La confiance en jeu et la croissance de l'éducation de l'ombre

Études de cas : Inde, Malaisie, Taïwan

A matter of trust? The expansion of the shadow education. Case studies: India, Malaysia, Taiwan

La confianza en cuestión y el crecimiento de la educación de la sombra. Estudios de casos : la India, Malasia y Taiwán

Mark Bray

Traducteur : Jérôme Quintana

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/4356>

DOI : 10.4000/ries.4356

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 4 avril 2015

Pagination : 81-92

ISBN : 9782854206067

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Mark Bray, « La confiance en jeu et la croissance de l'éducation de l'ombre », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 68 | avril 2015, mis en ligne le 04 avril 2017, consulté le 01 juillet 2021.
URL : <http://journals.openedition.org/ries/4356> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4356>

La confiance en jeu et la croissance de l'éducation de l'ombre

*Études de cas : Inde, Malaisie, Taïwan**

Mark Bray

Université de Hong-Kong, Chine

Ces vingt dernières années ont vu le développement à l'échelle mondiale de l'offre éducative complémentaire privée, parallèlement à l'enseignement classique (Aurini *et al.*, 2013 ; Bray, 1999, 2011 ; Mori et Baker, 2010). Cette offre, dans sa grande majorité, peut être qualifiée « d'éducation de l'ombre » car elle est la copie conforme de l'enseignement classique. Lorsque le curriculum de ce dernier change, l'éducation de l'ombre s'adapte en conséquence ; il en va de même lorsque le système scolaire classique se développe et prend de nouvelles formes.

Historiquement, l'éducation de l'ombre est très présente en Asie de l'Est, notamment au Japon, en Corée, à Taïwan et à Hong-Kong. Dans ces sociétés, les cours de soutien scolaire sont pour la plupart dispensés dans des structures indépendantes de l'école, généralement par des entreprises commerciales. Sous d'autres formes, l'éducation de l'ombre est également depuis longtemps présente en Asie du Sud, notamment au Bangladesh, en Inde, au Népal et au Sri Lanka. Dans ces pays, une certaine partie du soutien scolaire est assurée par des entreprises, mais une grande partie l'est également par les enseignants, en dehors de leurs heures de cours réglementaires.

On peut bien entendu se demander pourquoi l'éducation de l'ombre est apparue sur le marché et pourquoi elle fait à ce point partie du quotidien des enfants et des familles. L'existence même de ce phénomène semble indiquer que pour les familles, l'enseignement classique ne répond pas suffisamment à leurs besoins. Nous explorons ce thème dans cet article, en nous intéressant tout particulièrement à l'Inde, à la Malaisie et à Taïwan et en nous inspirant notamment des articles présentés lors du colloque sur l'éducation en Asie, organisé par le Centre international d'études pédagogiques (Chou, 2014 ; Kenayathulla, 2014 ; Sujatha, 2014)¹. Les caractéristiques de l'éducation de l'ombre varient selon les sociétés, offrant ainsi des points de comparaison riches d'enseignement.

* Article traduit par Jérôme Quintana.

1. Colloque « L'éducation en Asie en 2014 : quels enjeux mondiaux ? » organisé les 12, 13 et 14 juin 2014 à l'occasion du 20^e anniversaire de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Pour en savoir plus : <http://ries.revues.org/3710> (NdIR)

Dans la première partie de notre article, nous présentons un certain nombre de caractéristiques propres à l'éducation de l'ombre en Asie, ainsi que quelques remarques sur les questions importantes soulevées par celle-ci. Nous proposons ensuite un résumé des modèles qui ont cours en Inde, en Malaisie et à Taïwan, puis nous nous penchons sur les questions liées à la confiance et à la défiance. Enfin, dans la dernière partie, nous examinons les conséquences plus larges que ces modèles entraînent.

ÉDUCATION DE L'OMBRE : CARACTÉRISTIQUES ET QUESTIONS SOULEVÉES

Quelques données statistiques permettent de mesurer l'ampleur de l'éducation de l'ombre en Asie (Bray et Lykins, 2012) :

- selon une étude réalisée au Bangladesh, 37,9 % des élèves du primaire et 68,4 % des élèves du secondaire reçoivent des cours de soutien scolaire ;
- en Chine, une étude réalisée auprès d'élèves de secondaire inférieur dans la ville de Jinan révèle que 28,8 % d'entre eux reçoivent des cours de soutien en mathématiques et 29,3 % en anglais ;
- à Hong-Kong, une étude révèle que 72,5 % des élèves de secondaire inférieur et 85,5 % des élèves de secondaire supérieur reçoivent des cours de soutien, sous une forme ou une autre ;
- au Japon, on estime que 15,9 % des élèves de première année de l'enseignement primaire fréquentent des centres de soutien scolaire ; la proportion d'élèves fréquentant ces centres augmente de façon régulière à mesure que l'on avance dans les classes, pour atteindre 65,2 % en 9^e année ;
- en Corée du Sud, on estime que 87,9 % des élèves du primaire reçoivent des cours de soutien ; dans le secondaire inférieur, ils sont 72,5 % ;
- au Népal, une étude révèle que 68 % des élèves de 10^e année reçoivent des cours de soutien ;
- au Sri Lanka, on estime que 92,4 % des élèves de 10^e année et 98 % des élèves de 12^e année reçoivent des cours de soutien.

Ces chiffres indiquent que, dans la plupart des pays, les cours de soutien sont courants pour les élèves du secondaire surtout à l'approche des examens, qui détermineront leur carrière en fin d'études. Cela étant, en Corée du Sud et dans certains autres pays, on retrouve une part importante d'élèves du primaire recevant des cours de soutien. Les statistiques montrent également que cette part est élevée tant dans les pays à forts revenus que dans les pays à faibles revenus.

Au Japon et en Corée du Sud, les enseignants du système scolaire classique n'ont pas le droit d'assurer des cours de soutien. Ailleurs, ils en ont le droit et ont même la possibilité d'assurer des cours de soutien pour les élèves dont ils ont la responsabilité dans le système classique. Cela accroît les possibilités de corruption. En effet, les enseignants peuvent décider de s'investir davantage dans

les cours qu'ils dispensent dans le privé plutôt que dans leurs classes de l'enseignement public. Parfois même, les enseignants réduisent délibérément le contenu des cours qu'ils dispensent dans le public afin d'accroître la demande de cours dans le privé (voir par exemple Dawson, 2009 ; Majumdar, 2014). Le soutien scolaire s'effectue également de manière informelle, sous la forme de cours donnés par des étudiants de l'université ainsi que par d'autres personnes cherchant à compléter leurs revenus. Quant aux entreprises privées de soutien scolaire, qui proposent une offre plus formelle, il en existe une très grande variété : depuis les multinationales cotées en bourse jusqu'aux petites entreprises locales.

L'ÉDUCATION DE L'OMBRE EN INDE

Les études réalisées en Inde montrent une présence très diverse de l'éducation de l'ombre selon les régions. Selon une étude, si seulement 2,8 % des enfants des zones rurales âgés de 6 à 14 ans, dans l'État de Chhattisgarh, reçoivent des cours de soutien dans le cadre de l'éducation de l'ombre, ils sont 73 % à en bénéficier au Bengale occidental (Pratham, 2013). Certains gouvernements d'État en Inde se sont efforcés de contrôler ce secteur, alors que d'autres ont adopté une politique de laisser-faire.

Sujatha (2014) a résumé les données recueillies en 2005-2006, dans le cadre d'une étude plus large sur l'enseignement secondaire dans quatre États. L'échantillon était constitué de 4 031 élèves de 9^e et 10^e année provenant de 49 établissements scolaires. Le tableau 1 indique le pourcentage d'élèves recevant des cours de soutien. Dans tous les États, ce pourcentage est plus élevé en 10^e année qu'en 9^e année, car la 10^e année est une année de transition, qui s'achève par un examen déterminant en termes de possibilités futures. Une forte proportion d'élèves reçoit des cours de soutien dans l'État du Kerala, connu pour son niveau d'instruction élevé. Sujatha explique que « cette obsession sociale pour les études supérieures dans l'État du Kerala... oblige les parents à exercer des pressions sur leurs enfants, afin que ceux-ci obtiennent de meilleurs résultats à tous les niveaux du système scolaire ». Les élèves du Kerala reçoivent également un soutien plus intensif que dans d'autres États.

Tableau 1.
Pourcentage d'élèves recevant des cours de soutien dans quatre États de l'Inde

État	9 ^e année	10 ^e année
Andhra Pradesh	11,3	52,7
Kerala	43	71,6
Maharashtra	43,2	56
Uttar Pradesh	31,4	62
Moyenne	32	58,8

Source : Sujatha (2014).

Sur un autre plan, Sujatha a comparé le pourcentage d'élèves recevant des cours de soutien dans des établissements scolaires dirigés par différentes instances. Les établissements scolaires en Inde peuvent se répartir en trois groupes : les établissements dirigés par le gouvernement, les établissements subventionnés (dirigés par des instances privées mais financés par le gouvernement) et les établissements privés non subventionnés. Selon l'étude menée par Sujatha, c'est dans les établissements privés non subventionnés que l'on trouve le plus fort pourcentage d'élèves recevant des cours de soutien. Ces établissements sont généralement perçus comme étant de meilleure qualité, mais ils attirent des parents aisés qui, en plus de s'acquitter des frais de scolarité, ont les moyens d'offrir à leurs enfants des cours de soutien. Certains de ces établissements non subventionnés encouragent les cours de soutien supplémentaires, car cela permet de garantir de bons rangs aux examens et de préserver ainsi la réputation des établissements.

Sujatha pointe par ailleurs des différences entre zones urbaines et rurales. Dans les quatre États pris collectivement, 64 % des élèves des zones urbaines reçoivent des cours de soutien, contre seulement 29 % des élèves des zones rurales. Sujatha avance les raisons suivantes :

Premièrement, les parents des zones urbaines sont dans une situation relativement plus favorable sur un plan éducatif et économique : ils ont les moyens de payer des cours particuliers. Deuxièmement, il existe une concurrence plus grande dans les zones urbaines, ce dont les parents ont conscience. Il existe aussi de très fortes pressions exercées par l'entourage, ainsi qu'un certain sentiment de culpabilité de la part des parents de la classe moyenne, à l'idée qu'ils puissent être accusés de délaisser leurs enfants, outre les questions liées à l'obsession sociale et au prestige social. Par ailleurs, les parents se sentent en sécurité lorsqu'ils confient leurs enfants à des centres de cours privés, où ceux-ci ne perdront pas leur temps à regarder la télé ni à paresser à la maison.

Lorsqu'on demande aux élèves pourquoi ils se tournent vers les cours de soutien dans le privé, 43 % des élèves des établissements publics et subventionnés mettent en avant l'impératif de réussite aux examens, contre seulement 1 % des élèves issus des établissements non subventionnés. Ce faible pourcentage indique que les élèves de ces établissements privés sont confiants dans leur réussite aux examens et davantage préoccupés par les notes qu'ils obtiendront. En outre, 27 % des élèves interrogés dans les établissements publics et subventionnés et 18 % des élèves des établissements non subventionnés déclarent ne pas comprendre l'enseignement qui leur est dispensé à l'école. Pour 12 % des élèves du public et des établissements subventionnés et pour 7 % de ceux issus des établissements non subventionnés, les enseignants ne dispensent pas un enseignement satisfaisant. Sujatha pointe comme facteurs les classes surchargées, un manque d'enseignants spécialisés dans leur discipline, la baisse du nombre de jours de travail scolaire, l'absentéisme (autorisé ou non) des enseignants, les

programmes scolaires inachevés et le manque de contrôle exercé par le gouvernement. Toutefois, de nombreux cours de soutien sont dispensés par des enseignants relevant du système classique. Dans l'État d'Andhra Pradesh, 58,1 % des élèves déclarent recevoir des cours supplémentaires de soutien dans le privé, dispensés par leurs propres enseignants, alors que 36,7 % des élèves ont recours à des centres privés de soutien scolaire dirigés par des entreprises. À l'autre bout de l'échelle, dans l'État du Kerala, 13,1 % des élèves indiquent recevoir des cours de soutien dispensés par leurs propres enseignants et 83,3 % déclarent avoir recours à des centres privés de soutien scolaire.

L'ÉDUCATION DE L'OMBRE EN MALAISIE

En Malaisie, la présence de l'éducation de l'ombre est également très forte. Kenayathulla (2014) a analysé les données issues d'une enquête officielle datant de 2004/2005 sur les dépenses des ménages. Il ressort de ces données que 20,1 % des ménages indiquent avoir engagé des dépenses liées aux cours particuliers de soutien scolaire. Tan (2011) a réalisé une enquête auprès de 1 600 élèves provenant de huit établissements scolaires dans l'État de Selangor et à Kuala Lumpur. Les résultats de l'enquête révèlent que 88 % de ces élèves avaient reçu des cours de soutien lors de leur scolarisation dans le primaire. Dans la société malaisienne, les groupes d'origines ethniques différentes n'investissent pas les cours de soutien de la même façon. Les élèves chinois sont plus susceptibles de recevoir des cours de soutien que les élèves d'origine indienne, eux-mêmes plus enclins à y avoir recours que les élèves malais (Jelani et Tan, 2012).

La Malaisie fait partie des pays qui autorisent leurs enseignants à dispenser des cours particuliers de soutien, sous réserve de respecter les recommandations édictées par le gouvernement. Il est intéressant, dans ce contexte, de mettre en évidence le point de vue des enseignants sur l'efficacité des cours de soutien. Kenayathulla (2014) a interrogé 2 833 enseignants dans trois États du centre de la Malaisie péninsulaire. Le tableau 2 indique l'évaluation des enseignants concernant différents types de cours de soutien. Comme on peut s'y attendre, les enseignants pensent que les cours de soutien en face-à-face sont susceptibles d'avoir le plus d'effet, suivis par les cours en petits groupes et les cours magistraux. Les familles sont susceptibles de partager ces idées, même si leur choix peut être influencé par le prix, puisque les cours en face-à-face sont généralement beaucoup plus chers que les cours magistraux.

Kenayathulla n'a pas poussé l'analyse jusqu'à identifier quels types de cours de soutien étaient donnés par quels types d'enseignants, pour quelle raison, de quelle manière et avec quel impact, ce qui pourrait constituer un champ de recherche important à l'avenir. Elle indique cependant que, selon la perception des enseignants, les élèves sont souvent disposés à poser des questions lorsqu'ils

Tableau 2.
Évaluation par les enseignants malais de l'efficacité des différents types
de cours de soutien (en %)

Type de cours de soutien	Aucun effet	Faible effet	Effet moyen	Effet important
En face-à-face	2	2	31	65
En petit groupe	0	3	60	36
Cours magistraux (en direct)	7	21	57	19
Cours magistraux (par enregistrement vidéo)	7	49	36	8
Internet	10	45	37	8

Source : Kenayathulla (2014).

rencontrent des difficultés. En outre, 66 % des enseignants déclarent être souvent, voire toujours, disposés à donner des cours gratuitement après l'école aux élèves qui ont du mal à rattraper les autres. Toutefois, 36 % disent n'y être disposés que « parfois », et 6 % « rarement » ; enfin, 2 % ne le sont « jamais ».

L'ÉDUCATION DE L'OMBRE À TAIÛAN

Taiwan est encore plus connue pour sa longue histoire en matière de cours particuliers de soutien et pour ce que l'on a coutume d'appeler les « boîtes à bachot » (*cram schools*) (voir par exemple Chao, 2004 ; Tseng, 1998). Chou (2014) commence son article en insistant sur le fait que la société, imprégnée des valeurs confucéennes, attache beaucoup d'importance aux titres et aux diplômes ainsi qu'au système des examens et valorise les efforts entrepris par les jeunes, plus que leurs capacités innées à réussir dans leurs études. L'enquête de groupe sur l'éducation à Taiwan, réalisée en 2001, s'est intéressée aux élèves de 20 000 établissements du secondaire. Cette enquête a révélé que, pour l'année en question, 72,9 % des élèves de 7^e année recevaient des cours de soutien, en moyenne 6,5 heures par semaine (Liu, 2012). En 2001, Taiwan comptait 5 891 écoles agréées dispensant des cours particuliers. Mais en une décennie, ce nombre est passé à 18 300 écoles, parmi lesquelles 15 248 sont centrées principalement sur les matières classiques, telles que le chinois, l'anglais et les sciences (Chou et Ching, 2012). Les élèves du primaire et du secondaire inférieur forment la principale cible de ces écoles et représentent 84 % de l'effectif total. La plupart de ces entreprises sont des « établissements privés axés sur les examens, avec une pédagogie centrée sur les exercices et l'entraînement » (Chou et Ching, 2012). En règle générale, les élèves taiwanais fréquentent les « boîtes à bachot » en semaine jusqu'à 21 h, parfois plus. Ils suivent également des cours le weekend et pendant les congés scolaires.

Selon Chou (2014), les raisons du succès croissant de ces centres sont les suivantes :

- les cours supplémentaires ont tendance à améliorer les notes des élèves et leurs résultats aux examens ;
- la survalorisation des diplômes a créé une énorme pression en faveur de l'apprentissage fondé sur la préparation aux examens ;
- les parents se soucient beaucoup des performances scolaires de leurs enfants ;
- certains établissements publics ne peuvent pas répondre aux besoins scolaires des élèves ;
- il existe un écart entre ce que les élèves apprennent et ce sur quoi ils sont évalués lors des examens d'entrée.

Chou affirme par ailleurs que les élèves, dans cette société fondée sur le groupe, sont soumis à des pressions pour adhérer aux normes sociales. Ils peuvent être conduits à surestimer la valeur des boîtes à bachot et à suivre le groupe aveuglément. Ainsi, l'investissement en argent et en temps dans l'éducation de l'ombre ne procure pas toujours des bénéfices proportionnels.

CONFIANCE ET DÉFIANCE

Si l'éducation de l'ombre s'est depuis longtemps répandue dans une grande partie de l'Asie de l'Est et du Sud, elle s'est étendue et intensifiée encore davantage depuis le début de ce siècle (Bray et Lykins, 2012). Majumdar (2014), s'exprimant à propos de l'Inde mais également de l'ensemble de la région, indique que les familles voient de plus en plus l'éducation de l'ombre comme un apport « essentiel ». De la même façon, Sen (2009) décrit la situation au Bengale occidental de la façon suivante :

Il existe une conviction largement répandue chez les parents selon laquelle les cours particuliers sont « incontournables » pour peu qu'on en ait les moyens (un avis partagé par 78 % des parents en 2008/2009, contre 62 % en 2001/2002). Parmi ceux qui n'ont pris aucune disposition particulière en matière de cours particuliers, 54 % déclarent ne pas y avoir recours principalement, voire uniquement, parce qu'ils n'en ont pas les moyens.

On pourrait observer des points de vue similaires dans le contexte socio-économique de Taïwan, pourtant très différent (Chou, 2014 ; Liu, 2011 ; Zhan, 2014). Le constat serait également proche en Malaisie, notamment dans certaines régions et dans certains groupes ethniques, plus particulièrement chez les personnes d'origine chinoise ou indienne (Jelani et Tan, 2012 ; Kenayathulla, 2014).

L'une des questions importantes qui se posent est de savoir si l'ampleur de l'éducation de l'ombre traduit un manque de confiance dans le système scolaire classique. Sujatha (2014) avance l'idée que c'est bien la confiance qui manque en Inde. On considère que les établissements publics et les établissements

subventionnés ont des classes surchargées et bénéficient d'un faible encadrement. En revanche, les établissements privés non subventionnés ont meilleure réputation. Cela étant, même dans ces établissements, le pourcentage d'élèves recevant des cours de soutien est élevé, car les familles souhaitent « obtenir un meilleur rang aux examens, principalement en raison de leur propre insécurité malgré la qualité de l'enseignement dispensé dans l'établissement ».

En ce qui concerne la Malaisie, selon Kenayathulla (2014), les résultats obtenus n'indiquent pas un tel degré de défiance. « Dans l'ensemble, les données suggèrent que la fréquence des cours de soutien ne préjuge pas d'une quelconque défiance à l'égard de la scolarité classique ». Toutefois, Kenayathulla ne rapporte ici que l'avis des enseignants. De fait, les familles qui investissent dans les cours de soutien ont le sentiment que l'enseignement classique n'apporte pas tout ce dont leurs enfants ont besoin. Ce constat sous-tend également la question rhétorique exprimée par Chou à propos de Taïwan : « Si les boîtes à bachot sont si nombreuses, interrogeons-nous pour savoir pourquoi les établissements publics sont incapables de répondre aux besoins scolaires de ces élèves ».

Les réponses à cette question ont des chances d'être différentes selon qu'il s'agit de systèmes scolaires dotés de ressources suffisantes et gérés de manière adéquate ou au contraire de systèmes dotés de faibles ressources et mal gérés. Taïwan et la Malaisie figureraient dans la première catégorie, avec Hong-Kong, le Japon, la Corée, ainsi que d'autres pays. Certaines régions (mais pas toutes) de l'Inde figureraient en revanche dans la seconde catégorie, aux côtés du Bangladesh, du Cambodge, du Sri Lanka et d'autres pays. Dans les systèmes qui comptent des établissements publics de faible qualité, de nombreuses familles disposant de ressources suffisantes envoient leurs enfants dans de bons établissements privés. Les familles qui ne disposent pas de ces ressources doivent se contenter d'un établissement public, mais elles investissent dans les cours particuliers de soutien quand elles en ont les moyens. Seules les familles les plus pauvres doivent se satisfaire complètement de l'enseignement public. Beaucoup d'enfants issus de ces familles abandonnent leurs études car ils n'ont pas les moyens de suivre le rythme de cette course aux études sans passer par les cours de soutien. Ainsi, dans cet environnement-là, le secteur de l'éducation de l'ombre traduit bel et bien un manque de confiance.

Se pose alors la question de savoir pourquoi, dans les systèmes dotés de ressources suffisantes, les parents investissent également dans les cours de soutien. On trouve un élément de réponse dans les remarques formulées par Sujatha à propos des bons établissements privés en Inde, où les parents cherchent à obtenir « un meilleur rang » dans une société fondée sur la compétition, conscients de « leur propre insécurité ». Ces remarques s'appliquent aussi à de nombreux parents et élèves de Hong-Kong, du Japon, de Corée et de Taïwan. Les forces de l'intégration économique à l'échelle régionale et mondiale impliquent que les familles, dans la recherche d'un emploi, ne sont plus seulement en concurrence

avec leurs voisins immédiats, mais aussi avec les migrants et avec ceux qui le deviendront peut-être un jour, venus de lointaines régions du monde. Même si les gouvernements adhèrent aux objectifs de développement personnel des individus et d'égalité des chances, la scolarité continue de remplir une fonction de stratification sociale. Et de fait, si l'école échoue elle-même à différencier suffisamment les individus, les familles doivent alors trouver les instruments de cette différenciation en dehors de l'école.

Toutefois, étant donné que la stratification sociale constitue depuis longtemps une des fonctions de la scolarité, il reste à savoir pourquoi l'éducation de l'ombre a connu une telle croissance depuis le début du siècle. On peut identifier deux principaux facteurs : premièrement, l'accroissement de la richesse, qui implique que les familles ont les moyens d'offrir un minimum de cours de soutien à leurs enfants, dans le cadre de l'éducation de l'ombre. Cela a été constaté par Sen (2009) dans les régions à revenus plutôt faibles du Bengale occidental en Inde, régions devenant malgré tout plus prospères, en dépit d'un niveau économique encore faible. Cela s'applique également à la Malaisie et à d'autres pays, notamment en Chine, où l'augmentation des revenus, alliée à la politique de l'enfant unique, a entraîné une concentration des ressources (Zhang, 2013).

CONSÉQUENCES POUR LES AUTRES RÉGIONS DU MONDE

Le dernier point que nous souhaitons aborder dans cet article concerne les conséquences induites par les modèles d'Asie de l'Est et du Sud pour le reste du monde. Remarquons tout d'abord que, si l'on souligne depuis longtemps la forte présence de l'éducation de l'ombre dans l'Asie de l'Est et du Sud, d'autres régions du monde sont en train de rattraper rapidement leur « retard ». L'éducation de l'ombre est devenue un phénomène mondial, déjà très visible en Europe de l'Est et du Sud, dans le monde arabe et en Asie centrale (Bray, 2011, 2013 ; Bray *et al.*, 2013 ; Jokić, 2013 ; Silova, 2010) et sa présence est de plus en plus forte en Afrique et en Amérique du Nord et du Sud (Aurini *et al.*, 2013 ; Mori et Baker, 2010 ; Napporn et Baba-Moussa, 2013).

D'une certaine façon, l'essor de l'éducation de l'ombre dans ces autres parties du monde est dû aux mêmes forces que celles qui s'exercent en Asie de l'Est et du Sud, notamment les forces concurrentielles et l'ardeur avec laquelle les familles expriment leur désir d'avancer, voire de devancer les autres. Ce contexte de concurrence est renforcé par la mondialisation, les mouvements migratoires et l'externalisation des services. Les angoisses diffuses se cristallisent autour des questions liées aux classements des établissements et des systèmes scolaires dans leur ensemble, notamment à travers l'enquête PISA que mène l'OCDE (Meyer et Benavot, 2013). Les entreprises de soutien scolaire placent ces

angoisses au centre de leur stratégie marketing, en disant d'abord aux parents que leur angoisse est légitime, puis en proposant leurs services afin d'apaiser cette angoisse.

On peut avancer l'idée que lorsque les parents ont recours au soutien scolaire en dehors de l'enseignement classique, cela ne traduit pas nécessairement un manque de confiance. Néanmoins, il va de soi qu'à leurs yeux, l'enseignement classique ne répond pas suffisamment à leurs besoins. Dans certains contextes, la dynamique du secteur de l'éducation de l'ombre encourage de fait une certaine défiance de la part des familles. Les établissements scolaires ont effectivement un rôle important à jouer, notamment sur le plan de la formation de base, du développement personnel et de la socialisation des élèves, à travers les activités sportives ou par d'autres voies. Cependant, les familles ont généralement le sentiment que les établissements publics n'accordent pas une attention suffisante à la préparation ô combien importante des élèves aux examens, en partie parce qu'ils sont accaparés par d'autres missions. Les enseignants des cours de soutien, en revanche, ont tout le loisir de s'intéresser à la préparation aux examens sans être distraits par d'autres objectifs. Ils peuvent en outre dispenser des formations complémentaires auxquelles les établissements de l'enseignement classique n'ont guère de temps à consacrer ou pour lesquelles ceux-ci ne se sentent pas investis d'une mission.

Les spécialistes de l'éducation et les responsables des politiques éducatives dans les autres régions du monde gagneraient peut-être à procéder à un examen attentif des modèles propres à l'Asie. Dans la mesure où, en Asie de l'Est et du Sud, ce phénomène est connu depuis plus longtemps, les spécialistes et les responsables compétents possèdent une plus grande expérience en la matière. De plus, il peut s'avérer utile pour ceux d'autres pays, à la recherche de modèles divers propres à répondre à leurs besoins locaux, de s'intéresser aux différences entre l'Asie de l'Est et du Sud, notamment pour ce qui est de savoir si les enseignants peuvent également dispenser des cours de soutien et pour ce qui est de la nature du contrôle exercé par le gouvernement dans l'enseignement classique et dans l'éducation de l'ombre.

BIBLIOGRAPHIE

AURINI J., DAVIES S. et DIERKES J. (dir.) (2013) : *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education*, Bingley: Emerald.

BRAY M. (1999) : *À l'ombre du système éducatif : le développement des cours particuliers – conséquences pour la planification de l'éducation*, Paris : Institut international de planification de l'éducation, Unesco.

BRAY M. (2011) : *L'ombre du système éducatif : quel soutien scolaire privé, quelles politiques publiques ?*, Paris : Institut international de planification de l'éducation, Unesco.

BRAY M. (2013) : « L'éducation parallèle », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 62, p. 88-98.

BRAY M. et LYKINS C. (2012) : *Shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in Asia*, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong et Manille: Asian Development Bank.

BRAY M., MAZAWI A. E. et SULTANA R. G. (dir.) (2013) : *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics and implications for learning and equity*, Rotterdam: Sense.

CHAO H. F. (2004) : *A case study of the influence of students' enrolment in cram school on the teaching approaches of schoolteachers*, mémoire de master, National Taipei University of Education, Taiwan. [en chinois]

CHOU C. P. (2014) : « La confiance en jeu : les formes parallèles de "l'éducation de l'ombre" à Taiwan », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne], colloque « L'éducation en Asie en 2014 : quels enjeux mondiaux ? », mis en ligne le 6 juin 2014. <http://ries.revues.org/3779> ; version anglaise : <http://ries.revues.org/3800>

CHOU C. P. et CHING G. (2012) : *Taiwan education at the crossroad: When globalization meets localization*, New York: Palgrave Macmillan.

DAWSON W. (2009) : « The tricks of the teacher: Shadow education and corruption in Cambodia », dans Heyneman S. P. (dir.), *Buying your way into heaven: Education and corruption in international perspective*, Rotterdam: Sense, p. 51-74.

JELANI J. et TAN A. (2012) : « Determinants of Participation and Expenditure Patterns of Private Tuition Received by Primary School Students in Penang, Malaysia: An Exploratory Study », *Asia Pacific Journal of Education*, 32 (1), p. 19-35.

JOKIĆ B. (dir.) (2013) : *Emerging from the shadow: A comparative qualitative exploration of private tutoring in Eurasia*, Zagreb: Network of Education Policy Centers.

KENAYATHULLA H. B. (2014) : « Comment les enseignants perçoivent-ils l'efficacité du tutorat privé en Malaisie ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne], colloque « L'éducation en Asie en 2014 : quels enjeux mondiaux ? », mis en ligne le 6 juin 2014. <http://ries.revues.org/3788> ; version anglaise : <http://ries.revues.org/3801>

LIU J. (2012) : « Does cram schooling matter? Who goes to cram schools? Evidence from Taiwan », *International Journal of Educational Development*, 32 (1), p. 46-52.

MAJUMDAR M. (2014) : *The shadow school system and new class divisions in India*. Max Weber Stiftung.

MEYER H. D. & BENAVIDES A. (dir.) (2013) : *PISA, power and policy: The emergence of global educational governance*, Oxford: Symposium.

MORI I. et BAKER D. (2010) : « The origin of universal shadow education: What the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education », *Asia Pacific Education Review*, 11 (1), p. 36-48.

NAPPORN C. et BABA-MOUSSA A. R. (2013) : « Accompagnement et soutien scolaires : l'expérience béninoise », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 62, p. 1-10.

PRATHAM (2013) : *Annual status of education report 2012*, Mumbai : Pratham, [en ligne] <http://pratham.org/file/ASER-2012report.pdf>.

SEN A. (2009) : Introduction: Primary schooling in West Bengal, dans Rana K. (coord.), *The Pratiche education report II: Primary education in West Bengal – changes and challenges*, New Delhi : Pratiche Trust.

SILOVA I. (2010) : « Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy choices and implications », *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40 (3), p. 327-344.

SUJATHA K. (2014) : « Private tuition in India: Trends and issues », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne], colloque « L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ? », mis en ligne le 11 juin 2014. <http://ries.revues.org/3796>

TAN P. L. (2011) : *The economic impacts of migrant maids in Malaysia*, thèse de doctorat, University of Waikato.

TSENG J. (1998) : *Private supplementary tutoring at the senior secondary level in Taiwan and Hong Kong*. M.Ed. dissertation, The University of Hong Kong.

ZHAN S. (2014) : « Educational Policies on Private Tutoring Industry and their Implementation in Taiwan », *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 34, n° 4.

ZHANG W. (2013) : *Private Supplementary Tutoring Received by Grade 9 Students in Chongqing, China: Determinants of Demand, and Policy Implications*, thèse de doctorat, The University of Hong Kong.