances, un écart de 1,5 points s'est donc creusé entre des élèves initialement

⁴ L'évolution du niveau des connaissances des élèves analysée à travers ces modèles est fondamentalement relative. Une "amélioration" des connaissances d'une catégorie d'élèves par rapport à une autre (mesurée par un coefficient positif) peut, selon les cas, correspondre à une hausse du niveau absolu des acquisitions ou à une moindre baisse. Ceci pose d'autant moins de problèmes que l'objet de ce travail ne concerne pas directement ces valeurs absolues mais l'analyse des relations qu'entretiennent ces évolutions relatives et les activités scolaires mises en oeuvre par les enfants. Dans la suite du texte, c'est donc dans un souci de simplification de l'écriture et de la présentation des résultats que nous utiliserons des termes qui traduisent des évolutions en niveau (amélioration/détérioration, hausse/baisse, gain/perte) pour qualifier les évolutions observées.

comparables, mais différant sur le plan du retard scolaire. Les filles obtiennent en moyenne des résultats plus faibles que les garçons mais les écarts observés ne sont pas significatifs. Enfin, les élèves des petites fratries (deux enfants au plus) améliorent leur niveau par rapport aux autres.

Tableau 5 : Impact des caractéristiques des élèves sur le score de septembre en mathématiques et en français, à scores de juin comparables.

variables		Mathématiques			Français		
		Savoir faire	Connaissances	Score global	Savoir faire	Connaissances	Score global
référence	active						
Garçons	Fille	-0,32**	-0,08ns	-0,03ns	0,21ns	0,42**	0,11*
Etrangers	Français	-0,10ns	0,09ns	0,39**	0,19ns	-0,04ns	0,02ns
A l'heure	En retard	-1,77***	-1,13***	-0,87***	-2,11***	-1,92***	-0,75***
	En avance	1,05*	0,96*	0,63**	1,17***	2,22***	0,23ns
Parents non cadres	Père cadre	0,62***	0,59***	0,34***	0,25ns	0,50**	0,16**
	Mère cadre	0,47*	0,89***	0,36**	0,47*	0,24ns	0,30**
	Parents cadres	1,21***	1,49***	0,65***	0,78***	1,20***	0,19*
Autre	2 enfants au +	0,68***	0,24ns	0,33***	0,23ns	0,35*	0,21***

Les coefficients associés aux différentes variables explicatives expriment le sens (positif, nul ou négatif) et l'intensité de leur effet sur la variable expliquée. L'intensité se mesure par unité pour les variables continues ou en termes d'écart(s) moyen(s) par rapport à la modalité de référence pour les variables catégorielles. La confiance qui peut être accordée à ces coefficients (sens et intensité) est exprimée en référence à un test de nullité : *** la probabilité de nullité du coefficient est inférieure ou égale à 1 % ; ** cette probabilité est supérieure à 1% mais inférieure à ou égale à 5 % ; * probabilité de nullité supérieure à 5 % mais inférieure ou égale à 10 %, n.s. hypothèse de nullité statistiquement plausible car supérieure à 10 %.

En se limitant aux items mesurant de façon plus précise les connaissances déclaratives d'une part et les savoir-faire d'autre part, les résultats présentent la même structure que ceux observés au niveau du score global, avec cependant une augmentation sensible des écarts entre catégories : l'écart qui s'est creusé à l'occasion des vacances entre enfants en retard et à l'heure atteint 2 points en termes de "connaissances" et 2,8 points en termes de "savoir-faire"; de la même manière, les écarts entre les élèves dont les deux

parents sont cadres et ceux dont aucun des parents n'appartient à cette catégorie atteignent 1,5 points pour les "connaissances" et 1,2 points pour les "savoir-faire".

Les évolutions concernant le français sont relativement proches de celles constatées en mathématiques : les enfants dont au moins un des parents est cadre ont, à niveau identique en juin, un niveau plus élevé en septembre et les élèves en retard sont distancés par leurs camarades à l'heure ou en avance. Les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons. Si les écarts au niveau du score global apparaissent plus modérés qu'en mathématiques, il n'en est pas de même au niveau des catégories d'items mesurant spécifiquement les connaissances déclaratives et les savoir-faire: les écarts qui se sont creusés entre élèves en retard et en avance deviennent spectaculaires (4 points pour les "connaissances", 3,3 points pour les "savoir-faire" au bénéfice des seconds).

Tableau 6 : Impact des caractéristiques des élèves sur le score de septembre en histoire et géographie, à scores de juin comparables.

variables		Histoire		Géographie		Histoire-Géographie		
		Savoir-faire	Connaissances	Savoir-faire	Connaissances	Histoire	Géographie	Ensemble
référence	active							
Garçons	Fille	-0,35**	-0,28**	-0,37***	-0,52***	-0,22**	-0,42***	-0,25***
Etrangers	Français	-1,00***	0,21ns	0,09ns	0,21ns	-0,34ns	0,15ns	-0,14ns
A l'heure	En retard	-1,77***	-1,73***	-1,91***	-1,60***	-1,51***	-1,49***	-1,30***
	En avance	0,81ns	1,14***	1,41***	0,90***	0,82**	0,89***	0,67**
Parents non cadres	Père cadre	0,55***	0,46***	0,39**	0,35**	0,47***	0,27*	0,30***
	Mère cadre	0,84***	0,91***	0,14ns	0,44*	0,78***	0,23ns	0,42***
	Parents cadres	0,99***	1,38***	0,73***	0,87***	1,13***	0,69***	0,77***
Autre	2 enfants au +	-0,09ns	0,22ns	0,19ns	0,20ns	0,10ns	0,17ns	0,13ns

L'évolution des connaissances pendant les congés d'été en histoire et géographie en fonction des caractéristiques des élèves présente globalement

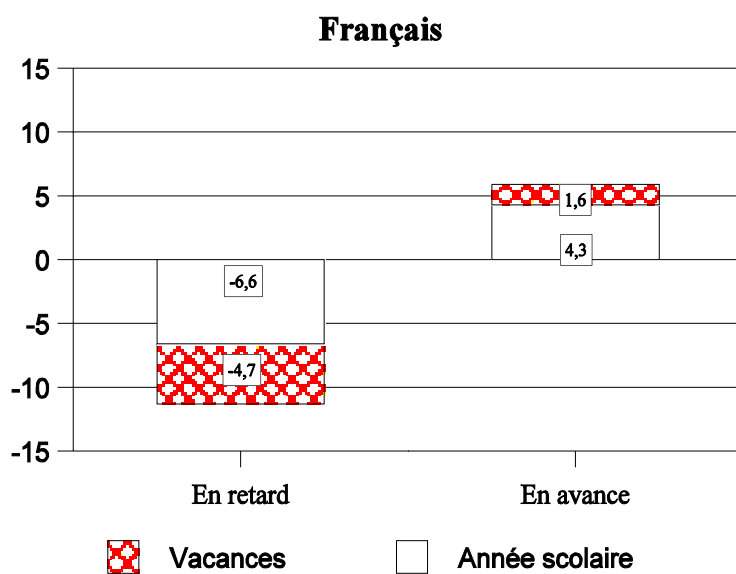
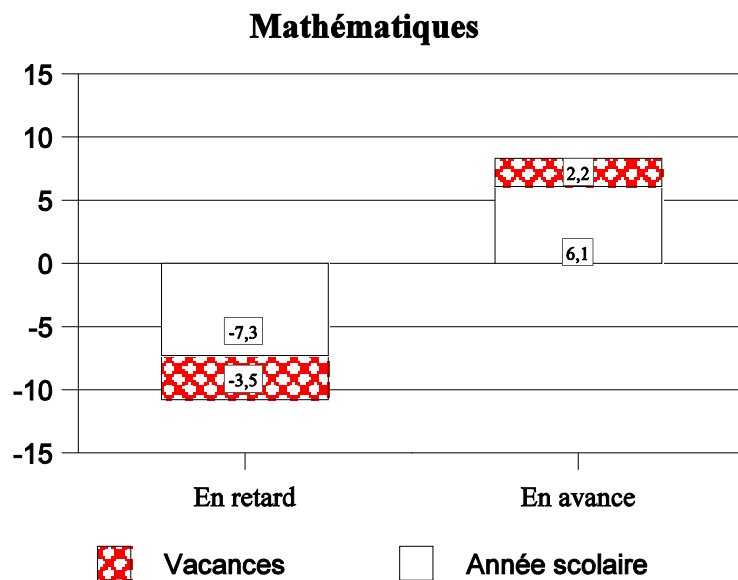
la même structure que celle caractérisant les mathématiques et le français : à niveau de juin identique, les résultats de septembre sont significativement plus élevés pour les élèves à l'heure ou en avance et pour les élèves de milieu favorisé. En revanche, et de manière systématique, les filles réussissent moins bien que les garçons. A la différence de ce qui s'observait en mathématiques et en français, les écarts caractérisant les "connaissances déclaratives" et les "savoir-faire" sont proches de ceux constatés au niveau des scores globaux.

L'évolution des acquisitions scolaires pendant les congés d'été présente une physionomie très particulière : les résultats moyens observés au début et à la fin des vacances sont globalement comparables, mais cette apparente stabilité résulte de mouvements contraires de dégradation et d'amélioration des connaissances au cours de la période. L'analyse précédente a clairement fait ressortir que ces mouvements pouvaient être associés en partie à des profils d'élèves particuliers: à niveau comparable à la fin de l'année scolaire, les élèves en retard, les élèves de milieu défavorisé (étrangers, parents non cadres), se présentent à la rentrée suivante avec un niveau de connaissances scolaires plus faible que les autres; à l'opposé, les élèves en avance, ceux dont les deux parents sont cadres, améliorent leur niveau de connaissances pendant les congés.

Les évolutions enregistrées pendant cette période de vacances n'ont rien de négligeable si on les compare à celles qui sont intervenues au cours de l'année scolaire précédente. Les élèves de l'échantillon ayant été évalués en mathématiques et en français en début de CM1, il est en effet possible d'examiner l'évolution des connaissances scolaires dans ces deux disciplines au cours de l'année scolaire et pendant les vacances⁵. Les principaux résultats sont présentés dans les deux séries de graphiques suivantes.

⁵Pour conduire cette comparaison les scores des élèves ont été standardisés en cours d'année scolaire et au cours des vacances (moyenne 100 et écart-type de 15 pour chacune des épreuves considérées).

Graphique 1 : Evolution des écarts de progression durant l'année scolaire et pendant les vacances pour les élèves "en retard" et "en avance" (en référence aux élèves "à l'heure")



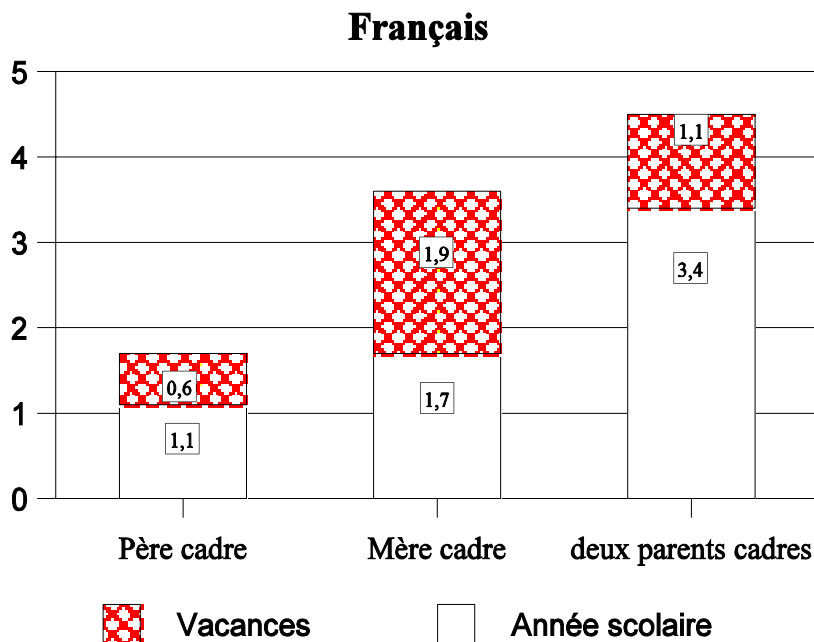
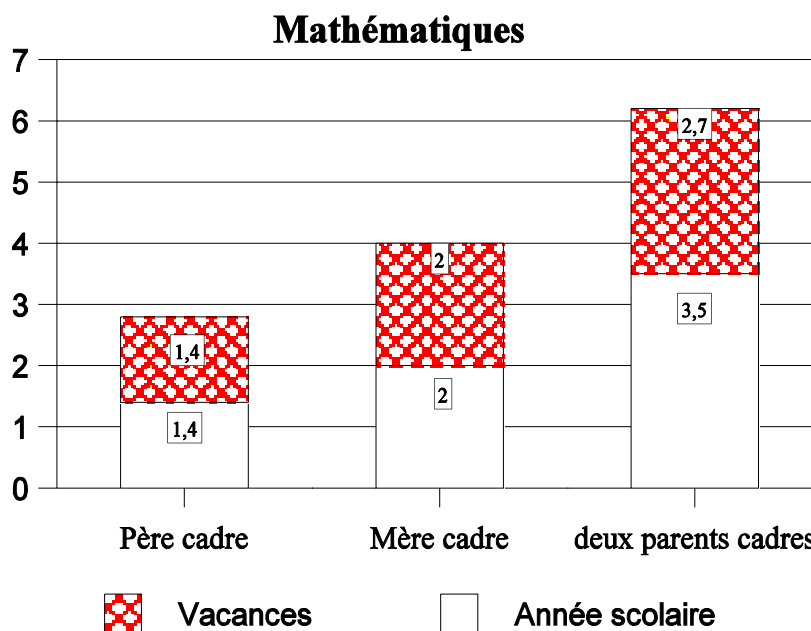
En mathématiques, et par rapport aux élèves à l'heure, les élèves en retard "perdent" pendant les deux mois de vacances un volume de connaissances qui équivaut pratiquement à la moitié de l'écart qui s'est creusé

tout au long de l'année de CM1 (3,5 points contre 7,26); à l'opposé et toujours en référence aux élèves à l'heure, les enfants en avance "gagnent" 2,2 points pendant les congés contre 6,1 points pendant l'ensemble de l'année scolaire. L'écart entre élèves "en retard" et "en avance" qui a atteint 13,4 points pendant l'année de CM1, a donc encore augmenté de 5,7 points pendant les deux mois de congés. En français, la tendance observée est globalement comparable : l'écart entre élèves "en retard" et "en avance", qui atteint 10,9 points en cours de CM1, augmente de 6,3 points pendant les vacances, du fait notamment de la très forte baisse enregistrée par les élèves en retard pendant cette période (- 4,7 points contre - 6,6 pour l'ensemble de l'année par rapport aux élèves à l'heure).

Les écarts qui se constituent à l'occasion des vacances entre enfants de milieux sociaux différents (graphiques 2) sont, rapportés aux écarts constitués au cours de l'année scolaire, encore plus spectaculaires que ceux considérés précédemment : en mathématiques comme en français, les écarts entre enfants de cadres et enfants de non cadres qui se constituent pendant les congés sont, en volume, pratiquement équivalents à ceux qui se sont constitués pendant l'ensemble de l'année scolaire.

Le temps des vacances n'est pas neutre au plan de la réussite scolaire des élèves. Il contribue, pour une part importante, aux différenciations sociales de réussite scolaire et plus largement à un accroissement notable des écarts qui se sont déjà constitués en cours d'année entre les "bons" élèves et les autres. Une telle situation donne alors tout son sens à une analyse des activités des élèves pendant les vacances, des formes que peuvent prendre ces activités et du rôle qu'y tiennent les parents.

Graphique 2 : Evolution des écarts de progression durant l'année scolaire et pendant les vacances en fonction du milieu social des élèves (en référence aux élèves dont aucun des parents n'est cadre)



Chapitre 2

Les activités scolaires des élèves pendant les congés

La majorité des recherches sur cette question tendent à montrer que la frontière entre sphère familiale et sphère scolaire devient ténue, certains parents développant de véritables stratégies afin d'optimiser les chances de réussite à l'école de leur enfant. Deux points méritent d'être soulignés à cet égard: d'une part, cette implication parentale est affaire de degrés auxquels participent de nombreux comportements qui peuvent se cumuler (suivi de la scolarité par l'encadrement du travail à la maison, recours à l'accompagnement scolaire extérieur, choix des activités péri-scolaires, achats de type éducatif, choix d'options, d'établissements...); cette implication est d'autre part fortement marquée socialement, les familles d'origine favorisée (et les enseignants tout particulièrement) étant celles qui s'investissent en moyenne le plus.

2.1. Travailler pendant les vacances, un sujet de discorde ?

Interrogés en juin, peu de temps avant les "grandes vacances", les élèves prévoient dans leur majorité (70,3% d'entre eux) de consacrer du temps à du travail de nature scolaire; seuls 8,7% annoncent qu'ils ne travailleront pas tandis que 21% ne le savent pas encore. Cette indication isolée, dont on ne sait dans quelle mesure elle a pu être influencée par la présence de l'enseignant, témoigne au minimum de la perception qu'ont les enfants du travail durant les congés aux yeux de l'institution scolaire. A ce simple stade du projet, on n'observe pas de relation entre le projet de travailler et la satisfaction des parents concernant l'année scolaire écoulée (telle qu'elle est perçue par les enfants) : les deux-tiers des élèves, dans chacun des cas, estiment que leurs parents sont satisfaits, voire très satisfaits de leur année scolaire.

Au retour des vacances, ils sont plus nombreux encore (82,1%) à déclarer avoir travaillé. La cohérence entre déclarations d'intentions et "réalisations" apparaît clairement dans le tableau précédent: la grande majorité des élèves qui avait le projet de travailler dès juin a effectivement travaillé (88,1%), les élèves indécis ont, pour les deux-tiers d'entre eux, finalement

travaillé et plus de la moitié (55,4%) de ceux qui n'en avaient pas l'intention en juin déclarent en septembre avoir travaillé. On peut noter à cet égard que les revirements ont été particulièrement forts (dans le sens d'un travail scolaire effectivement réalisé) chez les élèves qui n'en avaient pas eu au départ l'intention mais qui estimaient leurs parents insatisfaits de leur année scolaire.

Tableau 7 : Déclarations de travail effectif selon les intentions des élèves

déclaration de septembre intention de juin	non		oui		total	
	eff.	%	eff.	%	eff.	%
non	88	44,2	111	55,8	199	100
oui	195	12,0	1425	88,0	1620	100
ne sait pas	130	26,9	353	73,1	483	100
total	413		1889		2302	

Une large part des 1889 enfants déclarant avoir travaillé s'en attribue l'initiative: en effet, c'est le cas de 60% d'entre eux; cela dit, 74% évoquent également une demande parentale. Finalement, seuls 25,5% des élèves déclarent avoir travaillé d'eux-mêmes, 40% sur la seule demande des parents, tandis que 34% sont dans une situation plus consensuelle où parents et enfant sont déclarés conjointement à l'origine de cette initiative.

Le souhait exprimé par l'ensemble des parents ayant répondu au questionnaire (soit 2234) de voir leur enfant travailler est très fort puisqu'il concerne près des deux-tiers d'entre eux. Parmi les raisons invoquées, c'est la révision des connaissances et des apprentissages de l'année écoulée qui arrive en tête des citations (85%), tandis que la mise à niveau dans une discipline particulière ou l'avance sur le programme à venir (de CM2 donc) sont citées de façon plus marginale (respectivement 19 et 18%). On observe en outre que plusieurs objectifs peuvent être poursuivis simultanément, et notamment la remise à niveau dans une discipline particulière et les révisions en général. Certains parents ont par ailleurs justifié leur demande par un autre objectif,

celui pour leur enfant de “garder l’habitude”, “le rythme de travailler”, comme si au-delà des strictes connaissances, la mobilisation et les postures de travail pouvaient s’oublier durant les congés.

Ce même argument justifie, à l’inverse, que certains parents opèrent une coupure nette entre le temps de l’école et le temps des vacances qui ont alors une visée “réparatrice”; s’ils n’ont pas demandé à leur enfant de travailler, c’est parce que “les vacances, c’est fait pour se reposer” (et nombre d’entre eux mentionnent que cela vaut aussi pour les parents !) et que “les enfants ont besoin de décompresser après une année scolaire chargée” (un tiers des réponses). Pour certains d’entre eux (20%), les vacances représentent néanmoins une ouverture sur de nouvelles activités, générant éventuellement des apprentissages, mais qui ne sont pas étiquetées comme étant de nature scolaire (sport, lecture, visites culturelles...). Par ailleurs, si on ne demande pas à l’enfant de travailler, c’est peut-être tout simplement parce que l’on estime qu’il n’en a pas besoin (“il avait un bon niveau en CM1”), voire qu’il travaillera de sa propre initiative, étant “autonome et capable de gérer personnellement le maintien de ses apprentissages” (25% des réponses au total). Enfin, dans quelques familles, certes moins nombreuses, il existe des obstacles au travail de l’enfant, mais ceux-ci sont peu fréquemment évoqués: l’enfant lui-même peut résister, il n’est “pas motivé”, voire “paresseux” (6% des citations) et/ou les parents peuvent être indisponibles en raison de leur travail, d’une situation familiale difficile notamment (6% des réponses également).

Quoi qu’il en soit, les injonctions parentales semblent être suivies d’effets dans la mesure où on observe une concordance apparemment parfaite entre demande de travail (74% des parents) et déclaration de travail effectif (à nouveau 74%). Le tableau suivant montre en effet une relation très nette entre position des parents et comportement de l’enfant. Certes, il existe des enfants “désobéissants” (11% au total) mais 5,6% d’entre eux ont travaillé alors qu’on ne leur avait pas demandé; on remarque que ces derniers représentent une

sous-population typée, majoritairement composée de filles, ayant un bon niveau scolaire et issues de milieux plutôt favorisés. Seuls 120 élèves (5,4%) ont finalement résisté à la demande de leurs parents et n'ont pas travaillé.

Parmi les raisons évoquées pour expliquer cet état de fait, quatre sont citées dont la première (59,9% des réponses) reprend un des arguments déjà avancés, selon lequel les vacances ont été consacrées au repos et à la détente des élèves tandis que respectivement 11 et 12% des familles restantes signalent que les parents ont été indisponibles ou que l'enfant a refusé absolument de travailler.

Tableau 8 : Travail des enfants et demande parentale

demande des parents	l'enfant a travaillé eff. %		l'enfant n'a pas travaillé eff. %	
oui	1536	68,8	120	5,4
non	126	5,6	452	20,2
			2234	100

La confrontation des déclarations des parents et des élèves est cruciale dans cette analyse, notamment parce qu'elle peut permettre, dans le cas d'une convergence, d'utiliser le questionnaire "élève" quand les parents n'auront eux-mêmes pas répondu (ceci est d'autant plus important que cette population est typée socialement et scolairement). L'échantillon est alors réduit et la suite de cette analyse se fonde sur les 2049 familles et élèves pour lesquels l'ensemble des questionnaires et les caractéristiques socio-démographiques sont disponibles. Les résultats observés précédemment ne sont absolument pas remis en cause par cette modification.

Les déclarations des uns et des autres sont globalement cohérentes (83,5% d'entre elles). Restent alors 16,5% de cas pour lesquels parents et enfants ne sont pas d'accord, dont notamment 12,2% d'enfants qui déclarent avoir travaillé (sans que les parents ne le confirment). Si l'on compare les

réponses aux questions qui étaient communes dans les deux questionnaires, il apparaît que les différences sont plus ou moins marquées selon le support de travail évoqué: les déclarations ne divergent que pour 5% des élèves et leur famille en ce qui concerne l'utilisation de cahiers de vacances mais dépassent 25% pour ce qui est de la reprise des cahiers de classe, qui a pu se faire sans que les parents ne le "voient".

Tableau 9 : Travail effectif selon les déclarations des parents et des enfants

Enfant Parents	oui		non	
	eff.	%	eff.	%
oui	1396	69,9	85	4,3
non	244	12,2	272	13,6

En effet, l'implication des parents est forte dès lors qu'il s'agit d'acheter un support de travail et sans doute plus faible quand l'enfant mobilise de façon autonome des ressources déjà disponibles à la maison. Par ailleurs, il existe sans doute également des conceptions différentes du travail de nature scolaire. A cet égard, les déclarations concernant l'informatique sont éclairantes: la majorité des élèves déclarent avoir "joué" en priorité et 35% révisé, tandis que 53,6% des parents équipés en CD Rom éducatifs estiment que leur enfant les a utilisés pour "travailler". Enfin, il est possible que des phénomènes de désirabilité sociale aient affecté les réponses des élèves, ceux-ci ayant tendance, plus que leurs parents, à se conformer à ce qu'ils croient être les comportements valorisés par l'enseignant. On rappellera dans cette perspective que les élèves déclarent systématiquement en plus grand nombre que leurs parents qu'ils ont travaillé.

S'il est néanmoins difficile de trancher sur la base de ces éléments entre les déclarations des uns et des autres, il n'en reste pas moins que le questionnaire "famille" est très nettement plus détaillé que le questionnaire

“élève”, qui permet, lui, de contrôler a minima les modalités du travail estival quand la famille n’a pas retourné le questionnaire. On peut remarquer à ce sujet que les pratiques de travail déclarées par les 261 élèves concernés sont conformes à celles des autres, quand bien même leurs caractéristiques sociales et scolaires sont plus défavorables.

2.2. Quels sont les enfants qui ont travaillé ?

Si l’on compare les caractéristiques des uns et des autres, il n’apparaît pas de profil sociologique ou scolaire qui semble fortement lié au fait d’avoir travaillé durant l’été. On constate d’abord que les élèves dont les caractéristiques sont en général associées à une meilleure réussite scolaire sont mieux représentés parmi les élèves qui ont travaillé. On observe ainsi dans ce groupe une plus forte proportion de filles, légèrement plus d’enfants de nationalité française et d’enfants appartenant à des fratries moins nombreuses. Paradoxalement, l’origine sociale des élèves ne recouvre pas exactement la tendance esquissée: en effet, si les classes modestes (père ou mère sans emploi ou ouvrier notamment) sont un peu plus représentées dans le groupe des élèves n’ayant pas travaillé, elles sont rejointes en cela par les enfants de cadres, alors que les élèves des catégories intermédiaires (prof. intermédiaires et employés) sont nettement sur-représentés dans le premier groupe.

Enfin, les indicateurs scolaires ne permettent pas d’éclaircir la situation. Alors que les scores moyens de fin d’année de CM1 sont comparables dans les deux groupes, la répartition selon le retard scolaire est plus contrastée: les élèves ayant déjà redoublé sont en effet sur-représentés dans le groupe des élèves qui n’ont pas travaillé (20,1% contre 14,8% dans l’autre groupe).

Différents indicateurs du niveau scolaire coexistent dans cette recherche, issus de sources différentes. Les épreuves administrées en fin d’année permettent d’une part de disposer du niveau de connaissances des élèves en mathématiques, français et histoire-géographie, en distinguant d’autre part, pour chacun de ces domaines, des connaissances déclaratives et

des savoir-faire. Par ailleurs, les élèves ont été invités dans le questionnaire de fin d'année à évaluer leur niveau dans ces trois disciplines et les parents ont fait de même concernant leur enfant selon la même grille.

Tableau 10 : Caractéristiques des élèves de l'échantillon qui ont ou n'ont pas travaillé

Caractéristiques de la population	élèves ayant travaillé	élèves n'ayant pas travaillé
% de filles	52,9	45,0
% d'élèves de nationalité française	94,2	93,0
Nombre moyen de frères et soeurs	1,6	1,8
Catégorie d'emploi du père (%)		
. agriculteur	3,7	3,1
. artisan/commerçant	10,8	10,5
. cadre	8,8	13,0
. prof. intermédiaire	15,3	14,2
. employé	19,5	13,4
. ouvrier	28,3	29,9
. sans emploi, retraité ou absent	6,2	8,3
. non renseignée	7,6	7,6
Catégorie d'emploi de la mère (%)		
. agricultrice	0,5	0,8
. artisan/commerçante	3,1	2,7
. cadre	5,2	6,4
. prof. intermédiaire	13,7	13,6
. employée	32,5	26,4
. ouvrière	8,9	9,5
. sans emploi	28,4	31,5
. non renseignée	7,6	9,1
Situation scolaire (%)		
. en retard	14,8	20,1
. "à l'heure"	83,6	76,6
. en avance	1,6	3,3
Niveau de juin		
. mathématiques	13,4	13,4
. français	13,7	13,8

L'examen de ces représentations du niveau des élèves est d'autant plus nécessaire qu'elles se sont révélées dans une analyse précédente (Jarousse, Leroy-Audouin, Suchaut, 1999) participer davantage à la décision de travailler durant les congés que le niveau scolaire des élèves mesuré par les épreuves communes.

La valeur absolue des notes obtenues par les élèves aux différentes épreuves en juin n'a pas vocation à être analysée pour elle-même dans la mesure où c'est son évolution durant les congés qui constituait la cible de l'analyse. Cela dit, on peut néanmoins évoquer la grande variété des niveaux de réussite dans les différentes disciplines, voire les différents items qu'ils concernent des connaissances ou des savoir-faire. Concernant le bilan de l'année scolaire écoulée, il s'avère qu'en moyenne les élèves s'estiment plutôt d'un bon niveau dans les différentes disciplines, les parents formulant des jugements moyens tout à fait similaires. Cela dit, les enfants se placent plus fréquemment (près de deux fois plus souvent) dans les extrêmes que ne le font pour eux leurs parents. Ces derniers s'avèrent, eux, très rarement "sans opinion" alors qu'entre 5 et 12% des enfants le sont.

Tableau 11 : Représentations⁶ que se font les élèves et les parents du niveau de connaissances

opinion	des élèves	des parents
français	3,4	3,4
mathématiques	3,7	3,6
histoire-géographie	3,3	3,4

Ces représentations sont évidemment liées pour partie aux résultats scolaires des élèves et le tableau suivant montre effectivement que la

⁶ Cet indicateur d'opinion varie de 0 (l'élève se considère comme très faible) à 4 (l'élève estime son niveau très bon), la valeur moyenne de 2 correspondant donc à des élèves s'estimant "moyens".

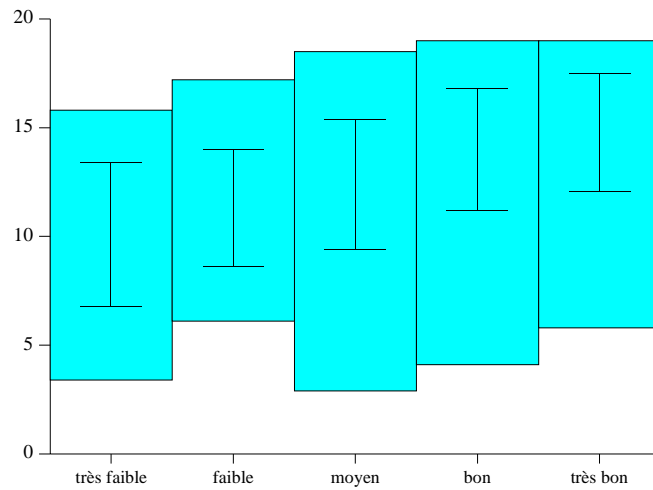
hiérarchie des résultats correspond de façon claire en mathématiques et français à celle des perceptions, même si le niveau d'"exigence" semble légèrement plus élevé en français. On observe en outre que les élèves qui ne se prononcent pas se situent en moyenne parmi les élèves moyens, voire bons. La situation de l'histoire-géographie est plus étonnante dans la mesure où il ne semble pas exister de lien entre perception et réussite aux épreuves; rappelons que cette discipline est enseignée et évaluée de façon fort variable selon les classes et que les épreuves ont peut-être semblé peu familières aux élèves.

Tableau 12 : Niveau scolaire perçu par l'élève et moyennes aux épreuves de fin d'année

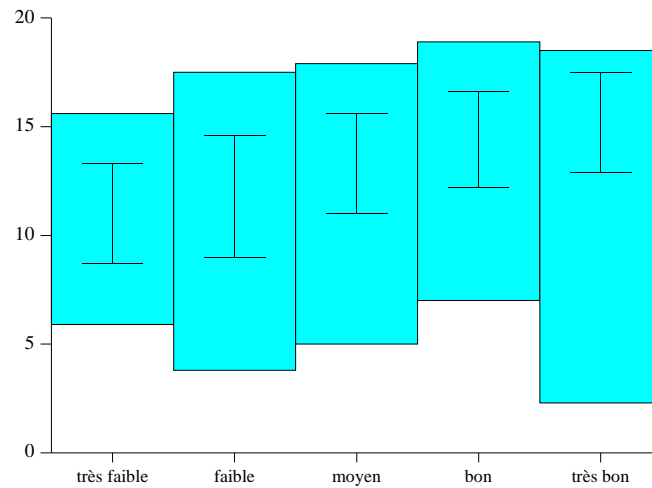
Niveau scolaire	français	mathématiques	histoire-géographie
très faible	11,0	10,1	13,8
faible	11,8	11,3	13,8
moyen	13,3	12,4	13,9
bon	14,4	14,0	13,9
très bon	15,2	14,8	13,7
ne sait pas	13,5	12,5	13,5

Cela dit, même en français et mathématiques, il existe des recouvrements importants qui conduisent à ce qu'avec un même niveau de note, les perceptions sont susceptibles de varier selon les élèves. Les graphiques suivants, successivement relatifs aux mathématiques et au français, montrent ainsi qu'un niveau de notes compris entre 6,1 et 15,8 en mathématiques et 7 et 15,6 en français conduit simultanément à des perceptions d'élèves allant de "très faible" à "très bon". Ils suggèrent ainsi qu'il existe, au-delà des notes proprement dites, une dimension individuelle forte dans leur interprétation.

Graphique 3 : Recouvrement des notes de mathématiques selon la perception qu'ont les élèves de leur niveau



Graphique 4 : Recouvrement des notes de français selon la perception qu'ont les élèves de leur niveau



Le tableau suivant rend compte de la relation entre la perception de leur niveau par les élèves en français et mathématiques, les notes obtenues en juin dans ces deux disciplines et les caractéristiques individuelles des élèves. Les deux modèles confirment la relation, certes positive mais très lâche, entre niveau "réel" et niveau perçu dans les deux disciplines, les pourcentages de variance expliquée étant modestes dans les deux cas.

Tableau 13 : Niveau scolaire perçu en fonction du niveau de réussite aux épreuves et les caractéristiques de l'élève et sa famille

Variables		Mathématiques		Français	
de référence	active	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Niveau scolaire juin		0,11	***	0,13	***
Garçon	Fille	-0,31	***	0,17	***
Etranger	Français	-0,21	**	-0,17	*
A l'heure	Redoublant	-0,10	*	-0,18	**
	En avance	-0,05	ns	0,21	*
Prof. du père Ouvrier	Agriculteur	0,15	ns	-0,19	*
	Artisan, comm.	0,05	ns	-0,06	ns
	Cadre	0,07	ns	-0,0	ns
	Prof.intermédiaire	0,07	ns	0,02	ns
	Employé	0,05	ns	0,03	ns
	Sans emploi	-0,02	ns	-0,07	ns
	Prof. inconnue	0,11	ns	-0,01	ns
Constante		2,58		1,81	
Pourcentage de variance expliquée		17,2		17,8	

En outre, à ce niveau de scolarité (et contrairement à ce que l'on observe en général à des étapes plus avancées dans le cursus), il n'apparaît pas de biais sociaux dans l'auto-évaluation des élèves, à réussite scolaire comparable. En revanche, les élèves en retard scolaire ont tendance à s'estimer

plus défavorablement que les élèves "à l'heure", surtout en français. Enfin, filles et garçons se jugent différemment dans les deux matières: les filles surestiment légèrement, par rapport aux garçons, leur niveau de français, et sous-estiment par contre beaucoup plus nettement leur niveau de mathématiques. Cette différenciation opposant les sexes selon les disciplines, littéraires versus scientifiques, est relativement connue (Duru-Bellat, 1990) mais on peut souligner ici sa relative précocité.

On peut s'interroger à présent sur le poids de ces différents éléments (scolaires, sociaux et individuels) dans la décision de l'élève de travailler durant les congés. Le tableau suivant permet de synthétiser et structurer les descriptions précédentes, en identifiant successivement les déterminants individuels du projet de l'élève, de la demande de la famille et du travail effectivement réalisé durant les congés d'été.

Au niveau des intentions, à caractéristiques individuelles et surtout niveau scolaire en juin donnés, les filles se distinguent significativement des garçons par une volonté de travail plus élevée (probabilité moyenne supérieure de 12,9 % au point moyen). En revanche, les élèves ayant déjà redoublé formulent moins que les autres ce projet de travailler durant l'été. Le milieu social, mesuré par la catégorie d'emploi du père, exerce également une influence: la probabilité de formuler ce projet est plus élevée chez les enfants d'artisans-commerçants et, plus encore, d'employés, à l'inverse des enfants dont le père est sans emploi. La taille de la fratrie est liée négativement au projet: plus le nombre d'enfants dans la famille est élevé et moins fréquemment les élèves déclarent souhaiter travailler durant l'été (-14 % dans les fratries de 3 enfants et plus).

Tableau 14 : Probabilité d'avoir déclaré un projet, une demande, un travail effectif selon les caractéristiques de l'élève et sa famille

Variables		Projet élève		Demande famille		Travail effectif	
de référence	active	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)
Garçon	Fille	0,61***	12,9	0,18*	3,5	0,33***	6,7
Etranger	Français	0,21ns	/	-0,19ns	/	0,01ns	/
A l'heure	Redoublant	-0,24*	-5,0	-0,43***	-8,3	-0,41***	-8,2
	En avance	-0,24ns	/	-0,89***	-17,2	-0,77**	-15,5
Prof. du père	Agriculteur	0,43ns	/	0,30ns	/	0,27ns	/
	Artisan, comm.	0,29*	6,1	0,04ns	/	0,01ns	/
Ouvrier	Cadre	0,26ns	/	-0,36**	-6,9	-0,24*	-4,8
	Prof.intermédiaire	0,16ns	/	0,01ns	/	0,12ns	/
	Employé	0,42**	8,8	0,26*	5,0	0,42***	8,4
	Sans emploi	-0,33*	-6,9	-0,26ns	/	-0,12ns	/
	Prof. inconnue	0,06ns	/	-0,04ns	/	-0,02ns	/
Enfant unique	1 frère, soeur	-0,38*	-8,0	0,04ns	/	-0,03ns	/
	2 frères, soeurs	-0,38*	-8,0	-0,29**	-5,6	-0,24**	-4,8
	3 et plus	-0,66***	-13,8	-0,53***	-10,2	-0,35**	-7,0
Niveau scolaire juin		-0,06***	0,12	-0,08***	0,15	-0,02ns	/
Constante		1,51		2,43		1,19	
D de Somers		0,25		0,23		0,21	

Comme dans les modèles linéaires, les modélisations multivariées probabilistes permettent d'apprécier le sens et la significativité de chaque variable explicative (toutes choses égales par ailleurs) sur la variable expliquée (en l'occurrence une probabilité). En revanche l'intensité de la variable ne se lit pas directement à travers les coefficients (a_i). Cette intensité est variable et dépend du niveau de probabilité considéré [intensité= $a_i(p(1-p))$]. Par exemple, si l'on considère la probabilité de travailler pendant les congés, chaque variable explicative aura un impact d'autant plus faible qu'on considérera des individus qui ont, par ailleurs, une très faible ou très forte probabilité de travailler. Traditionnellement, l'intensité est exprimée en référence au niveau moyen de la probabilité (effet marginal).

Enfin, meilleur est le niveau scolaire des élèves et moins ces derniers expriment une intention de travailler. En outre, dans un modèle non reproduit ici, il apparaît, comme au collège (Jarousse, Leroy-Audouin et Suchaut, 1999) que l'intention de travailler pendant les congés est sensible également à la représentation que l'élève a de son niveau scolaire (et dont on a vu précédemment qu'elle différait du niveau mesuré par les épreuves) : l'élève travaillera d'autant plus pendant les congés qu'il s'estime "bon élève", et cela, quel que soit son niveau scolaire réel.

Les résultats concernant la demande des familles rejoignent en partie les précédents: ainsi, les filles sont plus sollicitées, à l'inverse des redoublants et des élèves en avance, des élèves appartenant à une fratrie nombreuse. Les enfants d'employés, qui exprimaient une forte volonté de travail, sont parallèlement plus sollicités par leur famille que les autres, tandis que les parents cadres se distinguent eux par une demande plus faible. Enfin, la demande de travail est d'autant moins probable que le niveau scolaire de l'élève est élevé en fin d'année.

Le travail effectif, qui articule en grande partie projet de l'élève et demande de la famille est déclaré plus fréquemment réalisé par les filles, les élèves à l'heure et les enfants d'employés. A l'inverse, les élèves redoublants ou en avance, enfants de cadre, dont la fratrie est nombreuse ont moins que les autres entrepris des activités de nature scolaire durant les congés. Paradoxalement, ni le niveau scolaire de juin, ni la représentation que s'en font les élèves, n'est lié au travail effectif. Ce résultat s'explique en partie par le fait qu'un certain nombre d'enfants, dont le niveau scolaire était élevé, ont finalement travaillé sans en avoir formulé le projet et/ou avoir répondu à une sollicitation de leur famille.

2.3. Comment ont travaillé les enfants ?

L'objectif premier du questionnaire était d'identifier selon quelles modalités les élèves avaient travaillé durant les congés et dans quelle(s)

discipline(s), sachant que l'intensité du travail (temps consacré total, fréquence des séances...) n'était pas mesurable directement par un questionnaire (ni par un quelconque outil défini ex post d'ailleurs).

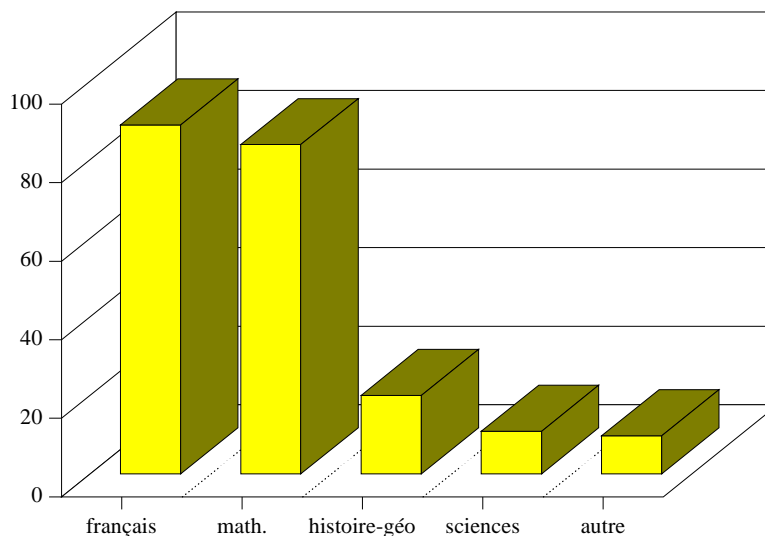
2.3.1. Période, disciplines et nombre de supports

Sans que l'on ait donc une idée très précise du temps alloué à ces activités durant les congés, le questionnaire nous apprend néanmoins qu'elles se situent peu fréquemment en début de vacances et plus souvent en milieu ou en fin (respectivement 59,5 et 53,3% des déclarations). Par ailleurs, elles s'inscrivent pour 42,9% des élèves dans la durée; en effet, certains ont travaillé sur deux des trois périodes (la moitié d'entre eux au milieu et à la fin des vacances), d'autres, plus rares (8,2%) ont travaillé en continu tout l'été.

Concernant les disciplines, 38% des parents déclarent que leur enfant a travaillé dans toutes les matières; les 62% restant évoquent une ou plusieurs disciplines qui se répartissent ainsi qu'en témoigne le graphique suivant. L'accent sur les disciplines académiques paraît très fort, il l'est d'autant plus que l'on considère simultanément les élèves ayant travaillé l'ensemble des disciplines et les autres. Si 65,8% des élèves de l'échantillon ont travaillé les mathématiques, 88,9% des seuls élèves ayant travaillé sont concernés; de la même façon, les 68% des élèves qui ont travaillé en français représentent 92% des élèves qui ont travaillé; en histoire-géographie, on passe de 36,6 à 49,6% selon la population.

Evidemment, il est tout à fait intéressant de dégager pourquoi un élève travaille telle ou telle matière; apparemment, les scores moyens obtenus en juin dans ces différentes disciplines ne distinguent pas ceux qui ont travaillé des autres.

Graphique 5 : Disciplines ayant fait l'objet d'un travail durant les congés



D'ailleurs, lorsque l'on estime des modèles rendant compte de la probabilité d'avoir travaillé chacune de ces trois matières, rarement le niveau de juin exerce un effet significatif. En revanche, à caractéristiques individuelles comparables, les filles ont une probabilité supérieure à celle des garçons d'avoir travaillé en mathématiques (+6,5%), en partie sans doute parce qu'elles ont tendance à se sous-estimer dans cette discipline. Concernant le français, ce sont les élèves redoublants et les enfants issus de fratries nombreuses qui ont une probabilité nettement plus faible que les autres de travailler cette discipline. Enfin, l'histoire-géographie révèle les disparités les plus fortes: c'est d'abord le seul domaine dans lequel le niveau de juin est lié positivement à la probabilité de travailler; les filles ont à nouveau une probabilité de travailler cette discipline plus forte que celle des garçons (+7%), les élèves en avance se distinguent très nettement des autres (+24%), de même que les enfants d'employés, d'agriculteurs, et plus encore, de cadres (+20,1%) par rapport aux enfants d'ouvriers. Le choix de travailler en histoire-géographie se situe sans aucun doute à la marge du français et des

mathématiques, expliquant ainsi les comportements de "distinction" dont il fait l'objet.

Enfin, le questionnaire permet de connaître le nombre de supports utilisés par les élèves; en effet, un certain nombre d'entre eux (42,9% exactement) ont eu recours à deux supports différents au moins, la configuration la plus commune étant celle qui allie cahier de vacances et cours de l'année précédente. Peu d'éléments individuels et scolaires sont à même d'expliquer pourquoi les élèves qui ont travaillé ont mobilisé parfois plusieurs supports, le niveau de connaissances atteint en juin étant à cet égard sans effet. En revanche, les filles ont une probabilité de supports multiples plus élevée que les garçons, ainsi que les enfants d'agriculteurs et de cadres, par rapport aux enfants d'ouvriers. On pourrait penser alors que supports et disciplines sont liés. Le tableau suivant montre que la pluridisciplinarité est plus fréquemment évoquée par les familles qui ont acheté un cahier de vacances, et dans une moindre mesure, par celles qui disposent de CD Rom.

Tableau 15 : Disciplines travaillées selon le type de support

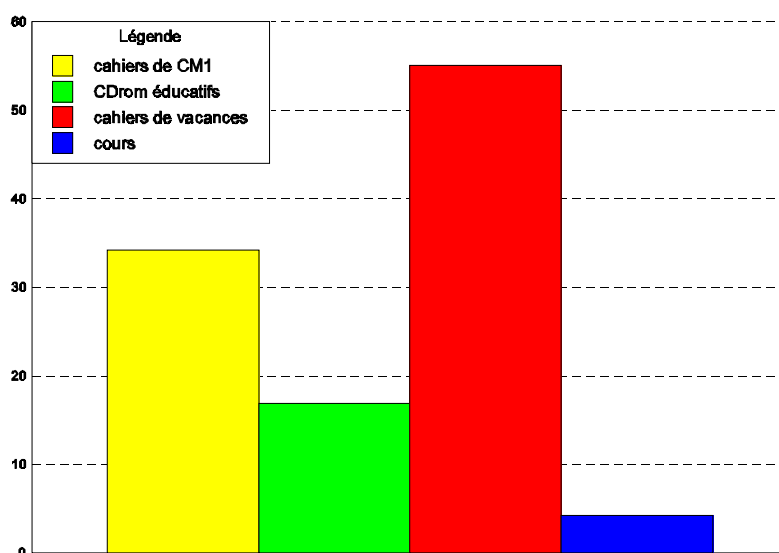
	cahier de vacances	CD Rom	cahiers de CM1
toutes disciplines	45,4	33,4	26,1
disciplines spécifiques	54,6	66,6	73,9
français	92,0	92,1	90,3
mathématiques	85,4	90,2	84,6
histoire-géo	24,8	25,0	17,5

En revanche, il n'apparaît pas de relation privilégiée entre support et disciplines identifiées. Tout au plus peut-on remarquer que les mathématiques sont légèrement plus citées quand l'élève a disposé de CD Rom, et l'histoire-géographie plutôt moins quand l'élève a eu recours à ses cahiers de CM1.

2.3.2. Choix et utilisation des différents supports

Parmi les supports utilisés, certains sont disponibles immédiatement (les cahiers de l'année précédente par exemple) tandis que d'autres nécessitent un investissement (financier notamment) plus conséquent. Le graphique suivant permet d'identifier rapidement les supports auxquels ont recours le plus fréquemment les familles.

Graphique 6 : Supports de travail déclarés par les parents (%)



On observe que ce ne sont pas les cahiers et classeurs de la classe de CM1 qui constituent le support de travail le plus fréquent: seul un peu plus d'un tiers des parents (34,2%) déclare que leur enfant y a eu recours durant les congés, les élèves déclarant dans le questionnaire de septembre que c'était principalement dans les domaines du français et des mathématiques, les autres disciplines étant citées de façon plus marginale. Ce recours somme toute faible aux cahiers et classeurs "de l'école" peut néanmoins s'expliquer par le fait que ces supports ne sont pas (plus) "interactifs": les leçons sont écrites, les exercices déjà faits et souvent corrigés. Les élèves ne sont donc pas

immédiatement en situation de production et des révisions sous forme de “relecture” peuvent réduire leur intérêt et/ou motivation.

Dans ce même registre très scolaire, le recours durant les congés d’été à des cours, sous quelque forme qu’ils soient réalisés, reste exceptionnel et n’a concerné que 4,2% des familles (il s’agissait dans 37,8% des cas de cours particuliers). Notons que ces chiffres, plus faibles que ceux auxquels aboutissent en général les travaux sur la question (Glasman, 1994), d’une part se rapportent à une période de l’année durant laquelle les actions d’accompagnement scolaire “de quartier” (Glasman, 2000) ne fonctionnent pas et concernent, d’autre part, des élèves de primaire qui bénéficient moins fréquemment que leurs aînés de cours particuliers, les enjeux scolaires n’étant pas encore décisifs. Si l’on en croit les élèves, ce sont les mathématiques qui font l’objet de ce type de cours (61,7%), puis, mais dans une moindre mesure, le français (49,8%).

L’aspect disciplinaire reste marqué dans les logiciels éducatifs. La faible proportion d’élèves (16,9%) qui a travaillé sur des supports informatiques, et notamment avec des CD Rom éducatifs, s’explique évidemment par le fait que toutes les familles ne sont pas équipées. En fait, 32,8% d’entre elles disposent d’un ordinateur et de ce type de logiciels; parmi ces familles alors, 53,5% des enfants ont utilisé des CD Rom éducatifs durant les congés. Parmi les logiciels disponibles, on observe à nouveau que les éclairages disciplinaires et culturels également sont importants: 68,3% des familles équipées déclarent posséder une encyclopédie, 59 et 57% des CD Rom de français et de mathématiques et 31,4% un logiciel de langue. Par ailleurs, la grande majorité des familles déclarent posséder plusieurs de ces CD Rom, auxquels s’ajoutent fréquemment (38,4% des cas) des logiciels “autres” dont on peut supposer que la moindre spécialisation ne permet pas de les classer dans les catégories proposées. On peut compléter les déclarations parentales par ce que disent les enfants: il apparaît alors que ces derniers ont le sentiment de jouer, plus que de travailler, quand ils utilisent l’informatique:

en effet, 52,1% d'entre eux ont eu le sentiment de réviser ou d'apprendre de nouvelles choses et 78% de jouer.

Parmi tous les supports de travail évoqués, les cahiers de vacances représentent manifestement le support le plus consensuel dans la mesure où plus de 55% des familles de l'échantillon en ont acheté un. Certes, les enfants y sont pour quelque chose (un quart d'entre eux décident de cet achat et/ou choisissent le support) mais les parents sont omniprésents: la moitié d'entre eux décident seuls de l'achat, et plus de 60% choisissent eux-mêmes le type de cahier.

Tableau 16 : Modalités d'achat (%) d'un cahier de vacances selon les déclarations des parents

	parents seuls	enfant seul	parents et enfant
qui a décidé l'achat	50,1	26,2	23,7
qui a choisi le support	61,7	24,2	14,1

Au-delà du simple achat, l'utilisation qui est faite de ce support est cruciale dans la perspective de l'analyse de son efficacité. Les déclarations des parents et des enfants convergent globalement à ce sujet: selon les parents, 4,4% des enfants n'ont pas du tout utilisé leur cahier, 72,2% l'ont utilisé sans le terminer et 23,4% l'ont totalement achevé (c'est ce que déclarent pour leur part 27% des élèves...). On observe par ailleurs que l'intervention des parents est en général fréquente dans le travail réalisé sur le cahier (88,6% des parents sont intervenus d'une manière ou d'une autre).

Enfin, certains parents (17,2%), au-delà des supports relativement "traditionnels" que nous leur proposons, ont souhaité évoquer d'autres activités réalisées par leur enfant durant les congés, de nature non directement scolaire, mais dont l'objectif était de type scolaire ("pour aider l'enfant à l'école"): hormis 23,2% des parents concernés qui ont déclaré avoir proposé eux-mêmes des exercices de type scolaire (indépendamment de tout support

pré-existant), les autres citent des activités culturelles, liées à la lecture et à la découverte du livre (32,9%), à des voyages ou des visites (de musées par exemple) pour 14,9% d'entre eux. Ces résultats tendent à montrer que les loisirs culturels peuvent être associés à une logique scolaire. En effet, les travaux conduits sur la question montrent que certaines familles, plus que d'autres, sont proches culturellement du monde scolaire et favorisent chez leur enfant des activités extra-scolaires dont elles savent qu'elles seront valorisées par l'école (Establet, 1987; De Singly, 1991); il en est ainsi des activités sportives et culturelles auxquelles sont inscrits les élèves en cours d'année mais également des pratiques d'encouragement à la lecture, d'achat de jeux éducatifs par exemple, qui sont plus fréquentes dans les milieux sociaux favorisés, et chez les cadres notamment.

Si l'on brosse rapidement le portrait des familles de l'échantillon s'étant exprimées au sujet de ce type d'activités, on observe effectivement que les élèves présentent des caractéristiques particulières: les élèves de nationalité française sont relativement plus représentés que dans l'échantillon global, de même que les élèves sans retard scolaire, les enfants dont le père est cadre (+4,4%) et les enfants de mère cadre ou de profession intermédiaire (+2,3 et +4,7%). Ce résultat conduit à se demander si les différenciations sociales traditionnellement observées au niveau des activités de type culturel existent également au niveau des supports sur lesquels les élèves ont travaillé durant les congés. En effet, au-delà de la décision de faire travailler son enfant (dont on a vu qu'elle était liée à sa situation scolaire et sociale), le choix des supports de travail est susceptible de varier selon ces mêmes facteurs. Le premier modèle présenté dans chacun des deux tableaux suivants rend compte de la probabilité d'avoir utilisé les cahiers de CM1 ou un cahier de vacances sur l'ensemble de l'échantillon d'élèves. Clairement, l'effet des différentes variables mêle alors deux phénomènes: le fait d'avoir travaillé et le choix du support. Le second modèle se limite aux seuls élèves ayant travaillé: les

coefficients des différentes variables mesurent alors uniquement leur influence sur le choix du support.

Tableau 17 : Probabilité de recours aux cahiers de vacances selon les caractéristiques de l'élève et de sa famille

Variables		ensemble échantillon		élèves ayant travaillé	
de référence	active	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)
Garçon	Fille	0,44***	10,9	0,45***	9,6
Etranger	Français	0,13ns	/	0,09ns	/
A l'heure	Redoublant	-0,53***	-13,1	-0,65***	-13,9
	En avance	-0,08ns	/	1,31**	28,0
Prof. du père	Agriculteur	0,67***	16,6	0,96***	20,4
	Artisan, comm.	0,20ns	/	0,28ns	/
Ouvrier	Cadre	0,22ns	/	0,75***	16,0
	Prof. intermédiaire	0,25*	6,2	0,17ns	/
	Employé	0,32*	7,9	0,19ns	/
	Sans emploi	-0,07ns	/	-0,06ns	/
	Prof. inconnue	0,18ns	/	0,14ns	/
Enfant unique	1 frère, soeur	-0,10ns	/	-0,13ns	/
	2 frères, soeurs	-0,37***	-9,2	-0,23ns	/
	3 et plus	-0,78***	-19,3	-0,85***	-18,1
Niveau scolaire juin		-0,02ns	/	0,00ns	/
Constante		0,31		0,61	
D de Somers		0,25		0,31	

Si 34,2% des élèves ont utilisé leurs cahiers de CM1 durant les congés, cette proportion s'élève à 41,9% parmi les élèves qui ont travaillé. Dans cette perspective, 55% de l'ensemble des familles ont acheté un cahier de vacances et la proportion d'élèves ayant eu en sa possession ce support représente 69,2% des élèves qui ont travaillé. L'examen de l'influence des caractéristiques individuelles sur le choix de ces deux supports fait apparaître qu'ils répondent

sans doute à des besoins différents, dans la mesure où les profils d'élèves qui s'en dégagent sont contrastés.

Tableau 18 : Probabilité de recours aux cahiers de CM1 selon les caractéristiques de l'élève et de sa famille

Variables		ensemble échantillon		élèves ayant travaillé	
de référence	active	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)
Garçon	Fille	0,25***	5,7	0,08ns	/
Etranger	Français	-0,43***	-9,9	-0,35ns	/
A l'heure	Redoublant	0,19ns	/	0,20ns	/
	En avance	-1,30***	-29,8	-1,27***	-30,9
Prof. du père Ouvrier	Agriculteur	-0,15ns	/	-0,06ns	/
	Artisan, comm.	-0,27*	-6,2	-0,44**	-10,7
	Cadre	-0,58***	-13,3	-0,69***	-16,8
	Prof. intermédiaire	-0,41***	-9,4	-0,50***	-12,2
	Employé	-0,24**	-5,5	-0,44***	-10,7
	Sans emploi	0,09ns	/	-0,10ns	/
	Prof. inconnue	-0,44***	-10,1	-0,71***	-17,3
Enfant unique	1 frère, soeur	-0,09ns	/	0,10ns	/
	2 frères, soeurs	-0,13ns	/	0,14ns	/
	3 et plus	-0,03ns	/	0,25ns	/
Niveau scolaire juin		-0,03*	-0,7	-0,05**	-1,2
Constante		0,33		0,75	
D de Somers		0,20		0,22	

Les utilisateurs de cahiers de vacances sont plus fréquemment des filles, des élèves en avance (probabilité de 28% plus élevée que celle des élèves à l'heure et de 42% plus élevée que celle des élèves ayant redoublé), des enfants de cadres et d'agriculteurs. En revanche, certains élèves ont une probabilité plus faible de recourir à ce support: c'est le cas des redoublants et des élèves appartenant à une fratrie nombreuse. Le recours aux cahiers de CM1 apparaît en creux puisqu'il est très sensiblement moins fréquent chez les

élèves en avance (-30,9%) et chez les enfants de cadres notamment. Par ailleurs, le recours à ce support est d'autant moins fréquent que le niveau scolaire de juin est plus élevé.

Tout se passe comme si, parmi les élèves qui travaillent, le recours à ces différents supports renvoyait à des objectifs différents. Lorsque l'on intègre d'ailleurs à ces modèles les objectifs déclarés par les parents, on observe que le choix d'un cahier de vacances répond à une volonté de "prendre de l'avance sur l'année de CM2" alors que cet objectif n'est pas lié à l'utilisation des cahiers de l'année précédente, dont l'intérêt réside sans doute davantage dans des activités de révision et de remise à niveau. Parmi les élèves qui ont travaillé, les élèves les plus familiers du système, de ses valeurs et de ses attentes (les filles, les élèves en avance, les enfants de cadres) sont aussi ceux qui s'affranchissent le plus volontiers du modèle scolaire: ils privilégient ainsi les cahiers de vacances qui proposent, sous une forme nouvelle, des activités de production et de découverte. En creux, les autres élèves, et notamment les plus faibles d'entre eux, axent plus fréquemment leur travail sur leurs anciens cahiers, moins interactifs mais plus proches du modèle scolaire connu et expérimenté, même si parfois de façon négative. Cette distinction esquissée ici concorde avec les travaux des sociologues (Kellerhals, Montandon, 1991; Lahire, 1995) qui ont analysé les normes et pratiques éducatives des familles et leurs relations avec les attentes de l'école; ils tendent à montrer que si tous les milieux sociaux valorisent en premier lieu, dans "les choses les plus importantes à apprendre à leur enfant", le travail et la réussite professionnelle, des différences sensibles existent: les cadres sont en moyenne ceux qui insistent le plus sur l'autonomie, la créativité et la curiosité tandis que les milieux populaires mettent, en général, en avant l'ordre et l'obéissance aux règles.

Au-delà des différences observées dans le recours aux supports qui tendent à esquisser cette distinction, il est possible de s'intéresser de manière plus fine à l'encadrement des activités de la part des parents, dont on sait

qu'ils s'investissent selon des degrés et des modalités variables au cours de l'année scolaire.

2.3.3. Les interventions parentales: un investissement variable

Au cours de l'année de CM1, il avait été demandé aux élèves s'ils étaient aidés à la maison pour faire leurs devoirs. Effectivement, ils le sont quasiment tous: seuls 7% des élèves déclarent ne jamais être aidés tandis que 66,6% le sont de temps à autre et 26,4% tous les jours. Ce sont les parents qui interviennent le plus fréquemment, avec une présence prédominante de la mère (84,3%) par rapport au père (52%) tandis que la fratrie intervient dans 36% des cas.

Un certain nombre de questions posées aux familles tentent de cerner plus précisément les sollicitations, la nature de l'encadrement du travail et sa vérification, à l'occasion des activités scolaires réalisées durant les congés. Globalement, 65,2% des parents déclarent être intervenus d'une façon ou d'une autre. Les modalités des interventions peuvent se regrouper en quatre catégories distinctes: la plus fréquemment citée, qui recueille 50,5% des mentions, concerne l'explication et la correction du travail et des exercices réalisés; sont évoqués ensuite par 24,4% des parents l'encadrement et la surveillance du travail, puis, par 17% d'entre eux, le fait d'avoir donné eux-mêmes des exercices à leur enfant; enfin, 5,7% des parents mentionnent un appui plus "psychologique" en ayant "incité", "motivé" et "encouragé" leur enfant.

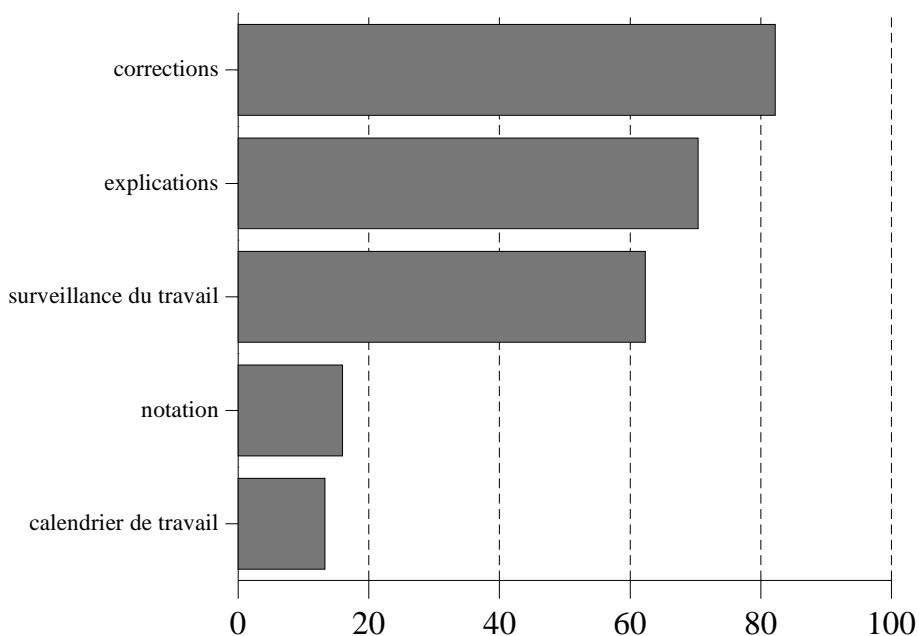
On peut détailler ensuite l'encadrement du travail de l'élève selon le type de support utilisé, sachant que certains ne donnent pas lieu à des interventions directes, notamment parce qu'ils ne suscitent pas obligatoirement une production de l'élève, voire une trace écrite (les cahiers de CM1 ou les cours par exemple) et que d'autres, de par leur nature très interactive, peuvent guider l'élève: c'est le cas des CD Rom éducatifs, qui n'ont suscité l'intervention que de 28,2% des parents concernés. Les cahiers de vacances

représentent en fait à cet égard le support le plus ouvert et c'est celui sur lequel nous avons recueilli le plus d'informations.

Rappelons tout d'abord que dans 55% des familles (et même 69% des familles dont l'enfant a travaillé), on a acheté ce type de support, et dans une large mesure, sur la seule initiative parentale. Cette "main-mise" parentale se confirme quand on analyse comment les enfants utilisent ces supports: il s'agit véritablement d'un travail scolaire, et non pas comme certains pourraient le croire (les enfants notamment ?), d'un support ludique, destiné à "s'occuper intelligemment". Les parents interviennent en effet pour 88,6% d'entre eux dans l'utilisation du cahier.

Leur premier geste concerne les corrigés (disponibles en général sous forme de livret détachable): seuls 27,3% des parents laissent leur enfant les consulter, sous certaines conditions, et notamment une fois les ou l'exercice(s) terminé(s). Pour 57,7% des parents, l'enfant peut alors, seul, se reporter aux corrigés, tandis que pour 19,2% d'entre eux, c'est en leur présence que l'enfant pourra consulter les corrigés. Dans de plus rares cas (7,7%), ces corrigés ne constituent pas seulement une évaluation terminale dans la mesure où on autorise l'enfant en situation d'incompréhension ou de blocage ("après plusieurs minutes de réflexion", "sur des éléments difficiles" car "non traités en CM1" ou "correspondant à des lacunes") à les consulter. On peut observer d'ailleurs que de plus en plus, les corrigés pointent et détaillent les procédures ou connaissances pré-requises pour la réalisation de l'exercice (conseils, aide-mémoire, mémo...).

Graphique 7 : Modalités des interventions des parents quant à l'utilisation des cahiers de vacances



Le graphique précédent confirme que les enfants n'utilisent que rarement les cahiers de vacances en autonomie. On remarque d'une part que le travail sur ce type de support se fait fréquemment en présence des parents (62,2% d'entre eux déclarent surveiller l'enfant), même si la programmation du travail ne concerne que 13,3% des enfants. Par ailleurs, les interventions peuvent se lire sous un mode pédagogique, la correction des exercices et les explications qui s'y rapportent concernant respectivement plus de 82 et 70% des parents. En fait, aucun parent quasiment ne se contente de fixer un calendrier de travail, de surveiller l'enfant ou de noter les exercices, toutes modalités qui peuvent représenter des modes d'intervention somme toute relativement passifs. En revanche, 5,7% des parents ne font qu'expliquer et 8,5% que corriger. En général en effet, ces interventions vont de pair: 14,1% des parents corrigent et expliquent et 27,1% surveillent, corrigent et expliquent. Pour la majorité des élèves, la présence parentale est donc

manifeste tout au long du travail sur le cahier de vacances, conférant à ce dernier un réel statut scolaire.

Les résultats précédents ont mis en évidence que les parents intervenaient fréquemment et sous des formes diverses dans le travail de leur enfant; ces constats ont été néanmoins opérés ponctuellement et il est tout à fait important de savoir si ces interventions conduisent à un véritable investissement familial et/ou à une charge de travail plus intense pour l'enfant. Dans la section suivante, un certain nombre d'indicateurs ont été créés, agrégeant les comportements analysés jusqu'à présent un à un; ceux-ci permettront d'une part, d'évaluer le degré d'investissement des familles et de mesurer d'autre part, en quoi il est lié aux caractéristiques sociales et scolaires de l'élève.

Un premier indicateur concerne les comportements initiant le travail de l'enfant; il s'agit de la demande parentale, du travail effectivement réalisé et enfin, d'une intervention, quelle qu'elle soit, en cours d'activité.

Tableau 19 : Types d'intervention des parents

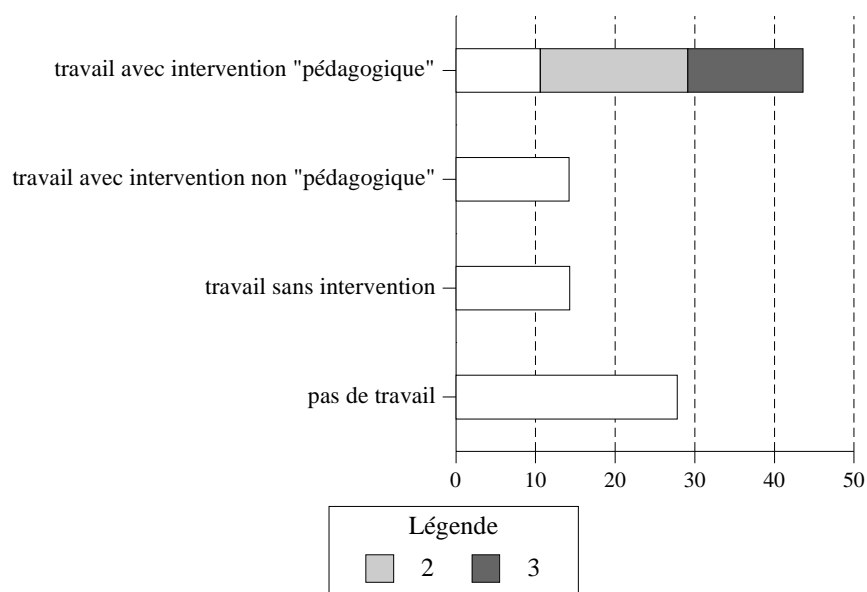
demande de travail	travail effectif de l'élève	intervention en cours de travail	effectifs	%
non	non	non	408	20,5
non	oui	non	66	3,3
non	oui	oui	42	2,1
oui	non	non	107	5,4
oui	oui	non	505	25,3
oui	oui	oui	866	43,4

Les configurations représentées dans le tableau précédent permettent de distinguer des groupes de familles contrastés; on observe notamment une opposition entre celles qui n'ont formulé aucune demande à leur enfant (ces derniers n'ayant pas travaillé) et qui représentent 20% de l'échantillon, et

celles qui au contraire ont formulé une demande ayant été suivie d'effet et d'une intervention (43,4% des familles).

Entre ces deux extrêmes, se situent les familles qui, bien qu'ayant vu leur demande réalisée, ne sont pas intervenues (25,3%) et enfin, les enfants qui ont travaillé d'eux-mêmes (5,4%) ou qui n'ont pas "entendu" leurs parents (5,4%). Finalement, si l'on synthétise plus encore cet indicateur, il apparaît que 27,8% des élèves n'ont pas travaillé du tout, 14,3% d'entre eux ont travaillé sans intervention de leurs parents et 57,9% ont travaillé avec une intervention parentale.

Graphique 8 : Travail des élèves et interventions des parents



Si l'on considère à présent la nature des interventions en distinguant celles qui relèvent d'un véritable encadrement pédagogique (explications, corrections et proposition d'exercices notamment) des autres (surveillance, programmation du travail, encouragements...), 24,5% seulement des élèves (ayant travaillé et bénéficié d'une intervention parentale) n'ont pas été concernés par un ou plusieurs apports de type "pédagogique". En agrégeant

ces deux facettes des interventions parentales, on dispose alors d'un indicateur qui hiérarchise les comportements des parents selon leur nature et qui montre qu'au total, respectivement 18,5% et 14,5% des élèves ont bénéficié de deux, voire de trois, interventions parentales de type pédagogique.

La première remarque que l'on peut faire au sujet de cet indicateur est qu'il est d'autant plus élevé que le nombre de supports auxquels l'élève a eu recours est important, ce qui tend à montrer que les parents interviennent en général pour chaque support différent.

Il est néanmoins possible de dégager le profil des familles qui s'investissent le plus, en contrôlant le nombre de supports utilisés. Le tableau suivant présente deux modèles : le premier analyse, sur l'ensemble de la population, les relations entre caractéristiques des élèves et degré d'investissement des familles mesuré par le nombre total d'interventions qui s'échelonne de 0 à 5 ; le second modèle évalue, sur la seule population d'élèves qui a travaillé, la probabilité d'intervenir fortement au niveau pédagogique (au moins deux interventions).

En contrôlant donc le nombre de supports utilisés, il apparaît que les parents de profession intermédiaire ou employés interviennent légèrement plus que les autres; c'est le cas également quand l'élève est de nationalité française et quand il s'agit d'une fille. En revanche, lorsque l'enfant est redoublant ou en avance, lorsque la fratrie est plus nombreuse, alors les parents ont tendance à moins intervenir dans le travail mené durant les congés.

Quand on analyse ensuite la nature des interventions conduites auprès des seuls élèves qui ont travaillé, les tendances s'affinent: la probabilité d'interventions pédagogiques marquées est plus faible quand le niveau de juin est meilleur, quand l'enfant appartient à une fratrie de 3 et plus, quand il est redoublant (-16%); en revanche, quand le père est cadre, alors la probabilité que la famille intervienne au niveau pédagogique est très nettement plus forte (+17,5%).

Tableau 20 : Intensité et nature des interventions selon les caractéristiques de l'élève et de sa famille

Variables		ensemble échantillon		élèves ayant travaillé	
de référence	active	Coeff.	Sign.	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)
Garçon	Fille	0,13	*	0,11 ns	/
Etranger	Français	0,36	**	0,52 **	12,8
A l'heure	Redoublant	-0,41	***	- 0,65 ***	-16,0
	En avance	-0,40	*	0,15 ns	/
Prof. du père Ouvrier	Agriculteur	0,22	ns	0,41 ns	/
	Artisan, comm.	-0,04	ns	- 0,05 ns	/
	Cadre	-0,03	ns	0,71 ***	17,5
	Prof. intermédiaire	0,20	*	0,24 ns	/
	Employé	0,27	**	0,14 ns	/
	Sans emploi	0,04	ns	- 0,03 ns	/
	Prof. inconnue	0,06	ns	0,22 ns	/
Enfant unique	1 frère, soeur	-0,17	ns	- 0,25 ns	/
	2 frères, soeurs	-0,25	*	- 0,30 ns	/
	3 et plus	-0,58	***	- 0,81 ***	-20,0
Nombre de supports utilisés		0,96	***	0,60 ***	14,8
Niveau scolaire juin		-0,02	ns	- 0,05 **	-0,12
Constante		1,16		- 0,69	
		variance expliquée:(%) 27,4		D de Somers: 35,2	

Les interventions familiales peuvent se lire également du côté de l'enfant, qui est l'objet d'un encadrement plus ou moins "serré" durant les congés. Au cours de l'année scolaire, rappelons que la quasi-totalité des élèves sont aidés, au moins ponctuellement par un membre de leur famille (un quart des élèves, tous les soirs). Quand on rapproche les incitations parentales durant l'été des aides apportées pendant l'année, on observe alors un certain renforcement. En effet, il n'existe manifestement pas d'arbitrage de la part des parents (plus d'encadrement en cours d'année et moins durant les congés par

exemple); les élèves qui déclarent être aidés tous les soirs de l'année à la maison sont ceux qui sont le plus sollicités par leur famille durant les congés (51,1% d'entre eux contre 42% de ceux qui sont aidés de temps en temps et 38% de ceux qui ne sont jamais aidés). Il semblerait donc que les congés soient l'occasion d'un renforcement de la présence (ou de l'absence, dans certains cas) des parents sur le champ scolaire. Le tableau suivant synthétise l'ensemble des informations obtenues sur différents indicateurs. Il permet de dégager de façon claire que certaines catégories d'élèves sont systématiquement plus sollicitées que d'autres, quand bien même elles ne sont pas celles qui, en moyenne, en auraient le plus besoin au vu des résultats scolaires.

Tableau 21 : Rôle des caractéristiques individuelles et familiales sur les modalités du travail

	Projet élève	Demande famille	Travail effectif	Somme interventions famille	Forte implication pédagogique
Fille	+++	+	+++	+	
Redoublant	-	---	---	---	---
En avance		---	---	--	
Cadre		--	--		+++
Prof. intermédiaire				+	
Employé	+++	+	+++	++	
Fratrie de 3 enfants et +	---	---	---	---	---
Niveau scolaire juin	-	-			-

Ainsi, les filles sont beaucoup plus impliquées que les garçons dans le travail scolaire durant les congés, à la fois parce qu'elles en manifestent le projet et parce que leur famille les sollicite davantage. Elles confirment ainsi, en dehors de l'école, le profil scolaire que les travaux leur reconnaissent en

général (Sirota, 1988; Duru-Bellat, 1990) et qui témoigne d'une plus forte mobilisation et du sérieux avec lequel elles exercent leur "métier" d'élève.

Au niveau social, on observe que les familles dans lesquelles le père est employé, et dans une moindre mesure de profession intermédiaire, investissent fortement le temps des vacances en sollicitant et encadrant davantage leur enfant que les autres. Elles se distinguent en cela des familles de parents cadres qui, paradoxalement, sont moins "demandeuses" de travail; cela dit, lorsque les enfants de cadres travaillent durant les congés et que leurs parents interviennent, alors l'encadrement est très nettement plus "pédagogique" que dans les autres familles; là encore, ce résultat rejoint ce que l'on sait de l'accompagnement de la scolarité en cours d'année, et notamment de l'encadrement du travail scolaire, auquel les parents cadres (et les mères surtout) donnent une véritable dimension pédagogique en réexpliquant les cours, reprenant les manuels...

Au niveau scolaire enfin, deux catégories d'élèves sont moins sollicitées, moins encadrées que les autres, alors même qu'elles sont radicalement différentes sur le plan de la réussite; il s'agit d'une part des élèves en avance (qui travaillent moins fréquemment et sont moins encadrés, en raison sans doute de leur réussite scolaire manifeste) et d'autre part, des élèves ayant déjà redoublé et qui sont systématiquement moins impliqués dans le travail scolaire, en partie parce que leurs parents les sollicitent moins. Les enfants appartenant à des fratries nombreuses (4 enfants et plus) se trouvent également dans cette position.

Finalement, on assiste à un renforcement des différences sociales, sexuelles et scolaires générées en cours d'année au niveau de la réussite, notamment parce que les élèves qui auraient incontestablement le plus besoin d'un soutien sont ceux qui sont les plus "délaissés" durant les congés; c'est particulièrement le cas des élèves redoublants, qui ont non seulement des

projets de travail en retrait par rapport aux autres, mais qui de plus sont systématiquement moins sollicités et encadrés par leur famille.

La question reste cependant entière de savoir si cet encadrement, et la quantité de travail qui en résulte, sont de nature à influencer le niveau de connaissances des élèves à la rentrée scolaire suivante, en améliorant ou non le niveau qui était le leur en juin.

Chapitre 3

Le travail des élèves durant les congés est-il efficace ?

3.1. L'efficacité perçue par les parents

Si l'on en croit les parents en tout cas, le travail de leur enfant est jugé plutôt efficace. En effet, 43,6% d'entre eux le jugent moyennement efficace et 45,5% efficace. On peut remarquer néanmoins que bien peu sont totalement convaincus (4,3% le jugent très efficace) ou déçus (6,6% le jugent faiblement ou très faiblement efficace). On peut nuancer ce constat global en détaillant les supports utilisés. En fait, les distributions des niveaux de satisfaction selon le support sont très similaires; tout au plus peut-on remarquer que l'utilisation de CD Rom éducatifs est jugée en moyenne plus favorablement que les autres supports.

Dans le cas de recours à plusieurs supports (dont nous avons dit qu'il concernait environ 40% des élèves qui ont travaillé), les parents étaient invités à juger du plus efficace (seuls 60% d'entre eux se sont exprimés). La hiérarchie est alors beaucoup plus nette : ce sont les cahiers de vacances qui arrivent en tête, cités par 40,7% des parents concernés, suivis des CD Rom (20,8%), puis des cahiers de CM1 (14,2%) et enfin des cours (2,8%). Notons que ce classement permet de distinguer parmi les élèves qui ont utilisé conjointement cahiers de vacances et cahiers de CM1 (et qui sont les plus nombreux dans les cas de supports multiples) que les cahiers de vacances sont cités trois fois plus souvent que les cahiers de CM1 comme étant le support le plus efficace.

On note en outre que plus de 20% des familles ont cité un support qui n'était pas proposé dans la liste. En fait, elles évoquent souvent l'utilisation de dictionnaires et d'ouvrages de lecture, mais aussi leur propre intervention. Les initiatives des parents seraient donc évaluées par eux-mêmes comme étant efficaces. D'ailleurs si l'on met en relation le fait que les parents soient intervenus (et la forme de cette intervention) avec le jugement global porté sur le travail, on observe qu'effectivement, les parents qui sont intervenus se déclarent en moyenne plus satisfaits (51% contre 48% dans le cas contraire)

et ceci est particulièrement visible quand ils se sont impliqués activement, en proposant eux-mêmes des exercices, ou en expliquant et corrigeant le travail.

Graphique 9 : Efficacité du travail des élèves selon les parents en fonction du support

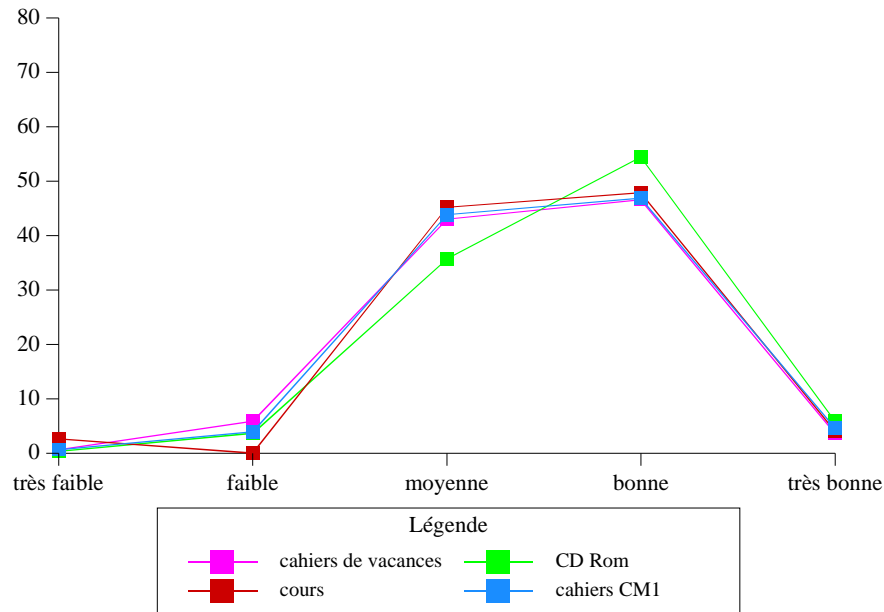


Tableau 22 : Efficacité du travail des élèves selon les parents en fonction des interventions

	très faible	faible	moyenne	bonne	très bonne
encouragements	0	14,6	36,6	43,9	4,9
surveillance	0	7,7	42,3	46,4	3,6
explications/corrections	0,8	3,8	43,4	49,4	2,8
exercices donnés par les parents	0	5,4	40,0	47,7	6,9

Il est possible d'aller plus avant dans cette analyse en estimant un modèle dans lequel la probabilité d'avoir jugé bonne ou très bonne l'efficacité

du travail est fonction des caractéristiques des élèves, des supports utilisés et des modes d'interventions des parents. Le premier modèle révèle que la probabilité de juger positivement le travail dépend en fait largement des caractéristiques des élèves, témoignant ainsi d'effets d'attente de la part des parents; en effet, on observe que meilleur est le niveau des élèves en juin et plus la probabilité d'être satisfait du travail accompli est grande; de la même façon, les parents d'élèves ayant redoublé sont en moyenne moins optimistes quant à l'efficacité du travail (probabilité inférieure de près de 9% à celles des parents d'élèves à l'heure). Les perceptions diffèrent également selon l'origine sociale, les familles dans lesquelles le père est artisan-commerçant ou employé, cadre, et plus encore, de profession intermédiaire, ont une probabilité d'évaluer positivement le travail plus élevée que les familles dans lesquelles le père est ouvrier. A la marge de ces caractéristiques (dont on sait qu'elles ont influé sur l'encadrement des parents), le fait d'être intervenu dans le travail (modèle 2) et la nature-même des interventions est sans influence sur le jugement émis.

En revanche, les supports utilisés par les élèves sont liés au jugement de leurs parents (modèle 3): à cet égard, la probabilité que les parents jugent positif le travail est nettement plus élevée quand l'enfant a reçu des cours (probabilité supérieure de 14%), quand l'enfant a utilisé des CD Rom éducatifs (+11%) ou, dans une moindre mesure, utilisé ses cahiers de CM1. En ce qui concerne les cahiers de vacances, les résultats sont contrastés en fonction du niveau d'achèvement: les parents dont l'enfant n'a utilisé que partiellement le cahier sont manifestement les moins satisfaits, dans la mesure où leur probabilité de juger favorablement le travail est significativement inférieure à celle des parents qui n'ont pas acheté de cahier... En revanche, les parents dont les enfants ont achevé le cahier ont une probabilité de jugement favorable très nettement supérieure (au niveau de celle associée aux cours) : c'est dire qu'un écart important, en termes de jugement sur le travail accompli, sépare les familles dont l'enfant a, ou non, achevé son cahier.

Tableau 23 : Probabilité que les parents jugent bonne ou très bonne l'efficacité du travail de leur enfant selon les caractéristiques individuelles, les supports utilisés et les interventions

Variables		Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
de référence	active	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)
Garçon	Fille	0,07ns	/	0,07ns	/	0,07ns	/
Etranger	Français	-0,36ns	/	-0,38ns	/	-0,32ns	/
A l'heure	Redoublant	-0,35*	-8,7	-0,34*	-8,4	-0,40**	-9,9
	En avance	0,17ns	/	0,16ns	/	0,06ns	/
Prof. du père Ouvrier	Agriculteur	-0,04ns	/	-0,05ns	/	-0,08ns	/
	Artisan, comm.	0,33*	8,2	0,32*	7,9	0,29ns	/
	Cadre	0,38**	9,4	0,35*	8,7	0,29ns	/
	Prof. intermédiaire	0,53**	13,2	0,51**	12,7	0,51**	12,7
	Employé	0,36*	8,9	0,35**	8,7	0,35**	8,7
	Sans emploi	0,01ns	/	0,01ns	/	-0,01ns	/
	Prof. inconnue	0,46*	11,4	0,46*	11,4	0,52*	12,9
Enfant unique	1 frère, soeur	-0,22ns	/	-0,22ns	/	-0,18ns	/
	2 frères, soeurs	-0,19ns	/	-0,19ns	/	-0,22ns	/
	3 et plus	-0,32ns	/	-0,31ns	/	-0,33ns	/
Niveau scolaire juin		0,25***	6,2	0,25***	6,2	0,25***	6,2
Pas d'intervention	intervention			0,09ns	/		
Pas ce support	cahier CMI					0,25**	6,2
	cahier de vacances non utilisé					0,08ns	/
	cahier de vacances non achevé					-0,31**	-7,7
	cahier de vacances achevé					0,56**	13,9
	cours					0,57**	14,2
CD Rom					0,44**	10,9	
autre activité					0,01ns	/	
Constante		-3,2		-3,2		-3,4	
D de Somers		0,40		0,41		0,45	

L'analyse des jugements des parents conduite ici, n'a pas vocation à déterminer si le travail scolaire durant les congés est utile ou non. Elle est un premier pas néanmoins vers la compréhension des motivations et des comportements en la matière, sachant qu'il est probable que les familles "tirent" les leçons d'une année sur l'autre, à la fois au niveau des supports de travail et de l'encadrement de l'enfant⁷.

3.2. Une mesure externe de l'efficacité

L'analyse de l'efficacité de ce travail peut être conduite à présent, de façon externe, en évaluant en quoi le maintien, la régression ou l'amélioration des connaissances des élèves entre juin et septembre de l'année scolaire suivante y sont liés. Cette efficacité peut être appréhendée en introduisant, à la marge des modèles prenant en compte les caractéristiques individuelles disponibles, des variables mesurant le type et la nature du travail accompli ainsi que le degré d'intervention des parents. Il est alors possible de mesurer l'impact particulier de chacune de ces différentes dimensions des activités scolaires estivales, pour des élèves comparables en juin, en considérant la significativité, le sens et l'intensité de leur effet sur le niveau des connaissances à la rentrée suivante.

Les informations collectées autorisent la construction de variables alternatives décrivant le travail scolaire effectué par les élèves ainsi que la participation des parents à ces activités. Ces dimensions étant très liées entre elles, l'évaluation de leur influence sur le niveau scolaire des élèves à la rentrée est conduite sur la base de modèles successifs estimés pour chacune des disciplines. L'analyse portera en premier lieu sur l'efficacité moyenne en matière d'évolution des acquisitions dans les trois disciplines étudiées (scores totaux et scores mesurant d'une part les "connaissances déclaratives" et

⁷ Un certain nombre de familles ont justifié d'ailleurs par ce poids de l'expérience passée (années précédentes, frères et soeurs plus âgés...) les comportements adoptés en matière de travail et décrits dans le questionnaire.

d'autre part les "savoir-faire"). Une seconde section permettra d'aborder l'efficacité du travail pendant les congés en fonction du niveau initial des élèves et de leur milieu social (efficacité différentielle).

3.2.1. L'efficacité moyenne du travail scolaire pendant les congés

Le tableau 24 présente les résultats de différents modèles examinant l'influence du travail effectué, des disciplines étudiées, de la période de travail et des supports utilisés. Les indicateurs sont introduits à la marge du modèle individuel dont les coefficients ne sont pas présentés ici par souci de simplification, et sont donc mesurés à caractéristiques individuelles données.

Tableau 24 : Efficacité moyenne du travail pendant les congés et du recours aux différents supports

Variables		Mathématiques	Français	Histoire-Géographie
de référence	active			
Pas de travail	Travail	0,13 ns	0,04 ns	-0,04 ns
Pas de travail	Travail en mathématiques	0,13 *	/	/
	Travail en français	/	0,03 ns	/
	Travail en histoire-géographie	/	/	0,21 **
Pas de travail	Travail début des vacances	0,35 ***	0,01 ns	0,19 ns
	Travail milieu des vacances	0,36 ***	0,09 ns	0,13 ns
	Travail fin des vacances	0,17 *	0,06 ns	0,26 **
Nombre de périodes de travail (milieu-début-fin)		0,29 ***	0,05 ns	0,20 **
Pas de travail	Cahier de vacances	0,23 **	0,06 ns	0,09 ns
	Cahiers de CM1	-0,14 ns	0,04 ns	-0,23 **
	Cours particuliers	-0,43 *	-0,17 ns	-0,14 ns
	Logiciels éducatifs	0,20 *	0,14 *	0,37 ***
	Autres activités	0,15 ns	0,14 *	0,19 *

Le simple fait d'avoir travaillé pendant les congés ne distingue pas les élèves à la rentrée suivante. Dans les trois disciplines, en effet, les élèves qui

ont travaillé pendant les congés n'obtiennent pas de meilleurs résultats en septembre, toutes choses égales par ailleurs, et en particulier à niveau scolaire comparable au début des vacances. Les résultats obtenus sont différents si l'on ne considère plus le simple fait d'avoir ou non travaillé pendant les vacances mais que l'on prend en compte le fait d'avoir travaillé dans la discipline considérée. Dans ce cas, le travail effectué pendant les vacances se traduit par une amélioration significative du niveau des élèves à la rentrée en mathématiques et en histoire-géographie. Les écarts observés sont cependant relativement modestes (0,13 point en mathématiques et 0,21 point en histoire-géographie). En revanche, le fait d'avoir travaillé le français ne contribue pas à lui seul à une amélioration du niveau dans cette discipline.

L'influence de la période des vacances pendant laquelle s'est déroulé le travail varie très fortement d'une discipline à l'autre : en mathématiques, le travail effectué pendant chacune des trois périodes considérées (début, milieu, fin des vacances) est positivement associé à une évolution favorable du niveau des élèves, avec cependant un impact plus important pour les deux premières périodes; en histoire-géographie, si chacune des trois périodes présente également un impact positif, seul le travail effectué en fin de vacances est significativement associé à une amélioration du niveau à la rentrée; en français, enfin, le fait d'avoir travaillé n'est toujours pas profitable, quelle que soit la période pendant laquelle s'est déroulé ce travail.

Les élèves ont pu évidemment étaler leurs activités sur plusieurs périodes. En référence aux résultats précédents, cela signifie que l'effet moyen du travail sur deux ou trois périodes, correspond à la somme des coefficients associés à chacune des périodes. Une analyse plus précise a été conduite prenant en compte chacune des combinaisons possibles entre les trois périodes considérées (7 possibilités dans la mesure où l'absence de travail est déjà prise en compte comme référence). Les résultats obtenus, non reproduits ici, sont très contrastés selon les disciplines et peu significatifs. Ils suggèrent cependant, en mathématiques, et dans une moindre mesure en histoire

géographie, que l'impact du travail effectué est d'autant plus fort que l'élève a travaillé pendant au moins deux périodes, et notamment, deux périodes consécutives. Un autre indicateur a été estimé en considérant le nombre de périodes pendant lesquelles l'enfant a travaillé (de zéro pour les enfants n'ayant pas travaillé à trois pour ceux ayant travaillé pendant toute la durée des vacances). On observe que l'amélioration du niveau scolaire des élèves est positivement et significativement associé au nombre de périodes de travail en mathématiques et en histoire-géographie. S'il est bien évidemment difficile de considérer cet indicateur comme une mesure de l'intensité du travail effectué par les élèves, on peut néanmoins déduire de ce résultat que les activités des élèves sont d'autant plus profitables qu'elles s'inscrivent dans la durée.

La prise en compte du support d'activité apporte des résultats très intéressants dans la mesure où elle fait apparaître de fortes spécificités disciplinaires.

La possession d'un cahier de vacances apparaît positivement associée à une progression du niveau scolaire des élèves pendant les congés, mais cet effet n'est significatif qu'en mathématiques. On retrouve ici un résultat qui avait déjà été observé au niveau de l'étude concernant le collège et que nous approfondirons plus loin dans ce texte en étudiant plus précisément l'efficacité de ce support particulier (cf chapitre IV). En revanche, la reprise des cahiers et classeurs de l'année écoulée, qui constituait le support le plus efficace dans la précédente étude, ne se présente pas ici comme une stratégie efficace. On peut évidemment faire l'hypothèse que le plus jeune âge des élèves limite l'efficacité de cette activité en primaire, sans exclure toutefois que le résultat obtenu pour le collège renvoyait au caractère plus spécifique des épreuves disponibles (cf. note 1, p. 4), produites par les enseignants eux-mêmes sur la base des cours donnés en classe.

A caractéristiques individuelles données, le recours à des logiciels éducatifs présente une évidente efficacité, et cela dans tous les domaines

disciplinaires. L'effet positif de cette activité s'observe en effet en mathématiques et en français mais il est spécialement important en histoire-géographie. On peut sans doute relier ce résultat au fait que, parmi les logiciels éducatifs à la disposition des élèves, ce sont les encyclopédies qui sont les plus fréquemment citées. Les "autres activités", qui regroupent comme nous l'avons vu précédemment des activités à l'initiative des familles comme des visites de musées, de monuments, mais aussi l'encadrement de travaux plus directement scolaires (propositions d'exercices, de problèmes, lecture, dictées,...), ont un effet positif en histoire-géographie mais aussi en français.

Le tableau 25 examine l'efficacité du travail des élèves pendant les congés en détaillant cette fois l'intensité et la nature de l'intervention des parents, quel que soit le support utilisé. Dans le chapitre précédent, une catégorisation de l'attitude des familles par rapport au travail scolaire des élèves pendant les vacances a été proposée, en distinguant la demande de travail exprimée par les parents, le travail effectif des enfants ainsi que le degré d'intervention des parents dans les tâches réalisées par les enfants. La distribution des élèves selon ces trois dimensions a permis de construire une catégorisation simple opposant les élèves à qui aucune demande n'a été formulée et qui n'ont pas travaillé, ceux à qui leurs parents ont demandé de travailler et qui ne l'ont pas fait, ceux qui ont répondu favorablement à la demande de leurs parents sans toutefois que ces derniers n'interviennent dans ce travail et enfin ceux dont les parents sont intervenus dans le travail effectué.

Les résultats obtenus confirment les tendances déjà observées précédemment : par rapport aux élèves n'ayant pas été sollicités par leurs parents et n'ayant pas travaillé, ceux qui ont travaillé n'obtiennent pas de meilleurs résultats à la rentrée scolaire. Cependant, on observe que l'intervention des familles présente en général un effet négatif qui n'est cependant pas significatif sauf en ce qui concerne les acquisitions en histoire-géographie. La seule catégorie d'élèves qui se distingue significativement des autres est celle constituée des enfants qui ont répondu négativement à la

demande de travail formulée par leurs parents : dans tous les domaines disciplinaires, toutes choses égales par ailleurs et en particulier à niveau comparable en juin, ils se présentent à la rentrée de septembre avec un niveau de connaissances significativement plus faible que celui de leur camarades.

Tableau 25 : Efficacité moyenne du travail pendant les congés en fonction de l'intervention des parents

Variables		Mathéma- tiques	Français	Histoire- Géographie
de référence	active			
Ni demande, ni travail	Demande, sans travail	-0,73 ***	-0,28 *	-0,49 **
	Demande, travail, sans intervention	0,07 ns	0,13 ns	-0,19 ns
	Demande, travail et intervention	-0,12 ns	-0,10 ns	-0,25 **
Pas de travail	Travail sans intervention parents	0,13 ns	0,21 *	0,03 ns
	Travail avec intervention parents	0,13 ns	0,01 ns	-0,06 ns
Pas de travail	Travail sans intervention parents	0,15 ns	0,24 **	0,08 ns
	Encouragements, motivation	0,10 ns	0,21 ns	-0,29 ns
	Surveillance, encadrement	0,11 ns	0,06 ns	0,04 ns
	Explications, corrections	0,06 ns	-0,01 ns	-0,06 ns
	Exercices donnés par parents	0,09 ns	-0,04 ns	0,04 ns
	Autres interventions	0,26 *	0,10 ns	0,06 ns

Deux autres indicateurs mesurant l'intervention des parents ont été testés : le premier oppose simplement les enfants ayant travaillé aux autres et, parmi les premiers, ceux dont les parents ont déclarés être intervenus dans leur travail et ceux qui ont été laissés libre de conduire leurs activités; le second indicateur reprend cette première opposition en précisant la nature de l'intervention des parents (encouragements, surveillance, correction, explication,...). En considérant ces deux indicateurs, et toujours à caractéristiques scolaires et sociales données, on vérifie que l'intervention des parents n'est pas associée à une plus grande efficacité du travail des enfants. Au contraire, en français du moins, c'est le travail sans intervention des familles qui apparaît en moyenne la stratégie la plus efficace. La prise en compte des différentes modalités d'intervention ne modifie pas ce premier

résultat : des simples encouragements à la proposition directe d'exercices en passant par la surveillance, la correction du travail ou l'offre d'explications, l'intervention directe des familles dans le travail réalisé par les enfants ne permet pas à ces derniers d'atteindre à la rentrée un niveau de connaissance supérieur à celui des enfants n'ayant pas travaillé. La seule exception notable concerne l'impact positif en mathématiques des "autres modalités d'intervention" qui regroupent des interventions plus marginales, mais aussi plus spécifiques, comme l'établissement d'un calendrier ou le fait de noter le travail réalisé.

Si l'on considère à présent la distinction entre "connaissances déclaratives" et "savoir-faire", les résultats précédents se trouvent à la fois confirmés et complétés. Au niveau de l'efficacité globale du travail pendant les congés (tableaux 26 et 26 bis), le simple fait d'avoir travaillé pendant les vacances n'est, dans les trois disciplines, pas davantage associé à une évolution notable des acquisitions scolaires des élèves dans ces deux champs.

La référence aux disciplines étudiées présente en revanche un effet positif sur l'évolution des "connaissances" et des "savoir-faire" dans les trois disciplines, mais celle-ci n'est statistiquement significative qu'en histoire-géographie (et en particulier dans la seconde de ces deux disciplines).

Les résultats concernant les périodes d'activité des élèves sont à ce niveau très difficilement interprétables, même s'il semble se dégager d'une discipline à l'autre qu'un travail en fin de vacances améliore davantage les "connaissances" que les "savoir-faire". Le nombre de période d'activités, qui était positivement associé à une amélioration des acquisitions moyennes des élèves en mathématiques et en histoire-géographie, présente lui aussi des effets contrastés sur les deux domaines d'acquisitions : il affecte positivement les "savoir-faire" en mathématiques et les "connaissances" en français et chacun de ces deux domaines d'activité en géographie.

Si l'on s'attache à présent aux différents supports de travail, on vérifie l'efficacité des cahiers de vacances dans le domaine des mathématiques, en constatant que ce support affecte positivement aussi bien les "connaissances" que les "savoir-faire". En revanche, la possession d'un cahier de vacances aurait en français un effet plutôt négatif sur l'évolution des "connaissances déclaratives". A nouveau, ni la reprise des cahiers de CM1, ni le suivi de cours particuliers ne semblent associés à de meilleures progressions des élèves dans les deux champs et les trois disciplines considérés.

Tableau 26 : Efficacité moyenne du travail pendant les congés et du recours aux différents supports (connaissances et savoir-faire en mathématiques et français)

Variables		Mathématiques		Français	
		Connaissances	Savoir-faire	Connaissances	Savoir-faire
de référence	active				
Pas de travail	Travail	0,12 ns	0,11 ns	0,20 ns	0,03ns
Pas de travail	Travail en mathématiques Travail en français	0,21 ns /	0,14 ns /	/ 0,28 ns	/ 0,08 ns
Pas de travail	Travail début des vacances Travail milieu des vacances Travail fin des vacances	-0,04 ns 0,05 ns 0,25 *	0,28 * 0,16 ns 0,09 ns	0,06 ns 0,19 ns 0,42 **	-0,05 ns 0,18 ns 0,05 ns
Nombre de périodes de travail (milieu-début-fin)		0,10 ns	0,17 *	0,23 **	0,07 ns
Pas de travail	Cahier de vacances Cahiers de CM1 Cours particuliers Logiciels éducatifs Autres activités	0,34 ** -0,19 ns -0,29 ns 0,48 ** 0,42 *	0,46 *** -0,26 ns -0,65 ns 0,36 ns 0,19 ns	-0,34 * 0,21 ns 0,43 ns 0,38 ns 0,39 ns	0,08 ns 0,18 ns -0,16 ns 0,49 *** 0,06 ns

Le recours à des logiciels éducatifs, qui était précédemment apparu efficace au niveau de chacune des trois disciplines, est associé à une élévation du niveau des "connaissances déclaratives" en mathématiques alors qu'il contribue plutôt à une amélioration des "savoir-faire" en français ; l'effet de

ce support est en revanche beaucoup plus large en histoire-géographie où il concerne aussi bien les “connaissances” que les “savoir-faire”. Enfin, l’influence positive des “autres activités”, dont certaines ont un caractère très directement scolaire, se vérifie surtout en mathématiques (“connaissances”) et en géographie (“savoir-faire”).

Tableau 26 bis : Efficacité moyenne du travail pendant les congés et du recours aux différents supports (connaissances et savoir-faire en histoire et géographie)

Variables		Histoire		Géographie	
		Connaissances	Savoir-faire	Connaissances	Savoir-faire
de référence	active				
Pas de travail	Travail	-0,26 *	-0,20 ns	0,14 ns	0,06 ns
Pas de travail	Travail en histoire-géographie	0,13 ns	0,38 ***	0,41***	0,30 **
Pas de travail	Travail début des vacances	-0,09 ns	0,07 ns	0,10 ns	0,19 ns
	Travail milieu des vacances	-0,19 ns	-0,36 **	0,19 ns	0,08 ns
	Travail fin des vacances	0,23 *	0,15 ns	0,08 ns	0,17 ns
Nombre de périodes de travail (milieu-début-fin)		-0,01 ns	-0,05 ns	0,13 *	0,15 *
Pas de travail	Cahier de vacances	-0,03 ns	0,04 ns	0,09 ns	0,15 ns
	Cahiers de CM1	-0,30 *	-0,47 ***	-0,11 ns	-0,08 ns
	Cours particuliers	0,10 ns	-1,37 ***	0,06 ns	-0,29 ns
	Logiciels éducatifs	0,47 ***	0,73 ***	0,19 ns	0,43 ***
	Autres activités	0,25 ns	0,26 ns	0,12 ns	0,32 *

Concernant la demande de travail et l’intervention des familles (tableaux 27 et 27 bis), les résultats sont à nouveau très proches de ceux observés au niveau des résultats moyens obtenus dans chacune des trois disciplines.

Tableau 27 : Efficacité moyenne du travail pendant les congés en fonction de l'intervention des parents (connaissances et savoir-faire en mathématiques et en français)

Variables		Mathématiques		Français	
		Connais- sances	Savoir- faire	Connais- sances	Savoir- faire
de référence	active				
Ni demande, ni travail	Demande, sans travail	-0,88 ***	-0,86 ***	-0,57 *	-0,65 **
	Demande, travail, sans intervention	0,11 ns	0,12 ns	-0,08 ns	0,09 ns
	Demande, travail et intervention	-0,17ns	-0,23 ns	-0,05 ns	-0,27 ns
Pas de travail	Travail sans intervention parents	0,03 ns	0,21 ns	0,55 *	0,23 ns
	Travail avec intervention parents	0,13 ns	0,09 ns	0,13 ns	-0,02 ns
Pas de travail	Travail sans intervention parents	0,04 ns	0,26 ns	0,52 *	0,23 ns
	Encouragements, motivation	-0,06 ns	-0,78 ns	0,24 ns	0,58 ns
	Surveillance, encadrement	-0,09 ns	0,19 ns	-0,27 ns	-0,08 ns
	Explications, corrections	0,22 ns	-0,01 ns	0,11 ns	-0,17 ns
	Exercices donnés par parents	-0,25 ns	0,39 ns	0,58 *	-0,05 ns
	Autres interventions	0,30 ns	0,33 ns	0,06 ns	0,08 ns

En français et en mathématiques, ce sont toujours les élèves les plus résistants à l'autorité parentale (ceux qui n'ont pas travaillé malgré la demande formulée par leurs parents) qui se distinguent des autres avec de plus faibles progressions pendant les vacances (on notera que les évolutions sont très comparables dans les deux domaines d'acquisition considérés).

En histoire et géographie, la situation est quelque peu différente puisque, outre ces élèves récalcitrants, on observe que les enfants les plus sollicités par leurs parents connaissent des progressions plus faibles que ceux qui n'ont pas travaillé. Les résultats sont particulièrement nets en histoire où certaines interventions des parents affectent très négativement les "savoir-faire". On pourrait éventuellement voir dans ce dernier résultat la conséquence d'une relative incompétence des parents dans un domaine dont les contenus et les méthodes d'enseignement ont peut-être davantage évolué que ceux des

deux autres disciplines étudiées ici. En tout état de cause, on notera que ce résultat ne doit rien à un quelconque désintérêt pour l'histoire-géographie (au bénéfice des mathématiques et du français) de la part des élèves dont les parents ont contrôlé le travail : parmi les élèves qui ont travaillé en effet, la proportion de ceux qui ont travaillé en histoire-géographie est très nettement plus élevée parmi les élèves dont les parents sont intervenus dans le travail (52%) que chez ceux dont les parents ne sont pas intervenus (38,6%).

Tableau 27 bis: Efficacité moyenne du travail pendant les congés en fonction de l'intervention des parents (connaissances et savoir-faire en histoire et géographie)

Variables		Histoire		Géographie	
		Connaissances	Savoir-faire	Connaissances	Savoir-faire
de référence	active				
Ni demande, ni travail	Demande, sans travail	-0,21 ns	-1,46 ***	-0,48 *	-0,96 **
	Demande, travail, sans intervention	-0,38 *	0,27 ns	-0,09 ns	-0,16 ns
	Demande, travail et intervention	-0,31 *	-0,83 ***	-0,03 ns	-0,33 *
Pas de travail	Travail sans intervention parents	-0,25 ns	0,16 ns	0,15 ns	0,30 ns
	Travail avec intervention parents	-0,26 *	-0,29 *	0,14 ns	0,01 ns
Pas de travail	Travail sans intervention parents	-0,18 ns	0,13 ns	0,18 ns	0,31 ns
	Encouragements, motivation	-0,60 ns	-1,18 **	0,09 ns	0,37 ns
	Surveillance, encadrement	0,01 ns	-0,25 ns	0,24 ns	0,23 ns
	Explications, corrections	-0,14 ns	-0,47 *	0,15 ns	-0,06 ns
	Exercices donnés par parents	0,19 ns	-0,60 *	0,08 ns	0,12 ns
	Autres interventions	-0,28 ns	-0,03 ns	0,18 ns	-0,05 ns

3.2.2. L'efficacité du travail scolaire pendant les congés en fonction du niveau scolaire des élèves et de l'origine sociale

Au-delà de l'effet moyen des activités scolaires des élèves pendant les congés, il est possible de s'intéresser à l'effet qui caractérise des populations particulières d'enfants. La définition de ces sous-populations n'est pas limitée

a priori, sinon évidemment par la nature et l'étendue des informations collectées.

Nous avons choisi de nous intéresser ici à deux caractéristiques essentielles, le niveau scolaire des élèves d'une part, et leur milieu social d'autre part. Le niveau scolaire a été appréhendé en construisant trois catégories, de poids (%) comparable, sur la base du résultat moyen en juin calculé sur l'ensemble des trois disciplines (dénommées respectivement "faibles", "moyens", "forts" par simplicité). Le milieu social est mesuré par une variable construite sur la base de l'emploi occupé par le père et la mère de l'élève et qui oppose les enfants dont au moins un des parents est cadre à ceux dont ni l'un ni l'autre des deux parents n'occupe un emploi de ce type.

Ces interactions entre travail et niveau scolaire d'une part, et travail et milieu social d'autre part, ont été estimées, comme les effets moyens, dans le cadre de modèles prenant en compte les caractéristiques des élèves et les différentes modalités de travail⁸. A nouveau, seuls les coefficients des variables cibles sont présentés.

Le tableau 28 présente les résultats concernant l'efficacité globale du travail pendant les congés en fonction du niveau scolaire initial des élèves.

La première ligne rappelle les effets moyens par discipline déjà présentés dans les tableaux de la section précédente. Les coefficients suivants concernent les effets observés à l'intérieur de chacune des différentes sous-populations d'élèves (par exemple, effet du travail pour un élève faible mesuré par rapport à un élève faible n'ayant pas travaillé).

⁸ Il s'agit, pour chaque discipline, d'un modèle intégrant les caractéristiques individuelles et les différentes modalités de travail, dans lequel on fait varier la référence de manière à évaluer l'effet de ces modalités pour des élèves d'un groupe donné (faibles, moyens ou forts) par rapport aux élèves du même groupe n'ayant pas travaillé.

Tableau 28 : Efficacité du travail pendant les congés en fonction du niveau scolaire des élèves

	Mathématiques	Français	Histoire- Géographie
Travail pendant vacances			
. effet moyen	0,13 ns	0,04 ns	-0,05 ns
. élèves faibles	0,17 ns	0,14 ns	-0,04 ns
. élèves moyens	0,05 ns	0,02 ns	-0,01 ns
. élèves forts	0,18 ns	-0,04 ns	0,18ns

Aucun des coefficients estimés n'étant statistiquement significatif, on constate aisément que la situation observée à l'intérieur de chaque catégorie d'élèves est très comparable à la situation moyenne. Le simple fait de travailler n'affecte pas significativement l'évolution des connaissances pendant les vacances et ceci que la comparaison porte sur l'ensemble des élèves ou qu'elle concerne respectivement les élèves de niveau initial faible, moyen ou fort.

La prise en compte des différents supports de travail utilisés par les enfants a permis précédemment de nuancer le jugement porté sur l'efficacité globale du travail des élèves : on a pu ainsi constater qu'en moyenne, le recours aux cahiers de vacances affectait positivement l'évolution des connaissances en mathématiques, que l'utilisation des cahiers de CM1 comme le suivi de cours particuliers, ne permettait pas, en revanche, de progresser davantage que l'absence de travail, et enfin que l'utilisation de CD-ROM et, dans une moindre mesure, la proposition d'autres activités par les familles, permettaient de réels progrès dans toutes les disciplines. L'estimation de l'efficacité de ces différents supports en fonction du niveau initial des élèves modifie assez sensiblement ce constat d'ensemble puisque, d'une manière générale, on constate que les différents supports efficaces le sont surtout pour les élèves initialement forts.

Par rapport aux élèves faibles n'ayant pas travaillé pendant les vacances, les élèves faibles ayant travaillé ne connaissent pas de meilleures

progressions dans les trois disciplines considérées, et cela, quel que soit le support utilisé. Au contraire, à l'intérieur de ce groupe d'élèves, certaines activités affectent négativement l'évolution des connaissances : c'est le cas notamment du recours aux cahiers de CM1 en mathématiques. On observe également une liaison négative entre l'utilisation d'un cahier de vacances ou des cahiers de CM1 et l'évolution des connaissances en histoire-géographie; elle peut s'expliquer partiellement par le fait que ces élèves, lorsqu'ils ont travaillé, ont privilégié le français et les mathématiques (parmi les élèves ayant travaillé, 40,7 % des élèves faibles ont travaillé en histoire-géographie contre 60 % des élèves forts, alors que les proportions correspondantes pour les mathématiques et le français sont très proches dans les deux groupes d'élèves).

Pour les élèves moyens, la situation est relativement proche de la précédente avec cependant deux exceptions notables : le recours au cahier de vacances, qui permet de meilleures progressions en mathématiques et l'utilisation de CD-ROM, qui permet aux élèves d'améliorer leur niveau en histoire-géographie.

La situation est très différente au sein du groupe des élèves forts qui, indiscutablement, tirent le meilleur profit des supports qui s'étaient révélés les plus efficaces en moyenne. Qu'il s'agisse des cahiers de vacances, des CD-ROM ou des activités proposées par la famille, les élèves forts ayant utilisé ces supports progressent davantage que leurs camarades de niveau initial comparable n'ayant pas travaillé pendant les congés. Les effets sont importants (ils justifient presque à eux seuls les effets moyens), statistiquement très significatifs et surtout très généraux au sens où ils concernent quasiment chacune des trois disciplines considérées. On vérifie ainsi de façon très probante parmi ces élèves que le recours aux cahiers de CM1 ne contribue pas à une amélioration des connaissances à ce niveau d'enseignement.

Tableau 29 : Efficacité des différents supports de travail en fonction du niveau scolaire des élèves

	Mathématiques	Français	Histoire-Géographie
Effet moyen (rappel)			
. cahier de vacances	0,26 ***	0,06 ns	0,09 ns
. cahiers de CM1	-0,12 ns	0,04 ns	-0,23 ***
. cours particuliers	-0,26 ns	-0,17 ns	-0,14 ns
. utilisation cd-rom	0,24 **	0,14 *	0,37 ***
. autres activités	0,17 ns	0,15 *	0,20 *
Elèves faibles			
. cahier de vacances	-0,07 ns	-0,01 ns	-0,33 **
. cahiers de CM1	-0,29 *	-0,07 ns	-0,67 ***
. cours particuliers	0,42 ns	-0,16 ns	-0,26 ns
. utilisation cd-rom	-0,02 ns	0,17 ns	0,11 ns
. autres activités	0,25 ns	0,04 ns	-0,04 ns
Elève moyens			
. cahier de vacances	0,26 **	0,06 ns	0,16 ns
. cahiers de CM1	-0,13 ns	0,07 ns	-0,27 **
. cours particuliers	-1,04 **	-0,09 ns	0,11 ns
. utilisation cd-rom	0,06 ns	0,15 ns	0,39 **
. autres activités	-0,29 ns	0,07 ns	0,21 ns
Elèves forts			
. cahier de vacances	0,46 ***	0,14 *	0,35 ***
. cahiers de CM1	0,04 ns	0,12 ns	0,21 ns
. cours particuliers	-0,25 ns	-0,16 ns	0,06 ns
. utilisation cd-rom	0,37 **	0,12 ns	0,54 ***
. autres activités	0,63 ***	0,31 **	0,37 **

Le second volet de l'analyse relative à des populations particulières d'élèves repose sur les tableaux 30 et 31 qui présentent les résultats relatifs à l'efficacité différentielle du travail des élèves en fonction de leur milieu social. Toutes choses égales par ailleurs et en particulier à niveau de juin donné, les élèves de milieu défavorisé gagnent plus à travailler pendant les vacances que les élèves de milieu favorisé. Parmi les élèves de milieu défavorisé, ceux qui ont travaillé progressent de 0,17 point en mathématiques et 0,14 point en français par rapport à ceux qui n'ont pas travaillé (l'écart est à la limite de la significativité en mathématiques et est significatif en français). En d'autres termes, en ayant une activité scolaire pendant les vacances, les élèves de

milieu défavorisé pourraient en partie compenser l'écart qui se creuse pendant les congés avec des enfants de milieu favorisé de niveau initial comparable.

Tableau 30 : Efficacité du travail pendant les congés en fonction du milieu social des élèves

	Mathématiques	Français	Histoire-géographie
. milieu favorisé	0,08 ns	-0,09 ns	-0,09 ns
. milieu défavorisé	0,17 ns	0,14 *	-0,04 ns

La distinction des différents supports d'activité confirme ce premier résultat : parmi les enfants de milieu favorisé, le travail accompli pendant les vacances ne se traduit pas par une hausse du niveau des connaissances dans les trois disciplines et cela quel que soit le support d'activité. Si les enfants de milieu favorisé améliorent (ou maintiennent) davantage que les autres leurs acquisitions pendant les congés, cette situation ne doit rien aux activités scolaires qu'ils réalisent pendant les vacances.

Tableau 31 : Efficacité des différents supports de travail en fonction du milieu social des élèves

	Mathématiques	Français	Histoire-géographie
Milieu favorisé			
. cahier de vacances	0,05 ns	-0,06 ns	-0,01 ns
. cahiers de CM1	0,23 ns	0,09 ns	0,01 ns
. cours particuliers	-0,75 **	-0,07 ns	-0,56 *
. utilisation cd-rom	0,19 ns	0,15 ns	0,38 ***
. autres activités	0,16 ns	-0,01 ns	0,06 ns
Milieu défavorisé			
. cahier de vacances	0,43 ***	0,17 **	0,16 ns
. cahiers de CM1	-0,35 ***	0,02 ns	-0,40 ***
. cours particuliers	0,08 ns	-0,24 ns	0,15 ns
. utilisation cd-rom	0,27 ns	0,12 ns	0,39 ***
. autres activités	0,14 ns	0,31 ***	0,33 **

Pour les élèves de milieu défavorisé en revanche, le travail effectué pendant les vacances s'avère bénéfique, mais à condition de choisir le "bon" support : l'utilisation d'un cahier de vacances permet, par exemple, de se présenter à la rentrée avec un niveau de connaissances plus élevé que celui d'un élève de même milieu qui n'a pas travaillé, et ceci, à la fois en mathématiques et en français; le recours au CD-ROM permet de progresser en histoire-géographie alors que les autres activités mises en oeuvre par les familles améliorent les acquisitions en histoire-géographie et en français. On constate en revanche que le recours aux cahiers de CM1 ne constitue pas une stratégie efficace pour ces élèves en mathématiques et en histoire-géographie. L'écart de progression entre un élève de milieu défavorisé ayant utilisé un cahier de vacances et un autre, de même milieu et niveau initial mais ayant repris ses cours de l'année passée, atteint près de 0,9 point en mathématiques et 0,6 point en histoire-géographie.

Les progressions observées sont relativement importantes puisque, en moyenne, le bénéfice des activités les plus profitables compense l'écart social de progression pendant les vacances : en particulier, un élève de milieu défavorisé qui a utilisé un cahier de vacances se présente, à la rentrée, avec un niveau en mathématiques et en français comparable à celui d'un élève de milieu favorisé de même niveau initial mais n'ayant pas travaillé et qui, lui, progresse en dehors de toute activité scolaire.

Il est possible d'éclairer, ou du moins d'illustrer, les constats qui viennent d'être faits de manière globale, en analysant précisément les modes de travail sur les différents supports. En fait, des données particulières ont été collectées sur ceux qui ont généré des traces écrites, et notamment les cahiers de vacances; dans cette perspective, on dispose de déclarations détaillées de la part des parents mais également d'un certain nombre de supports utilisés durant les congés.

Chapitre 4

Les cahiers de vacances, support privilégié des familles

4.1. Utilisation et encadrement du travail

Un certain nombre d'éléments sont connus, au niveau déclaratif certes dans un premier temps, sur la façon d'utiliser les cahiers de vacances et leur mise en perspective montre à la fois des niveaux d'encadrements divers de la part des parents et des degrés variables d'achèvement des cahiers.

Tableau 32 : Caractéristiques des élèves de l'échantillon selon le degré d'achèvement de leur cahier de vacances

Caractéristiques de la population	pas du tout	partiellement	achevé
% de filles	42,9	55,0	57,1
Nombre moyen de frères et soeurs	1,7	1,4	1,4
Catégorie d'emploi du père (%)			
. agriculteur	8,2	4,1	4,2
. artisan/commerçant	24,5	10,8	11,1
. cadre	6,1	8,5	15,7
. prof. intermédiaire	16,3	16,3	15,7
. employé	10,2	19,3	20,7
. ouvrier	22,4	27,7	20,7
. sans emploi, retraité ou absent	4,1	5,5	5,4
. non renseignée	8,2	7,8	6,5
Catégorie d'emploi de la mère (%)			
. agricultrice	2,0	0,9	0,0
. artisan/commerçante	2,0	2,2	5,4
. cadre	4,1	4,4	8,4
. prof. intermédiaire	6,1	15,5	18,8
. employée	36,7	34,7	33,3
. ouvrière	10,2	9,7	5,7
. sans emploi	26,5	25,0	22,6
. non renseignée	12,2	7,6	5,7
Situation scolaire (%)			
. en retard	18,4	12,9	6,5
. "à l'heure"	81,6	85,2	88,1
. en avance	0,0	1,5	4,2

Concernant l'utilisation des cahiers par les élèves, 4,4% des parents déclarent que leur enfant n'a finalement pas utilisé le cahier, 72,2% que le

cahier a été partiellement utilisé et enfin 23,4% que le cahier a été achevé. Même si une utilisation partielle peut recouvrir des degrés d'achèvement très différents, il semble que les élèves se répartissent de façon non aléatoire entre ces trois groupes.

En effet, on observe à nouveau le "sérieux" des filles qui représentent 43% des élèves n'ayant pas utilisé leur cahier de vacances et 57% de ceux qui l'ont terminé. La représentation sociale varie également de façon nette selon le degré d'utilisation des cahiers: les enfants de cadres et d'employés sont beaucoup plus présents dans le groupe ayant achevé le travail sur le cahier tandis que les enfants d'agriculteurs et d'artisans-commerçants sont plus représentés parmi ceux qui ne l'ont pas utilisé du tout. La répartition selon la catégorie d'emploi de la mère est globalement similaire. Enfin, les élèves ayant redoublé paraissent à nouveau en retrait puisque leur représentation diminue au fur et à mesure que le degré d'achèvement du cahier est plus élevé, à l'inverse des élèves en avance.

Il est possible par ailleurs que l'encadrement du travail sur le cahier par les parents ne soit pas sans effet sur le niveau d'achèvement. Rappelons qu'une grande majorité de parents (88,6%) ont déclaré être intervenus d'une façon ou d'une autre, notamment dans l'accès aux corrigés, la programmation, la surveillance ou la notation du travail, ou dans des dimensions plus pédagogiques comme l'explication ou la correction des exercices. Parmi les configurations les plus fréquentes, on trouve surveillance/ corrections/explications (27,1% des familles étant intervenues), puis corrections/explications seulement (14,1%), puis surveillance/corrections ou corrections seules (respectivement 9 et 8,5% des familles).

Les modèles suivants se proposent d'examiner en quoi les différents types d'interventions parentales répondent à des caractéristiques particulières des élèves; on peut en effet supposer que les parents adaptent leur encadrement aux besoins ou au profil de leur enfant. Le premier tableau présente les interventions qui réclament le moins d'"investissement" ou de compétences, le second les interventions de type pédagogique. Il apparaît de façon relativement immédiate que les pratiques parentales (et notamment la

notation) ne s'expliquent pas aisément par les caractéristiques scolaires et sociales connues, prouvant par là-même qu'il existe une forte composante personnelle (attitudes et attentes vis-à-vis de l'école, projets scolaires...) dans le type d'intervention que les parents conduisent. On observe néanmoins quelques résultats significatifs.

Ainsi, les filles dont on sait qu'elles sont, en moyenne, plus sollicitées en matière de travail que les garçons, apparaissent par la suite moins contrôlées: la probabilité qu'elles soient surveillées ou que leur travail soit corrigé est en effet plus faible que celle des garçons. On observe que c'est également la situation des élèves ayant redoublé (par rapport aux élèves à l'heure): dans leur cas en revanche, ce moindre contrôle s'ajoute à des sollicitations déjà plus faibles, sans que l'on puisse néanmoins juger, sur la base des données disponibles, s'il s'agit d'un désintérêt ou d'une démobilisation de la part des parents. Les enfants issus de fratrie nombreuse (3 frères ou sœurs et plus) sont dans une situation similaire (probabilité plus faible d'être surveillés mais aussi que leur travail soit corrigé ou noté), leurs parents ayant sans doute eu moins de temps à leur accorder.

Tableau 33: Probabilité d'interventions sur la réalisation des cahiers de vacances en fonction des caractéristiques de l'élève et de sa famille

Variables		Calendrier		Surveillance		Notation		Pas de corrigés	
de référence	active	Coeff et sign	effets marginaux (%)	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)	Coeff. et sign	effets marginaux (%)	Coeff. et sign	effets marginaux (%)
Gaçon	Fille	-0,18ns	/	-0,43***	10,6	-0,06ns	/	-0,01ns	/
Etranger	Français	0,60ns	/	-0,24ns	/	0,10ns	/	0,30ns	/
A l'heure	Redoublant En avance	-0,08ns -0,30ns	/	-0,49** -0,69ns	-12,1	-0,14ns -0,50ns	/	0,03ns -0,01ns	/
Prof. du père	Agriculteur	0,13ns	/	-0,18ns	/	-0,90ns	/	-0,47ns	/
Ouvrier	Artisan, comm.	0,27ns	/	-0,40**	-9,9	-0,08ns	/	-0,12ns	/
	Cadre	0,82**	8,2	-0,03ns	/	-0,01ns	/	-0,14ns	/
	Prof. intermédiaire	0,61**	6,1	0,16ns	/	0,10ns	/	-0,18ns	/
	Employé	-0,01ns	/	-0,07ns	/	-0,03ns	/	0,03ns	/
	Sans emploi	-0,95ns	/	-0,33ns	/	0,11ns	/	0,12ns	/
Prof. inconnue	-0,11ns	/	0,11ns	/	-0,18ns	/	-0,05ns	/	
Enfant unique	1 frère, soeur	0,06ns	/	-0,15ns	/	-0,36ns	/	-0,19ns	/
	2 frères, soeurs	-0,02ns	/	-0,17ns	/	-0,23ns	/	0,07ns	/
	3 et plus	0,02ns	/	-0,55**	-13,6	-0,84*	-10,0	-0,10ns	/
Niveau scolaire juun		-0,19ns	/	-0,07***	-1,9	0,01ns	/	-0,16***	-3,1
Constante		-2,12		2,02		-1,49		3,22	
D de Somers			0,22		0,21		0,13		0,26

Au niveau social, les familles dans lesquelles le père est cadre (et dans une moindre mesure, de profession intermédiaire) fixent plus fréquemment un calendrier de travail à leur enfant et ont une probabilité plus forte de donner des explications lors de la réalisation du travail. Les familles d'artisans-commerçants ont, elles, une probabilité plus faible (environ 10%) de surveiller leur enfant. Enfin, le niveau scolaire de l'élève induit des comportements parentaux significativement différents: meilleur en effet est le niveau atteint en juin, et plus faible est la probabilité d'être surveillé ou que le travail soit expliqué; paradoxalement, la probabilité d'avoir accès aux corrigés est très nettement plus élevée.

Tableau 34: Probabilité d'interventions de type pédagogique sur la réalisation des cahiers de vacances en fonction des caractéristiques de l'élève et de sa famille

Variables		Explications		Corrections	
de référence	active	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)
Garçon	Fille	0,10ns	/	-0,37***	-7,3
Etranger	Français	0,66**	15,4	0,39ns	/
A l'heure	Redoublant	-0,15ns	/	-0,75***	-14,8
	En avance	-0,45ns	/	-0,37ns	/
Prof. du père	Agriculteur	0,47ns	/	-0,03ns	/
	Artisan, comm.	-0,32ns	/	-0,33ns	/
Ouvrier	Cadre	0,40*	9,4	0,10ns	/
	Prof. intermédiaire	0,04ns	/	0,33ns	/
	Employé	0,24ns	/	-0,03ns	/
	Sans emploi	0,32ns	/	-0,34ns	/
	Prof. inconnue	0,13ns	/	-0,25ns	/
Enfant unique	1 frère, soeur	-0,62**	-14,5	-0,19ns	/
	2 frères, soeurs	-0,57**	-13,3	-0,15ns	/
	3 et plus	-0,99***	-23,1	-0,56**	-11,1
Niveau scolaire juin		-0,06**	-1,4	-0,10ns	/
Constante		1,24		1,48	
D de Somers		0,20		0,25	

On retrouve donc globalement au niveau du support particulier que représentent les cahiers de vacances les tendances observées précédemment de façon plus transversale (forte implication pédagogique des parents cadres, moindre suivi pour les élèves ayant redoublé ou les enfants de famille nombreuse...); les données permettent cependant dans ce cas particulier de mettre en relation l'intensité du travail (évaluée par le degré d'achèvement du cahier de vacances) et les interventions parentales.

Le tableau suivant permet d'observer dans un premier temps que certains élèves ont une probabilité d'achever leur cahier plus forte, et dans le second modèle, que les interventions parentales y sont pour quelque chose.

Celles-ci sont appréhendées successivement sous la forme d'un indicateur dichotomique (intervention ou non) dans le tableau 35, puis dans le tableau 36, sous la forme d'un indicateur continu (somme des interventions). On notera que la "pression parentale" mesurée de la sorte est significativement plus faible pour les filles, les élèves ayant redoublé, les élèves en avance et quand le niveau de juin est plus élevé. Les interventions sont ensuite considérées de façon désagrégée, afin de savoir si certaines d'entre elles sont plus efficaces que d'autres sur le plan du niveau de réalisation du cahier de vacances.

En ce qui concerne les caractéristiques individuelles et scolaires (modèle 1), on observe notamment que deux catégories d'élèves ont une probabilité d'achever leur cahier beaucoup plus forte que les autres: les élèves en avance par rapport aux élèves "à l'heure" (+15%) et les enfants dont le père est cadre par rapport à ceux dont le père est ouvrier (+12%). Par ailleurs, le niveau des connaissances en juin est très positivement lié à l'achèvement des cahiers. Le second modèle montre, qu'à la marge de ces caractéristiques, le fait que les parents soient intervenus dans le travail, augmente significativement la probabilité que l'élève termine son cahier de vacances (+14%).

Tableau 35 : Probabilité d'achever son cahier de vacances en fonction des caractéristiques de l'élève et de sa famille

Variables		Modèle 1		Modèle 2	
de référence	active	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)
Garçon	Fille	0,10ns	/	0,12ns	/
Etranger	Français	-0,38ns	/	-0,41ns	/
A l'heure	Redoublant	-0,35ns	/	-0,30ns	/
	En avance	0,88**	15,6	0,96**	17,1
Prof. du père	Agriculteur	0,15ns	/	0,15ns	/
	Artisan, comm.	0,13ns	/	0,19ns	/
Ouvrier	Cadre	0,65**	11,6	0,66**	11,7
	Prof. intermédiaire	0,11ns	/	0,09ns	/
	Employé	0,29ns	/	0,29ns	/
	Sans emploi	0,09ns	/	0,15ns	/
	Prof. inconnue	0,03ns	/	0,04ns	/
Enfant unique	1 frère, soeur	-0,57*	-10,1	-0,51*	-9,1
	2 frères, soeurs	-0,19ns	/	-0,16ns	/
	3 et plus	-0,49ns	/	-0,42ns	/
Niveau scolaire juin		0,10***	1,8	0,10***	1,8
Pas d'intervention	Intervention			0,78***	13,9
Constante		-2,0		-2,8	
D de Somers			0,26		0,29

Le tableau suivant, qui détaille ce premier indicateur, fait apparaître d'une part, que plus le nombre d'interventions parentales est élevé, plus la probabilité d'achever le cahier est forte (+4,6% de plus par intervention supplémentaire, dans la limite de 5). Cela dit, certaines sont plus efficaces dans l'aboutissement du travail que d'autres. C'est le cas notamment de l'élaboration d'un calendrier de travail, qui augmente très significativement la probabilité pour l'élève d'achever son cahier (+11,4%), mais aussi de deux

interventions qui permettent un retour sur la qualité du travail effectué: les corrections (+8,7%) et la notation (+10,5%). L'accès aux corrigés, la simple surveillance du travail et les explications apportées par les parents ne sont eux pas liés à l'achèvement du cahier.

Tableau 36 : Probabilité d'achever son cahier en fonction du type d'intervention des parents, à caractéristiques individuelles comparables

Variables		Modèle 1		Modèle 2	
de référence	active	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)
Nombre d'interventions		0,26***	4,6		
Pas d'intervention	- absence de corrigés			-0,22ns	/
	- calendrier de travail			0,64**	11,4
	- surveillance du travail			0,14ns	/
	- explications			0,09ns	8,7
	- corrections			0,49**	10,5
	- notation			0,59**	

Si l'on appréhende enfin les relations entre degré d'achèvement et jugement des parents quant à l'efficacité du travail, alors il apparaît que 78% des parents dont l'enfant a achevé son cahier estiment que l'efficacité de ce travail a été bonne ou très bonne contre 43% seulement de ceux dont l'enfant ne l'a utilisé que partiellement. On observe en outre, et sans surprise, que les interventions liées à la probabilité de terminer le cahier, le sont également au jugement concernant l'efficacité; ainsi, la notation du travail par les parents et l'élaboration d'un calendrier de travail révèlent des niveaux d'efficacité perçue plus élevés.

4.2. L'efficacité moyenne et différentielle du recours au cahier de vacances

Au cours de l'analyse de l'efficacité des différents supports de travail présentée précédemment (chapitre 3), les cahiers de vacances étaient

considérés uniquement sous l'angle de l'achat effectué par les familles et de leur disponibilité pour les élèves. Les résultats de la section précédente témoignent d'un usage différencié de ces cahiers et en particulier d'un degré d'achèvement variable dont on peut penser qu'il affecte l'efficacité moyenne et différentielle du support. La présente section sera donc consacrée à une reprise des analyses concernant l'efficacité des cahiers de vacances prenant explicitement en compte leur utilisation, c'est-à-dire à la fois leur degré d'achèvement, mais aussi les conditions dans lesquelles les élèves et leurs parents les utilisent.

Dans cette analyse de l'efficacité spécifique des cahiers de vacances, le choix de la population sur laquelle porte la comparaison ne va pas totalement de soi. Dans un premier temps, les différentes mesures de l'efficacité des cahiers de vacances et de leurs usages, seront estimées sur l'échantillon total, en référence aux élèves n'ayant pas travaillé (sous contrôle des caractéristiques individuelles des élèves et de l'efficacité du travail effectué au travers des autres activités). Cette comparaison " toutes choses égales par ailleurs" de l'évolution des connaissances des élèves ayant eu recours aux cahiers de vacances ou n'ayant pas travaillé, offre ainsi une mesure de l'efficacité absolue de ce support. Dans un second temps, l'analyse sera conduite en référence aux seuls élèves ayant travaillé. L'objectif sera alors d'apprécier l'efficacité relative des cahiers de vacances par rapport à celle des autres supports d'activités⁹. A nouveau, et dans ces deux perspectives, seuls les coefficients des variables cibles seront présentés.

L'efficacité moyenne du recours aux cahiers de vacances est très liée à l'utilisation qui en a été faite par les élèves : elle est nulle pour les élèves qui

⁹ Techniquement, rien ne s'oppose à ce que l'efficacité relative des différents supports de travail soit mesurée au sein de modèles estimés sur la population totale. Il suffit pour cela de prendre (tour à tour) pour référence un des supports de travail et d'introduire l'absence de travail comme une modalité de contrôle à côté des autres supports d'activités. L'analyse portant sur les seuls élèves ayant travaillé est en revanche plus simple à conduire et, de ce fait, plus sûre.

n'ont pas utilisé leur cahier, ou qui ne l'ont utilisé que partiellement, mais positive (et significative) dans toutes les disciplines pour ceux qui l'ont achevé. Le coefficient obtenu en mathématiques est particulièrement élevé (+0,7 point) confirmant les observations précédentes selon lesquelles ce support est spécialement efficace dans cette discipline, mais, à la différence de ce qui s'observait lorsque seule la disponibilité du support était prise en compte, les coefficients concernant le français et l'histoire-géographie sont cette fois statistiquement significatifs (respectivement +0,23 et +0,26 point).

Tableau 37 : Efficacité des cahiers de vacances selon leur degré d'achèvement

		Mathématiques	Français	Histoire-Géographie
Pas de travail	Cahier de vacances . non utilisé	-0,36 ns	0,07 ns	-0,35 ns
	. partiellement utilisé	0,15 ns	-0,01 ns	0,01 ns
	. achevé	0,71 ***	0,23 **	0,26 *

L'évolution des divers types de connaissances en fonction de l'utilisation des cahiers de vacances permet de cerner davantage le spectre d'efficacité de ce dernier support.

Tableau 38 : Efficacité des différents supports de travail selon le type d'acquisitions (mathématiques et français)

		Mathématiques		Français	
		connaissances	savoir-faire	connaissances	savoir-faire
Pas de travail	Cahier de vacances . non utilisé	-0,66 ns	-0,14 ns	0,59 ns	-0,03 ns
	. partiellement utilisé	0,11 ns	0,34 **	-0,51 **	-0,06 ns
	. achevé	1,15 ***	0,98 ***	0,04 ns	0,55 ***

En mathématiques, le fait d'avoir achevé un cahier de vacances s'avère très bénéfique à la fois au niveau des "connaissances" et des "savoir-faire", l'utilisation partielle du cahier autorisant même des progrès significatifs au niveau des "savoir-faire". En français, en revanche, les bénéfices de l'achèvement complet du cahier de vacances sont limités aux "savoir-faire", tandis que l'utilisation partielle du cahier aurait des effets négatifs sur les "connaissances".

L'impact moyen, significatif mais limité, de l'achèvement du cahier en histoire-géographie renvoie en partie à son impact spécifique sur les différents domaines d'acquisitions : dans ces disciplines, et pour les deux domaines d'acquisitions, les élèves ayant achevé leur cahier de vacances progressent mieux que leurs camarades n'ayant pas travaillé, mais cet effet n'est significatif que pour les "connaissances" en géographie.

Tableau 38 bis : Efficacité des différents supports de travail selon le type d'acquisitions (histoire et géographie)

		Histoire		Géographie	
		connaissances	savoir-faire	connaissances	savoir-faire
Pas de travail	Cahier de vacances . non utilisé	-0,68 ns	-0,70 ns	-0,01 ns	-0,69 ns
	. partiellement utilisé	-0,17 ns	0,01 ns	0,01 ns	0,11 ns
	. achevé	0,30 ns	0,15 ns	0,43 **	0,35 ns

Comme cela a été fait précédemment, il est intéressant de mesurer l'efficacité du recours au cahier de vacances au sein de populations particulières. Les deux tableaux suivants présentent les résultats en fonction du niveau scolaire des élèves d'une part et de leur milieu social d'autre part.

Sur le premier plan (tableau 39), on constate que l'achèvement d'un cahier de vacances ne bénéficie pas également à toutes les catégories d'élèves.

En règle générale, les élèves qui ont achevé un cahier de vacances progressent davantage dans toutes les disciplines et le bénéfice de cette activité croît avec le niveau initial des élèves. Cependant les écarts observés à l'intérieur de chaque catégorie avec les élèves de niveau comparable n'ayant pas travaillé ne sont systématiquement significatifs qu'en mathématiques : 0,24 point pour les élèves faibles, 0,55 point pour les élèves moyens et 0,85 point pour les élèves forts. En revanche, l'impact positif de l'achèvement du cahier au niveau des trois disciplines, que nous avons précédemment observé lors de l'analyse de l'efficacité moyenne, ne se vérifie en fait que pour les élèves forts. On notera que pour ces derniers, même l'utilisation partielle du cahier est bénéfique en mathématiques et en histoire-géographie, avec un écart statistiquement significatif de 0,35 point et de 0,31 point par rapport aux enfants de même niveau initial n'ayant pas travaillé.

Tableau 39 : Efficacité du recours aux cahiers de vacances en fonction de leur degré d'achèvement et du niveau scolaire des élèves

	Mathématiques	Français	Histoire-Géographie
Elèves faibles			
. cahier partiellement utilisé	-0,14 ns	-0,05 ns	-0,46 *
. cahier achevé	0,24 *	0,16 ns	0,02 ns
Elèves moyens			
. cahier partiellement utilisé	0,16 ns	-0,02 ns	0,12 ns
. cahier achevé	0,55 *	0,20 ns	0,15 ns
Elèves forts			
. cahier partiellement utilisé	0,35 **	0,08 ns	0,31 ***
. cahier achevé	0,85 ***	0,29 **	0,44 ***

Sur le second plan (tableau 40), et donc cette fois en opposant les enfants de milieu défavorisé aux enfants de milieu favorisé, les résultats

présentent une structure très proche de la précédente: dans toutes les disciplines, l'achèvement d'un cahier permet toujours aux élèves de mieux progresser que les élèves de même niveau qui n'ont pas travaillé, mais les écarts observés sont surtout significatifs en mathématiques. Dans cette discipline, les enfants de milieu défavorisé gagnent systématiquement à recourir à un cahier de vacances plutôt qu'à rester inactifs (qu'il s'agisse d'une utilisation partielle ou complète), alors que pour les élèves de milieu favorisé, seul l'achèvement complet du cahier est bénéfique. Dans les autres disciplines, le recours au cahier de vacances ne permet pas de meilleures progressions des élèves, à l'exception notable du français pour lequel les élèves de milieu défavorisé ayant achevé leur cahier améliorent (ou maintiennent) davantage leurs connaissances que leurs camarades de même milieu n'ayant pas travaillé.

Tableau 40 : Efficacité du recours aux cahiers de vacances en fonction de leur degré d'achèvement et du niveau scolaire des élèves

	Mathématiques	Français	Histoire- Géographie
Milieu favorisé			
. cahier partiellement utilisé	-0,19 ns	-0,12 ns	-0,09 ns
. cahier achevé	0,77 ***	0,10 ns	0,25 ns
Milieu défavorisé			
. cahier partiellement utilisé	0,40 ***	0,09 ns	0,08 ns
. cahier achevé	0,59 ***	0,35 ***	0,23 ns

Le chapitre précédent a montré que les parents intervenaient très fréquemment dans la réalisation des cahiers de vacances, mais à des degrés divers. Une analyse spécifique a été menée afin de déterminer si, au-delà du rôle de ces interventions sur le degré d'achèvement du travail, l'encadrement des parents influençait également et "directement" l'efficacité du travail réalisé sur le cahier de vacances. L'analyse de l'intervention des parents lors

du recours au cahier de vacances a ainsi été conduite d'une part, en construisant un indicateur (pression) comportant trois niveaux (1 intervention au plus, 2 interventions, 3 interventions ou plus) et, d'autre part, en prenant directement en compte chacun des types d'interventions. Les coefficients du tableau suivant mesurent l'impact du recours à un cahier de vacances, par rapport à l'absence de travail, selon l'importance et la nature des interventions des parents.

Tableau 41 : Efficacité globale du recours à un cahier de vacances selon le niveau et la nature de l'intervention des parents

	Mathématiques	Français	Histoire-géographie
Pression 1	0,38 **	0,12 ns	0,17 ns
Pression 2	0,25 ns	0,25 **	0,25 *
Pression 3	0,06 ns	-0,18 **	-0,16 ns
Calendrier	-0,27 ns	-0,02 ns	0,12 ns
Correction	0,17 ns	0,15 *	0,34 **
Notation	0,15 ns	-0,15 ns	-0,20 ns
Explication	-0,01 ns	-0,17*	-0,12 ns
Surveillance	-0,11 ns	-0,07 ns	-0,33 **
Pas d'accès aux corrigés	0,16 ns	0,04 ns	0,01 ns

Les résultats obtenus sont relativement contrastés selon les disciplines mais ils font néanmoins apparaître que les progressions des élèves n'augmentent pas régulièrement avec le niveau d'implication des parents. En mathématiques, le recours à un cahier de vacances apparaît d'autant plus profitable que l'élève a été laissé relativement libre de conduire son travail. En français et en histoire-géographie, le bénéfice du recours au cahier de vacances est plus élevé pour les élèves dont les parents sont intervenus dans deux domaines alors que, à l'opposé, ceux qui ont été plus fortement encadrés progressent moins (et en français, significativement moins) que les élèves comparables qui n'ont pas travaillé.

Les données concernant directement la nature des interventions des parents viennent très utilement compléter ces premiers constats. En mathématiques, aucune des interventions des parents ne présente d'effet significatif sur l'évolution des acquisitions (les élèves ayant utilisé un cahier sans intervention constituant la référence à côté des élèves n'ayant pas travaillé). En français, la plupart des interventions présentent un effet négatif, mais seul le fait que les parents donnent des explications aux enfants sur les exercices à réaliser apparaît significatif. En revanche, dans la même discipline, les élèves progressent davantage que les autres lorsque les parents sont intervenus pour corriger leur travail. En histoire-géographie, la correction du travail présente un même impact positif tandis que la surveillance exercée par les parents présente un effet très négatif. On notera que, dans les trois disciplines, le fait de laisser les enfants accéder aux corrigés insérés dans le cahier de vacances n'a pas d'impact significatif sur l'efficacité de leur travail.

Les cahiers de vacances, à condition qu'ils aient été achevés, permettent donc en moyenne aux élèves de progresser significativement au cours des vacances dans toutes les disciplines et plus particulièrement en mathématiques, discipline pour laquelle ce support s'avère spécialement efficace.

Il reste à examiner l'efficacité particulière des cahiers de vacances en regard des autres activités scolaires que les élèves et les parents mettent en oeuvre pendant les congés. Les données du tableau suivant permettent d'évaluer cette efficacité relative, à caractéristiques individuelles données, sur la population des seuls élèves ayant travaillé pendant les congés. La référence est constituée des élèves qui ont utilisé des CD-ROM, ce dernier support, avec les cahiers de vacances, influençant positivement les progressions des élèves dans toutes les disciplines.

Sur les seuls élèves qui ont travaillé, on vérifie que les cahiers de vacances constituent, en moyenne, le support le plus efficace en

mathématiques : par rapport à des élèves ayant utilisé un CD-ROM, des élèves comparables ayant disposé d'un cahier de vacances progressent davantage dans cette matière. Au-delà de ce premier résultat, l'efficacité relative du cahier de vacances se mesure également au fait que les élèves qui y ont eu recours ne progressent pas moins en français et en histoire-géographie que ceux qui ont utilisé un CD-ROM, activité dont on a déjà pu noter qu'elle contribue efficacement à améliorer les acquisitions des élèves dans ces deux disciplines.

Tableau 42 : Efficacité des différents supports pour les élèves qui ont travaillé

		Mathématiques	Français	Histoire-Géographie
Logiciels éducatifs	Cahier de vacances	0,31 ***	0,05 ns	0,08 ns
	Cahiers de CM1	-0,08 ns	0,09 ns	-0,25 **
	Cours particuliers	-0,13 ns	-0,19 ns	0,06 ns
	Autres activités	0,19 ns	0,04 ns	0,10 ns
Logiciels éducatifs	Cahier de vacances non utilisé	-0,22 ns	-0,23 ns	-0,62 *
	Cahier de vacances partiellement utilisé	0,18 ns	-0,03 ns	-0,04 ns
	Cahier de vacances achevé	0,79 ***	0,23 **	0,22 ns
	Cahiers de CM1	-0,08 ns	0,09 ns	-0,26 **
	Cours particuliers	-0,15 ns	-0,20 ns	0,04 ns
	Autres activités	0,19 ns	0,03 ns	0,09 ns

Lorsqu'on prend en compte le type d'utilisation du cahier de vacances, on observe en revanche que les enfants qui ont achevé leur cahier progressent davantage que ceux qui ont utilisé un CD-ROM (+0,79 point en mathématiques, +0,23 en français) et autant que ces derniers en histoire-géographie.

La section suivante, basée sur une analyse détaillée de cahiers de vacances effectivement utilisés, permet à la fois un retour sur le concept d'achèvement du cahier (tel que déclaré par les familles) et une reprise de

l'analyse de l'efficacité sur la base d'indicateurs de réalisation du travail plus objectifs. Par ailleurs, une analyse qualitative approfondie peut être conduite concernant les usages faits du cahier.

4.3. Une analyse des supports collectés auprès des élèves

La collecte de ces supports a permis de réunir environ 270 documents, dont une très large majorité (246) de cahiers de vacances. Au total, après avoir éliminé les cahiers anonymes et ceux retournés par des élèves n'appartenant pas à l'échantillon initial, on dispose de 186 cahiers exploitables, qui se rapportent aux 1108 élèves dont les familles ont déclaré qu'ils avaient eu un cahier de vacances et sur lesquels a porté l'analyse précédente (soit un taux de "retour" de 16,8%).

4.3.1. L'analyse des retours

Si l'on manque de référence pour apprécier l'importance de ce taux de retour, on peut noter qu'il est suffisant pour conduire une analyse complémentaire très détaillée des activités des élèves ayant disposé d'un cahier de vacances.

Comme l'indiquent les tableaux suivants, ces retours ne sont évidemment pas aléatoires : ils concernent plutôt des enfants de bon niveau scolaire et des enfants de cadres.

De la même manière, les cahiers de vacances qui ont été retournés sont plutôt mieux remplis que la moyenne : 38 % sont déclarés totalement achevés par les parents contre 21% pour les cahiers non collectés.

Tableau 43 : Caractéristiques des élèves ayant ou non retourné leur cahier de vacances (%)

	Cahiers non-retournés	Cahiers retournés
Filles	54,9	55,1
Nationalité française	95,1	95,7
En avance	2,3	1,1
A l'heure	85,1	89,7
En retard	12,6	9,2
Agriculteur	4,1	5,4
Artisan-commerçant	11,0	11,9
Cadre	8,5	18,9
Profession intermédiaire	16,2	15,7
Employé	19,9	16,8
Ouvrier	27,3	21,1
Autre	4,9	7,0
Profession inconnue	8,1	3,2
Enfant unique	9,0	11,9
1 frère, soeur	48,1	38,4
2 frères, soeurs	26,5	33,5
3 et plus	10,8	8,1
fratrie inconnue	5,6	8,1
Résultats en juin (note sur 20)		
. mathématiques	13,3	14,4
. français	13,7	14,4
. histoire-géographie	13,7	14,5
Cahier		
non utilisé	4,8	1,7
partiellement utilisé	74,6	59,9
complètement achevé	20,6	38,4

Le modèle probabiliste suivant confirme ces résultats et permet d'estimer, au point moyen, le supplément de probabilité de retour des cahiers associé aux caractéristiques des élèves. La probabilité de retour chez les enfants de cadres est supérieure de 11 points au taux de retour des enfants d'ouvriers; elle est de 10 points supérieure pour les élèves ayant achevé leur cahier par rapport à ceux qui ne l'ont que partiellement utilisé. On notera que

la prise en compte du degré d'achèvement du cahier fait ressortir, toutes choses égales par ailleurs, que les enfants en avance ont significativement moins rendu leur cahier que les autres.

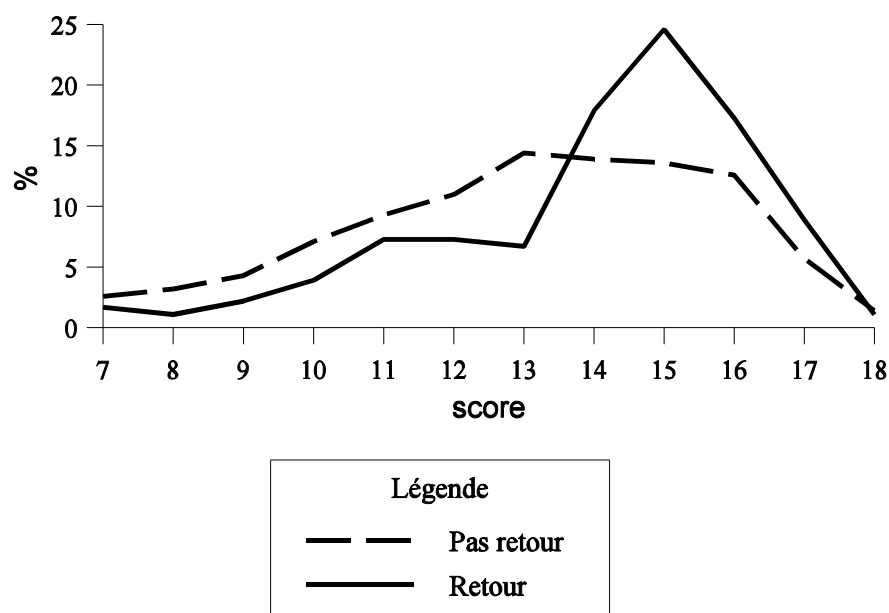
Tableau 44 : Probabilité de retour des cahiers en fonction des caractéristiques des élèves

Variables					
de référence	active	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)	Coeff. et sign.	effets marginaux (%)
Garçon	Fille	0,01 ns	/	0,01 ns	/
Etranger	Français	0,09 ns	/	0,15 ns	/
A l'heure	Redoublant	0,14 ns	/	0,17 ns	/
	En avance	-0,98ns	/	-1,17 *	-16,2
Prof. du père Ouvrier	Agriculteur	0,43 ns	/	0,42 ns	/
	Artisan, comm.	0,37 ns	/	0,33 ns	/
	Cadre	0,85 ***	11,8	0,77 ***	10,7
	Prof.intermédiaire	0,13 ns	/	0,11 ns	/
	Employé	-0,02 ns	/	-0,06 ns	/
	Sans emploi	0,71 **	9,9	0,70 **	9,7
	Prof. inconnue	-0,78 *	-10,8	-0,80 ***	-11,1
Enfant unique	1 frère, soeur	-0,63 **	-8,7	-0,58 **	-8,1
	2 frères, soeurs	-0,15 ns	/	-0,15 ns	/
	3 et plus	-0,76 **	-10,5	-0,72 **	-9,9
Niveau scolaire juin		0,13 ***	1,8	0,12	1,7
cahier partiellement utilisé	complètement achevé	/	/	0,70 ***	9,7
Constante		-3,4		-3,5	
D de Somers		0,32		0,36	

Cependant, au-delà de ce profil moyen, on dispose de supports appartenant à des enfants de toutes catégories et couvrant toutes les situations rencontrées (partiellement utilisé, totalement achevé). Cela se vérifie

également dans la distribution des niveaux scolaires ainsi qu'en témoigne le graphique suivant.

Graphique 10 : Distribution des scores aux épreuves de juin pour les élèves ayant ou non retourné leur cahier de vacances



En effet, si les enfants qui ont retourné leur cahier présentent effectivement, en moyenne, un niveau plus élevé, il existe des recouvrements importants entre les deux populations. Cette variété, ainsi que celle observée dans le tableau 43, permettent une analyse de qualité des relations entre type d'utilisation du support de travail et évolution des connaissances des élèves.

4.3.2. Des indicateurs objectifs des degrés d'achèvement des cahiers

Une première analyse qui peut être faite sur ces documents retournés permet de revenir sur les catégories élaborées dans le questionnaire et dont il est possible de tester a posteriori la pertinence. L'indicateur le plus crucial dans l'évaluation de l'efficacité est évidemment le degré d'achèvement du

cahier, apprécié jusqu'ici à travers l'opposition entre utilisation partielle et complète. Le tableau suivant permet de confronter taux de remplissage moyen des cahiers par discipline et déclarations des familles. Les cahiers de vacances ont en effet fait l'objet d'un codage spécifique, permettant de décompter dans un premier temps, le nombre d'exercices réalisés. Plus précisément, pour tenir compte de la variété des supports (et du fait que la taille des exercices peut varier d'un support à l'autre, voire d'une discipline pour un même support), ce sont les items (les réponses à donner) qui ont été comptabilisés. Sur cette base, des taux de remplissage ont été calculés, qui autorisent une comparaison plus directe entre les différents cahiers.

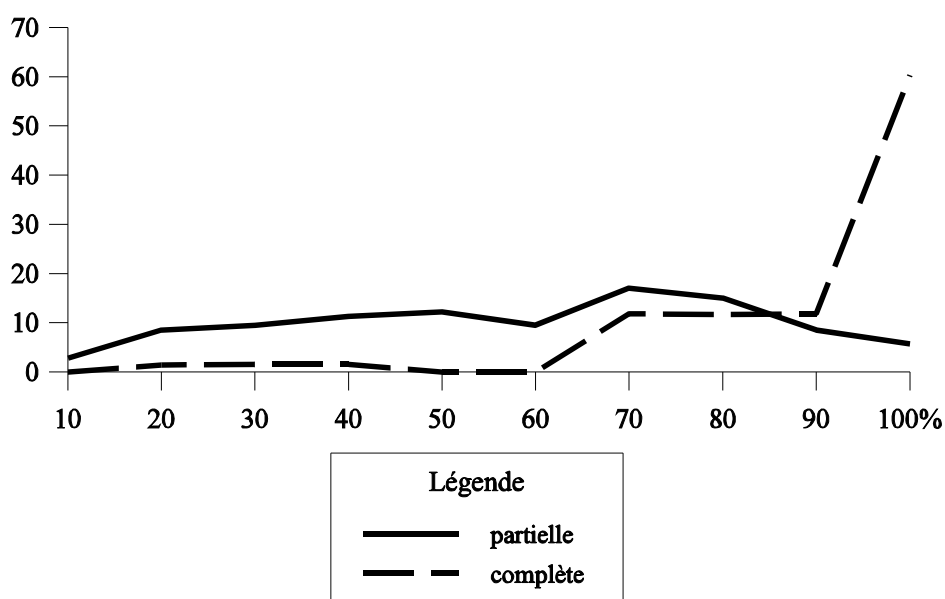
Tableau 45 : Taux de remplissage des cahiers de vacances selon le degré d'achèvement déclaré

	Partiellement utilisé	Totalement achevé	Ensemble
Lecture	60,2	91,6	73,1
Français	57,1	86,2	68,1
Mathématiques	54,6	87,6	68,1
Histoire-géographie	51,1	76,4	60,6
Sciences	54,1	76,9	62,7
Ensemble des exercices	53,9	84,8	65,8
Ensemble des bilans	30,6	75,7	49,8

Il apparaît alors que c'est le domaine de la lecture qui est effectué dans les plus grandes proportions, suivi du français et des mathématiques (réalisés dans des proportions identiques), et enfin les sciences et l'histoire-géographie. Finalement, ce sont les bilans qui, de loin, sont les éléments les moins utilisés du cahier avec une moyenne de 50% de réalisation. Cela dit, même parmi les élèves dont les parents ont déclaré qu'ils avaient achevé leur cahier, ces trois derniers domaines ne sont en moyenne achevés qu'aux trois-quarts.

Le tableau précédent montre cependant une cohérence moyenne forte entre déclarations et utilisation effective; pour toutes les disciplines, y compris les bilans, le taux de remplissage correspondant aux cahiers déclarés "achevés" est très nettement supérieur aux autres.

Graphique 11 : Distribution des taux de remplissage des cahiers pour les élèves ayant ou non déclaré l'avoir achevé



Le graphique précédent confirme ce constat, en illustrant le faible recouvrement des taux de remplissage, selon que le cahier a été déclaré achevé ou non.

On observe par ailleurs que la définition de l'achèvement des cahiers ne varie pas selon les caractéristiques individuelles des élèves. En revanche, le tableau suivant révèle que l'intensité du travail des élèves (évaluée par la proportion d'items réalisés) dépend en partie des caractéristiques des élèves. Si filles et garçons ne se distinguent pas, toutes choses égales par ailleurs, sur le plan de la réalisation des items de lecture, français et sciences, en revanche

les filles délaissent significativement l'histoire-géographie, et surtout les mathématiques. La situation scolaire et l'origine sociale affectent peu le taux de remplissage des cahiers. Celui-ci est par contre très corrélé au niveau scolaire de juin; on vérifie à nouveau, à l'exception des mathématiques, que ce sont les meilleurs élèves qui utilisent le plus leur cahier. De la même manière, l'intervention des parents constitue un facteur déterminant dans le degré d'achèvement des cahiers.

Tableau 46 : Taux de remplissage des cahiers de vacances en fonction des principales caractéristiques des élèves

	filles	redoublant	parents cadres	niveau scolaire juin	intervention parents
Lecture	0	0	0	++	++
Français	0	0	0	++	++
Mathématiques	---	0	0	0	++
Histoire-géo	--	0	0	+++	++
Sciences	0	0	++	0	+++
Ensemble exercices	0	0	0	+++	++
Ensemble bilans	0	0	0	+++	0

Au-delà de la quantité d'exercices, la qualité de leur réalisation, et notamment le fait qu'ils soient justes ou faux, a été codée. En fait, sur cet échantillon de supports collectés, la grande majorité des exercices sont correctement réalisés et les supports sont très homogènes à cet égard: la proportion moyenne d'items justes est de 87,8% (elle varie de 60 à 100%) et n'est pas liée aux caractéristiques des élèves; seul le niveau de juin affecte positivement cet indicateur mais de façon modérée.

Hormis ces premiers indicateurs concernant le taux de remplissage des cahiers, des informations plus qualitatives ont été prélevées, qui permettent d'appréhender d'autres modalités du travail effectué par les élèves.

4.3.3. Comment sont utilisés les cahiers ?

Comme précédemment, l'analyse a privilégié la production d'indicateurs transversaux, les plus aptes à prendre en compte la diversité des supports. Cette dernière renvoie à la diversité de l'offre du marché au niveau des marques et pour chacune d'elles, des types de modèles (cahier de vacances, d'entraînement, mémentos...).

Le premier type d'indicateurs renvoie au contenu des supports qu'il caractérise en fonction de l'année scolaire concernée, de la présence de bilans, de corrigés (détachables ou non), voire d'activités "ludiques" (rébus, devinettes...). Le second type d'indicateurs concerne la qualité du remplissage du cahier, en se focalisant sur l'état du document (soin, écriture notamment), sur le type de progression adopté par l'élève dans la réalisation des exercices (linéaire ou non) et enfin, sur les traces de corrections ou de notation.

Parmi les supports utilisés, 85% concernent le passage du CM1 au CM2, 8% l'année de CM1, 4,9% un niveau scolaire supérieur (CM2 ou 6ème) et les autres un niveau inférieur (CE2). Une très large majorité des supports (85,4%) intègrent des bilans et des corrigés détachables (89,1%). Enfin, 83,2% des supports comportent des activités de type ludique; on notera que les élèves les réalisent assez peu fréquemment (c'est le cas d'un quart d'entre eux seulement).

L'état général des supports collectés est en moyenne bon, voire très bon; en revanche, seuls 45% des élèves les ont remplis avec soin (écriture lisible, propre, peu de fautes, peu de ratures). Au niveau des exercices réalisés, 26% des élèves ont progressé de manière totalement irrégulière alors que 63% d'entre eux les ont accomplis de façon linéaire. Les bilans quant à eux, quand ils sont faits, sont effectués de façon plus régulière: 82,4% des élèves les ont effectués en effet de façon linéaire. Il est assez difficile d'expliquer ces modalités de remplissage des cahiers par ce que l'on sait des élèves et de leur famille; ni le sexe, ni le fait d'avoir redoublé ne sont liés à ces pratiques; seul

le fait d'avoir des parents cadres influence la continuité de la réalisation des exercices, tandis que l'intervention des parents joue plus massivement: elle affecte positivement la progression linéaire des exercices comme des bilans et, contre toute attente, négativement le soin apporté au cahier.

Concernant les traces de l'intervention des parents, on observe dans un premier temps que les corrigés étaient encore présents (non détachés) dans 50,3% des documents collectés alors que, rappelons-le, 27% des parents avaient déclaré laisser leur enfant les consulter (avec ou sans eux).

En croisant ces deux variables, on observe en effet que sur 108 parents ayant déclaré refuser l'accès aux corrigés, 40 n'ont en fait, pas pris la précaution de les retirer. Au niveau des corrections ou de la notation du travail, on observe que la proportion d'exercices faux, mais visiblement corrigés, s'élève à 53,1%. Cette proportion est plus élevée parmi les élèves qui ont achevé leur cahier et les élèves redoublants, sensiblement plus faible chez les filles et les enfants de cadres. Ces écarts ne sont toutefois pas très significatifs. Au-delà de ces caractéristiques individuelles, il existe une relation négative entre la proportion d'items faux, visiblement corrigés et la disponibilité des corrigés dans le cahier. Tout se passe comme si l'absence des corrigés dans le cahier conduisait les élèves, et sans doute leurs parents, à faire des corrections une activité spécifique.

Enfin, la notation des exercices concerne 20% des élèves; elle s'élève à 46% pour les bilans qui prennent ainsi une valeur certificative forte. Les pratiques en la matière sont plus contrastées: la notation des exercices est proportionnellement comparable parmi les élèves selon leur degré d'utilisation du cahier. En revanche, la notation des bilans concerne 70% des élèves ayant achevé leur cahier (contre 30% des autres). Des modèles probabilistes ont été estimés et montrent que la probabilité de noter les exercices est significativement plus faible pour les enfants de cadres; la probabilité de noter

les bilans est, quant à elle, d'autant plus élevée que le niveau de juin de l'élève est fort.

Un retour sur l'analyse du travail réalisé sur les cahiers de vacances peut être opéré à présent, intégrant d'abord des mesures simples de leur achèvement; il sera possible d'évaluer ensuite si les indicateurs de la qualité du remplissage et des interventions parentales participent à cette efficacité.

4.3.4. Retour sur l'efficacité

L'analyse de l'efficacité du recours aux cahiers de vacances parmi les élèves nous ayant retourné leur cahier est particulière à plus d'un titre. En premier lieu, il s'agit d'une comparaison interne, limitée aux utilisateurs d'un même support. Il ne s'agit donc plus ici de traiter de son efficacité absolue (en référence aux élèves n'ayant pas travaillé), ou relative (en référence aux élèves ayant travaillé sur d'autres supports) comme cela a été fait précédemment, mais d'apprécier les conséquences de ses modes d'utilisation sur l'évolution des connaissances des élèves, en se référant à la description fine des pratiques qu'autorise la disponibilité des cahiers.

En second lieu, il s'agit d'un échantillon non-aléatoire de la population des élèves ayant possédé un cahier. Pour apprécier l'effet spécifique des pratiques sur l'évolution des connaissances des élèves, il convient donc d'utiliser à nouveau des modèles multivariés permettant de contrôler les caractéristiques individuelles et d'assurer la comparabilité des sujets a posteriori.

Il s'agit enfin, et ceci constitue une contrainte forte, d'un échantillon de taille restreinte. Les nombreux éléments de descriptions disponibles ne pourront donc pas être étudiés simultanément et il sera nécessaire de recourir à des modèles successifs relativement simples.

Le tableau suivant présente les résultats des principaux modèles estimés. Les différents coefficients présentés ont été obtenus à la marge d'un

modèle individuel mesurant l'évolution des connaissances des élèves en fonction du sexe, du retard scolaire (en référence aux élèves en avance et à l'heure), du milieu social (parents cadres en référence aux autres) et de la taille de la fratrie (au plus un frère ou une soeur en référence aux fratries plus larges).

Tableau 47 : Efficacité interne des cahiers de vacances en fonction de leurs modes d'utilisation par les élèves

Variables		Mathématiques	Français	Histoire-Géographie
de référence	active			
Partiellement utilisé	Complètement utilisé	0,60 **	-0,12 ns	0,16 ns
% d'items faits		0,015 ***	0,003 ns	0,015 ***
20 % des items faits ou moins	entre 21 et 40 %	0,21 ns	-0,02 ns	0,40 ns
	entre 41 et 60 %	0,87 **	0,27 ns	1,11 **
	entre 61 et 80 %	1,51 ***	0,26 ns	0,78 *
	entre 81 et 100 %	0,53 *	0,30 ns	1,04 **
% items faits		0,015 ***	0,003 ns	0,015 ***
% items justes/items faits		0,03 **	0,011 ns	0,013 ns
% items faux corrigés/items faux		0,004 ns	-0,002 ns	-0,003 ns
% items faits dans la discipline		0,013 ***	0,004 ns	0,013 *
% items justes/items faits dans la discipline		0,005 ns	-0,001 ns	-0,004 ns
% items faits		0,017 ***	0,003 ns	0,02 ***
% bilans faits		0,001 ns	0,001 ns	-0,001 ns

Pour assurer la transition par rapport aux résultats présentés précédemment, le premier modèle se limite au niveau d'utilisation déclaré par les parents. Parmi les élèves ayant retourné leur cahier, on constate que ceux dont les parents ont déclaré qu'ils l'avaient achevé progressent davantage en mathématiques mais ne se distinguent pas significativement des autres en français et en histoire-géographie. Ce résultat s'explique en partie par la grossièreté relative de cet indicateur. La prise en compte du pourcentage d'items réalisés est plus fortement corrélée à la progression des élèves (la part

de variance expliquée du second modèle est plus élevée que celle du premier modèle) et met en évidence un impact significatif de l'importance du travail effectué par les élèves à la fois en mathématiques et en histoire-géographie (10% d'items supplémentaires correspondent toutes choses égales par ailleurs à une élévation de 0,15 point du niveau des élèves entre juin et septembre). Cette comparaison des deux indicateurs est intéressante. Elle montre que la mesure du niveau d'achèvement des cahiers de vacances en fonction des seules déclarations des parents constitue une mesure relativement imprécise du travail effectivement réalisé par les élèves qui a sans doute conduit à sous-estimer l'efficacité (absolue et relative) réelle de ce support au cours des analyses précédentes.

Si l'on distingue le taux de remplissage du cahier en fonction de seuils successifs (quintiles), on observe que l'utilisation partielle est efficace en mathématiques et en histoire-géographie, dès lors que la proportion d'items réalisés dépasse 40 %. Les élèves ayant réalisé entre 40 et 60 % des items de leur cahier progressent de 0,87 point en mathématiques et 1,11 points en histoire géographique par rapport à ceux dont le taux de remplissage a été inférieur à ce seuil. L'efficacité augmente avec le taux de remplissage en mathématiques (pour atteindre 1,5 points pour les élèves ayant réalisé entre 60 et 80 % des items) alors qu'elle reste globalement constante en histoire-géographie.

Un quatrième modèle permet d'examiner l'influence du type de travail effectué en considérant à la marge de la proportion d'items réalisés, la proportion de bonnes réponses et, parmi les items faux, la proportion de ceux ayant été visiblement corrigés. Les résultats obtenus montrent que ces deux indicateurs de la qualité du travail accompli n'apportent pas, à la marge du volume de travail réalisé, d'information utile à la compréhension de l'évolution du niveau scolaire des élèves. En mathématiques néanmoins, à volume de travail donné, la progression des élèves est d'autant plus importante que la proportion d'items justes (parmi les items réalisés) est élevée. On vérifie enfin

que le travail effectué dans chacune des disciplines (% d'items faits en mathématiques pour l'explication du niveau en mathématiques, par exemple) est positivement associé aux progressions des élèves à l'exception du français.

En se limitant aux supports présentant à la fois des exercices et des bilans, il est possible d'opposer ces deux activités (sixième modèle). Considérés isolément, les bilans participent à une amélioration des connaissances des élèves mais ce résultat s'explique par la corrélation positive qui existe entre leur réalisation et celle des exercices qui les précèdent. A quantité d'exercices faite donnée, on constate en effet que la réalisation des bilans ne contribue pas à une élévation significative du niveau scolaire des élèves et cela, quelle que soit la discipline.

Les données réunies dans le tableau suivant permettent d'évaluer directement l'efficacité de divers modes d'utilisation des cahiers. Certaines des pratiques considérées ici sont clairement dépendantes du degré d'utilisation du cahier par l'élève : c'est le cas en particulier du type de progression (linéaire/irrégulière), de l'état général du cahier et du soin apporté à sa réalisation, mais aussi de l'opportunité de noter le travail effectué. Pour tenir compte de cette liaison éventuelle entre ces pratiques et le degré d'achèvement du cahier, il convient donc de contrôler celui-ci dans les différents modèles estimés. Cependant, il y a un risque évident que cette dernière variable ait, du fait de son statut évident de variable explicative principale, un caractère très "absorbant" qui masque celui des différentes autres pratiques.

Dans le tableau suivant, nous avons donc choisi de présenter pour chaque discipline l'effet brut de chaque variable (le coefficient entre parenthèses correspond à celui de la variable considérée isolément à la suite des variables individuelles) et l'effet net, obtenu sous contrôle de la proportion d'items réalisés (seconde colonne).

Tableau 48 : Efficacité interne des cahiers de vacances en fonction des pratiques des élèves et de leurs parents

		Mathématiques	Français	Histoire- Géographie
Pas d'intervention	Intervention parents	(0,15 ns) -0,03 ns	(-0,28 ns) -0,34 ns	(-0,51 ns) -0,71 *
Progression irrégulière	Progression régulière	(0,62 **) 0,34 ns	(0,04 ns) -0,07 ns	(0,61 **) 0,30 ns
Pas de corrigés	Présence des corrigés	(-0,35 *) -0,39 *	(0,41 **) 0,40**	(0,60 **) 0,55 **
Pas de notation	Notation exerc. Notation bilans	(-0,09 ns) -0,04 ns (0,37 ns) -0,01 ns	(-0,06 ns) -0,06 ns (0,17 ns) 0,10 ns	(-0,34 ns) -0,31 ns (0,71 **) 0,47 ns
Non-utilisation	Utilisation espaces jeux	(0,51 *) 0,40 ns	(0,20 ns) 0,17 ns	(1,04 ***) 0,92 **
Autre	Cahier bon état et bien écrit	(-0,14 ns) -0,35 ns	(-0,02 ns) -0,08 ns	(0,41 ns) 0,27 ns

Sur le sous-échantillon des élèves ayant retourné leur cahier, on vérifie que l'intervention des parents, considérée de manière globale, ne constitue pas un gage d'efficacité. Cette variable présente même, à proportion d'items réalisés donnée, un effet négatif dans toutes les disciplines qui se révèle statistiquement significatif en histoire-géographie.

Le fait de suivre régulièrement la progression proposée dans le cahier ne semble constituer une stratégie efficace (et statistiquement significative en mathématiques et en histoire-géographie) que lorsqu'on ne contrôle pas la quantité de travail effectué. Dans ce dernier cas, en effet, les coefficients demeurent positifs mais se situent en dessous du seuil de significativité. En fait, il est difficile de conclure sur ce point dans la mesure où les deux indicateurs sont liés lorsque, comme c'est le cas ici, la description de la pratique résulte d'une évaluation a posteriori (un cahier achevé sera considéré comme ayant été régulièrement rempli quand bien même il l'aura été de façon irrégulière).

La présence ou l'absence des corrigés dans le cahier est clairement corrélée avec l'évolution des connaissances des élèves. Le premier constat qui peut être fait à ce niveau, c'est que la disponibilité des corrigés n'entretient pas de relation avec le degré d'achèvement du cahier (les coefficients bruts et nets attachés à cette variable sont sensiblement identiques). Le second constat concerne le caractère très contrasté de l'effet de cette variable selon les disciplines : il est négatif en mathématiques et au contraire très positif en français et en histoire-géographie. L'interprétation de ce résultat n'est pas immédiate et renvoie sans doute à la fois aux modalités d'apprentissage dans les différentes disciplines et à la conception des corrigés eux-mêmes; il souligne cependant l'ambiguïté de cette pratique à travers la spécificité de ses effets dans les différentes disciplines.

Si la notation des exercices par les parents (ou les élèves eux-mêmes) n'est pas associée à de meilleures progressions des élèves, il ne paraît pas en être de même de la notation des bilans, en particulier pour les progressions en histoire-géographie (effet brut positif et significatif et effet net à la limite de la significativité).

L'utilisation des espaces de jeux, dont nous avons vu précédemment qu'elle était relativement peu fréquente, n'entretient pas de relation claire avec le degré d'achèvement du cahier. En revanche, elle est liée positivement à une amélioration du niveau des élèves dans les trois disciplines : c'est le cas en mathématiques où l'effet brut est significatif et l'effet net proche du seuil de significativité, et surtout en histoire-géographie, où les deux effets sont à la fois très élevés et très significatifs.

Le soin apporté au remplissage du cahier constitue le dernier élément considéré. Après avoir testé sans succès l'effet de chacune de ses composantes, nous avons choisi d'opposer la situation la plus favorable (cahier en bon état, écriture soignée, peu de fautes), mais aussi la plus objective, à toutes les autres. On vérifie ainsi qu'il n'y a, à l'évidence, pas de prime associée à la

bonne tenue du cahier dans la mesure où ni l'effet brut, ni l'effet net associé à cette variable n'est statistiquement significatif.

Conclusion

Les congés d'été ne constituent pas une période de trêve scolaire et la fin de l'année scolaire marque même pour nombre d'enfants le début de l'école des parents. Si les familles se distinguent en cours d'année par leur rapport à l'école, qu'il s'agisse de l'aide quotidienne apportée aux enfants ou des stratégies développées pour leur procurer le meilleur environnement scolaire, elles s'opposent également lors des congés par la pression qu'elles exercent sur les enfants et les activités qu'elles leur proposent afin de maintenir leurs acquis ou se préparer au mieux à la future rentrée. Le temps des vacances contribue ainsi à la différenciation sociale de réussite. A certains enfants, ceux des milieux les plus favorisés, il permet de bénéficier à temps plein de leur environnement plus favorable et d'activités, parfois en apparence peu scolaires, qui renforcent leurs compétences; à d'autres, il fournit l'occasion de s'atteler à un véritable travail, assez structuré, fortement encadré, qui doit conduire au minimum au maintien des acquis scolaires. Ceux qui ne participent pas au mouvement, peu sollicités par leur famille, ou rebelles à leur demande, ont de fortes chances de se laisser distancer dans une compétition dont ils pensent, à tort, que la reprise officielle n'est programmée qu'à la rentrée suivante.

Pour éclairer ces différents mécanismes, un retour sur les résultats obtenus s'impose. Cette recherche a d'abord permis de montrer, confirmant en cela le travail plus modeste qui avait été consacré au collège, que la faible évolution du niveau moyen des connaissances des élèves entre juin et septembre masque d'importantes évolutions au niveau individuel. Ces évolutions se structurent selon certaines caractéristiques des élèves, traditionnellement associées à la réussite scolaire : à niveau comparable en juin, les élèves ayant déjà redoublé, les enfants des familles dans lesquelles aucun des deux parents n'est cadre, les élèves appartenant à de larges fratries, maintiennent significativement moins que les autres leurs acquis, et en particulier, que les élèves à l'heure ou en avance et que les enfants de cadres. Les écarts qui se constituent au moment des congés d'été sont importants et,

dans certains cas, très proches de ceux qui se sont créés tout au long de l'année scolaire précédente. Ces différents constats valent pour les trois disciplines considérées et s'accompagnent, sur la période, d'une dégradation plus marquée des connaissances déclaratives que des savoir-faire.

Les activités scolaires des élèves pendant l'été peuvent, au moins partiellement, expliquer ces évolutions. Cette recherche a donc cherché à mesurer l'influence du travail, et en particulier de sa nature, sur l'évolution des connaissances scolaires au cours des vacances. A ce niveau de la scolarité, les familles expriment une très forte demande de travail qui conduit finalement à ce que près de 82 % des enfants aient des activités scolaires pendant les congés. Les désaccords parents-enfants sur le sujet sont encore rares et le rapprochement avec les résultats obtenus au niveau du collège montre que cette fréquence élevée de travail se maintient dans les premières années du collège mais décroît fortement pour les élèves de 4ème et surtout de 3ème.

De prime abord, il ne semble pas y avoir de profils sociologique et scolaire clairs séparant les élèves ayant travaillé de ceux n'ayant pas travaillé. Le travail effectif résulte d'une combinaison subtile entre les souhaits des élèves et ceux de leurs parents, les souhaits des uns et des autres n'obéissant pas forcément aux mêmes déterminants. Les filles et les enfants d'employés sont généralement volontaires, à l'opposé des enfants en retard scolaire et des enfants appartenant à des fratries importantes (3 enfants et +). De leur côté, les familles sollicitent plus les filles mais sont moins exigeants à la fois pour les enfants en difficulté scolaire (en retard) et pour ceux dont le parcours est, à l'opposé, beaucoup plus brillant (bon niveau en juin, élèves en avance). Toutes choses égales par ailleurs, les parents "cadres" se singularisent en sollicitant moins leurs enfants. Finalement, ce sont les filles et les enfants d'employés qui travailleront le plus alors que les enfants en avance et en retard scolaire se distingueront par une fréquence de travail plus faible. L'absence de relation directe entre travail effectif et niveau scolaire en juin illustre les influences contradictoires évoquées précédemment : si les élèves sont en moyenne

d'autant moins sollicités par leurs parents qu'ils présentent un bon niveau scolaire à la veille des vacances, les enfants ayant travaillé sans répondre en cela à une demande de leurs parents se recrutent essentiellement parmi les meilleurs élèves.

Plus que le fait d'avoir travaillé, c'est le type d'activités réalisées qui va le plus nettement séparer les enfants. Si tous concentrent leurs activités sur les mêmes disciplines académiques (89 % des élèves qui ont travaillé l'ont fait en mathématiques et 92 % en français), les supports utilisés sont relativement variés. Le cahier de vacances constitue d'assez loin le support le plus fréquent (55% des élèves de l'échantillon), devant les cours et classeurs de l'année précédente (30 %) et les CD-ROM éducatifs (15 %). Les cours, particuliers ou collectifs, demeurent exceptionnels à ce niveau d'enseignement.

Le choix des supports marque une très nette séparation entre les élèves comme en témoignent les profils contrastés des utilisateurs de cahiers de vacances et des cours et classeurs de l'année. Les premiers se recrutent plutôt parmi les filles, les meilleurs élèves, les enfants de cadres, et plus généralement dans les familles qui souhaitent que leurs enfants "prennent de l'avance"; les utilisateurs des cours de l'année précédente présentent un profil exactement opposé et répondent plus fréquemment à une demande de "révision et de remise à niveau" exprimée par leurs parents.

Parmi les élèves ayant travaillé, les moins familiers du système restent ainsi très proches du modèle scolaire traditionnel en calquant leurs activités sur leurs classeurs et cahiers de l'année, tandis que les autres optent pour un support a priori plus éloigné de ce modèle mais aussi plus interactif et offrant des activités nouvelles. Ce même profil d'élèves se retrouve au sein des familles (17,2 % de l'échantillon) qui ont évoqué des activités non directement scolaires organisées dans le but explicite "d'aider l'enfant à l'école" (activités culturelles, découverte du livre et de la lecture, voyages, visites....). Ces choix en matière d'activités des élèves pendant les congés recourent ainsi les

distinctions plusieurs fois soulignées par les sociologues qui ont étudié les attentes à l'égard de l'école selon le milieu social et qui opposent les familles les plus favorisées, privilégiant l'autonomie, la créativité, la curiosité, aux autres, les plus modestes notamment, qui mettent davantage en avant l'obéissance aux règles et le respect de l'ordre.

Les parents ne se contentent pas de décider leur enfant à travailler. Deux tiers d'entre eux participent directement à cette activité et jusqu'à 90 % pour ceux dont les enfants ont utilisé un cahier de vacances. Ces interventions des parents ne viennent pas compenser un faible encadrement au cours de l'année scolaire; au contraire, elles en sont le prolongement car ce sont les enfants le plus aidés dans l'année qui voient leurs parents intervenir le plus pendant les congés. Ces interventions confèrent aux activités des enfants leur véritable statut scolaire. Elles vont de la définition d'un calendrier de travail à la notation, en passant par la simple surveillance ou des interventions de nature beaucoup plus pédagogiques (explications, corrections).

Si l'on rapproche les souhaits des enfants, les sollicitations des parents et les interventions de ces derniers, des attitudes très marquées à l'égard du travail pendant les vacances se dessinent en fonction des caractéristiques des élèves. Les filles, en premier lieu, témoignent pendant les congés des qualités qu'elles mobilisent dans l'exercice de leur "métier d'élève" en cours d'année scolaire: souvent volontaires, plus sollicitées, elles travaillent finalement davantage que les garçons et bénéficient plus que ces derniers des interventions de leurs parents. En second lieu, au plan social cette fois, on constate que les familles dont le père est employé ou occupe une profession intermédiaire sont les plus impliquées dans le travail des élèves pendant les congés (sollicitation et encadrement plus importants). Les parents cadres, conformément à ce que l'on sait de leurs modes d'intervention en cours d'année scolaire, sont nettement plus sélectifs : moins pressants, moins interventionnistes, ils adoptent, lorsque leur enfant travaille, un style d'encadrement nettement plus pédagogique. Enfin, des comportements très

typés s'observent en fonction du niveau scolaire des enfants : si les élèves en avance sont, assez logiquement, moins sollicités, c'est aussi le cas des élèves en retard, qui sont en outre plutôt récalcitrants et moins encadrés que les autres.

Dans leur grande majorité, les familles jugent les activités scolaires de leur enfant pendant les vacances plutôt efficaces mais ce jugement n'est pas exempt de biais, et en particulier d'effets d'attentes, qui, par exemple, les conduisent à juger plus positivement (négativement) le travail d'enfants initialement forts (faibles). L'analyse externe de l'impact du travail des enfants sur l'évolution de leurs connaissances scolaires conduit à des résultats nettement plus nuancés. Toutes choses égales par ailleurs, et en particulier à niveau scolaire comparable au début des vacances, le simple fait d'avoir travaillé ou que les parents soient intervenus dans ce travail ne garantit pas une amélioration ou un maintien des connaissances.

L'efficacité du travail s'avère d'abord très variable selon les disciplines : les élèves qui ont travaillé en mathématiques et en histoire-géographie améliorent leurs connaissances dans ces matières tandis que le travail effectué en français est, en moyenne, sans effet sur l'évolution des connaissances dans cette discipline. L'efficacité du travail effectué dépend ensuite, et surtout, du support utilisé : le recours aux cahiers et aux classeurs de CM1, comme le suivi de cours, ne s'avèrent jamais efficaces, à l'opposé de l'utilisation de logiciels éducatifs, dont le spectre disciplinaire est spécialement large puisqu'il concerne les trois matières considérées; parmi les activités efficaces on compte également celles qui sont directement organisées par les familles, (efficaces en français et en histoire-géographie) et enfin le recours à un cahier de vacances (surtout efficace en mathématiques).

L'efficacité des cahiers de vacances, support préféré des familles, varie très fortement en fonction de l'usage qui en est fait par l'enfant. En moyenne, 4,4 % des parents concernés déclarent que leur enfant ne l'a pas utilisé, 72,2%

qu'il l'a utilisé partiellement et seulement 23,4 % qu'il l'a totalement achevé. Si l'enfant qui a utilisé partiellement un cahier de vacances (ou qui ne l'a pas utilisé) ne progresse pas davantage qu'un élève n'ayant pas travaillé, à l'exception notable des mathématiques, il n'en est pas de même pour celui qui a achevé son cahier : en moyenne, ce dernier améliore ses connaissances dans toutes les disciplines, avec un effet très marqué en mathématiques.

Une comparaison limitée aux élèves ayant travaillé fait clairement apparaître ce support, lorsqu'il est pleinement utilisé, comme étant significativement plus efficace que les autres activités en mathématiques et en français. Il reste que la probabilité d'achever un cahier de vacances n'est pas totalement aléatoire : elle dépend clairement des caractéristiques scolaires et sociales des élèves, (les élèves en avance et plus généralement les élèves de bon niveau scolaire en juin, les enfants de cadres ont une probabilité plus forte que celle des autres de finir leur cahier), et augmente aussi avec l'intervention des parents (notamment, l'établissement d'un calendrier de travail, les corrections, la notation). Evidemment, la comparaison, pour être complète, devrait intégrer une mesure de l'intensité du recours aux autres supports.

Enfin, une analyse de cahiers de vacances collectés auprès des élèves a permis de détailler davantage l'usage qui en est fait par les enfants et les parents, et, surtout, de donner un contenu empirique précis aux déclarations des familles en matière d'achèvement. Ces déclarations apparaissent a posteriori d'autant plus réalistes que les taux effectifs de remplissage (pourcentages d'items réalisés) diffèrent très nettement selon que le cahier a été déclaré partiellement ou complètement achevé et qu'il n'existe pas de véritable recouvrement des taux entre ces deux catégories. En outre, ces déclarations ne sont pas socialement biaisées, les taux de remplissage moyens pour les deux catégories étant très proches d'un milieu social à l'autre. Enfin, on vérifie sur ce petit échantillon que l'efficacité des cahiers augmente avec le pourcentage d'items réalisés et que cette dernière mesure de l'intensité du

travail rend mieux compte de l'évolution des connaissances que la simple opposition partiellement/complètement achevé.

Qu'il s'agisse des cahiers de vacances ou de chacun des autres supports, cette recherche ne pouvait se limiter à une évaluation de l'efficacité moyenne du travail pendant les congés. Des mesures de cette efficacité pour des populations particulières d'élèves ont été estimées en distinguant en particulier les élèves selon leur niveau scolaire en juin d'une part et selon leur origine sociale d'autre part. Sur le premier plan, lorsque la comparaison se fait à l'intérieur de groupes de niveau scolaire homogène, les résultats obtenus montrent que ce sont surtout les élèves forts qui profitent du travail scolaire pendant les congés. Ceci vaut pour tous les supports qui se sont révélés efficaces en moyenne, à l'exception notable des cahiers de vacances qui, lorsqu'ils sont complètement achevés, profitent en mathématiques aussi bien aux élèves initialement faibles, qu'aux élèves moyens ou forts. Sur le second plan, et lorsqu'on raisonne cette fois à niveau initial comparable en opposant les élèves des différents milieux ayant ou non travaillé, on constate que le recours aux supports qui se sont révélés les plus efficaces en moyenne profite davantage aux enfants de milieu défavorisé. C'est le cas de l'utilisation complète d'un cahier de vacances, qui s'accompagne pour ces élèves d'une amélioration significative des connaissances en mathématiques et, cette fois, en français. C'est le cas également du recours aux CD-ROM qui affecte positivement les résultats des élèves en histoire-géographie et des activités organisées directement par les familles (français et histoire-géographie).

Finalement le travail scolaire pendant les congés conduit à un renforcement des différences sociales, sexuelles et scolaires de réussite qui s'observent au cours de l'année scolaire. Les élèves qui en auraient manifestement le plus besoin, c'est le cas à l'évidence des enfants déjà en retard, sont véritablement laissés en jachère. D'autres maintiennent au cours de cette période une sorte de "veille scolaire" qui leur permet, sinon d'améliorer leurs connaissances, au moins de les maintenir, et, surtout, de

garder intactes des attitudes favorables au bon exercice de leur “métier d'élèves”. Dans le même temps, les plus favorisés prennent encore un peu plus “d'avance” en profitant d'un environnement familial propice à de nouveaux apprentissages et d'une prise en charge plus pédagogique et ouverte de leurs activités. Le choix des différents supports d'activité est en lui-même très typé et on retrouve ces mêmes déterminants sociaux et scolaires dans l'opposition entre les activités de révision basées sur la reprise des cours et cahiers de l'année, peu interactive et peu stimulante, n'offrant aucune occasion de découvertes et exigeant sans doute pour être efficace un encadrement hors de portée de la majorité des parents, et la mobilisation de ses connaissances dans l'espace nouveau que constitue un cahier de vacances ou un logiciel éducatif. Cependant, et cette étude l'a bien mis en évidence, les différenciations évoquées précédemment ne naissent pas seulement du choix des supports d'activité mais dépendent également de l'usage qui en est fait. Pour qui veut travailler efficacement, par exemple, il ne suffit pas simplement, comme c'est le cas général, de se procurer un cahier de vacances, encore faut-il l'utiliser pleinement. A cette condition seulement, qui en moyenne dépend encore des caractéristiques scolaires et sociales des enfants, les élèves des milieux défavorisés compensent en partie leur handicap social en faisant jeu égal avec les enfants de milieu favorisé n'ayant pas travaillé.

Face à ces résultats, d'aucuns regretteront que les vacances perdent progressivement leur caractère réparateur et deviennent le champ où se poursuit la compétition scolaire initiée durant l'année. Ces regrets, sans doute quelque peu nostalgiques, n'y pourront rien changer; la compétition s'impose à l'école comme elle règle l'accès aux emplois et aux positions sociales. Les parents l'ont bien compris, qui développent, de plus en plus fréquemment, des stratégies spécifiques dont l'objet est de permettre à leur enfant de se distinguer. En fait, sous la pression de la compétition, le "métier" d'élève se professionnalise comme celui des sportifs qui, pendant l'inter-saison, préparent déjà la suivante, ne s'accordant finalement pas de trêve. Cette métaphore

éclaire la relative négligence dont sont l'objet à la fois les élèves en retard scolaire et les élèves en avance, les premiers considérés comme déjà trop distancés et les autres gérant leur avance; c'est également dans ce sens qu'il faut comprendre le surinvestissement des classes moyennes et le fait qu'elles intègrent l'école comme élément central de leur projet. La question qui se pose finalement est de savoir si l'institution scolaire peut ignorer plus longtemps ce qui se joue à ses portes et qui est de nature à contrarier les efforts qu'elle consent en matière d'équité.

Bibliographie

- Ballion R. (1986), "Le choix du collègue: le comportement éclairé des familles", *Revue Française de Sociologie*, XXVII, pp. 719-734
- Berthelot J.M. (1983), *Le piège scolaire*, Paris, PUF
- Cousin O. (1993), "L'effet-établissement. Construction d'une problématique", *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, pp. 395-419
- Duru-Bellat M. (1990), *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan
- Duru-Bellat M., van Zanten A. (1999), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, coll. U.
- Establet R. (1987), *L'école est-elle rentable ?*, Paris, PUF
- Glasman D., Collonges G. (1994), *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, Paris, CNDP-FAS
- Glasman D. (2000), "Accompagnement scolaire et cours particuliers : variations dans le sens, les modalités, les contenus", in van Zanten (sous la dir.), *L'école, l'état des savoirs*, éditions La Découverte.
- Héran F. (1994), "L'aide au travail scolaire: les mères persévèrent", *Insee Première*, n° 350
- Jarousse J.P., Leroy-Audouin C., Suchaut B. (1999), "Les vacances d'été nuisent-elles aux acquisitions scolaires ?", *Carrefours de l'Education*, n° 8
- Kellerhals J., Montandon C. (1991), *Les stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé
- Lahire B. (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires dans les familles populaires*, Paris, Gallimard-Le seuil
- Montandon C. (1991), *L'école dans la vie des familles*, Genève, Service de la recherche sociologique, cahier n° 32
- Singly (de) F. (dir.) (1991), *La famille, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte

Bibliographie

Sirota R. (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF

Van Zanten A. (dir.) (2000), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, PUF La Découverte

Annexes

Annexe 1 : L'échantillon

Le constat que l'on peut faire sur la base des retours du questionnaire famille est que, globalement, la structure de l'échantillon n'est que peu modifiée par les non retours (qui ne s'élèvent qu'à 10% environ des élèves présents initialement dans l'échantillon), même si ce sont les familles les plus modestes et/ou celles dont les enfants connaissent des difficultés scolaires qui ont le moins répondu. En revanche, l'échantillon d'élèves, qui était représentatif en début d'année scolaire précédente, s'éloigne quelque peu des données académiques, notamment parce que les élèves redoublants sont sortis de fait du champ de l'enquête, conduisant ainsi à ce que le niveau moyen, mais surtout l'origine sociale, soient plus élevés parmi les élèves "survivants" (par ailleurs, les données académiques disponibles sont en général relativement agrégées¹⁰ et ne correspondent qu'en partie aux informations plus détaillées utilisées dans cette recherche).

Pour conclure avec ces considérations sur la représentativité de l'échantillon, il convient de noter que les biais signalés n'affectent que très peu l'analyse. La représentativité stricte de la population des élèves des trois départements considérées serait nécessaire si l'on souhaitait estimer des valeurs moyennes qui aient un sens (le niveau moyen de l'élève bourguignon en mathématiques, par exemple). Elle n'est pas nécessaire lorsqu'il s'agit d'étudier, comme c'est le cas dans cette recherche, des relations entre phénomènes (caractéristiques des élèves et évolution des acquisitions scolaires, type de travail pendant les vacances et acquisitions,...) pour lesquelles seule compte la variété des situations caractéristiques des différents phénomènes (variété conjointe des élèves et des activités pendant les congés).

¹⁰ C'est le cas des regroupements des catégories socio-professionnelles effectués par l'académie et qui sont ceux d'IPES (Indicateurs pour le Pilotage des Etablissements Scolaires), soit : catégorie "favorisée A" qui comprend les professions libérales, les cadres de la fonction publique/administratifs et commerciaux d'entreprise, les professeurs, les instituteurs, les ingénieurs, les chefs d'entreprise; catégorie "favorisée B" qui comprend les professions intermédiaires, les techniciens, les contremaîtres, les agents de maîtrise et les retraités cadres et intermédiaires; catégorie "moyenne" qui comprend les agriculteurs, les artisans, les commerçants, les employés, les personnels de service direct et le retraités agriculteurs, artisans, commerçants et chefs d'entreprise; enfin, catégorie "défavorisée" qui comprend les ouvriers, les retraités employés ou ouvriers, les personnes sans activité et les professions non renseignées.

Caractéristiques des élèves de l'échantillon

Caractéristiques de la population	échantillon initial	retours famille	les autres	référence académique ¹¹
% de filles	50,6	50,8	49,0	
% d'élèves de nationalité				
. française	93,5	93,9	90,4	95,6
. pays d'Afrique du Nord	3,7	3,3	6,9	
. Europe	1,0	1,0	1,5	14,4
. autres étrangers	0,8	0,9	0	
. nationalité inconnue	1,0	1,0	1,1	
Nombre moyen de frères et soeurs	1,6	1,6	1,8	
Situation scolaire				
. 2 ans de retard	1,1	1,0	1,9	5,4
. 1 an de retard	16,6	15,5	25,3	194,5
. "à l'heure"	80,3	81,5	70,9	
. en avance	2,0	2,0	1,9	
Catégorie d'emploi du père				
. agriculteur	3,9	3,6	6,1	favo A: 13,4
. artisan/commerçant	10,6	10,8	9,6	
. cadre	9,7	9,8	9,2	favo B: 14,4
. prof. intermédiaire	14,6	15,0	11,5	
. employé	17,7	17,8	17,6	moyenne: 27,5
. ouvrier	28,7	28,7	29,1	
. sans emploi, retraité ou absent	7,0	6,7	8,0	défavo: 43,2
. non renseignée	7,8	7,7	8,8	1,5
Catégorie d'emploi de la mère				
. agricultrice	0,9	0,6	3,1	
. artisan/commerçante	3,1	3,0	3,8	
. cadre	5,4	5,4	5,4	
. prof. intermédiaire	13,4	13,7	11,5	
. employée	30,3	31,0	24,1	
. ouvrière	8,9	9,2	6,5	
. sans emploi	29,9	29,3	34,9	
. non renseignée	8,1	7,8	10,7	
% d'élèves en ZEP		18,8		10,7
% d'élèves en				
. zone rurale		34,1		
. zone urbaine		46,3		
. zone péri-urbaine		19,6		
Echantillon	2310	2049	261	

¹¹ Ces données concernent l'année scolaire 98-99 et ne sont connues qu'à partir de la classe de 6ème.

1. Est-ce que cette année :

Tu vas à l'étude à l'école ? Oui Non
 Tu vas à l'aide aux devoirs (en dehors de l'école)? Oui Non

2. Est-ce quelqu'un t'aide à la maison pour faire tes devoirs ?

Non Oui, tous les soirs Oui, de temps de temps

3. Si quelqu'un t'aide, qui est-ce ? (tu peux cocher plusieurs cases)

ta maman tes frères ou soeurs
 ton papa quelqu'un d'autre

4. A la fin de cette année scolaire, quel est d'après toi ton niveau dans ces différentes matières?

	Maths	Français	Hist-Géo
Très bon			
Bon			
Moyen			
Faible			
Très faible			
Je ne sais pas			

5. Quelle est, à l'école, ta matière préférée ?

6. Que pensent tes parents de ton année scolaire ?

Très satisfaits Peu satisfaits Je ne sais pas
 Satisfaits Pas satisfaits du tout

7. Penses-tu que tu vas travailler pendant les vacances ?

Non Oui Je ne sais pas

8. Maintenant, peux-tu expliquer en quelques mots pourquoi tu aimes ou tu n'aimes pas aller à l'école ?

.....

1. Es-tu parti(e) en vacances cet été ?

Non, je suis resté(e) à la maison

Oui, je suis parti(e) en vacances

Si tu es parti(e), combien de jours :

2. Durant les deux mois d'été est-ce que tu as travaillé ?

Oui

Non

*** Si tu as travaillé, qui a voulu que tu travailles ?**

Tes parents

Toi

*** Si tu as travaillé, à quel moment des vacances as-tu travaillé ?**

Au début des vacances

Au milieu des vacances

A la fin des vacances

*** Si tu as travaillé, est-ce que quelqu'un t'a aidé ?**

Non j'ai travaillé seul

Oui mes parents, mes grands-parents

mes frères et soeurs

des copains

quelqu'un d'autre

3. Durant les deux mois d'été, as-tu utilisé un ordinateur ?

Non

Oui

Si oui, c'était pour :

jouer

réviser ce que tu as fait à l'école

apprendre de nouvelles choses

autre chose:

4. Durant les deux mois d'été, t'es-tu servi de tes cahiers ou tes classeurs de CM1 ?

- Non, pas du tout
- Oui, en français
- Oui, en mathématiques
- Oui, en histoire-géographie
- Oui, en sciences
- Oui, dans une autre matière

5. Durant les deux mois d'été, as-tu pris des cours ?

- Non, pas du tout
- Oui, en français
- Oui, en mathématiques
- Oui, en histoire-géographie
- Oui, en sciences
- Oui, dans une autre matière

6. T'a-t-on acheté un cahier de vacances ?

- Oui Non

Si tu as eu un cahier de vacances, l'as-tu utilisé ?

- Oui et je l'ai terminé
- Oui mais je ne l'ai pas terminé
- Non, je ne m'en suis pas servi

7. Penses-tu que tu vas réussir ton année de CM2 ?

- Je ne sais pas
- Oui
- Non

Pourquoi:

.....

Annexe 3 : Le questionnaire "familles"

NOM DE L'ECOLE :

NOM DE L'INSTITUTEUR(TRICE) :

NOM DE L'ELEVE :

PRENOM DE L'ELEVE :

1. Comment jugez-vous le niveau scolaire de votre enfant à la fin du CM1 dans ces différentes matières ? (placez une croix dans les cases qui conviennent)

	Maths	Français	Hist-Géo
Très bon			
Bon			
Moyen			
Faible			
Très faible			
Je ne sais pas			

2. Avez-vous demandé à votre enfant de consacrer du temps au travail scolaire durant les congés d'été ?

Oui

Non **Pourquoi ?**

.....

.....

Si oui, pour quelles raisons ? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- pour se mettre à niveau dans une matière
- pour réviser ce qu'il avait appris en CM1
- pour qu'il s'avance pour l'année de CM2
- autre raison :

3. Avez-vous acheté un cahier de vacances ou un cahier d'exercices à votre enfant pour les congés ?

Oui Non *Si non, passez à la question 4*

Si votre enfant a eu un cahier de vacances :

- Qui a décidé cet achat ? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

votre enfant lui-même

vous-même(s)

quelqu'un d'autre:

- Qui a choisi le cahier acheté ? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

votre enfant lui-même

vous-même(s)

quelqu'un d'autre:

- Votre enfant a-t-il utilisé ce cahier de vacances ?

non, il ne l'a pas utilisé

oui, mais il ne l'a pas terminé

oui et il l'a terminé

- Avez-vous laissé votre enfant consulter les corrigés ?

non

oui *si oui, à quelles conditions ?*

- Etes-vous intervenu dans l'utilisation de ce cahier ? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

non, pas du tout

oui, pour établir un calendrier de travail

oui, pour corriger les exercices faits

oui, pour surveiller le travail de l'enfant

oui, pour noter les exercices faits

oui, pour expliquer les leçons, les exercices

oui, autrement :.....

4. Disposez-vous à la maison de CD Rom éducatifs ?

oui

non *Si non, passez à la question 5*

Si vous avez des CD Rom éducatifs à la maison :

- Quels sont ces CD Rom ? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

CD Rom de mathématiques

encyclopédie

CD Rom de français

autre logiciel

CD Rom de langue

- Votre enfant a-t-il utilisé ces CD Rom éducatifs pendant les vacances?

non

oui *Etes-vous intervenu dans cette utilisation ?*

non

oui

5. Votre enfant a-t-il pris des cours durant l'été ? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

non

oui, sous forme de cours particuliers

oui, sous forme de stage de préparation à la rentrée

oui, sous une autre forme.....

6. Durant les congés d'été, votre enfant s'est-il servi de ses cahiers ou classeurs de CM1?

non

oui

7. Durant les congés d'été, avez-vous proposé à votre enfant d'autres activités pour l'aider à l'école ?

non

oui Lesquelles

.....

8. *Votre enfant a-t-il finalement et effectivement travaillé durant les congés d'été ?* Oui

Non *Pourquoi ?*
.....

Si votre enfant n'a pas du tout travaillé durant les congés, le questionnaire est maintenant terminé. Merci de votre collaboration.

9. *Si votre enfant a travaillé, quand a-t-il travaillé ? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)*

Au début des vacances Au milieu des vacances
A la fin des vacances

10. *Indiquez la fréquence et la durée approximatives du travail de votre enfant. Par exemple une "1/2 heure tous les jours" ou "1 heure par semaine":*

11. *Si votre enfant a travaillé, dans quelle(s) matière(s) l'a-t-il fait ?*

toutes histoire-géographie
français sciences
mathématiques autre.....

12. *Etes-vous intervenu (père et/ou mère) dans la réalisation de ce travail de nature scolaire ?*

Non
Oui *Comment?*
.....

13. *Comment jugez-vous l'efficacité du travail de votre enfant ?*

Très faible	Faible	Moyenne	Bonne	Très bonne

* *si votre enfant a utilisé plusieurs supports de travail, lequel a été, selon vous, le plus efficace ?*

Merci beaucoup de votre collaboration

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Données collectées: calendrier et effectifs	6
Tableau 2 :	Comparaison des scores moyens en juin et septembre 2000 en mathématiques	13
Tableau 3 :	Comparaison des scores moyens en juin et septembre 2000 en français	14
Tableau 4 :	Comparaison des scores moyens en juin et septembre 2000 en histoire et géographie	15
Tableau 5 :	Impact des caractéristiques des élèves sur le score de septem- bre en mathématiques et en français, à scores de juin comparables.	17
Tableau 6 :	Impact des caractéristiques des élèves sur le score de septem- bre en histoire et géographie, à scores de juin comparables. . .	18
Tableau 7 :	Déclarations de travail effectif selon les intentions des élèves	26
Tableau 8 :	Travail des enfants et demande parentale	28
Tableau 9 :	Travail effectif selon les déclarations des parents et des enfants	29
Tableau 10 :	Caractéristiques des élèves de l'échantillon qui ont ou n'ont pas travaillé	31
Tableau 11 :	Représentations que se font les élèves et les parents du niveau de connaissances	32
Tableau 12 :	Niveau scolaire perçu par l'élève et moyennes aux épreuves de fin d'année	33
Tableau 13 :	Niveau scolaire perçu en fonction du niveau de réussite aux épreuves et les caractéristiques de l'élève et sa famille	35
Tableau 14 :	Probabilité d'avoir déclaré un projet, une demande, un travail effectif selon les caractéristiques de l'élève et sa famille	37
Tableau 15 :	Disciplines travaillées selon le type de support	41
Tableau 16 :	Modalités d'achat (%) d'un cahier de vacances selon les déclarations des parents	44

Tableau 17 :	Probabilité de recours aux cahiers de vacances selon les caractéristiques de l'élève et de sa famille	46
Tableau 18 :	Probabilité de recours aux cahiers de CM1 selon les caractéristiques de l'élève et de sa famille	47
Tableau 19 :	Types d'intervention des parents	52
Tableau 20 :	Intensité et nature des interventions selon les caractéristiques de l'élève et de sa famille	55
Tableau 21 :	Rôle des caractéristiques individuelles et familiales sur les modalités du travail	56
Tableau 22 :	Efficacité du travail des élèves selon les parents en fonction des interventions	62
Tableau 23 :	Probabilité que les parents jugent bonne ou très bonne l'efficacité du travail de leur enfant selon les caractéristiques individuelles, les supports utilisés et les interventions	64
Tableau 24 :	Efficacité moyenne du travail pendant les congés et du recours aux différents supports	66
Tableau 25 :	Efficacité moyenne du travail pendant les congés en fonction de l'intervention des parents	70
Tableau 26 :	Efficacité moyenne du travail pendant les congés et du recours aux différents supports (connaissances et savoir-faire en mathématiques et français)	72
Tableau 26 bis :	Efficacité moyenne du travail pendant les congés et du recours aux différents supports (connaissances et savoir-faire en histoire et géographie)	73
Tableau 27 :	Efficacité moyenne du travail pendant les congés en fonction de l'intervention des parents (connaissances et savoir-faire en mathématiques et en français)	74
Tableau 27 bis :	Efficacité moyenne du travail pendant les congés en fonction de l'intervention des parents (connaissances et savoir-faire en histoire et géographie)	75

Tableau 28 :	Efficacité du travail pendant les congés en fonction du niveau scolaire des élèves	77
Tableau 29 :	Efficacité des différents supports de travail en fonction du niveau scolaire des élèves	79
Tableau 30 :	Efficacité du travail pendant les congés en fonction du milieu social des élèves	80
Tableau 31 :	Efficacité des différents supports de travail en fonction du milieu social des élèves	80
Tableau 32 :	Caractéristiques des élèves de l'échantillon selon le degré d'achèvement de leur cahier de vacances	85
Tableau 33 :	Probabilité d'interventions sur la réalisation des cahiers de vacances en fonction des caractéristiques de l'élève et de sa famille	88
Tableau 34 :	Probabilité d'interventions de type pédagogique sur la réalisation des cahiers de vacances en fonction des caractéristiques de l'élève et de sa famille	89
Tableau 35 :	Probabilité d'achever son cahier de vacances en fonction des caractéristiques de l'élève et de sa famille	91
Tableau 36 :	Probabilité d'achever son cahier en fonction du type d'intervention des parents, à caractéristiques individuelles comparables	92
Tableau 37 :	Efficacité des cahiers de vacances selon leur degré d'achèvement	94
Tableau 38 :	Efficacité des différents supports de travail selon le type d'acquisitions (mathématiques et français)	94
Tableau 38 bis :	Efficacité des différents supports de travail selon le type d'acquisitions (histoire et géographie)	95
Tableau 39 :	Efficacité du recours aux cahiers de vacances en fonction de leur degré d'achèvement et du niveau scolaire des élèves	96
Tableau 40 :	Efficacité du recours aux cahiers de vacances en fonction de leur degré d'achèvement et du niveau scolaire des élèves	97

Tableau 41 :	Efficacité globale du recours à un cahier de vacances selon le niveau et la nature de l'intervention des parents	98
Tableau 42 :	Efficacité des différents supports pour les élèves qui ont travaillé	100
Tableau 43 :	Caractéristiques des élèves ayant ou non retourné leur cahier de vacances (%)	102
Tableau 44 :	Probabilité de retour des cahiers en fonction des caractéristiques des élèves	103
Tableau 45 :	Taux de remplissage des cahiers de vacances selon le degré d'achèvement déclaré	105
Tableau 46 :	Taux de remplissage des cahiers de vacances en fonction des principales caractéristiques des élèves	107
Tableau 47 :	Efficacité interne des cahiers de vacances en fonction de leurs modes d'utilisation par les élèves	111
Tableau 48 :	Efficacité interne des cahiers de vacances en fonction des pratiques des élèves et de leurs parents	114

Liste des graphiques

Graphique 1 :	Evolution des écarts de progression durant l'année scolaire et pendant les vacances pour les élèves "en retard" et "en avance" (en référence aux élèves "à l'heure")	20
Graphique 2 :	Evolution des écarts de progression durant l'année scolaire et pendant les vacances en fonction du milieu social des élèves (en référence aux élèves dont aucun des parents n'est cadre) .	22
Graphique 3 :	Recouvrement des notes de mathématiques selon la perception qu'ont les élèves de leur niveau	34
Graphique 4 :	Recouvrement des notes de français selon la perception qu'ont les élèves de leur niveau	34
Graphique 5 :	Disciplines ayant fait l'objet d'un travail durant les congés ...	40
Graphique 6 :	Supports de travail déclarés par les parents (%)	42
Graphique 7 :	Modalités des interventions des parents quant à l'utilisation des cahiers de vacances	51
Graphique 8 :	Travail des élèves et interventions des parents	53
Graphique 9 :	Efficacité du travail des élèves selon les parents en fonction du support	62
Graphique 10 :	Distribution des scores aux épreuves de juin pour les élèves ayant ou non retourné leur cahier de vacances	104
Graphique 11 :	Distribution des taux de remplissage des cahiers pour les élèves ayant ou non déclaré l'avoir achevé	106

Table des matières

Introduction	1
Chapitre 1 : Evolution des connaissances scolaires	9
1.1. Les évolutions globales selon les disciplines	12
1.2. Les évolutions en fonction des caractéristiques individuelles des élèves ...	16
Chapitre 2 : Les activités scolaires des élèves pendant les congés	23
2.1. Travailler pendant les vacances, un sujet de discorde ?	25
2.2. Quels sont les enfants qui ont travaillé ?	30
2.3. Comment ont travaillé les enfants ?	38
2.3.1. Période, disciplines et nombre de supports	39
2.3.2. Choix et utilisation des différents supports	42
2.3.3. Les interventions parentales: un investissement variable	49
Chapitre 3 : Le travail des élèves durant les congés est-il efficace ?	59
3.1. L'efficacité perçue par les parents	61
3.2. Une mesure externe de l'efficacité	65
3.2.1. L'efficacité moyenne du travail scolaire pendant les congés	66
3.2.2. L'efficacité du travail scolaire pendant les congés en fonction du niveau scolaire des élèves et de l'origine sociale	75

Chapitre 4 : Les cahiers de vacances, support privilégié des familles . . .	83
4.1. Utilisation et encadrement du travail	85
4.2. L'efficacité moyenne et différentielle du recours au cahier de vacances . . .	92
4.3. Une analyse des supports collectés auprès des élèves	101
4.3.1. L'analyse des retours	101
4.3.2. Des indicateurs objectifs des degrés d'achèvement des cahiers	104
4.3.3. Comment sont utilisés les cahiers ?	108
4.3.4. Retour sur l'efficacité	110
Conclusion	117
Bibliographie	129
Annexes	133
Liste des tableaux	145
Liste des graphiques	151
Table des matières	155

Liste des Cahiers de l'Irédu (extrait)

- N°62 D. Meuret, S. Broccolichi, M. Duru-Bellat : **“Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets”**, 2001, 304 p., 120 F. *Disponible en ligne sur le site de l'irédu*
- N°61 S. Le Bastard, B. Suchaut : **“Lecture-écriture au cycle II : évaluation d'une démarche innovante”**, 2000, 170 p., 100 F. *Disponible en ligne.*
- N°60 M. Duru-Bellat, A. Kieffer (Lasmas-Idl) : **“La démocratisation de l'enseignement “revisitée” : une mise en perspectives historique et internationale des inégalités des chances scolaires en France”**, 1999, 313 p., 120 F
- N°59 M. Duru-Bellat, A. Mingat : **“La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège”**, 1997, 227 p., 150 F
- N°58 S. Genelot, A. Mingat : **“L'enseignement des langues à l'école élémentaire : quels acquis pour quels effets au collège ? Eléments d'évaluation : le cas de l'anglais”**, 1995, 200 p., 120 F
- N°57 G. Galodé : **“Les écoles d'art en France : évolution des structures d'offres et des effectifs”**, 1994, 300 p., 150 F
- N°55 M. Duru-Bellat, J.P. Jarousse : **“La classe de seconde : une étape décisive de la carrière scolaire”**, 1993, 138 p., 70 F
- N°54 S. Chomienne : **“Analyse coût-efficacité de l'enseignement assisté par ordinateur : le cas de la formation en cours d'emploi”**, 1992, 220 p. + ann., 120 F
- N°53 A. Si Moussa, E. Orivel : **“Modes de vie et préférences des étudiants dijonnais”**, 1992, 168 p. + ann., 85 F
- N°51 M. Duru-Bellat, J.P. Jarousse, A. Mingat : **“De l'orientation en fin de 5ème au fonctionnement du collège, 3 : les inégalités sociales de carrières du Cours Préparatoire au Second cycle du secondaire”**, 1992, 156 p., 85 F
- N°50 J. Bourdon : **“Formation et compétitivité des régions européennes : un essai d'analyse sur quatre pays de la CEE”**, 1991, 120 p., 70 F
- N°49 A. Mingat, M. Richard : **“Evaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire”**, 1991, 152 p., 70 F
- N°48 J.P. Jarousse : **“Formation et carrières : contribution de la théorie du capital humain à l'analyse du fonctionnement du marché du travail”**, 1991, 116 p., 70 F
- N°43 G. Galodé : **“L'emploi des ingénieurs agronomes et des travaux agricoles”**, 1986, 250 p., 80 F
- N°42 M. Duru, A. Mingat : **“De l'orientation en fin de 5ème au fonctionnement du collège, 1”**, 1985, 166 p., 60 F
- IREDU/CESE (M. Cacouault, F. Orivel, édés) : **“L'évaluation des formations : points de vue comparatistes”**, Volumes 1 et 2, 1993, 1050 p., 150 F
- IREDU/ADEA/Copération française (G. Solaux) : **“Les politiques de gestion des personnels enseignants dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone”**, 1997, 250 p., 120 F

