



Publié dans la série :
Principes de la planification de l'éducation - 61

À l'ombre du système éducatif

Le développement des cours particuliers :
conséquences pour la planification de l'éducation

Mark Bray

Pour obtenir une copie de cet ouvrage, s'adresser à :

information@iiep.unesco.org

Le catalogue des publications et documents peut être consulté
sur le site Web de l'IIEP : <http://www.unesco.org/iiep>

L'Agence suédoise d'aide au développement international (Asdi) a fourni une aide
financière pour la publication de cette brochure.

Publié par
l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7 place de Fontenoy, F 75352 Paris 07 SP
ISBN 92-803-2187-0
© UNESCO 1999



Institut international de planification de l'éducation

Dans cette collection* :

1. Qu'est-ce que la planification de l'éducation ? *P.H. Coombs*
2. Les plans de développement de l'éducation et la planification économique et sociale, *R. Poignant*
3. Planification de l'éducation et développement des ressources humaines, *F. Harbison*
4. L'administrateur de l'éducation face à la planification, *C.E. Beeby*
5. Le contexte social de la planification de l'éducation, *C.A. Anderson*
6. La planification de l'enseignement : évaluation des coûts, *J. Vaizey, J.D. Chesswas*
7. Les problèmes de l'enseignement en milieu rural, *V.L. Griffiths*
8. Le rôle du conseiller en planification de l'enseignement, *A. Curle*
9. Les aspects démographiques de la planification de l'enseignement, *Ta Ngoc Châu*
10. Coûts et dépenses en éducation, *J. Hallak*
11. L'identité professionnelle du planificateur de l'éducation, *A. Curle*
12. Planification de l'éducation : les conditions de réussite, *G.C. Ruscoe*
13. L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation, *M. Woodhall*
14. Planification de l'éducation et chômage des jeunes, *A. Callaway*
16. Planification de l'éducation pour une société pluraliste, *Chai Hon-chan*
17. La planification des programmes d'enseignement primaire dans les pays en voie de développement, *H.W.R. Hawes*
18. Planification de l'aide à l'éducation pour la deuxième décennie du développement, *H.M. Phillips*
19. Les études à l'étranger et le développement de l'enseignement, *W.D. Carter*
20. Pour une conception réaliste de la planification de l'éducation, *K.R. McKinnon*
21. La planification de l'éducation en relation avec le développement rural, *G.M. Coverdale*
22. La planification de l'éducation : options et décisions, *J.D. Montgomery*
23. La planification du programme scolaire, *A. Lewy*
24. Les facteurs de coûts dans la planification des systèmes de technologies éducatives, *D.T. Jamison*
25. Le planificateur et l'éducation permanente, *P. Furter*
26. L'éducation et l'emploi : une étude critique, *M. Carnoy*
27. Planification de l'offre et de la demande d'enseignants, *P. Williams*
28. Planification de l'éducation préscolaire dans les pays en développement, *A. Heron*
29. Moyens de communication de masse et éducation dans les pays à faible revenu : répercussions sur la planification, *E.G. McAnany, J.K. Mayo*
30. La planification de l'éducation non formelle, *D.R. Evans*
31. Education, formation et secteur traditionnel, *J. Hallak et F. Caillods*
32. Enseignement supérieur et emploi : l'expérience de l'IIPE dans cinq pays en développement, *G. Psacharopoulos et B.C. Sanyal*
33. La planification de l'éducation comme processus social, *T. Malan*
34. Enseignement supérieur et stratification sociale : une comparaison internationale, *T. Husén*
35. Un cadre conceptuel pour le développement de l'éducation permanente en URSS, *A. Vladislavlev*
36. Education et austérité : quelles options pour le planificateur ? *K.M. Lewin*
37. La planification de l'éducation en Asie, *R. Roy-Singh*
38. Les projets d'éducation : préparation, financement et gestion, *A. Magnen*
39. Accroître l'efficacité des enseignants, *L. Anderson*
40. L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles, *A. Lewy*
41. Planification des ressources humaines : méthodes, expériences, pratiques, *O. Bertrand*
42. Redéfinition de l'éducation de base en Amérique latine : les enseignements de l'École Nouvelle colombienne, *E. Schiefelbein*
43. La gestion des systèmes d'enseignement à distance, *G. Rumble*
44. Stratégies éducatives pour les petits Etats insulaires, *D. Atchoarena*
45. Evaluation de la recherche en éducation fondée sur l'expérimentation et sur les enquêtes, *R.M. Wolf*
46. Droit et planification de l'éducation, *I. Birch*
47. Utilisation de l'analyse sectorielle de l'éducation et des ressources humaines, *F. Kemmerer*
48. Analyse du coût de l'insertion scolaire des populations marginalisées, *Mun C. Tsang*
49. Un système d'information pour la gestion fondé sur l'efficacité, *Walter W. McMahon*
50. Examens nationaux : conception, procédures et diffusion des résultats, *John P. Keeves*
51. Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation : théorie et pratiques, *W.D. Haddad, assisté par T. Demsky*
52. A la recherche d'un enseignement adapté : l'orientation vers le travail dans l'éducation, *W. Hoppers*
53. Planifier pour l'innovation en matière d'éducation, *Dan E. Inbar*
54. Analyse fonctionnelle de l'organisation des ministères d'éducation, *R. Sack et M. Saïdi*
55. Réduire les redoublements : problèmes et stratégies, *T. Eisemon*
56. Faire davantage participer les filles et les femmes à l'éducation, *N. P. Stromquist*
57. Installations et bâtiments éducatifs : ce que les planificateurs doivent savoir, *J. Beynon*
58. La planification de programmes d'alphabétisation des adultes centrés sur les élèves, *S.E. Malone et R.F. Arnove*
59. Former les enseignants à travailler dans des établissements et/ou des classes réputés difficiles, *J.-L. Auduc*
60. L'évaluation de l'enseignement supérieur, *Jeanne Lamoure Rontopoulou*

* Série publiée également en anglais. Autres titres à paraître.

À l'ombre du système éducatif

Le développement des cours particuliers :
conséquences pour la planification
de l'éducation

Mark Bray

Paris 1999

UNESCO : Institut international de planification de l'éducation

Publié en 1999 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75007 Paris
Imprimé par

Maquette de couverture : Pierre Finot
ISBN 92-803-2187-0

© UNESCO 1999
Imprimé en France

Principes de la planification de l'éducation

Les brochures de cette collection sont destinées principalement à deux catégories de lecteurs : ceux qui occupent déjà des fonctions dans l'administration et la planification de l'éducation, dans les pays en développement comme dans les pays industrialisés ; et d'autres, moins spécialisés – hauts fonctionnaires et hommes politiques, par exemple – qui cherchent à connaître de façon plus générale le mécanisme de la planification de l'éducation et les liens qui la rattachent au développement national dans son ensemble. Ces brochures sont, de ce fait, destinées soit à l'étude individuelle, soit à des cours de formation.

Depuis le lancement de cette collection en 1967, les pratiques et les concepts de la planification de l'éducation ont subi d'importants changements. Plusieurs des hypothèses qui étaient sous-jacentes aux tentatives antérieures de rationaliser le processus du développement de l'éducation ont été critiquées ou abandonnées. Toutefois, si la planification centralisée, rigide et obligatoire, s'est manifestement révélée inadéquate, toutes les formes de planification n'ont pas été abandonnées. La nécessité de rassembler des données, d'évaluer l'efficacité des programmes en vigueur, d'entreprendre des études sectorielles et thématiques, d'explorer l'avenir et de favoriser un large débat sur ces bases s'avère au contraire plus vive que jamais pour orienter la prise de décision et l'élaboration des politiques éducatives.

La planification de l'éducation a pris une envergure nouvelle. Outre les formes institutionnelles de l'éducation, elle porte à présent sur toutes les autres prestations éducatives importantes, dispensées hors de l'école. L'intérêt consacré à l'expansion et au développement des systèmes éducatifs est complété, voire parfois remplacé, par le souci croissant d'améliorer la qualité du processus éducatif dans son ensemble et d'évaluer les résultats obtenus. Enfin, planificateurs et administrateurs sont de plus en plus conscients de l'importance des stratégies de mise en œuvre et du rôle joué à cet égard par les divers

mécanismes de régulation : choix des méthodes de financement, d'examen et de délivrance des certificats et diplômes, ou d'autres structures de régulation et d'incitation. La démarche des planificateurs répond à une double préoccupation : mieux comprendre la valeur et le rôle de l'éducation par l'observation empirique des dimensions particulières qui sont les siennes, et contribuer à définir des stratégies propres à amener le changement.

Ces brochures ont pour objet de refléter l'évolution et les changements des politiques éducatives et de mesurer leurs effets sur la planification de l'éducation ; de mettre en lumière les questions qui se posent actuellement en la matière et de les analyser dans leur contexte historique et social ; et de diffuser des méthodes de planification pouvant s'appliquer aussi bien aux pays en développement qu'aux pays industrialisés.

Afin d'aider l'Institut à bien identifier les préoccupations actuelles dans les domaines de la planification et de l'élaboration des politiques de l'éducation dans diverses parties du monde, un Comité de rédaction a été mis en place. Il comprend deux rédacteurs en chef et des rédacteurs associés, venus de différentes régions, tous éminents spécialistes dans leurs domaines respectifs. Lors de la première réunion de ce nouveau Comité de rédaction en janvier 1990, ses membres ont défini les sujets les plus importants à traiter dans les numéros ultérieurs sous les rubriques suivantes :

1. L'éducation et le développement.
2. L'équité.
3. La qualité de l'éducation.
4. Structure, administration et gestion de l'éducation.
5. Les programmes d'enseignement.
6. Coût et financement de l'éducation.
7. Techniques et approches de la planification.
8. Systèmes d'information, suivi et évaluation.

Chaque rubrique est confiée à un ou deux rédacteurs.

La collection correspond à un plan d'ensemble soigneusement établi, mais aucune tentative n'a été faite pour éliminer les divergences, voire les contradictions, entre les points de vue exposés par les auteurs.

L'Institut, pour sa part, ne souhaite imposer aucune doctrine officielle. S'il reste entendu que les auteurs sont responsables des opinions qu'ils expriment – et qui ne sont pas nécessairement partagées par l'UNESCO et l'IPE – elles n'en sont pas moins dignes de faire l'objet d'un vaste débat d'idées. Cette collection s'est d'ailleurs fixé comme objectif de refléter la diversité des expériences et des opinions en donnant à des auteurs venus d'horizons et de disciplines très variés la possibilité d'exprimer leurs idées sur l'évolution des aspects théoriques et pratiques de la planification de l'éducation.

Le développement rapide des cours particuliers est un phénomène qui échappe souvent à l'attention des chercheurs, des planificateurs de l'éducation et des décideurs. On sait très peu de chose sur ce phénomène : son ampleur, ses incidences sur le niveau des élèves et sur l'égalité des chances. Compte tenu de la dimension qui est la sienne dans un certain nombre de pays, et étant donné sa nature – celle d'un service privé orienté vers l'amélioration des performances scolaires –, le soutien scolaire a pour l'ensemble du système éducatif des implications importantes que les politiques de l'éducation ne sauraient ignorer.

Mark Bray apporte une contribution importante au débat en systématisant l'information disponible et en analysant ce phénomène. Il pose les questions cruciales : « Qu'est-ce que le soutien scolaire et comment se manifeste-t-il ? » ; « Qui offre et qui demande ce type de service ? » ; « Quelles incidences a-t-il sur le système d'enseignement formel ? » ; et : « Quelles sont les options de politique générale qui se présentent aux planificateurs de l'éducation ? »

Le Comité de rédaction tient à remercier Mark Bray pour les éclaircissements que nous apporte sa précieuse contribution.

Jacques Hallak
Sous-Directeur général, UNESCO
Directeur, IPE

Composition du Comité de rédaction

- Président :* Jacques Hallak
Sous-Directeur général de l'UNESCO
Directeur, IIPÉ
- Rédacteurs en chef :* Françoise Caillods
IIPÉ
- T. Neville Postlethwaite
(Professeur Emeritus)
Université de Hambourg
Allemagne
- Rédacteurs associés :* Jean-Claude Eicher
Université de Bourgogne
France
- Claudio de Moura Castro
Banque interaméricaine de développement
Etats-Unis d'Amérique
- Kenneth N. Ross
IIPÉ
France
- Richard Sack
Secrétaire exécutif
Association pour le développement
de l'éducation en Afrique (ADEA)
France
- Sibry Tapsoba
Centre de recherches pour
le développement international (CRDI)
Sénégal
- Rosa Maria Torres
Fondation Kellogg/IIPÉ-BuenosAires
Argentine

Préface

Le soutien scolaire privé – les cours particuliers, les cours de vacances, et autre cours privé de soutien – n’est pas un phénomène nouveau : il est pratiqué depuis de nombreuses années dans les pays développés comme dans les pays en développement. En fait, le soutien scolaire privé est devenu partie intégrante de l’environnement éducatif, à tel point que nul ne remet réellement son existence en question. L’importance de ce type d’activités varie largement d’un pays à l’autre, mais elle est souvent sous-estimée. Dans certains pays, les cours supplémentaires privés, qu’ils soient dispensés sur une base individuelle ou dans des institutions spécialisées, sont devenus une énorme entreprise, qui mobilise des ressources considérables et assure un grand nombre d’emplois. Mark Bray signale qu’en République de Corée – probablement un cas extrême –, les parents consacrent au soutien scolaire privé 150 % des sommes que l’État investit dans le système éducatif.

Il est nécessaire que les planificateurs et les décideurs soient pleinement informés de ce phénomène et se demandent si son impact est positif ou négatif. On peut considérer qu’il est positif dans la mesure où il fournit des ressources complémentaires à de nombreux enseignants (souvent sous-payés) et à des étudiants. Les parents sont disposés à investir des sommes importantes dans ces cours afin de donner à leurs enfants la meilleure préparation et de leur faciliter l’accès aux niveaux d’études supérieurs et aux meilleures écoles. Quant à savoir si ces cours sont utiles et de quelle manière ils influent sur la qualité et l’équité dans le système éducatif, ce point demande à être examiné. On ne dispose pas d’informations suffisantes sur l’incidence de ce type de cours sur les résultats scolaires, mais il est fort probable qu’ils aident les élèves à passer leurs examens ; dans le cas contraire, leurs parents arrêteraient de leur consacrer des sommes importantes. Toutefois, une formation exclusivement centrée sur les examens n’est pas nécessairement la meilleure possible. Le bachotage est souvent

pratiqué au détriment de l'apprentissage créatif et ne conduit pas toujours à l'accroissement du capital humain qui était attendu. De plus, ces cours ne sont pas financièrement accessibles à tous : le soutien scolaire privé à grande échelle exacerbe donc les inégalités sociales. Certains affirment aussi qu'il exerce un effet négatif sur le système éducatif classique. Dans certains cas, le soutien scolaire privé organisé par des enseignants titulaires d'une classe peut devenir une sorte de chantage, si ceux-ci réservent à leurs cours privés l'enseignement des sujets les plus importants.

Quelles sont les grandes options politiques ouvertes aux planificateurs et décideurs ? Dans l'idéal, il faudrait consacrer davantage de ressources à l'éducation en général : si les salaires des enseignants pouvaient être augmentés, ces derniers seraient moins incités à rechercher des revenus complémentaires ; si l'argent aujourd'hui consacré aux cours privés pouvait être investi dans le système éducatif, cela serait bénéfique à tous. Cependant, il n'est pas sûr que ces mesures puissent mettre un terme au développement de ces cours, si les systèmes et les examens restent aussi sélectifs. De plus, nombreux sont les États qui ne peuvent pas augmenter de manière significative les ressources qu'ils consacrent à l'éducation.

Dans les sociétés contemporaines, de plus en plus fondées sur le savoir et soumises à la mondialisation, où les pays et les entreprises entrent en concurrence sur la base de la qualité de leur main-d'œuvre, les jeunes doivent disposer d'un niveau éducatif de plus en plus élevé pour pouvoir prétendre à un emploi stable. Avoir achevé ses études secondaires ou posséder un grade universitaire n'est pas une garantie contre le chômage, mais c'est le meilleur investissement que puisse faire une famille pour préparer ses enfants à affronter l'avenir. Dans de nombreux pays, il ne suffit pas de posséder un diplôme, et c'est l'école dont on est issu qui peut se révéler déterminante dans le processus de recrutement. Cette évolution du marché du travail contribue largement à alimenter la demande de cours privés en complément des cours dispensés par l'éducation formelle. Au même moment, les responsables politiques subissent des pressions pour réduire les impôts et les dépenses publiques. Même dans les pays où l'on observe un accroissement global des dépenses consacrées à

l'éducation, le montant des fonds publics consacrés à chaque élève ou étudiant tend à diminuer. Dans de nombreux pays, cette situation a conduit à une dégradation de la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles publiques, un phénomène qui risque de perdurer. Les familles sont appelées à compléter le financement public, et ceux qui disposent des moyens nécessaires paient des cours supplémentaires à leurs enfants pour compenser la baisse de qualité. C'est dans le contexte d'une privatisation croissante et d'une commercialisation progressive de l'éducation qu'il convient d'interpréter le développement du soutien scolaire privé.

Telles sont quelques-unes des questions soulevées par cet ouvrage. L'auteur, Mark Bray, est directeur du Centre de recherche d'éducation comparée et professeur au département d'éducation de l'Université de Hongkong. En se fondant sur les recherches existantes menées dans différentes régions du monde, mais essentiellement en Asie où ce phénomène est particulièrement répandu, il analyse son extension et les divers facteurs qui expliquent son existence, ainsi que l'incidence qu'il peut avoir à différents niveaux. L'auteur examine les différentes options de politique générale qui sont offertes, tout en laissant au lecteur la latitude de choisir ce qui sera le mieux adapté au contexte et à la philosophie politique de chaque pays.

Mark Bray est un observateur attentif et un analyste très perspicace de l'état des systèmes éducatifs dans de nombreux pays d'Asie et d'Afrique. Il était particulièrement bien placé pour rédiger un ouvrage de cette nature. Le Comité de rédaction lui est très reconnaissant d'avoir accepté d'aborder un sujet aussi complexe.

Françoise Caillods
Co-rédacteur en chef

Remerciements

Nombreux sont ceux qui ont fourni une contribution à cet ouvrage, communiqué des informations ou commenté son avant-projet. Tous ne peuvent pas être mentionnés nominalement, mais certains d'entre eux méritent des remerciements explicites. À l'IIPE, un rôle essentiel a été joué par Françoise Caillods, qui m'a encouragé à écrire ce livre, a formulé des commentaires sur son ébauche et l'a piloté tout au long du processus de production. Ses collègues du Comité de rédaction ont également apporté des suggestions constructives et d'autres types d'assistance. Je tiens à mentionner plus spécialement Neville Postlethwaite, Kenneth Ross, Richard Sack et Rosa Maria Torres. Parmi les autres personnes qui ont commenté l'avant-projet figurent Bob Adamson, Patricia Broadfoot, William Cummings, Michael Crossley, W.A. de Silva, Raffick Foondun, Ora Kwo, Percy Kwok, Paul Morris, Vanilda Paiva, Nancy Russell, Sheldon Shaeffer, Jason Tan et Mercy Tembon.

Table des matières

Préface	10
Introduction	17
I. Définitions et paramètres	20
II. Les caractéristiques du soutien scolaire privé	23
Étendue	23
Coût	27
Extension géographique	29
Intensité	32
Matières	34
III. Producteurs et consommateurs	38
Producteurs : qui propose un soutien scolaire privé, et comment ?	38
Consommateurs : qui bénéficie d'un soutien scolaire privé, et pourquoi ?	44
IV. Incidences éducatives, sociales et économiques	49
Soutien scolaire privé et niveau scolaire	49
Incidences sur la scolarité classique	54
Implications sociales	61
Implications économiques	70
V. Diversité et évolution des systèmes éducatifs	73
La « maladie du diplôme » et l'« effet du développement tardif »	73
Influence de la culture et de l'économie	76
VI. Réponses et options politiques	81
Les différentes approches possibles	81
Se focaliser sur les producteurs	85
Se focaliser sur les consommateurs	87
Conclusions	93
Bibliographie	98

Tableaux

1.	L'étendue du soutien scolaire complémentaire privé dans un échantillon de pays	23
2.	Coût mensuel moyen du soutien scolaire privé dans le secteur métropolitain de Dacca, au Bangladesh, en 1995 (en takas)	28
3.	Nombre moyen d'heures consacrées au soutien scolaire privé, par année d'études et par spécialisation, au Sri Lanka	33
4.	Répartition ethnique des élèves qui reçoivent un soutien scolaire complémentaire en Malaisie	34
5.	Origines linguistiques et soutien scolaire complémentaire à Singapour	35
6.	Les matières dans lesquelles le soutien scolaire complémentaire est le plus répandu au Sri Lanka	36
7.	Les raisons principales invoquées par les élèves de Hongkong pour suivre un soutien scolaire complémentaire	45
8.	Les raisons invoquées par les élèves de 13 ^e année du Sri Lanka pour suivre un soutien scolaire complémentaire (%)	46
9.	Stratification sociale et soutien scolaire privé à Singapour	69

Graphiques

1.	L'augmentation de la fréquentation des <i>juku</i> au Japon, 1976-93	26
2.	Nombre de matières dans lesquelles les élèves ont reçu un soutien scolaire en Malaisie (%)	33
3.	Les raisons invoquées par les élèves de Malte pour suivre un soutien scolaire complémentaire	46
4.	Diagramme de corrélation des facteurs qui influent sur les capacités de lecture à Maurice	51
5.	Diagramme de corrélation des influences qui s'exercent sur les résultats obtenus dans le deuxième cycle du secondaire en Grèce	52

Encadrés

1.	Le rôle du professeur particulier vu de Singapour	21
2.	Même classe, même enseignant	40
3.	Les soucis d'un parent d'élèves	47
4.	Comment s'assurer les « meilleurs » emplois dans les écoles	58
5.	La mobilisation de la technologie au service de l'éducation	61
6.	Les pressions subies par les élèves vues de Hongkong	63
7.	Inégalité sociale et instabilité sociale	67
8.	La tyrannie des examens en Corée. Critique et réaction	79
9.	Les réponses apportées aux besoins individuels à Singapour	84
10.	Comment vivre dans l'ambiguïté. Le système classique et son ombre au Japon	94

Introduction

Pour des millions d'enfants à travers le monde, les cours ne se terminent pas au moment où la sonnerie annonce la fin de la journée scolaire. Nombreux sont les enfants qui passent alors de leur école, parfois sans faire de pause, à une forme quelconque de soutien scolaire complémentaire privé. Certains d'entre eux ne sortent même pas de l'enceinte de l'école : ils reçoivent un soutien scolaire privé au sein de la même institution, voire dans la même salle de classe, avec les mêmes enseignants. Beaucoup d'enfants reçoivent aussi un soutien scolaire privé les jours de congé scolaire, c'est-à-dire en fin de semaine, pendant les vacances et à l'occasion des jours fériés.

Au cours des dernières décennies, le soutien scolaire privé s'est développé jusqu'à devenir une vaste entreprise. Il emploie des milliers de personnes, absorbe des sommes gigantesques et accapare une part énorme du temps des professeurs particuliers comme de celui des élèves. Cependant, rares sont les planificateurs et les décideurs qui disposent de données adéquates sur le soutien scolaire privé, et ses implications pour les systèmes éducatifs et pour l'évolution sociale sont généralement sous-estimées et médiocrement comprises.

Le titre de cet ouvrage, inspiré d'une terminologie utilisée dans un certain nombre de pays anglo-saxons (« shadow education system »), décrit le soutien scolaire privé complémentaire comme étant « à l'ombre » du système éducatif. Cette évocation métaphorique est appropriée à plusieurs égards : 1. L'existence du soutien scolaire privé complémentaire est conditionnée par celle du système éducatif ; 2. La dimension et la forme du soutien scolaire évoluent avec celles de ce système ; 3. Dans la plupart des sociétés, l'attention du public se concentre beaucoup plus sur le système éducatif que sur son ombre ; 4. Les caractéristiques du système de soutien scolaire sont beaucoup moins distinctes que celles du système éducatif principal.

Bien entendu, les « ombres » peuvent avoir leur utilité. De la même manière que l'ombre projetée sur un cadran solaire peut renseigner sur le passage du temps, celle d'un système éducatif peut informer sur les changements sociaux. Cependant, dans certains pays, les parents, les éducateurs et les hommes politiques critiquent abondamment la manière dont le soutien scolaire privé en est arrivé à dominer la vie des élèves et de leurs familles. Ordinairement, le soutien scolaire engendre et perpétue les inégalités sociales, et il absorbe des ressources humaines et financières qui trouveraient peut-être un emploi plus approprié dans d'autres activités. Les critiques ajoutent que le soutien scolaire privé peut provoquer une distorsion des programmes d'études du système éducatif, bouleverser le déroulement de l'apprentissage prévu par les enseignants de ce système et exacerber les disparités dans les salles de classe. En ce sens, à la différence d'autres ombres, le soutien scolaire complémentaire n'est pas seulement une entité passive, car il peut exercer une influence négative jusque sur l'organisme qu'il imite.

Dans une perspective plus positive, le soutien scolaire peut être considéré comme un mécanisme qui permet aux élèves d'élargir leurs connaissances et d'accumuler un capital humain supplémentaire, bénéfique non seulement pour eux-mêmes, mais aussi pour l'ensemble de la société à laquelle ils appartiennent. Le soutien scolaire peut aussi réduire la charge de travail des enseignants du système classique en aidant les élèves à comprendre les éléments qui leur ont été – ou leur seront – présentés pendant la journée scolaire ordinaire. En outre, pour les planificateurs, l'indicateur qu'est le soutien scolaire privé définit non seulement ce que souhaitent certains segments de la société, mais aussi le prix qu'ils sont disposés à payer pour le recevoir.

En dépit de son extension considérable et de la portée de ses implications, les chercheurs et les planificateurs ont jusqu'ici prêté peu d'attention au soutien scolaire privé. Cela résulte en partie du fait que le système éducatif principal est beaucoup plus facile à observer et à contrôler. L'essentiel de l'information relative aux budgets et aux processus éducatifs dans les écoles contrôlées par l'État est déjà connu par le public ou, du moins, est à sa disposition. Il en va de même pour un grand nombre d'écoles privées, car l'administration de l'éducation exige généralement que ces écoles fournissent au moins des indications

sur leurs effectifs, sur la dimension des classes, sur les programmes scolaires et sur le niveau des élèves. Au contraire, le soutien scolaire complémentaire privé est hors de portée de la plupart des systèmes de collecte de données étatiques. Les professeurs particuliers refusent souvent de déclarer leurs rémunérations, et les familles peuvent être réticentes à faire connaître leurs dépenses. Les processus d'enseignement et d'apprentissage peuvent également échapper à tout contrôle. Un grand nombre de fonctionnaires de l'État préfèrent ne pas enquêter sur le soutien scolaire complémentaire privé, parce qu'il s'agit d'un secteur complexe à propos duquel ils risqueraient d'avoir à assumer certaines responsabilités ; quant aux chercheurs, ils ne disposent pas de l'autorité nécessaire pour réclamer des informations sur des activités qui se déroulent en privé.

On dispose néanmoins de certaines informations sur ce sujet, et l'une des thèses centrales de cet ouvrage est que le soutien scolaire privé mérite une attention beaucoup plus grande que celle dont il a jusqu'ici été l'objet. Ce livre regroupe des données éparses provenant de sources diverses pour présenter, au niveau international, un des tableaux les plus complets qui aient été composés à ce jour. Il démontre aussi la nécessité de poursuivre la recherche. Il y aurait beaucoup à apprendre de comparaisons transnationales portant sur la nature du soutien scolaire privé et sur les réponses appropriées apportées par les planificateurs et par les décideurs.

I. Définitions et paramètres

Il est nécessaire d'établir quelques définitions afin de mieux cerner la nature du sujet. En premier lieu se présente la question de la *complémentarité*. Cet ouvrage est exclusivement consacré au soutien scolaire portant sur des matières qui sont déjà étudiées à l'école. Par exemple, il n'examine pas les classes de langues destinées aux enfants appartenant à des minorités, dont les familles tiennent à ce que les nouvelles générations conservent la maîtrise de langues qui ne sont pas enseignées dans les écoles classiques.

La seconde dimension est le *caractère privé* du soutien scolaire. Ce livre ne prend pas en compte le personnel qui apporte une aide complémentaire aux frais de l'État, par exemple pour faciliter l'insertion de nouveaux immigrants dans la société qui les accueille, ou pour offrir un avantage initial ou d'autres programmes aux élèves moins doués. Il ne prend pas non plus en compte le travail bénévole, tel que celui de membres d'une famille qui aident volontairement d'autres membres de la famille à faire leurs devoirs ou à accomplir d'autres tâches. En fait, cet ouvrage se préoccupe avant tout du soutien scolaire privé dispensé par des entreprises ou des individus à des fins lucratives.

Ce livre est essentiellement centré sur les matières *classiques* enseignées dans le système éducatif principal, notamment les langues, les mathématiques et autres disciplines dont l'étude est sanctionnée par des examens. Les professeurs particuliers sont généralement perçus comme des gens qui aident les élèves à supporter le lourd fardeau scolaire de l'enseignement formel (*Encadré 1*). Les analyses figurant dans cet ouvrage excluent les compétences musicales, artistiques ou sportives, que l'on acquiert avant tout par plaisir et/ou pour favoriser un épanouissement personnel. Ces acquisitions peuvent elles aussi absorber des ressources financières et humaines substantielles, et peuvent avoir une incidence sensible sur la stratification sociale comme

Encadré 1. Le rôle du professeur particulier vu de Singapour



Source : *Straits Times*, 4 avril 1992, p. 28.

sur le bien-être social en général. Cependant, les problèmes associés aux disciplines non classiques sont quelque peu différents, notamment dans la mesure où la connaissance de ces disciplines n'est pas évaluée par des examens et n'est pas explicitement utilisée dans le processus de passage contrôlé d'un niveau du système éducatif à un autre : ces problèmes méritent donc de faire l'objet d'une étude spécifique distincte.

En termes de *niveaux*, cet ouvrage est essentiellement consacré aux disciplines enseignées dans les écoles primaires et secondaires. Il est certain que le soutien scolaire existe aux niveaux postsecondaire et même préprimaire. Cependant, il y est moins vivace, et les mécanismes et les problèmes y sont assez différents. Dans la plupart des sociétés, le soutien scolaire complémentaire est plus visible dans

le deuxième cycle du secondaire, suivi par ordre d'importance par le premier cycle du secondaire et le deuxième cycle du primaire.

Les *formes* du soutien scolaire privé peuvent être diverses. Il peut être dispensé en tête à tête soit au domicile du professeur particulier, soit à celui de son/sa client(e). Dans d'autres cas, il est pratiqué par petits groupes, par classes nombreuses, ou même dans d'immenses salles de conférences, avec des écrans vidéo à l'intention des élèves en surnombre. Une partie du soutien scolaire est intégralement dispensée par correspondance, soit par courrier postal, soit sur Internet ; dans certaines sociétés, il est transmis par téléphone. Le fait que le soutien scolaire privé puisse s'exercer sous des formes aussi nombreuses est l'une des raisons pour lesquelles il est difficile de l'étudier. Cependant, cette diversité permet aussi d'établir des comparaisons et des contrastes instructifs.

Enfin, la *terminologie* utilisée pour qualifier le soutien scolaire privé varie selon les pays. Dans certaines sociétés anglophones, on parle plus souvent de cours particuliers que de soutien scolaire privé. Les entrepreneurs qui créent des établissements formels pour la pratique du soutien scolaire les qualifient souvent de centres, d'académies ou d'instituts. Au Japon, les centres de soutien scolaire qui viennent compléter le système scolaire sont connus sous le terme de *juku*. Ces derniers se différencient des *yobiko*, essentiellement destinés aux élèves qui ont quitté l'école mais qui désirent disposer d'une période supplémentaire pour mener des études intensives en vue des examens, afin d'obtenir de meilleures notes pour entrer à l'université. Un phénomène parallèle existe au Royaume-Uni, où les institutions de ce type sont appelées *crammers* (« boîtes à bachot »). Si les *yobiko* et les *crammers* se situent, pour l'essentiel, en dehors du champ de cette étude, puisqu'ils s'adressent essentiellement à des élèves qui ont quitté l'école, quelques-uns d'entre eux dispensent un soutien scolaire complémentaire à des élèves qui sont encore scolarisés. Dans cette mesure, il existe donc une certaine imbrication de ces différentes catégories.

II. Les caractéristiques du soutien scolaire privé

Étendue

L'étendue du soutien scolaire complémentaire varie largement d'une société à l'autre. Parmi les facteurs essentiels sous-jacents à ces variations figurent la culture, la nature du système éducatif et les structures économiques.

Le *Tableau 1* présente quelques statistiques qui serviront de point de départ. Toutes les statistiques ne sont pas également fiables, et leur comparaison est rendue difficile par le fait qu'elles ont été collectées de manières différentes, qu'elles s'appliquent à des niveaux éducatifs différents et qu'elles se situent différemment dans le temps. Cependant, elles aident à esquisser une ébauche. Le tableau indique que le soutien scolaire constitue, dans certains pays, une très vaste entreprise. À Maurice, par exemple, presque tous les élèves du deuxième cycle du secondaire reçoivent un soutien scolaire ; au Japon, environ 70 % des élèves auront reçu des cours privés lorsqu'ils sortiront de l'école moyenne ; enfin, en Malaisie, près de 83 % des élèves auront reçu un soutien scolaire lorsqu'ils entreront dans le deuxième cycle du secondaire.

Tableau 1. L'étendue du soutien scolaire privé dans un échantillon de pays

Pays	Étendue du soutien scolaire complémentaire privé	Source
Brésil	Selon une étude consacrée aux écoles publiques de Rio de Janeiro, plus de 50 % des élèves recevaient un soutien scolaire et y voyaient une manière de réduire les risques de redoublement.	Paiva et al., 1997
Cambodge	31 % des 77 écoles primaires étudiées en 1997/98 ont indiqué que les élèves recevaient un soutien scolaire. Dans les écoles urbaines, cette proportion s'élevait à 60 %. Aux niveaux postprimaires, les pourcentages étaient encore plus élevés.	Bray, 1996a ; 1999

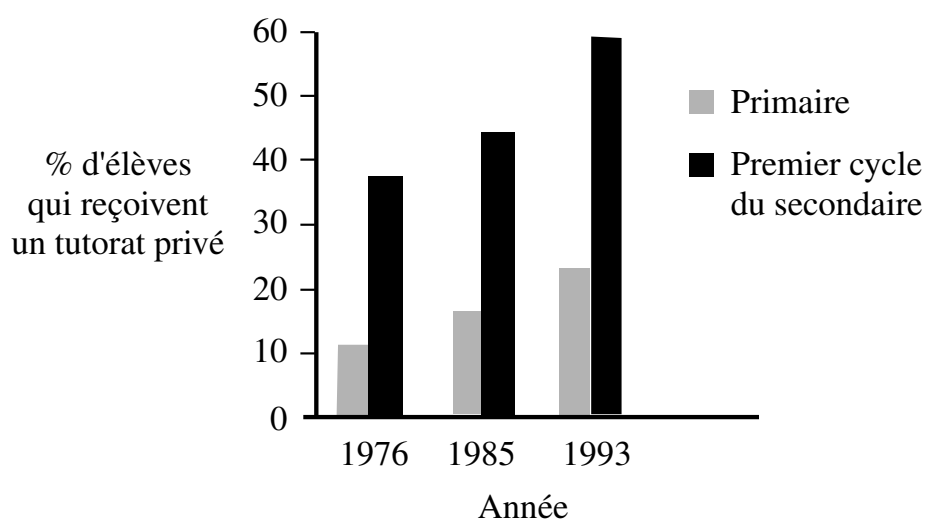
Corée (République de)	En 1997, une enquête a indiqué qu'à Séoul 82 % des élèves du primaire, 66 % de ceux des classes moyennes du secondaire et 59 % de ceux des sections classiques du deuxième cycle du secondaire recevaient un soutien scolaire. Dans les zones rurales, les pourcentages respectifs étaient de 54 %, 46 % et 12 %.	Paik, 1998 ; voir aussi Yoon et al., 1997
Égypte	En 1991/92, 54 % de 9 000 élèves de 5 ^e année (300 écoles) et 74 % de 9 000 élèves de 8 ^e année (300 autres écoles) recevaient un soutien scolaire privé. En 1994, selon une enquête menée sur 4 729 foyers, 65 % des enfants du primaire en milieu urbain et 53 % milieu rural avaient reçu un soutien scolaire.	Fergany, 1994 ; Hua, 1997
Guinée	Selon une étude consacrée en 1995/96 aux élèves de 6 ^e année de 2 écoles urbaines et de 4 écoles rurales, 19 % d'entre eux recevaient un soutien scolaire privé.	Tembon et al., 1997
Hongkong	Selon une enquête portant en 1996 sur 507 élèves, ceux-ci étaient 45 % dans le primaire, 26 % dans les premières années du secondaire, 34 % dans les classes moyennes du secondaire et 41 % dans les classes terminales à recevoir un soutien scolaire. Une étude consacrée en 1998 à 4 écoles fréquentées par des groupes de population différents a conclu qu'une moyenne de 41 % d'élèves de 3 ^e année et 39 % d'élèves de 6 ^e année recevaient un soutien scolaire.	Lee, 1996 ; Liu, 1998
Japon	En 1993, une étude a conclu que 24 % des élèves du primaire et 60 % de ceux du secondaire fréquentaient un <i>juku</i> . De plus, 4 % d'entre eux recevaient un soutien scolaire à domicile. Près de 70 % de l'ensemble des élèves avaient reçu un soutien scolaire au moment où ils quittaient l'école moyenne.	Japon, 1995 ; Russell, 1997
Malaisie	En 1990, 8 420 élèves des 3 ^e , 5 ^e et 6 ^e années du secondaire ont fait l'objet d'une enquête. Les pourcentages respectifs de ceux qui recevaient un soutien scolaire étaient de 59 %, 53 % et 31 %. Environ 83 % des élèves avaient reçu une forme de soutien scolaire lorsqu'ils arrivaient en terminale du secondaire.	Marimuthu et al., 1991
Malte	Selon une enquête menée en 1987/88 sur 2 129 élèves, ceux-ci étaient 52 % dans le primaire et 83 % dans le secondaire à avoir reçu un soutien scolaire à un moment donné de leur scolarité. Cette année-là, 42 % des élèves de 6 ^e année et 77 % de ceux de 11 ^e année recevaient un soutien scolaire.	Falzon ; Busuttil, 1988
Maroc	En 1993, une enquête portant sur 1 953 professeurs de sciences de l'enseignement secondaire classique a indiqué que 53 % d'entre eux dispensaient un soutien	Caillods et al., 1998

Les caractéristiques du soutien scolaire privé

	extrascolaire. Le pourcentage le plus bas (27 %) était observé en première année du secondaire, mais la proportion atteignait 78 % en dernière année.	
Maurice	En 1991, une enquête a indiqué que 56 % des élèves recevaient un soutien scolaire en 2 ^e année du secondaire. Ces pourcentages s'élevaient à 98 % en 3 ^e et 4 ^e années, et à 100 % en 5 ^e et 6 ^e années. En 1995, une enquête portant sur 2 919 élèves de 6 ^e année a montré que 78 % d'entre eux bénéficiaient de cours supplémentaires.	Foondun, 1998 ; Kulpoo, 1998
Myanmar	En 1991, une enquête portant sur 118 élèves des 9 ^e et 10 ^e années de la circonscription de Yangon a indiqué que 91 % d'entre eux recevaient un soutien scolaire. Sur 131 élèves de la 5 ^e à la 8 ^e année, 66 % des élèves en recevaient un.	Gibson, 1992
Singapour	En 1992, une enquête portant sur 1052 foyers, ainsi que des entretiens avec 1 261 élèves ont indiqué que 49 % des élèves du primaire et 30 % de ceux du secondaire recevaient un soutien scolaire. Ces conclusions corroborent une enquête antérieure sur le soutien scolaire en langues, qui portait sur 572 élèves du primaire et 581 élèves du secondaire.	Kwan-Terry, 1991 ; George, 1992 ; Wong ; Wong, 1998
Sri Lanka	En 1990, 1 873 élèves des 6 ^e , 11 ^e et 13 ^e années ont fait l'objet d'une enquête. Les pourcentages de ceux qui recevaient un soutien scolaire étaient de 80 % et 75 % en 6 ^e et 11 ^e années. En 13 ^e année, ils étaient de 62 % en lettres, de 67 % en commerce et de 92 % en sciences.	de Silva et al., 1991 ; de Silva, 1994a
Taiwan	Les statistiques officielles indiquent que Taiwan possédait, en 1996, 4 266 centres de soutien scolaire fréquentés par 1 505 491 élèves. D'autres centres ne sont pas déclarés et sont donc illégaux. En 1998, une enquête portant sur 397 élèves du 2 ^e cycle du secondaire a montré que 81 % d'entre eux recevaient un soutien scolaire privé.	Taiwan, 1997 ; Tseng, 1998
Tanzanie	Une enquête menée en 1995/96 dans 3 écoles urbaines et 4 écoles rurales de la Tanzanie continentale a montré que 26 % des élèves de 6 ^e année recevaient un soutien scolaire. Dans une école de Dar es-Salam, 70 % des élèves de 6 ^e année ont reçu un soutien scolaire en 1998. En 1995, une enquête portant sur 2 286 élèves de 6 ^e année de Zanzibar a indiqué que 44 % d'entre eux suivaient des cours supplémentaires, parfois sans les payer.	Peasgood et al., 1997 ; Nassor ; Mohammed, 1998
Zimbabwe	Une enquête menée en 1995 dans l'ensemble des 9 régions et portant sur 2 697 élèves de 6 ^e année a indiqué que 61 % d'entre eux bénéficiaient de cours supplémentaires. Le pourcentage variait de 36 % à 74 % d'une région à l'autre.	Machingaidze et al., 1998

Il apparaît que le soutien scolaire s'est développé au cours des dernières décennies. Le *Graphique 1* présente les statistiques relatives au Japon, où l'on note que la fréquentation des établissements *juku* au niveau de l'école primaire a doublé entre 1976 et 1993. Un grand nombre de centres de soutien scolaire japonais sont de dimension modeste, mais certains sont gigantesques. Le plus important, le Kumon Educational Institute, forme des femmes au foyer pour qu'elles enseignent aux enfants ses programmes de mathématiques, d'anglais et de japonais : il est devenu une multinationale qui fonctionne dans vingt-sept pays. Neuf entreprises *juku* sont cotées en Bourse au Japon (Russell, 1997, p. 154). Le développement du soutien scolaire a conduit à une croissance globale de l'activité, bien que le déclin de la natalité ait réduit le nombre total des enfants au Japon.

Graphique 1. L'augmentation de la fréquentation des *juku* au Japon, 1976-1993



Source : Japon (1995), p. 6.

Les statistiques indiquent également un développement du soutien scolaire dans d'autres pays. Deux enquêtes effectuées à Singapour ont montré que le pourcentage d'élèves du primaire qui recevaient un soutien scolaire est passé de 27 % en 1982 à 49 % en 1992, et que ce pourcentage est passé au niveau du secondaire de 16 % à 30 % (George, 1992). À Maurice, deux enquêtes ont indiqué, en sixième année d'études, un accroissement de 73 % en 1986 (Joynathsing et al., 1988, p. 31) à 78 % en 1995 (Kulpoo, 1998, p. 26).

Au cours des années 1990, l'évolution vers une économie de marché en Chine et au Viet Nam a permis et encouragé l'apparition du soutien scolaire dans des contextes où il n'existait pas auparavant. L'Europe de l'Est a également connu une transition économique ; l'effondrement partiel des systèmes éducatifs publics au cours des années 1990, qui a accompagné cette transition après la chute du communisme en 1991, a imposé aux familles d'investir dans le soutien scolaire dans une proportion que l'on n'observait pas jusqu'ici (UNICEF, 1998, p. 85).

Coût

Ce soutien scolaire absorbe d'énormes sommes d'argent. Par exemple :

- Au Japon, les revenus du soutien scolaire s'élevaient, au milieu des années 1990, à l'équivalent de 14 milliards de dollars US (Russell, 1997, p. 153).
- À Singapour (dont la population est seulement de 3 millions d'habitants, contre 125 millions pour le Japon), on indiquait en 1992 que les ménages consacraient environ 200 millions de dollars US au soutien scolaire privé (George, 1992, p. 29).
- Au Myanmar (Gibson, 1992, p. 4), une étude indiquait que les écoles classiques du second degré de la capitale consommaient 16 % des revenus des familles des élèves, et que le soutien scolaire faisait passer ce chiffre à 27 %.
- En Égypte, on estimait que le soutien scolaire privé absorbait 20 % du total des dépenses des ménages par enfant dans les écoles primaires urbaines et 15 % de ces dépenses dans les écoles primaires rurales (Fergany, 1994, p. 79).
- Au Cambodge, y compris au niveau primaire, on a estimé que le soutien scolaire complémentaire absorbe 7 % du coût total de la scolarité (Bray, 1999, p. 56), et les coûts du soutien scolaire augmentent de manière substantielle au niveau secondaire (Banque asiatique de développement, 1996, p. 107).
- L'élément le plus spectaculaire a été observé en République de Corée, où l'on indique qu'en 1996 les parents d'élèves ont consacré 25 milliards de dollars US au soutien scolaire privé, ce qui équivalait à 150 % du budget de l'État (*Asiaweek*, 1997, p. 20).

Un ménage typique a dépensé annuellement l'équivalent de 1 950 dollars US pour le soutien scolaire de chacun de ses enfants dans le secondaire, et de 1 500 dollars US par enfant dans le primaire.

Le plus souvent, les rémunérations versées aux professeurs particuliers et à leurs agences constituent la part la plus importante de ces chiffres. Dans la plupart des contextes, les tarifs augmentent aux niveaux supérieurs du système éducatif, et le soutien scolaire individuel est plus coûteux par élève que le travail de groupe. Les chiffres relatifs au Bangladesh présentés dans le *Tableau 2* illustrent ce fait.

Tableau 2. Coût mensuel moyen du soutien scolaire privé dans le secteur métropolitain de Dacca, au Bangladesh, en 1995 (en takas)

	Études individuelles	Groupes de 3-5 personnes
Niveau primaire	450	275
6 ^e -8 ^e année	650	375
9 ^e -10 ^e année	850	550
Niveau intermédiaire	950	700
Niveau supérieur	1 350	650

Source : Bureau des statistiques du Bangladesh, cité par Ilon (1998), p. 31.

Outre les honoraires des professeurs particuliers, les élèves doivent payer les livres, la papeterie et les déplacements. Par ailleurs, ils doivent de plus en plus souvent acheter des ordinateurs, ainsi que l'équipement approprié. Le Gouvernement japonais a estimé qu'en 1996, 72 % des dépenses des ménages consacrées à l'enseignement complémentaire dispensé aux élèves du deuxième cycle du secondaire étaient absorbées par la rétribution des professeurs particuliers et des *juku*, le reste correspondant aux achats de papeterie, de livres et autres articles (Japon, 1998, p. 163). Au niveau du premier cycle du secondaire, 85 % des dépenses ont été consacrées aux honoraires, alors que 15 % allaient à la documentation et autres postes de dépenses.

Le soutien scolaire privé présente également un coût d'opportunité substantiel, non seulement pour les professeurs, mais aussi pour les

élèves. Le coût d'opportunité est calculé en fonction du temps consacré aux cours et du temps exigé par la préparation, l'administration et les déplacements. Une enquête effectuée en Malaisie (Marimuthu et al., 1991, p. 61) indique que si 70 % des élèves qui reçoivent un soutien scolaire consacrent moins de trois heures par semaine en déplacements, 17 % d'entre eux perdent plus de six heures par semaine pour aller voir leur professeur particulier.

Le corollaire des chiffres relatifs aux dépenses directes est que le soutien scolaire assure des revenus substantiels à un nombre important de professeurs. Certains d'entre eux disposent déjà d'autres sources de revenus, par exemple les enseignants qui travaillent dans des écoles classiques, mais d'autres n'en ont aucune. L'activité de soutien scolaire se déroulant pour l'essentiel dans l'ombre du système éducatif, une large part des revenus perçus par les professeurs échappe à l'administration fiscale.

Extension géographique

Ces exemples montrent que le soutien scolaire complémentaire existe dans de nombreuses parties du monde, et notamment en Asie, en Afrique, en Europe de l'Est et en Amérique latine. Les régions principales dans lesquelles le rôle du soutien scolaire est un peu moins important – bien qu'il y soit encore visible – sont l'Europe occidentale, l'Amérique du Nord et l'Australasie.

Parmi les facteurs déterminants de l'étendue du soutien scolaire, et donc de son extension géographique, les plus importants sont les facteurs culturels, éducatifs et économiques. De nombreuses cultures asiatiques, notamment celles qui sont influencées par les traditions confucianistes, attachent une importance toute particulière à l'effort, considéré comme un facteur qui explique et détermine la réussite (Rohlen ; LeTendre, 1996, p. 374 ; Salili, 1996, p. 92). Au contraire, les cultures européennes et nord-américaines tendent davantage à mettre l'accent sur le talent. Le soutien scolaire a toutes les chances d'être plus largement répandu dans les cultures qui privilégient l'effort.

La dimension et la nature des systèmes éducatifs jouent également un rôle important. Le soutien scolaire est plus courant au niveau du

secondaire qu'à celui du primaire, et à mesure que les pays africains élargissent leur offre d'enseignement secondaire, ils « rattrapent » les pays d'Asie et d'Amérique latine, non seulement sur le plan de la scolarité formelle, mais aussi sur celui du soutien scolaire complémentaire. Par ailleurs, le soutien scolaire privé est plus visible dans les systèmes où il est facile de favoriser la réussite aux examens en investissant dans ce type d'éducation ; enfin, sa nécessité s'affirme dans les systèmes qui sont centrés sur le maître plutôt que sur l'enfant et qui ne tolèrent pas les élèves moins doués.

Un autre facteur crucial est en relation avec les avantages économiques qu'apporte le soutien scolaire privé. À propos de Singapour, Kwan-Terry (1991, p. 71) a attiré l'attention sur des recherches indiquant qu'au milieu des années 1980, la rémunération moyenne des individus de sexe masculin n'ayant pas suivi de scolarité était de 583 \$S par mois, alors qu'elle s'élevait à 665 \$S pour ceux qui avaient fait des études primaires, à 861 \$S pour ceux qui avaient fait des études secondaires, à 1 260 \$S pour ceux qui avaient reçu une formation postsecondaire, et qu'elle atteignait 3 000 \$S pour les hommes qui avaient fait des études supérieures. L'accès à chacun de ces niveaux étant protégé par des examens, les récompenses acquises par la réussite et les pénalités imposées par l'échec à ces examens étaient substantielles. Psacharopoulos (1994) a recensé d'autres études sur le taux de rendement de l'éducation, qui indiquent généralement que les individus seraient bien avisés de demeurer aussi longtemps que possible dans le système éducatif. Si le soutien scolaire complémentaire peut aider certaines personnes à prolonger leur présence dans le système éducatif, alors il peut représenter un excellent investissement. Cependant, il existe des sociétés dans lesquelles les différentiels de niveau de vie entre des individus possédant des niveaux d'instruction différents sont plus importants. Dans des sociétés telles que Singapour et Hongkong, ces différentiels ont longtemps été particulièrement importants, alors qu'ils étaient moins marqués dans des pays comme le Royaume-Uni et l'Australie. Cela implique que les avantages assurés par un niveau d'études supplémentaire, et par un soutien scolaire complémentaire, sont plus importants dans ces sociétés asiatiques qu'en Europe occidentale ou en Australasie.

Ces exemples mettent également en évidence le fait que le soutien scolaire existe aussi bien dans les pays riches que dans les pays pauvres. Le *Tableau 1* indique des pourcentages élevés tant en République de Corée, qui avait en 1994 un produit national brut par habitant de 8 260 \$US, qu'au Cambodge, dont le PNB par habitant était de 238 \$US. De même, il indique des pourcentages élevés aussi bien à Maurice (PNB par habitant : 3 150 \$US) qu'au Sri Lanka (640 \$US). Au sein de ces sociétés, ceux qui sont relativement aisés ont plus de facilités pour payer un soutien scolaire que ceux qui sont relativement pauvres ; cependant, même parmi les pauvres, les taux de participation sont élevés. Dans les pays qui subissent un effondrement économique, il peut arriver que le soutien scolaire soit largement répandu, car les enseignants reçoivent des salaires si bas qu'ils doivent s'assurer un revenu complémentaire pour survivre.

Le soutien scolaire privé est plus répandu dans les zones urbaines que dans les zones rurales. L'enquête sur le Cambodge mentionnée dans le *Tableau 1* concerne le soutien scolaire complémentaire privé dispensé dans les écoles primaires publiques habituellement fréquentées par les élèves. Parmi les écoles urbaines de l'échantillon, 61 % signalent que leurs élèves reçoivent un soutien scolaire privé, alors que ce pourcentage n'est que de 9 % pour les écoles rurales (Bray, 1999, p. 23). Cette distorsion en faveur des écoles urbaines a également été relevée dans d'autres pays. En ce qui concerne la Malaisie, par exemple, les recherches présentées par Chew et Leong (1995) ont enregistré un pourcentage de 59 % d'élèves des écoles urbaines qui recevaient un soutien scolaire, contre 28 % dans les écoles rurales. Chew et Leong faisaient observer (p. 21) que :

L'augmentation de la demande de cours particuliers de la part des élèves des zones urbaines peut être due à un certain nombre de raisons. En premier lieu, il existe habituellement parmi ces élèves un niveau de compétitivité plus élevé, qui est en relation avec la nature très concurrentielle de la vie urbaine. Deuxièmement, dans les sociétés urbaines, les parents possèdent généralement un niveau d'instruction supérieur à celui de leurs homologues ruraux ; ils attendent logiquement de l'éducation de leurs enfants de meilleurs résultats... De plus, les parents vivant en milieu urbain sont en meilleure position, sur le plan

socio-économique, pour offrir des cours particuliers à leurs enfants, les dépenses engagées étant assez substantielles.

Des remarques semblables ont été formulées en ce qui concerne la Grèce (Polydorides, 1986), l'Égypte (Fergany, 1994) et Taiwan (Tseng, 1998).

Intensité

Bien entendu, tous les élèves, y compris sur un même site, ne reçoivent ni chaque jour ni chaque semaine un soutien scolaire de la même durée. Comme nous l'avons indiqué, les élèves reçoivent un soutien scolaire plus intensif au niveau du secondaire qu'à celui du primaire ; à l'intérieur même de ces niveaux, la demande de soutien scolaire est plus grande pour les années d'études qui conduisent à des examens décisifs.

Le *Tableau 3* présente des données recueillies sur ce thème au Sri Lanka. Selon l'enquête dont ces chiffres ont été extraits, la durée du soutien scolaire reçu par les élèves de treizième année spécialisés en sciences était presque trois fois plus élevée que pour les élèves spécialisés en lettres et près de deux fois plus élevée que pour les élèves des sections commerciales. On peut supposer que l'intensité du soutien scolaire variait également selon la période de l'année. Dans une recherche parallèle sur la Malaisie (Marimuthu et al., 1991, p. 47), 70 % des élèves interrogés qui recevaient un soutien scolaire en bénéficiaient toute l'année, alors que les autres ne le recevaient qu'avant des examens importants. Il peut arriver que des élèves aient plusieurs tuteurs pour des disciplines différentes, ou même pour des secteurs différents d'une même discipline. Wijetunge (1994, p. 15) a fait remarquer à propos du Sri Lanka que, de manière générale, les élèves qui se préparent aux examens du niveau du baccalauréat « se croient obligés de s'adresser à des « experts » pour différents secteurs ou thèmes qui relèvent d'une même discipline, au point que le fait d'avoir jusqu'à quatre tuteurs ou plus par discipline n'étonne plus personne ».

Un autre indicateur de l'intensité du soutien scolaire est le nombre de matières dans lesquelles les élèves reçoivent un soutien scolaire. Le *Graphique 2* présente le nombre de matières choisies par 4 340 élèves

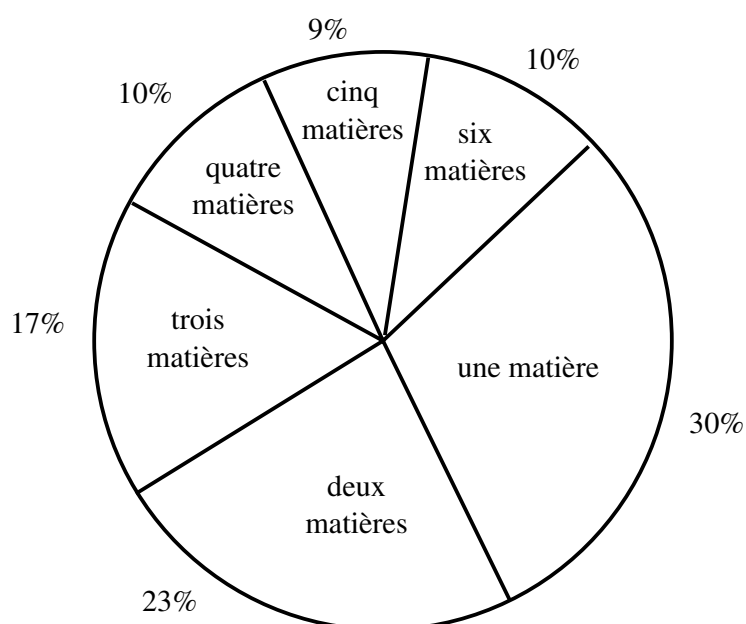
du primaire et du secondaire en Malaisie. Plus de la moitié des élèves ont reçu un soutien scolaire dans une ou deux matières seulement, mais le nombre des matières s'élevait à cinq ou plus pour près de 20 % des élèves.

Tableau 3. Nombre moyen d'heures consacrées au soutien scolaire privé, par année d'études et par spécialisation, au Sri Lanka

Année d'études	Nbre total d'élèves qui reçoivent un soutien scolaire	Nbre total d'heures hebdomadaires consacrées au soutien scolaire	Nbre moyen d'heures hebdomadaires consacrées au soutien scolaire
11 ^e année	568	4 892	8,6
13 ^e année (lettres)	376	1 608	4,3
13 ^e année (commerce)	262	1 607	6,1
13 ^e année (sciences)	278	3 199	11,5

Source : de Silva (1994a), p. 28.

Graphique 2. Nombre de matières dans lesquelles les élèves ont reçu un soutien scolaire en Malaisie (%)



Source : Chew ; Leong (1995), p. 28.

L'intensité du soutien scolaire privé peut aussi varier en fonction d'autres facteurs. Comme cela est prévisible, les enfants des groupes socio-économiques les plus favorisés reçoivent davantage de soutien scolaire complémentaire que les enfants des groupes socio-économiques les plus modestes (de Silva, 1994a ; Foondun, 1998 ; Stevenson ; Baker, 1992). Certaines sociétés présentent aussi des variations liées à l'appartenance ethnique. Le *Tableau 4* entre dans le détail des données relatives à la Malaisie en présentant une ventilation en fonction de l'appartenance ethnique. Le pourcentage des élèves indiens qui ont reçu un soutien scolaire complémentaire est plus élevé que celui des Malais, alors que les élèves chinois occupent une position intermédiaire.

Tableau 4. Répartition ethnique des élèves qui reçoivent un soutien scolaire complémentaire en Malaisie

Ethnie	<i>Reçoivent un soutien scolaire</i>		<i>Ne reçoivent pas de soutien scolaire</i>	
	Nombre	%	Nombre	%
Malais	1 471	39	2 265	61
Chinois	2 213	63	1 276	37
Indiens	449	71	182	29
Autres	236	41	340	59

Source : Chew ; Leong (1995), p. 23.

Matières

Puisque tous les systèmes éducatifs classiques ne mettent pas l'accent sur les mêmes matières, leurs ombres présentent la même diversité. Généralement, les matières dont on se préoccupe le plus dans le soutien scolaire privé sont celles qui apparaissent comme les plus nécessaires à l'amélioration du niveau d'instruction, et par suite du niveau socio-économique. Ce sont le plus souvent les langues, les mathématiques et les sciences.

Kwan-Terry (1991) a souligné l'importance des langues à Singapour. Dans ce pays, l'anglais est essentiel pour la promotion individuelle, mais les élèves doivent également posséder des compétences dans une langue maternelle. Parmi la population de Singapour, on trouve environ 77 % de Chinois, 14 % de Malais et 6 % d'Indiens. Les recherches de Kwan-Terry montrent que 55 % des élèves du primaire et 29 % de ceux du secondaire reçoivent un soutien scolaire en anglais et/ou dans une deuxième langue. C'est pour les enfants dont les parents parlent l'anglais que la demande de soutien scolaire dans cette langue est la plus faible (*Tableau 5*), sans doute parce que les parents estiment que leurs enfants ont des contacts suffisants avec l'anglais. Cependant, ces enfants constituent le pourcentage le plus important de ceux qui reçoivent un soutien scolaire dans une deuxième langue. Cela est dû au fait que l'apprentissage d'une deuxième langue est essentiel pour la promotion individuelle, que les foyers où l'on parle anglais sont généralement aisés et que les enfants auraient peu de contacts avec une deuxième langue en dehors de l'école s'ils ne recevaient un soutien scolaire complémentaire. Un grand nombre d'enfants de familles où l'anglais n'est pas parlé suivent des cours dans cette langue pour améliorer leurs notes, mais le pourcentage de familles malaises parmi celles-ci est relativement faible, car ces dernières sont généralement moins aisées.

Tableau 5. Origines linguistiques et soutien scolaire complémentaire à Singapour

Langue parlée entre les parents	% d'élèves qui reçoivent un soutien scolaire en anglais	% d'élèves qui reçoivent un soutien scolaire dans une deuxième langue
Anglais	14	57
Mandarin	26	5
Tamoul	20	4
Malais	19	1
Dialecte chinois ou mandarin et autres dialectes	22	8

Source : Kwan-Terry (1991), p. 81.

Le *Tableau 6* ajoute une autre dimension, en présentant des données concernant les matières qui font le plus souvent l'objet d'un soutien scolaire complémentaire au Sri Lanka. On observe dans cette liste une prépondérance des sciences, suivies des mathématiques, puis des langues. Il semble que le soutien scolaire en anglais soit moins recherché, bien qu'il demeure important pour certains élèves. Parmi les élèves de treizième année spécialisés en sciences, tous les élèves de l'échantillon étudié reçoivent un soutien scolaire en mathématiques pures et appliquées, mais seulement 84 % d'entre eux en reçoivent un en chimie et 83 % en physique. Les mathématiques sont également la discipline la plus demandée par les élèves de sixième année, devant les sciences.

Tableau 6. Les matières dans lesquelles le soutien scolaire complémentaire est le plus répandu au Sri Lanka

Matière	Année et spécialisation	% d'élèves qui reçoivent un soutien scolaire
Mathématiques pures	13 ^e /sciences	100
Mathématiques appliquées	13 ^e /sciences	100
Chimie	13 ^e /sciences	84
Physique	13 ^e /sciences	83
Mathématiques	11 ^e	74
Mathématiques	6 ^e	68
Cinghalais	11 ^e	68
Cinghalais	6 ^e	8
Comptabilité	13 ^e /sciences	67
Sciences	11 ^e	67

Source : de Silva (1994a), p. 28.

On enregistrait des chiffres comparables à ceux-ci au Koweït et à Malte. Dans le premier de ces pays, une enquête portant sur 934 élèves de la cinquième à la douzième année a montré que 77 % de ceux-ci recevaient un soutien scolaire en mathématiques, contre 55 % en physique, 45 % en chimie et 12 % en biologie (Hussein, 1987, p. 94). Quinze pour cent seulement des élèves de l'échantillon étaient attirés par les cours d'anglais, et 6 % par les cours d'arabe. À Malte, 68 %

des élèves soumis à une enquête portant sur le primaire et sur le secondaire recevaient un soutien scolaire en mathématiques, contre 49 % en anglais et 31 % en maltais (Falzon ; Busuttil, 1988, p. 51).

Les recherches menées par Tseng (1998, p. 96) ont également montré que les mathématiques étaient la discipline la plus demandée par les élèves du deuxième cycle du secondaire à Taiwan. Près de la moitié des élèves de l'échantillon étudié recevaient un soutien scolaire en mathématiques, contre un tiers en anglais.

III. Producteurs et consommateurs

Producteurs : qui propose un soutien scolaire privé, et comment ?

La présentation suivante, qui décrit en détail les acteurs impliqués dans le soutien scolaire privé, commence par les producteurs plutôt que par les consommateurs, et ce pour deux raisons. La première est que, dans certains contextes, l'offre crée la demande. Dans ces circonstances, le soutien scolaire existe parce que ses fournisseurs le mettent à la disposition des élèves et les incitent à en tirer profit, et/ou parce que ses consommateurs découvrent que le produit est disponible, puis décident d'en faire usage, alors même qu'ils ne l'auraient pas exigé si ce service n'avait pas été aisément accessible. Liée à la première, la seconde raison est que la nature de l'offre est un déterminant essentiel du type de consommateurs qui seront attirés. Les professeurs particuliers qui se rendent à domicile et enseignent en tête à tête desservent un marché différent de celui des professeurs qui assurent le fonctionnement de cours regroupant de nombreux élèves.

Pour une meilleure compréhension de la dynamique du processus, il convient d'observer une distinction importante entre deux types de situation :

- lorsque les tuteurs enseignent également dans le système classique et reçoivent une rémunération supplémentaire pour le soutien scolaire d'élèves qui sont déjà les leurs dans l'enseignement formel ;
- lorsque les tuteurs ont la charge d'élèves dont ils ne sont aucunement responsables par ailleurs.

La première de ces situations, que l'on rencontre dans des pays aussi divers que Chypre, l'Indonésie, le Liban, le Nigéria et la Russie, est généralement considérée comme très problématique. Les enseignants justifieraient cette pratique en invoquant le fait qu'ils ne

sont pas en mesure de traiter la totalité du programme pendant les heures de cours officielles et/ou qu'ils reçoivent des salaires tellement faibles dans le système éducatif classique qu'ils sont contraints de trouver des moyens de compléter leurs revenus. Ceux qui critiquent ces situations soulignent que l'aide aux élèves qui en ont réellement besoin devrait faire partie intégrante du travail normal d'un enseignant, et qu'il ne devrait donc pas recevoir de rémunération supplémentaire. Ils ajoutent que certains enseignants ralentissent délibérément leur activité dans le système classique afin de ne pas traiter la totalité des programmes, et donc d'assurer un marché aux services qu'ils proposent. Pis encore, selon les critiques, un élément de chantage pourrait intervenir : les enseignants feraient comprendre à leurs élèves du système éducatif, d'une façon plus ou moins directe, que ceux qui ne suivent pas leurs cours privés sont pénalisés dans les tests scolaires et autres activités. Les enseignants peuvent aussi provoquer délibérément l'échec de leurs élèves afin de créer un marché pour leurs services de soutien scolaire. On affirme que ces pratiques sont courantes au Cambodge, par exemple (*Encadré 2*). Les enseignants de ce pays disposent d'une autonomie considérable, notamment en ce qui concerne les décisions de redoublement. Les parents pourront considérer qu'il est moins coûteux de payer un soutien scolaire privé pour assurer le passage de leurs enfants dans la classe supérieure que d'avoir à faire face aux dépenses et aux autres problèmes associés au redoublement.

Ayant pris conscience des dangers d'une telle situation, certains gouvernements interdisent aux enseignants du système classique d'accepter une rémunération pour le soutien scolaire complémentaire dispensé à leurs propres élèves. Singapour, la République de Corée et le Maroc appliquent ce type de réglementation. Cependant, dans ces pays, les enseignants appartenant au système éducatif sont encore autorisés à accepter une rémunération pour le soutien scolaire d'élèves provenant d'autres écoles.

Les professeurs particuliers qui ne sont pas déjà employés en tant qu'enseignants dans le système conventionnel présentent des caractéristiques très variables. Bien entendu, il existe déjà une certaine diversité dans l'enseignement classique, mais elle apparaît beaucoup plus importante encore si l'on considère l'ombre du système. Les

Encadré 2. Même classe, même enseignant

La journée scolaire s'achève à Phnom Penh, capitale du Cambodge. Un élève de terminale frappe avec un tuyau le moyeu de roue suspendu qui remplace la sonnerie utilisée dans les écoles d'autres pays. Pourtant, dans la classe de sixième année de Samith Pheng, la plupart des élèves ne quittent leur bureau que pour une courte pause. La scolarité publique est terminée, et la scolarité privée commence.

Au Cambodge, nombreux sont les enseignants qui complètent leur rémunération officielle en assurant à leurs propres élèves un soutien scolaire complémentaire. Les élèves versent directement à l'enseignant une rémunération quotidienne pour chaque cours. « Nous n'aimons pas ce système, déplore un parent d'élève, mais nous ne pouvons rien y changer. » Les parents savent que de nombreux enseignants s'abstiennent délibérément de traiter certaines parties du programme pendant la journée de scolarité normale afin d'assurer un marché au soutien scolaire complémentaire. Ils sont conscients du fait que, si leurs enfants ne suivent pas ces cours complémentaires, ils seront probablement contraints de redoubler, ce qui occasionnera une perte de temps pour les enfants et sera tout aussi coûteux. La classe de sixième année est une étape particulièrement importante, car elle prépare à l'examen de fin d'études.

Dans la mesure où ils n'ont pas le choix, la plupart des parents acceptent ces arrangements comme un aspect normal de l'existence. De plus, nombre d'entre eux éprouvent de la sympathie pour les enseignants, car ils ont conscience du fait que les salaires officiels sont trop faibles pour leur permettre d'entretenir leur famille sans un revenu d'appoint. Les pouvoirs publics éprouvent également des réticences à propos de ce système, mais ils n'ont pas, jusqu'ici, été en mesure de le réformer.

professeurs particuliers peuvent être jeunes ou vieux, posséder une qualification satisfaisante ou médiocre, être de sexe masculin ou féminin, travailler à temps complet ou à temps partiel et être salariés d'une institution ou travailleurs indépendants. Les étudiants complètent couramment leurs revenus en assurant le soutien scolaire d'élèves du secondaire, et parfois du primaire. Selon Harnisch (1994, p. 327), environ un tiers des enseignants qui travaillent dans les *juku* japonais sont des étudiants. Les recherches menées en Malaisie par Chew et Leong (1995, p. 26) indiquent que 72 % d'un échantillon de professeurs

particuliers, dont la qualification est connue de leurs élèves, possèdent un grade universitaire, 18 % une formation du niveau du premier cycle d'enseignement supérieur, 7 % un diplôme de fin d'études secondaires et 3 % un brevet d'études du premier cycle. Les élèves des zones urbaines avaient davantage de chances d'avoir pour professeur particulier des titulaires d'un grade universitaire que ceux des zones rurales. Dans tous les pays, les directeurs des institutions de soutien scolaire déploient généralement des efforts significatifs pour recruter des enseignants retraités qui restent informés de l'évolution de leur spécialité. Cependant, les professeurs particuliers sont souvent beaucoup plus jeunes, ou bien nettement plus âgés, que les enseignants du système classique.

Certains enseignants proposent des compétences hautement spécifiques, concernant par exemple certains niveaux d'études dans des disciplines précises, et parfois des secteurs précis du programme d'enseignement. À Macao, l'approche des programmes est diversifiée entre les écoles, et il peut arriver qu'un professeur particulier spécialisé dans un secteur des mathématiques modernes pour les élèves d'une école ne réponde pas à la même demande qu'un collègue voisin qui propose un enseignement spécialisé dans un secteur des mathématiques traditionnelles aux élèves d'une autre école. En Europe centrale et en Europe de l'Est, les spécialistes du soutien scolaire des élèves du deuxième cycle du secondaire se concentrent sur les examens spécifiques d'admission dans telle ou telle faculté de telle ou telle université. Au Cambodge, un affichage public détaille certains passages de manuels spécifiques qui sont enseignés par le professeur particulier à des dates déterminées. Il s'agit là de services beaucoup plus spécialisés que ceux qui sont habituellement dispensés par les écoles du système conventionnel.

Il est communément admis que les professeurs particuliers à temps complet, notamment les « stars » de la profession, qui adoptent un style de vie ostentatoire afin d'attirer une clientèle de jeunes, peuvent s'assurer des revenus très supérieurs à ceux des enseignants des écoles classiques. Cette idée n'est pas foncièrement erronée, mais le niveau élevé des revenus n'est pas une règle générale. Alors que les professeurs particuliers employés à temps complet dans les *juku* japonais ont des conditions d'emploi beaucoup plus précaires que

leurs homologues des écoles classiques, ils ne perçoivent que des revenus légèrement supérieurs. Au milieu des années 1990, le salaire annuel de départ pour les nouveaux diplômés du premier cycle de l'enseignement supérieur embauchés dans les grands *juku* était en moyenne de 24 000 \$US, contre 20 000 \$US dans les écoles secondaires publiques de Tokyo (Russell, 1997, p. 166). Ces chiffres restaient comparables après plusieurs années d'activité professionnelle, le salaire annuel moyen atteignant l'équivalent de 52 000 \$US pour un enseignant âgé de trente ans dans un *juku*, contre 54 000 \$US pour un enseignant âgé de trente-deux ans dans une école secondaire publique de Tokyo.

Dans la mesure où les professeurs particuliers doivent répondre aux besoins du marché, ils déploient habituellement des efforts significatifs pour découvrir ce que désirent les élèves, puis pour répondre à leurs aspirations. Un professeur particulier de Hongkong déclarait ainsi : « Je me soucie des résultats que j'obtiens dans mon centre de cours particuliers, car je considère les élèves comme des clients, ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement formel » (cité dans Tseng, 1998, p. 62). Les commentaires de ce type sont surtout caractéristiques des professeurs qui ne disposent pas d'un flux automatique de clients en provenance d'écoles classiques particulières. À Hongkong, les centres de soutien scolaire ont pour habitude de renforcer leur caractère attractif en proposant la technologie la plus moderne, y compris les CD-ROM et Internet. Certains centres offrent des prix pour récompenser les réussites scolaires et élargissent leur marché grâce à la publicité par voie de prospectus, d'affiches, de journaux ou de magazines, par le cinéma ou la télévision. Cependant, dans la plupart des contextes, les recommandations sont plus efficaces que la publicité formelle. Les recherches sur la Malaisie menées par Chew et Leong (1995, p. 24) indiquent que 71 % des enquêtés choisissent leurs professeurs particuliers par l'intermédiaire de leurs amis. Quatorze pour cent les choisissent à partir de publicités, cependant que 12 % suivent les recommandations de leurs enseignants du système classique. Enfin, 7 % seulement indiquent que leurs professeurs particuliers les avaient contactés en premier.

Bien entendu, le partage du marché et les gains financiers ne sont pas les seules motivations qui conduisent certains individus à

proposer un soutien scolaire. Russell (1996, p. 261) a signalé qu'un grand nombre des professeurs particuliers qui enseignent les mathématiques selon la méthode Kumon sont des femmes au foyer, qui sont motivées par le désir d'aider autrui tout en s'assurant une forme d'emploi à temps partiel socialement acceptable. De même, à Singapour, une aide considérable est fournie par les organisations communautaires. Parmi celles-ci figure le Conseil pour le développement de la communauté musulmane de Singapour, plus connu sous l'appellation de Mendaki, abréviation de son nom en malais. La principale motivation de la création de cet organisme, en 1981, a été d'aider la communauté malaise à combler l'écart qui séparait son niveau d'instruction de celui des Chinois et des Indiens. On a estimé que cette démarche devait favoriser la participation des Malais à l'économie du pays et éviter les conflits ethniques engendrés par les déséquilibres sociaux. L'État accorde un appui financier au Mendaki et autorise cet organisme à utiliser les écoles publiques pour des activités de soutien scolaire complémentaire. Il assure également la formation de professeurs particuliers qui travaillent bénévolement ou pour une faible rémunération. À la suite des initiatives du Mendaki, d'autres groupes ethniques ont créé des associations au cours des années 1990. L'Association pour la promotion des Indiens de Singapour a été fondée en 1992 et le Conseil chinois d'aide au développement en 1992. La même année, l'Association eurasiennne, qui avait été créée dans les années 1980, a lancé un fonds de dotation pour le financement de programmes éducatifs et sociaux destinés à la communauté eurasiennne. Alors que l'essentiel du soutien scolaire complémentaire proposé à Singapour relève d'une activité commerciale, ces organismes communautaires apportent une aide substantielle à des élèves appartenant à des groupes à faibles revenus (Tan, 1995, pp. 339-353 ; Bray, 1996b, pp. 12-13).

Enfin, certains professeurs particuliers et certaines institutions sont évidemment plus demandés que d'autres. S'il existe des professeurs qui doivent prospecter leur clientèle, d'autres possèdent une réputation qui leur assure une longue liste d'attente. Il en va de même au niveau institutionnel. Pour citer un cas extrême de succès, Harnisch (1994, p. 325) mentionne un *juku* japonais qui n'a accepté que 1 868 élèves de quatrième année sur 11 000 postulants, et en a inscrit 6 000 en liste d'attente. Certains *juku* organisent des examens

d'entrée pour sélectionner les postulants, et il en existe même dont la fonction consiste à préparer leurs élèves aux examens d'entrée dans d'autres *juku* !

Consommateurs : qui bénéficie d'un soutien scolaire privé, et pourquoi ?

Si l'on considère maintenant les consommateurs, il est nécessaire de détailler un peu plus les caractéristiques des élèves qui bénéficient d'un soutien scolaire complémentaire. Les observateurs non avertis supposent parfois que le groupe le plus important d'élèves recevant un soutien scolaire est constitué d'éléments dont le niveau scolaire est médiocre et qui ont donc besoin d'une assistance correctrice. En fait, c'est l'inverse qui se vérifie : le groupe dominant est composé d'élèves qui obtiennent déjà de bons résultats et qui souhaitent entretenir leur compétitivité. Tseng (1998, p. 97) a montré qu'à Hongkong et à Taiwan le pourcentage des élèves qui suivent un soutien scolaire est beaucoup plus élevé dans les écoles de haut niveau que dans celles dont le niveau est faible. Une observation semblable a été faite en Allemagne par Toyama-Bialke (1997). Dans ce pays, le soutien scolaire privé est généralement peu répandu, mais les rares élèves qui en bénéficient proviennent essentiellement des écoles classiques réservées à l'élite.

Cependant, même dans les situations de ce type, il peut arriver que les élèves aient une perception de leur propre niveau scolaire qui ne concorde pas avec la réalité. Le *Tableau 7* présente les réponses fournies par des élèves de Hongkong auxquels on a demandé de citer la plus importante des raisons pour lesquelles ils suivaient un soutien scolaire : la réponse la plus courante mentionne l'insuffisance de leurs résultats scolaires. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il s'agisse d'une assertion relative, les élèves se comparant avec les meilleurs éléments de leur classe au lieu de se référer à des normes absolues ou même aux moyennes obtenues dans leur année d'études. De plus, leur appréciation reflète sans doute aussi les pressions exercées par les parents. Cet échantillon comporte des élèves de toutes les années d'études, ce qui atténue l'importance des examens publics, comme

l'auraient révélé des enquêtes consacrées au deuxième cycle du secondaire.

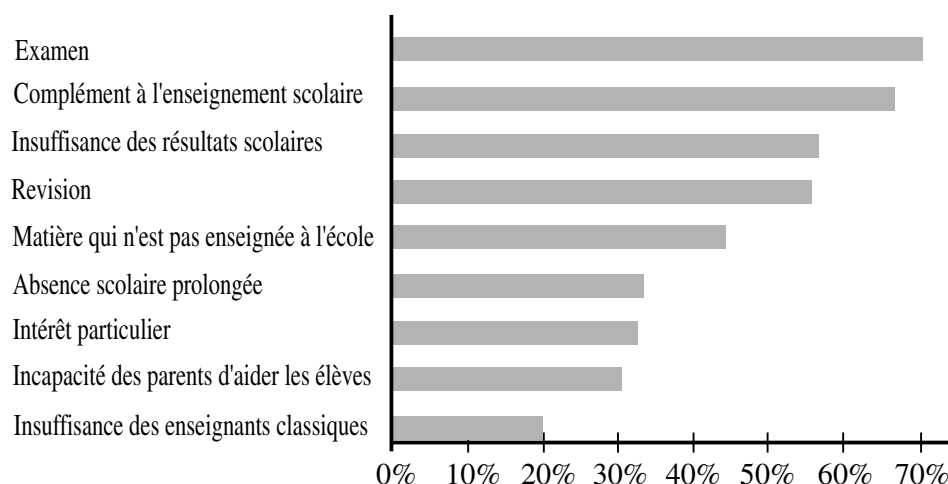
Tableau 7. Les raisons principales invoquées par les élèves de Hongkong pour suivre un soutien scolaire complémentaire

Mes résultats scolaires sont insuffisants	71 %
Je ne comprends pas ce que l'on m'enseigne en classe	14 %
Pour me préparer à l'examen	8 %
Parce que mes parents le souhaitent	2 %
Personne dans ma famille ne peut m'aider à faire mes devoirs	1 %
Parce que certains de mes camarades reçoivent un soutien scolaire privé	1 %
Autres raisons	2 %
Ne savent pas / Difficile à dire	2 %

Source : Lee (1996), p. 15.

Il peut être utile de comparer les données relatives à Hongkong avec celles qui concernent Malte et le Sri Lanka. Le *Graphique 3* présente les raisons pour lesquelles les élèves des écoles secondaires de Malte reçoivent un soutien scolaire. Alors que les chercheurs qui ont travaillé à Hongkong (*Tableau 6*) ont demandé aux élèves d'indiquer la raison essentielle pour laquelle ils suivaient un soutien scolaire, obtenant ainsi des pourcentages dont la somme égalait 100 %, ceux qui ont travaillé à Malte ont accepté les réponses multiples et en ont relevé le pourcentage par rapport à la totalité de l'échantillon qui avait indiqué des raisons particulières. Le *Graphique 3* montre que les examens constituent la motivation la plus forte, suivis du désir de compléter l'enseignement scolaire et de la perception de l'insuffisance des résultats scolaires. Si les catégories du Sri Lanka (*Tableau 8*) ne concordent pas exactement avec celles qui concernent Hongkong ou Malte, elles indiquent cependant que la situation est fondamentalement semblable dans ce pays.

Graphique 3. Les raisons invoquées par les élèves de Malte pour suivre un soutien scolaire complémentaire



Source : Falzon ; Busuttill (1988), p. 55.

Tableau 8. Les raisons invoquées par les élèves de 13^e année du Sri Lanka pour suivre un soutien scolaire (%)

	Section littéraire	Section scientifique	Section commerciale
1. Je souhaite obtenir de meilleures notes	98	94	97
2. En cours particuliers, j'apprends à répondre aux questions d'examen	97	94	89
3. Les programmes ne sont pas intégralement étudiés à l'école	89	72	75
4. Je serai bien préparé quand le professeur abordera un sujet nouveau	88	86	85
5. Je peux faire bon usage de mon temps libre grâce aux cours particuliers	83	68	78
6. Tous les élèves qui ont travaillé avec mon tuteur ont réussi leurs examens	77	49	76
7. Le contenu des matières enseignées à l'école n'est pas quantitativement suffisant pour réussir à l'examen	72	56	71
Nombre de réponses le plus élevé	206	215	199

Source : Gunawardena (1994), p. 9.

Comme nous l'avons déjà indiqué, la probabilité d'une demande de soutien scolaire de la part des élèves est plus grande au niveau du secondaire qu'à celui du primaire. Il en va notamment ainsi dans les systèmes où les examens du secondaire conditionnent la poursuite des études ; cependant, on peut également le constater dans des systèmes où le passage d'un niveau à l'autre est presque universel, mais où il existe des différences majeures dans le prestige des institutions et des cours particuliers que peuvent fréquenter les élèves. Un autre facteur est le fait que les parents d'enfants scolarisés dans le primaire ont plus de chances de se sentir assez compétents pour aider leurs enfants à faire leurs devoirs. Pourtant, même dans ce cas, certains peuvent se sentir plus compétents que d'autres (*Encadré 3*).

Encadré 3. Les soucis d'un parent d'élèves

M. Goh Soon Heng est un Singapourien qui envoie ses deux enfants d'âge scolaire dans des cours de soutien scolaire privés. Il travaille comme vendeur de distributeurs automatiques, et lui et sa femme gagnent ensemble 1 000 \$S (770 \$US) par mois. Sur cette somme, il consacre environ 130 \$S au soutien scolaire en anglais et en mathématiques de ses deux fils, âgés de dix et quatorze ans. Selon lui, sa fille de quatre ans pourrait tôt ou tard avoir besoin, elle aussi, d'un soutien scolaire.

M. Goh estime qu'il n'a guère le choix à cet égard. « Si je ne leur assure pas ce soutien scolaire et qu'ils échouent, je m'en sentirai responsable. » Il explique qu'il a reçu une éducation limitée et qu'il ne peut pas guider personnellement ses enfants dans leurs tâches scolaires. « Le programme est plus difficile qu'il ne l'était à mon époque », souligne-t-il.

Source : George (1992).

Un autre facteur est constitué par les pressions qu'exercent les parents les uns sur les autres. Sharma (1997, p. 18) indique qu'à Taiwan :

Quand les parents découvrent que d'autres parents envoient leurs enfants dans des bushiban [centres de soutien scolaire], ils s'en inquiètent et en font autant.

Il existe des sociétés où confier ses enfants à des professeurs particuliers demandant des honoraires élevés confère un certain prestige.

Les recherches relatives aux inégalités fondées sur le genre ont abouti à des conclusions diverses. Il semble évident que, dans de nombreuses cultures, les parents sont plus enclins à investir dans l'éducation des garçons que dans celle des filles. L'enquête de Hussein (1987) démontrait que c'était bien le cas au Koweït. Cependant, on a observé une parité approximative entre les sexes en Égypte (Fergany, 1994, p. 75), en Malaisie (Marimuthu et al., 1991, p. 28), à Malte (Falzon ; Busuttil, 1988, p. 36), au Sri Lanka (de Silva, 1994a, p. 24) et à Taiwan (Tseng, 1998, p. 98). Au Japon, Stevenson et Baker (1992, p. 1649) n'ont pas observé de différences statistiques en fonction du genre dans la fréquentation des cours extrascolaires, bien qu'ils aient remarqué que les garçons avaient plus de chances d'être inscrits à des cours par correspondance et de suivre un soutien scolaire complet dans un *yobiko* après avoir quitté l'école, si les notes obtenues pendant leur scolarité étaient considérées comme insuffisantes.

IV. Incidences éducatives, sociales et économiques

Ce chapitre présentera tout d'abord l'influence du soutien scolaire privé sur le niveau scolaire des élèves. Des études différentes sont arrivées à des conclusions divergentes, et des recherches plus approfondies semblent particulièrement nécessaires dans ce domaine. On examinera ensuite l'incidence du soutien scolaire sur le fonctionnement du système éducatif. Comme on l'a fait observer au début de cet ouvrage, cette ombre du système éducatif classique qu'est le soutien scolaire complémentaire diffère de la plupart des autres ombres, en cela qu'elle affecte l'organisme qu'elle imite. Le soutien scolaire privé a également des implications essentielles pour certains aspects du développement économique et social.

Soutien scolaire privé et niveau scolaire

Il est difficile de déterminer l'incidence du soutien scolaire privé sur le niveau de chaque élève, étant donné la multiplicité des facteurs qui interviennent par ailleurs. De plus, dans une perspective de recherche, il n'est pas facile d'établir des comparaisons entre les populations d'élèves qui reçoivent un soutien scolaire et celles qui n'en reçoivent pas, car leurs autres caractéristiques sont rarement uniformes. Les études doivent prendre en compte les différences entre milieu rural et milieu urbain, ainsi que les disparités socio-économiques ; en principe, elles devraient aussi tenir compte du fait que, dans bien des cas (mais non dans tous), la majorité des élèves qui reçoivent un soutien scolaire privé ont des résultats scolaires déjà satisfaisants.

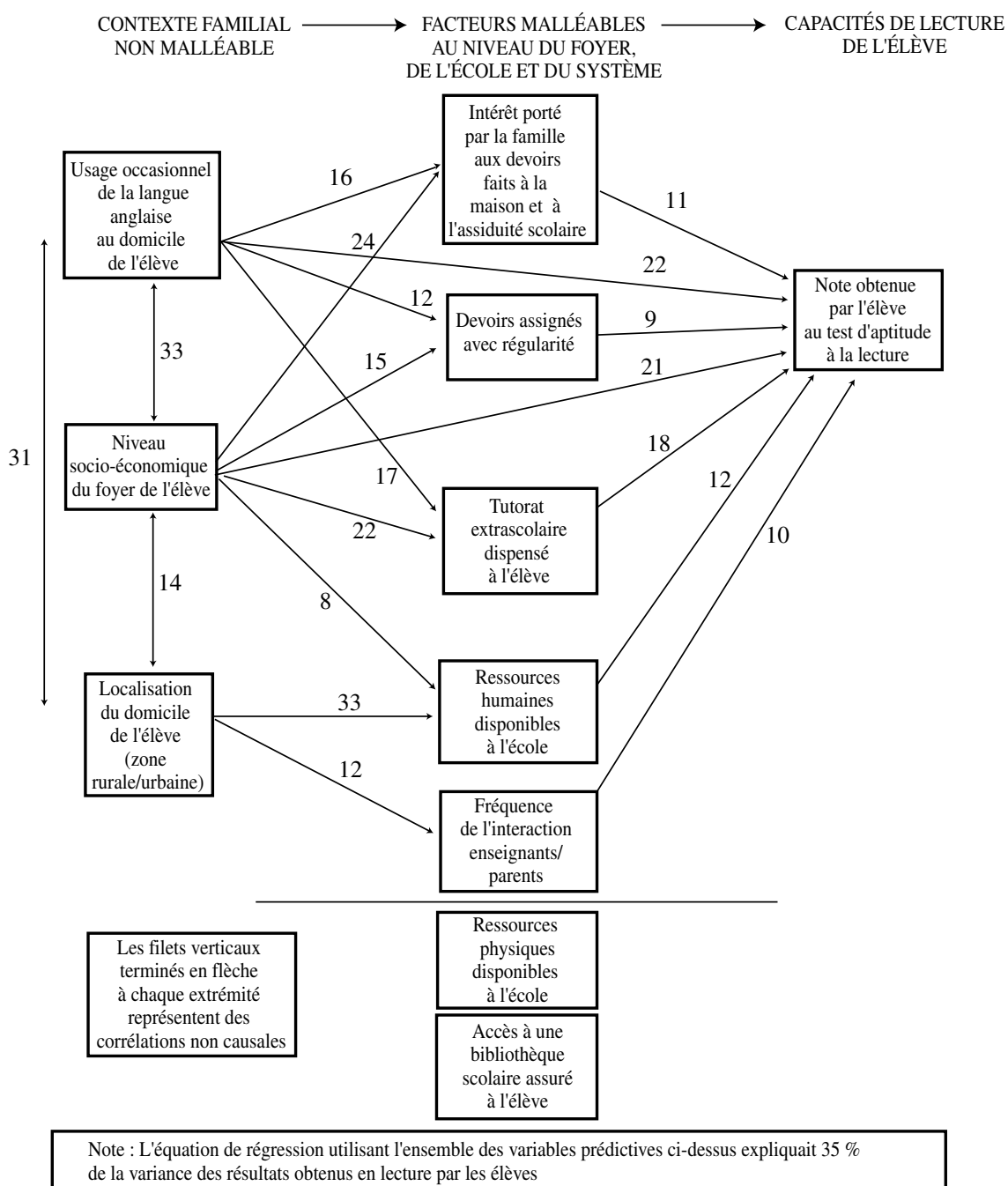
L'analyse de la corrélation des facteurs est l'une des manières d'aborder l'existence de variables multiples et imbriquées, et des études de ce type ont été conduites à Maurice et en Grèce. D'autres études fondées sur une approche différente et qui méritent également d'être rapportées ici ont été menées au Japon et en Égypte.

À Maurice, un échantillon d'élèves de sixième année soigneusement sélectionné a été soumis à un test d'aptitude à la lecture en 1995, et les résultats ont été comparés avec un certain nombre de variables d'entrée (Kulpoo, 1998). Le *Graphique 4* présente le diagramme des corrélations ainsi établies entre les différents facteurs qui influent sur les capacités de lecture. Les chercheurs ont établi une distinction entre les facteurs non malléables, qui ne peuvent pas être façonnés par les planificateurs, et les facteurs malléables, sur lesquels il est possible d'axer des interventions. Le soutien scolaire a été placé dans cette dernière catégorie, avec l'intérêt porté à la scolarité par la famille, la régularité du travail scolaire effectué à la maison, les ressources humaines disponibles à l'école et la fréquence de l'interaction entre les enseignants et les parents. Il est apparu que le fait de bénéficier de cours supplémentaires constituait le facteur malléable le plus influent, même si son influence était moindre que celle de deux facteurs non malléables : l'usage de la langue anglaise à la maison et le niveau socio-économique du foyer. Le soutien scolaire complémentaire expliquait beaucoup plus largement les variations des résultats obtenus aux tests que la fréquence des rencontres entre enseignants et parents, la localisation du domicile des élèves, la nature des équipements scolaires ou l'accès aux bibliothèques scolaires.

Le travail effectué en Grèce par Polydorides (1986) au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a également permis de constater certaines corrélations positives entre le soutien scolaire privé et les résultats scolaires, mais ces corrélations étaient beaucoup plus faibles et moins systématiques. Le *Graphique 5* présente un diagramme de corrélations définissant les déterminants de la moyenne générale obtenue par les élèves. Il établit une distinction entre le soutien scolaire privé et le bachotage. Pour expliquer cette différence, Polydorides (1986, p. 5) a indiqué :

Le terme de « bachotage » fait référence à une préparation à un examen national organisée à titre privé, soit dans des institutions spécialisées (créées à cette fin), soit sous la forme d'un soutien scolaire dispensé sur une base individuelle... [L]'État a établi ses propres centres de bachotage pour les élèves qui ont terminé leurs études secondaires et qui souhaitent participer à nouveau aux examens nationaux. Pour ces élèves, le bachotage privé se poursuit parallèlement à l'activité des centres publics, avec une intensité qui ne faiblit pas.

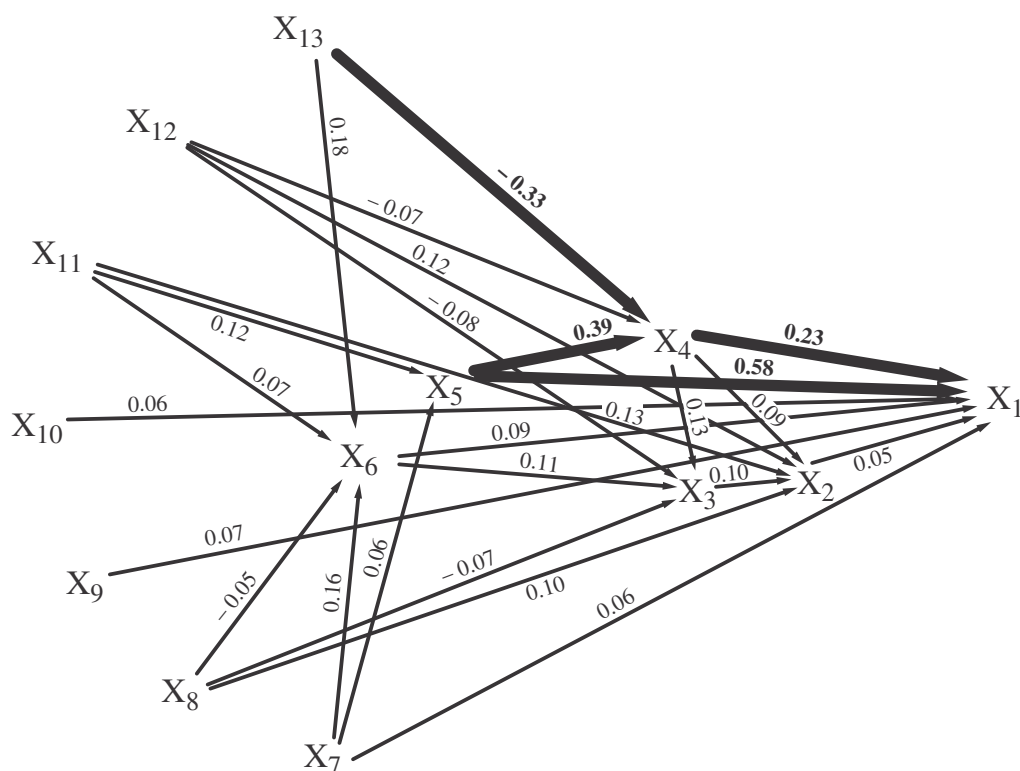
Graphique 4. Diagramme de corrélation des facteurs qui influent sur les capacités de lecture à Maurice



Source : Kulpoo (1998), p. 81.

La variable X_2 correspond sans doute aux activités privées, alors que X_3 représente les activités étatiques. Le *Graphique 5* indique une faible corrélation positive entre le soutien scolaire et les résultats scolaires tels qu'ils ressortent de la moyenne générale obtenue par les élèves, mais il faut préciser qu'une autre analyse des résultats scolaires sur la base des notes obtenues aux examens nationaux a indiqué une faible corrélation *négative*.

Graphique 5. Diagramme de corrélation des influences qui s'exercent sur les résultats obtenus dans le deuxième cycle du secondaire en Grèce



Variabes : X_1 = moyenne générale obtenue à la fin du deuxième cycle du secondaire ; X_2 = soutien scolaire privé (heures/semaine) ; X_3 = école de bachotage (mois) ; X_4 = classe de niveau dans le deuxième cycle du secondaire ; X_5 = niveau atteint dans le premier cycle du secondaire (moyenne générale) ; X_6 = caractéristiques pédagogiques/opérationnelles de l'enseignement secondaire du deuxième cycle (rapport élèves-maître dans les disciplines qui font l'objet des examens) ; X_7 = type de la communauté ; X_8 = situation matérielle de la famille ; X_9 = situation de l'élève en matière d'emploi ; X_{10} = profession du père ; X_{11} = niveau d'instruction du père (nombre d'années d'études) ; X_{12} = niveau d'instruction de la mère ; X_{13} = genre.

Source : Polydorides (1986), p. 17.

Au Japon, Sawada et Kobayashi (1986) ont analysé les effets de la fréquentation des *juku* sur les résultats obtenus en mathématiques par les élèves du deuxième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire. Leur étude prolongeait une recherche entreprise sous l'égide de l'Association internationale pour l'évaluation du niveau d'instruction et portait sur 375 élèves répartis dans huit écoles. Les chercheurs ont observé que le temps passé dans les *juku* donnait aux élèves davantage de possibilités d'apprendre, et qu'ils obtenaient ainsi de meilleures notes dans les problèmes de calcul arithmétique et d'algèbre. Cependant, ces chercheurs n'ont pas constaté que leurs notes aient été plus élevées en arithmétique appliquée et en géométrie (Sawada ; Kobayashi, 1986, p. 22). On peut admettre que cela reflète les priorités qui dominaient les programmes d'études des *juku*.

Enfin, deux études ont été effectuées en Égypte. En 1990/91, le ministère de l'Éducation a enquêté sur 18 000 élèves aux niveaux primaire et préparatoire (rapporté par Fergany, 1994, p. 9). Parmi les variables qui se sont révélées ne pas avoir d'effet sensible sur le niveau scolaire, figuraient le genre des élèves, le soutien scolaire privé et les groupes de soutien scolaire organisés à l'intérieur de l'école. Fergany et ses collègues ont poursuivi leurs recherches au niveau primaire en 1994. Cette enquête était centrée sur trois régions du pays et portait sur 4 729 foyers où vivaient 7 309 individus. Une fois encore, les chercheurs n'ont observé aucune corrélation statistiquement importante entre le soutien scolaire privé et le niveau scolaire (Fergany, 1994, p. 108).

Une des conclusions qui découlent de ces résultats incertains est qu'il est nécessaire de poursuivre les recherches sur ce thème. En attendant, les planificateurs ne peuvent pas présumer avec certitude que le soutien scolaire améliore – ou n'améliore pas – le niveau scolaire des élèves. On peut supposer que ses effets dépendent dans une large mesure :

- du contenu du soutien scolaire et de la manière dont il est dispensé ;
- de la motivation du professeur particulier et de ses élèves ;
- de l'intensité, de la durée du soutien scolaire, et de sa répartition sur l'année scolaire ;
- du type d'élèves qui reçoivent le soutien scolaire.

On devrait logiquement s'attendre, comme l'ont remarqué Sawada et Kobayashi (1986), qu'un soutien scolaire même réduit au minimum permette de consacrer plus de temps au travail et offre donc davantage d'occasions d'apprendre. Pourtant, les recherches n'ont pas démontré que cela se traduit nécessairement en résultats quantifiables par des tests.

Incidences sur la scolarité classique

La prochaine question traitée est celle des incidences du soutien scolaire complémentaire privé sur les autres aspects de la scolarité principale. Les indications recueillies dans des contextes divers montrent qu'il peut avoir une incidence sur la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage dans la scolarité classique. Par exemple, lorsque tous les élèves reçoivent un soutien scolaire complémentaire, il est possible que le travail des enseignants du système principal s'en trouve allégé. Lorsque certains élèves reçoivent un soutien scolaire alors que d'autres n'en bénéficient pas, les enseignants du système éducatif peuvent avoir à affronter, au sein de leurs classes, de disparités plus importantes. Certains enseignants réagissent en apportant une aide aux moins doués, mais il peut arriver que d'autres prennent pour norme le niveau de ceux qui reçoivent un soutien scolaire et laissent le fossé se creuser entre les élèves. Dans ce cas, tous les parents sont soumis à une pression qui les incite à investir dans le soutien scolaire privé.

Quand le soutien scolaire complémentaire aide les élèves à comprendre et à apprécier les leçons de l'enseignement classique, il peut être considéré comme bénéfique. De Silva (1994b, p. 5) a fait observer que le soutien scolaire peut permettre d'entreprendre un enseignement spécialisé adapté aux besoins individuels :

Il arrive que des lacunes considérables dans les connaissances des élèves soient engendrées par un ou plusieurs facteurs, tels que l'absentéisme des élèves et des enseignants, la fermeture fréquente des écoles, l'inefficacité de l'enseignement et la négligence des enseignants. Toutes les écoles ne peuvent pas s'enorgueillir de posséder un effectif complet d'enseignants spécialisés dans des secteurs cruciaux comme les mathématiques, les sciences et l'anglais. Les enseignants immatures, inexpérimentés ou peu qualifiés qui traitent ces matières risquent de ne pas être en mesure d'amener les élèves à une

compréhension satisfaisante des éléments qu'ils enseignent. Un soutien scolaire privé efficace peut aider à surmonter ces lacunes ou ces déficiences dans les connaissances des élèves et à leur donner de l'assurance, leur permettant ainsi de concourir avec les autres et de connaître une vie heureuse et agréable.

Le soutien scolaire peut également aider les élèves d'un niveau relativement satisfaisant à tirer un meilleur profit de leurs cours d'enseignement classique en explorant certaines dimensions de manière plus approfondie. Yiu (1996, p. 78) a rapporté que les enseignants de Hongkong qu'il avait interrogés dans son enquête sur le deuxième cycle du secondaire étaient favorables au soutien scolaire. Parmi les commentaires qu'ils formulaient figuraient ceux-ci :

- puisque l'école utilisait l'anglais comme langue véhiculaire, les élèves tiraient profit de la répétition du contenu de l'enseignement en chinois dans le cadre de l'institut de soutien scolaire ;
- les enseignants du système éducatif pouvaient occuper l'essentiel du terrain, cependant que les professeurs particuliers les aidaient à consolider leurs positions ;
- les professeurs particuliers présentaient des sujets supplémentaires aux élèves, alors que les enseignants du système éducatif étaient trop occupés pour le faire.

Yiu a ajouté (1996, p. 66) que certains enseignants trouvaient des idées auprès des professeurs particuliers. Un enseignant a explicitement demandé à ses élèves d'apporter à l'école la documentation fournie par l'institut de soutien scolaire, afin de pouvoir l'utiliser pour améliorer ses propres cours.

Cependant, on rapporte parfois que le soutien scolaire exerce un effet négatif sur l'enseignement classique. À propos du Koweït, Hussein (1987, p. 92) déclarait ainsi :

Le soutien scolaire a engendré chez les élèves un énorme désintérêt. Ils en sont arrivés à considérer que s'ils peuvent payer quelqu'un qui leur montrera comment passer leurs examens, ils n'ont pas besoin de suivre les cours scolaires, à moins d'y être contraints par le règlement de l'école.

Hussein a rapporté (p. 92) que, dans certaines écoles, le nombre des absences a augmenté :

En particulier, deux mois avant la fin de l'année scolaire, [les élèves] restent chez eux le matin et fréquentent des instituts de soutien scolaire l'après-midi, ce qui paralyse le système éducatif. Un deuxième groupe d'élèves ne vient à l'école que pour éviter les questions de l'administration scolaire, mais n'y manifeste aucun intérêt. Ces deux groupes influencent le groupe réduit des élèves qui fréquentent l'école avec l'intention d'y apprendre, mais ne trouvent pas une atmosphère favorable à l'apprentissage à cause du comportement d'ensemble de la classe, et aussi du fait que l'enseignant est perturbé par la situation.

Dans un commentaire portant sur le Sri Lanka, Nanayakkara et Ranaweera (1994, p. 14) indiquent que certains élèves ne prêtent pas une attention suffisante aux leçons dispensées dans le système éducatif, soit parce qu'ils ont déjà traité les sujets étudiés avec leur professeur particulier, soit parce qu'ils ne sont pas convaincus par les modes d'enseignement du système éducatif. Nanayakkara et Ranaweera ont fait référence à une étude du ministère de l'Éducation qui indiquait, disaient-ils (p. 14), que la majorité des élèves, notamment dans les grandes classes, considéraient la qualité de l'enseignement dans le cours de soutien scolaire comme supérieure à celle de l'école.

Cette situation exerce une influence négative sur le respect et la confiance qu'ils accordent à l'enseignant scolaire et à son enseignement. Une situation aussi peu satisfaisante (...) conduit à une dégradation de l'enseignement scolaire, ce qui engendre un cercle vicieux dans lequel le comportement négatif des élèves et leur non-participation au processus d'enseignement-apprentissage conduisent à la médiocrité de l'enseignement, laquelle conduit au soutien scolaire privé, qui provoque le comportement négatif des élèves à l'école, qui conduit à son tour à une dégradation de l'enseignement scolaire, et ainsi de suite.

Les données concernant le Japon fournies par Sawada et Kobayashi (1986, p.9) sont également instructives à cet égard. Un

grand nombre d'enseignants, notamment au niveau du premier degré du secondaire, ont rapporté que les élèves qui fréquentaient les *juku* maîtrisaient bien les techniques du calcul. Ils faisaient cependant remarquer que ces élèves travaillaient de façon mécanique et sans comprendre la signification de ces techniques. Quarante-cinq pour cent des professeurs de première année du secondaire ajoutaient que les élèves qui fréquentaient les *juku* ne prenaient pas au sérieux les cours classiques de mathématiques, et les enseignants étaient entre 27 % (première année du secondaire) et 50 % (cinquième année du primaire) à indiquer que les élèves inscrits dans ces établissements refusaient de participer aux activités extrascolaires.

Le soutien scolaire privé peut aussi conduire à des déséquilibres dans l'affectation des enseignants à des années d'études particulières à l'intérieur de chaque école. Là où les enseignants du système éducatif classique exercent un soutien scolaire sur leurs propres élèves, il est probable qu'ils préféreront les classes les plus avancées et/ou celles où la pression exercée par les examens est la plus forte, et où la demande de soutien scolaire est donc la plus importante (*Encadré 4*). Ce comportement peut à son tour provoquer l'affectation des enseignants relativement faibles aux petites classes et menacer les bases mêmes du système.

Pour de nombreux participants, le soutien scolaire complémentaire est aussi source de fatigue. Ceux qui en sont le plus visiblement atteints sont les élèves qui se rendent directement de l'école classique au cours extrascolaire ; mais les tuteurs en souffrent également, notamment lorsqu'ils enseignent aussi dans le système éducatif classique. À propos de l'Égypte, ce fait a été mentionné par Hargreaves (1997, p. 169). Il a également été observé au Sri Lanka, où, selon de Silva (1994a, p. 5), tout le monde est fatigué à cause du « processus continu d'enseignement-apprentissage qui se déroule du matin jusqu'au soir pendant la semaine, les week-ends et les vacances scolaires, [et qui] prive les enseignants comme les élèves du repos et des distractions nécessaires ». Non seulement cette situation engendre la fatigue des enseignants comme des élèves, affirme-t-il, mais elle les incite à « se relaxer » pendant qu'ils sont à l'école, ce qui réduit ainsi la productivité de cette partie de la journée.

Encadré 4. Comment s'assurer les « meilleurs » emplois dans les écoles

L'école primaire de Mikumi se trouve dans les faubourgs de Dar es-Salam, la plus grande ville de Tanzanie. Comme dans de nombreuses autres écoles de Dar es-Salam, le soutien scolaire y est devenu une méthode institutionnalisée par laquelle les enseignants augmentent leurs salaires. Les parents sont censés verser des rémunérations fixes : 1 000 shillings (1,50 \$US) par mois et par matière en première, deuxième et troisième années, 1 500 shillings en quatrième et cinquième années et 2 000 shillings en sixième et septième années. Environ 40 % des élèves de première année paient un soutien scolaire, mais le pourcentage s'élève à 70 % en septième année.

Le chef d'établissement subit les pressions considérables pour l'attribution des « meilleurs » emplois à certains enseignants. Sont considérés comme les meilleurs les emplois qui garantiront la rémunération la plus élevée, à savoir l'enseignement des mathématiques, de l'anglais et des sciences en septième année. Les autres matières et les autres années d'études sont négligées à des degrés divers.

Source : Vimpany (1998), p. 13.

Bien entendu, le soutien scolaire risque moins d'être une source de fatigue pour les professeurs particuliers qui ne sont pas en même temps enseignants dans le système classique. Cependant, un autre problème peut surgir : l'enseignement traditionnel peut perdre une partie de son personnel le plus talentueux, parti travailler dans l'ombre du système conventionnel. Ce problème s'est posé dans des pays aussi différents que le Costa Rica, la Lituanie et le Sénégal.

Un autre facteur, particulièrement important dans les systèmes où le soutien scolaire est dispensé par des enseignants déjà responsables des élèves dans le système éducatif, est la manière de traiter le programme. Dans une étude de Caillods et al. (1998, p. 119) consacrée au Maroc, 62 % des professeurs de sciences au niveau du collège (premier cycle du secondaire) affirmaient que le programme était si chargé qu'ils ne pouvaient pas le traiter dans sa totalité pendant les heures de classe normales. À cela venait s'ajouter le fait que 34 %

des professeurs de sciences enseignant à ce niveau dispensaient un soutien scolaire complémentaire. Dans les lycées (deuxième cycle du secondaire), 70 % des professeurs disaient qu'ils ne pouvaient pas traiter le programme pendant les heures de cours normales, et ils indiquaient dans une proportion équivalente qu'ils dispensaient un soutien scolaire complémentaire.

Un des problèmes majeurs que pose cette situation est que les enseignants pourraient se trouver incités à accuser le programme d'études d'être trop chargé et, comme on l'a indiqué, à ralentir délibérément le rythme de leur activité afin de s'assurer un marché pour des cours extrascolaires supplémentaires. On affirme que cette pratique est répandue, par exemple, au Bangladesh, au Cambodge et en Égypte. Dans ces pays, certains enseignants vont jusqu'à omettre délibérément, dans leurs cours traditionnels, une partie du programme qu'ils savent être essentielle à la réussite aux examens. De plus, ces enseignants sont directement intéressés par l'existence d'un système d'examens rigoureux et par l'éventualité du redoublement, et il est donc probable qu'ils favoriseront des aspects du système éducatif qui ne vont pas nécessairement dans le sens de l'intérêt des élèves.

Cependant, une fois encore, un rôle déterminant revient à la nature de la société considérée et à la structure de l'environnement dans lequel le soutien scolaire est – ou n'est pas – dispensé. Falzon et Busutil (1988, p. 113) ont rapporté qu'à Malte les enseignants n'approuvaient pas l'ampleur du soutien scolaire complémentaire et le fait que les enfants commençaient généralement très tôt à suivre cet enseignement. Dans l'échantillon étudié, un quart des enseignants considéraient le soutien scolaire complémentaire comme inutile à quelque niveau que ce soit ; et la plupart de ceux qui le soutenaient évoquaient essentiellement des raisons que l'on pouvait juger valables sur le plan éducatif, à savoir qu'il apportait un enseignement dans des matières que l'on n'étudie pas à l'école, soutenait les élèves sous-performants ou ayant été absents pendant de longues périodes.

En outre, l'analyse des systèmes qui fonctionnent dans l'ombre de l'éducation conventionnelle doit prendre en compte la totalité de leurs aspects aussi bien positifs que négatifs. Dans les efforts qu'ils déploient pour répondre aux besoins du marché, certains entrepreneurs

font œuvre novatrice dans le contenu de l'enseignement comme dans la manière de le dispenser (*Encadré 5*). De plus, au Japon, de nombreux *juku*, qui sont fréquemment décrits comme de sombres repaires du bachotage et de la mémorisation, ressemblent davantage, au moins pour les années d'enseignement primaire, à des salles de cours hors programme. Russell (1997, p. 158) rapporte qu'une enquête effectuée à Tokyo a conclu que la justification la plus fréquente de l'inscription des enfants dans ces établissements était le désir de « développer leur motivation pour les études » ; un autre sondage a établi que la raison de fréquenter un *juku* la moins souvent citée était « l'apprentissage de la technique des examens ». Dans une étude effectuée par le ministère japonais de l'Éducation, les parents des enfants scolarisés dans le primaire ont le plus souvent déclaré que l'avantage de la fréquentation d'un *juku* était que les enfants apprenaient à étudier tout seuls.

Enfin, il peut arriver que les programmes d'études privilégiés par les institutions de soutien scolaire, notamment celles qui pratiquent le bachotage, contrastent avec ceux des écoles normales. Particulièrement dans les systèmes éducatifs publics, les écoles sont censées favoriser l'accès à un large éventail d'objectifs, parmi lesquels peuvent figurer l'épanouissement d'individus intéressés aussi bien par les activités sportives et musicales que par les études, la promotion de la politesse, du civisme et de la fierté nationale. Les écoles classiques peuvent aussi être tenues de ne pas séparer les élèves d'une même année d'études, afin de limiter les risques de discrimination des moins doués. Au contraire, les instituts de soutien scolaire axés sur la préparation aux examens éliminent le contenu de l'enseignement qu'ils jugent dénué d'intérêt afin de se concentrer sur la réussite des élèves aux examens, et il arrive qu'ils hésitent beaucoup moins à les regrouper en fonction de leurs capacités. De nombreux analystes n'approuvent pas ce phénomène, en soutenant que les instituts de soutien scolaire imposent des distorsions aux programmes généraux, qui ont été conçus de manière soigneusement équilibrée par des spécialistes. Cependant, on peut aussi le considérer comme l'expression de la demande émanant du public, voire comme une forme de contrôle exercé sur les spécialistes de l'aménagement des programmes, sans lequel ceux-ci risqueraient de devenir trop idéalistes dans leurs objectifs.

Encadré 5. La mobilisation de la technologie au service de l'éducation

Afin d'attirer les élèves, certaines institutions de soutien scolaire déploient de grands efforts pour mobiliser les progrès technologiques les plus récents. Parmi celles-ci figure Nagase Brothers, un des *juku* les plus importants du Japon. Cette société, qui fait partie des neuf *juku* cotés en Bourse, utilise des satellites pour transmettre des conférences dispensées par des professeurs de Tokyo à 30 000 écoles secondaires et faire « bachoter », dans tout le pays, les élèves accueillis dans les 680 salles de classe franchisées et appartenant à Nagase. Les élèves suivent les conférenciers, qu'ils connaissent déjà par des manuels de préparation aux examens, dans des salles de projection. Ils peuvent leur transmettre des questions par fax et par courrier électronique et réviser les cours en repassant des vidéos ou en étudiant des brochures publiées par cette société. Celle-ci produit chaque année 2 000 conférences nouvelles, dont elle détient les droits.

En appliquant la technologie et les approches commerciales aux méthodes d'enseignement traditionnelles, Nagase crée un système éducatif évocateur de ces processus de fabrication industrielle japonais qui peuvent être reproduits et distribués sur des marchés lointains dans de bonnes conditions de rentabilité. Cette approche a permis à une entreprise relativement récente de distancer les instituts de soutien scolaire établis depuis longtemps, qui s'appuyaient traditionnellement sur un processus interminable et coûteux consistant à construire des écoles près des gares et à embaucher des enseignants locaux.

Source : Russell (1997), p. 166.

Implications sociales

Au chapitre des implications sociales, trois points exigent une attention particulière : les conséquences des pressions subies par les élèves, les incidences sur les relations sociales et les implications en matière d'inégalités sociales.

Les pressions subies par les élèves

Il est évident que les enfants qui fréquentent à la fois l'école classique et les cours de soutien scolaire complémentaire sont soumis à des pressions considérables. « Quatre heures de sommeil pour réussir, mais cinq heures de sommeil pour échouer » était à une époque une formule bien connue des Japonais, qui faisait référence aux stratégies

considérées comme nécessaires pour réussir aux examens d'entrée dans un établissement d'enseignement supérieur (Tsukuda, 1991, p. 8) et qui était à la fois le reflet de la culture du soutien scolaire dans ce pays et une contribution à cette culture. Sans aller jusqu'à cet extrême, d'autres sociétés peuvent exercer des pressions très sensibles à tous les niveaux (*Encadré 6*). À Maurice, un ministre de l'Éducation (cité par Foondun, 1992, p. 26) a mis en question le bien-fondé des pressions sociales qui conduisent les enfants à consacrer en moyenne neuf heures par jour au soutien scolaire privé et à la scolarité ordinaire, alors que les adultes de ce pays ont obtenu une journée de travail de sept heures. En fait, soulignait-il, on impose aux enfants une journée de travail plus longue que celle de leurs parents. Un Livre blanc publié par le gouvernement (Maurice, 1997, p. 7) affirmait :

Nos enfants sont incapables de vivre pleinement leur jeunesse. Ils sont pour la plupart victimes des préoccupations excessives de leurs parents en matière de diplômes et de certificats ; cela fait subir une pression énorme sur leurs jeunes esprits et leur confèrent sans doute des attitudes indésirables, produits d'un système éducatif hyperconcurrentiel et d'un cadre de travail qui ne laisse aucune place à l'initiative, à l'adaptabilité et à la créativité ...

Un autre rapport sur Maurice (UNICEF, 1994, p. 36) a fait observer que les pressions subies pour l'obtention du certificat d'enseignement primaire étaient si importantes que chaque année, dans un certain nombre de cas, elles anéantissaient chez l'enfant toute dynamique d'apprentissage. Certains chefs d'établissement, ajoutait ce rapport, ont parlé d'enfants qui arrivaient dans leurs écoles secondaires dans un état d'épuisement physique et psychique. « L'échec peut marquer l'enfant, soulignait le rapport, et la réussite est obtenue à un prix trop élevé. »

Encadré 6. Les pressions subies par les élèves vues de Hongkong



1^{re} fillette : Je dois faire mes devoirs

Garçon : Je dois aller au cours de soutien scolaire privé

2^e fillette : Je dois revenir me préparer pour l'examen de biologie de demain



1^{re} fillette : Je crois que nous avons juste le temps de jouer au jeu de la « bombe nucléaire »

Garçon et
2^e fillette : D'accord



BOOM! BOOM! BOOM!



1^{re} fillette : Avec ce système éducatif « avancé », nos récréations sont de plus en plus courtes.

Source : Cheng (1977), p. 19.

Sous un angle plus positif, pourrait-on argumenter, ces pressions peuvent aussi amener les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes et les inciter à maximiser leur potentiel. Par exemple, les sociétés de l'Asie de l'Est, influencées par les traditions confucianistes, ont tendance à accorder une valeur considérable à la discipline et à l'abnégation, et à considérer les pressions exercées par le soutien scolaire complémentaire comme généralement bénéfiques. Dans une certaine mesure, le degré atteint par ces pressions que l'on considère comme appropriées est donc déterminé par des normes sociales et culturelles. Certains éducateurs ajouteraient que, lorsque le soutien scolaire complémentaire peut aider les élèves à se maintenir au niveau de leurs pairs, il est de nature à protéger leur confiance en soi. Ces commentateurs affirmeraient donc que, s'il est susceptible d'imposer des pressions d'un côté, il peut aussi les alléger de l'autre.

Le niveau et le type du soutien scolaire considéré peuvent aussi jouer un rôle déterminant. L'analyse effectuée par Russell (1996) de la méthode Kumon pour l'enseignement des mathématiques au Japon, qui va du niveau préscolaire à celui des établissements d'enseignement supérieur mais qui est surtout populaire dans les premières années du primaire, a montré que la plupart des enfants considéraient cette expérience avec sympathie. Russell (1996, p. 259) a cité des recherches indiquant que près de 40 % des familles qui inscrivaient leurs enfants à des cours pratiquant la méthode Kumon le faisaient parce que cette expérience plaisait à leurs enfants.

Cependant, de nombreux analystes qui se sont penchés sur d'autres contextes, dont des niveaux d'enseignement supérieurs et des formes de soutien scolaire différentes, considèrent que les aspects négatifs l'emportent sur les incidences positives. Wijetunge (1994, p. 16) est de cet avis, et il a décrit la situation au Sri Lanka en ces termes :

Dès la fin de la journée scolaire, l'enfant est amené en hâte au cours de soutien scolaire, après une collation rapide. Dans ce cours, ses compétences et ses aptitudes sont impitoyablement opposées à celles de ses camarades du même âge, car le jeu que l'on joue ici est celui de la concurrence, et la valeur du professeur repose sur les résultats qu'il obtient. Les activités

d'épanouissement individuel adaptées à l'âge de l'enfant, telles que l'équilibre personnel, l'apprentissage de l'entente avec les camarades, le développement de la conscience, du sens moral et d'une échelle de valeurs, ont bien peu de chances de s'accomplir dans ce climat de concurrence féroce.

Wijetunge ajoute que les activités sportives et les loisirs sont éliminés par l'envahissement du soutien scolaire complémentaire, et il indique que l'apprentissage livresque et les performances aux examens sont souvent réalisés aux dépens d'autres formes d'éducation, dont on peut soutenir qu'elles revêtent également une importance majeure. Dans l'enquête sur la Malaisie conduite par Marimuthu et al. (1991, p. 87), 36 % des élèves approuvaient la déclaration : « Le soutien scolaire domine notre existence », et 18 % seulement la désapprouvaient. Il est nécessaire de poursuivre les recherches sur ce thème, mais on a relevé chez les élèves du Japon, de Hongkong et de Taiwan, un nombre inquiétant de cas de dépression, et même de suicides, en relation avec des problèmes de scolarité qui nous rappelle avec force les incidences que peuvent avoir des pressions extrêmes sur de jeunes esprits (Zeng ; LeTendre, 1998).

Relations sociales

De Silva (1994a, p. 6) a indiqué que, lorsque les enfants sont le plus souvent absents du foyer, les liens familiaux s'en trouvent inévitablement affaiblis. Il arrive que les jeunes soient insuffisamment surveillés dans les centres de soutien scolaire et sur le chemin du retour, et cela, ajoute-t-il, a contribué à l'apparition de problèmes sociaux considérables. En outre, les élèves se précipitent parfois vers les cours de soutien scolaire sans avoir pris la nourriture ou le repos nécessaires, et ils rentrent si tard chez eux après les cours, et dans un tel état de fatigue, qu'ils ne disposent pas du temps libre pour leurs centres d'intérêt personnels. Très souvent, il ne leur reste absolument pas de temps pour la pratique de leur religion, au point que les chefs spirituels du Sri Lanka ont exigé que les centres de soutien scolaire soient fermés le dimanche matin pour permettre aux élèves de participer aux activités religieuses.

Il convient cependant d'équilibrer ce tableau avec les aspects positifs que présente dans certaines sociétés un apprentissage extrascolaire structuré. À Rio de Janeiro, la plus grande ville du Brésil, nombreux sont les parents qui envoient leurs enfants dans des centres de soutien extrascolaire parce qu'ils ne souhaitent pas les laisser traîner dans des rues potentiellement dangereuses (Paiva et al., 1997). Le soutien scolaire permet également d'offrir un environnement salubre dans lequel les jeunes peuvent s'épanouir et rencontrer leurs pairs. Russell (1997, p. 161) a fait observer que des amitiés étroites peuvent se former dans les *juku* japonais, notamment dans les petits cours de voisinage établis par des enseignants retraités et des femmes au foyer. Elle a souligné l'initiative d'un professeur de *juku* qui a délibérément tenté de créer une atmosphère de club et organisé des randonnées pendant les week-ends. Les recherches ont indiqué que 40 % des élèves du primaire déclaraient qu'ils aimaient aller au *juku* parce qu'ils s'y faisaient des amis, et un sociologue japonais a observé qu'un grand nombre de filles et de garçons du premier cycle du secondaire trouvent un grand intérêt au *juku* sur le plan social, avec les échanges de notes, le flirt et les occasions de rencontrer des élèves d'autres écoles. Pour certains parents, le fait que les professeurs particuliers assument pour une large part la responsabilité d'imposer une discipline dans les études est aussi un point important ; cela laisse les parents disponibles pour des aspects moins sévères de l'existence, comme l'entente familiale et les loisirs.

Inégalités sociales

Comme la plupart des formes de l'enseignement privé, le soutien scolaire est plus aisément accessible aux riches qu'aux les pauvres. À ce titre, il semble être un mécanisme qui maintient et peut-être même accroît les inégalités sociales. Quand les systèmes atteignent des extrêmes, ils peuvent constituer une menace pour la stabilité sociale (*Encadré 7*). Les enfants de familles riches ont plus de facilités pour payer, et donc pour obtenir, un soutien scolaire à la fois plus intensif et d'une qualité supérieure. À Maurice, Joynathsing et al. (1988, pp. 32-33) ont montré que, en première année du primaire, le pourcentage des enfants appartenant au groupe le plus aisé qui recevaient un soutien scolaire privé était 7,5 fois plus important que celui des enfants des

Encadré 7. Inégalité sociale et instabilité sociale

L'Égypte figure parmi les pays où le soutien scolaire privé est largement répandu, et où il est dispensé pour une large part par des enseignants du système éducatif classique qui s'adressent à leurs propres élèves. Dans bien des cas, ce personnel enseigne moins qu'il ne devrait le faire pendant la journée scolaire, afin de s'assurer une demande de soutien scolaire. Les élèves qui ne peuvent pas payer ces cours reçoivent donc un enseignement moins complet.

Cette situation a été sévèrement condamnée par le Ministre de l'Éducation égyptien, le Dr Hussein Kamel Bahaa el Din, qui a été de ceux qui ont tenté d'affronter ce problème. Il écrivait en 1997 (p. 99) :

[Le soutien scolaire privé] empêche les élèves aux ressources financières limitées de recevoir de leurs professeurs l'instruction nécessaire. Cette situation conduit les groupes défavorisés à être mécontents de leur sort et à éprouver un ressentiment potentiel envers ceux qui ont pu accéder au soutien scolaire privé ou qui ont réussi leurs examens. Cela constitue une menace pour la paix sociale et un facteur de discorde. En même temps, ceux qui ont eu accès au soutien scolaire privé et qui ont pu passer leurs examens avec succès ne pourront pas vivre dans un environnement paisible, car ils seront entourés par une majorité d'individus qui auront été privés du savoir de leurs maîtres, d'une bonne éducation et par conséquent d'une profession honorable. Ces derniers seront donc une menace constante pour ceux qui ont monopolisé les chances de s'instruire, ce qui met véritablement en danger la paix sociale dans notre pays. L'éducation qui commence par un crime s'achèvera inévitablement par une catastrophe.

groupes aux revenus les plus faibles, alors que la proportion équivalente en sixième année était de 1,6/1.

Cependant, ce tableau n'est pas parfaitement juste. Les familles riches ont aussi d'autres moyens de maintenir leur supériorité sociale, qu'elles peuvent utiliser en complément ou à la place du soutien scolaire, en particulier lorsque le chef de famille juge excessif l'effort imposé par le soutien scolaire. De plus, les familles à revenu intermédiaire ou faible peuvent choisir d'investir dans ce soutien scolaire pour acquérir une certaine mobilité sociale grâce au système d'examens. L'enquête de Kwan-Terry (1991, p. 88) a indiqué qu'à Singapour on enregistrait la plus importante demande de soutien scolaire en anglais dans les familles qui ne parlaient pas anglais à la maison et dans lesquelles le père avait une instruction inférieure au

niveau universitaire mais disposait de revenus moyens. Au Cameroun, une grande partie de la clientèle des professeurs particuliers est composée d'élèves à revenu moyen ou faible inscrits dans les écoles publiques. Les familles plus aisées envoient leurs enfants dans des écoles privées, qui sont considérées comme qualitativement supérieures et qui dispensent un type d'enseignement qu'un grand nombre de parents estiment adéquat et suffisant. Les familles les plus pauvres ne peuvent pas engager de telles dépenses, et elles cherchent donc à combler le fossé en confiant plutôt leurs enfants à des professeurs particuliers, dont beaucoup sont aussi enseignants dans les écoles privées (Tembon, 1999).

Le type de soutien scolaire pratiqué ainsi que son importance quantitative jouent également un rôle déterminant. Si les institutions de soutien scolaire de masse du Japon et de Hongkong peuvent être peu coûteuses, il arrive aussi que l'on ne puisse y acquérir que des connaissances limitées. Les familles les plus aisées peuvent avoir recours avec davantage de facilité au soutien scolaire particulier ou en groupe restreint, mieux adapté aux besoins individuels, et qui peut être dispensé au domicile des enfants, alors que les familles les plus pauvres doivent s'accommoder de formes de soutien scolaire relevant de la production de masse, et pour lesquelles les enfants devront se déplacer sur des distances considérables.

Tout aussi importante est la dichotomie entre habitat urbain et habitat rural. Le soutien scolaire étant en général plus disponible sur les sites urbains que sur les sites ruraux, il se peut que son accès soit plus facile pour les enfants à revenu moyen ou faible des sites urbains qu'à leurs homologues plus prospères des sites ruraux. Ce phénomène montre que la stratification repose autant sur le lieu de résidence que sur le niveau de revenus.

Dans certaines sociétés, le soutien scolaire a aussi pour effet d'entretenir et d'exacerber les inégalités sociales. Cette situation reflète les inégalités de revenus et les différences de lieu de résidence (habitat urbain/rural) ; mais elle reflète aussi couramment les modèles culturels et le degré de valorisation de certains types d'éducation en fonction de l'appartenance ethnique. Le *Tableau 4* (voir page 34) présentait des statistiques relatives à l'importance du soutien scolaire reçu en

Malaisie par des élèves appartenant à des groupes ethniques différents. Le *Tableau 9* complète le tableau 4 avec des statistiques recueillies à Singapour, société presque entièrement urbaine qui, dans une large mesure, n'est donc pas affectée par la dichotomie entre habitat urbain et habitat rural. Comme on pouvait le prévoir, le tableau montre que les élèves qui vivent dans des habitations privées sont plus nombreux à recevoir un soutien scolaire que les élèves vivant dans des logements sociaux ; et ceux qui habitent de grands logements sociaux sont plus nombreux à recevoir un soutien scolaire que les élèves vivant dans des logements plus petits. Ces chiffres reflètent des inégalités de revenus, mais aussi des différences ethniques, le pourcentage des élèves qui reçoivent un soutien scolaire étant plus élevé chez les Indiens et moins élevé chez les Malais, alors que les Chinois occupent une position intermédiaire.

Tableau 9. Stratification sociale et soutien scolaire privé à Singapour

	Niveau			Groupe ethnique			Type d'habitation		
	Total	Prim.	Sec.	Chinois	Malais	Indiens	Logem. social : appart. de 1-3 pièces	Logem. social : appart. de 4-5 pièces	Maison ou appart. privés
% d'élèves qui reçoivent un soutien scolaire	32	49	30	32	25	43	25	33	50
% d'élèves inscrits en :									
anglais	72	84	49	72	95	52	89	73	47
chinois	48	55	33	59	3	4	32	50	64
malais	5	6	2	0	19	28	4	4	8
tamoul	1	2	1	0	0	14	0	2	1
mathématiques	78	80	80	78	86	69	86	84	59
sciences	48	52	48	47	65	35	57	49	34

Source : George (1992), p. 29.

Implications économiques

La bibliographie substantielle qui a été consacrée au taux de rendement de l'enseignement (par exemple, Psacharopoulos, 1994 ; Carnoy, 1997 ; Bennell, 1998) est presque exclusivement centrée sur les systèmes éducatifs classiques. Cependant, certains des principes que l'on y trouve exposés peuvent être appliqués au soutien scolaire complémentaire.

Les constatations empiriques démontrent que, de manière générale, les individus qui possèdent un niveau d'instruction formelle élevé s'assurent tout au long de leur vie des revenus supérieurs à ceux des individus dont le niveau d'instruction est plus faible. Les partisans de la théorie du capital humain (par exemple, Psacharopoulos, 1995) expliquent cette réalité en affirmant que ce niveau de revenus plus élevé reflète et récompense de manière appropriée les compétences et les attitudes acquises par les individus au cours du processus éducatif. Selon une autre conception (Groot ; Hartog, 1995), l'éducation agit comme un mécanisme de sélection dans lequel les individus qui possèdent des talents naturels et ont acquis les attitudes appropriées sont en mesure de franchir les différentes barrières qu'ils rencontrent.

Pour ceux qui acceptent l'une ou l'autre de ces hypothèses, le soutien scolaire et la scolarité classique peuvent être considérés sous le même éclairage. Les partisans de la théorie du capital humain pourront estimer que le soutien scolaire est encore plus fortement corrélé avec l'amélioration du niveau économique, parce qu'il est étroitement lié à la demande du marché et que l'amélioration du niveau économique est une des principales raisons pour lesquelles les élèves et leurs parents investissent dans ce soutien scolaire. Les partisans de l'hypothèse de la sélection aborderont le problème d'un point de vue différent, mais ils parviendront à une conclusion semblable sur la manière dont les élèves qui ont reçu un soutien scolaire quantitativement plus important sont affectés à des fonctions économiques mieux rémunérées.

Cependant, une autre approche du soutien scolaire apparaît moins positive. Ses détracteurs soutiennent que la plus grande partie de ce secteur est parasitaire, qu'elle gaspille des ressources qu'il vaudrait mieux allouer à d'autres usages, et que, dans les systèmes qui sont

dominés par les examens traditionnels, le soutien scolaire et le bachotage qui lui est associé contribuent à l'étouffement de la créativité, qui peut avoir un effet préjudiciable sur les bases de la production économique.

Il n'est pas facile de concilier ces points de vue. Ils sont le reflet de débats plus vastes sur la nature et l'influence de l'éducation qui reposent autant sur des principes idéologiques que sur la recherche empirique. Les publications d'ordre général consacrées aux relations entre l'éducation et le développement contiennent beaucoup de questions sans réponse et de conclusions ambiguës (Carnoy, 1995 ; Heyneman, 1997). Il n'existe aucune formule clairement établie qui associe certains types et niveaux quantitatifs d'éducation à certains types et niveaux quantitatifs de développement économique, et cette observation s'applique aussi bien au soutien scolaire qu'à la scolarité classique.

Dans ces conditions, les planificateurs et les décideurs seraient mal avisés d'adopter des approches rigides. Si les *juku* japonais qui se consacrent au bachotage sont généralement considérés comme des instruments qui altèrent les processus éducatifs et ont une influence négative sur l'existence des enfants, il n'en est pas moins indiscutable que le Japon a obtenu une remarquable réussite économique, dans laquelle les *juku* semblent avoir joué un rôle majeur. Russell (1997, p. 155) a fait observer qu'il y a là une question d'attitudes autant que de compétences. La fréquentation des *juku* accoutume les Japonais à l'idée de suivre des études de manière disciplinée en dehors de l'école, ce qui peut revêtir une importance de plus en plus grande au fur et à mesure que les changements économiques et autres dépasseront la capacité des systèmes éducatifs de fournir des bases permanentes à l'existence de leurs élèves.

Le soutien scolaire complémentaire peut aussi avoir sur le marché du travail un certain nombre d'incidences importantes qui contribuent à la mobilisation des ressources humaines. Tout d'abord, il exerce dans de nombreuses sociétés une sorte de fonction de « garde d'enfants » qui libère les parents et leur permet d'avoir un emploi. À Malte, Falzon et Busuttil (1998, p. 94) ont relevé les taux de soutien scolaire privé les plus élevés dans des familles où les deux parents avaient un emploi. Cette situation ne reflète pas simplement le niveau

des ressources financières et l'ambition de ces parents : elle traduit aussi le fait que ces familles exigent que la surveillance de leurs enfants s'inscrive dans un cadre structuré. Si l'on considère ce phénomène sous un angle différent, l'existence de services de soutien scolaire complémentaire permet aux deux parents de s'intégrer à la population active et de faire bénéficier l'économie de leurs compétences.

Cette observation est en relation avec une deuxième incidence possible sur le marché du travail. Au Japon, les attentes individuelles en fonction du genre restent extrêmement stratifiées, et les femmes mariées ne sont habituellement pas censées prendre un emploi rémunéré. Selon Benjamin (1997, p. 519), le besoin de disposer d'un supplément de revenus pour payer le *juku* et autres formes d'enseignement complémentaire est, pour les mères de famille, l'une des rares raisons culturellement acceptables de rechercher un emploi en dehors de leur foyer. Ainsi, elles peuvent à leur tour apporter à l'économie la contribution de leurs compétences.

La troisième incidence sur le marché du travail, et peut-être la plus évidente, intéresse l'emploi des professeurs. Cet ouvrage a montré que, dans certains pays, le soutien scolaire constitue une entreprise gigantesque. C'est donc un secteur qui emploie un grand nombre de personnes, qui à leur tour acquièrent des revenus et génèrent par leurs dépenses d'autres emplois. Si certains professeurs particuliers travaillent à temps complet, d'autres le font à temps partiel. Le soutien scolaire permet à des individus d'accéder à des emplois lucratifs à temps partiel et d'exploiter leurs talents, leur évitant peut-être le chômage.

V. Diversité et évolution des systèmes éducatifs

Après avoir relevé quelques-unes des caractéristiques et des implications du soutien scolaire privé, il peut être utile de revenir sur la question de son évolution dans le temps. Comme nous l'avons fait observer ci-dessus, le soutien scolaire a connu dans certaines sociétés un développement considérable au cours des dernières décennies. Cependant, dans d'autres sociétés, il demeure peu répandu. Dès lors, des questions se posent : pourquoi est-il plus visible dans certains pays que dans d'autres, et quelles sont les forces qui déterminent l'évolution observée ? Pour les planificateurs qui cherchent à concevoir des réponses appropriées à leur propre société, il est important de répondre à ces questions.

La « maladie du diplôme » et l'« effet du développement tardif »

En 1976 a été publié un important ouvrage de Ronald Dore intitulé *The diploma disease* (« La maladie du diplôme » – réédité en anglais en 1997). Ce livre, centré sur les liens existant entre l'éducation, la qualification et le développement, met en évidence la domination absolue exercée dans les systèmes scolaires d'un grand nombre de pays par les examens et par les diplômes, et non par de plus amples processus éducatifs. Comme l'expliquait Dore dans sa préface (p. ix de l'édition anglaise) :

Malheureusement, la scolarité n'est pas entièrement consacrée à l'éducation. Elle n'est dans une large mesure – et de plus en plus – qu'une course aux diplômes. Partout, en Grande-Bretagne comme en Inde, en Russie comme au Venezuela, elle se réduit davantage à cette compétition qu'en 1920, voire en 1950. Et plus la scolarité devient une course aux diplômes, plus elle ne se résume qu'à une simple course : ritualiste, fastidieuse,

empreinte d'inquiétude et d'ennui, destructrice de la curiosité et de l'imagination – en bref, antiéducative.

Dore ne s'est pas intéressé spécifiquement au soutien scolaire complémentaire, mais ce secteur s'intégrait manifestement dans le tableau qu'il dressait, compte tenu notamment du fait qu'une partie considérable du soutien scolaire était (et demeure) orientée vers la réussite aux examens, au détriment de processus éducatifs de plus grande ampleur.

Un des piliers du système conceptuel de Dore est ce qu'il a appelé l'« effet du développement tardif ». Il a suggéré (p. 72) que :

(...) plus tardif est le développement (autrement dit, plus le moment où un pays entreprend un effort de modernisation se situe tardivement dans l'histoire du monde), et plus large est l'utilisation des diplômes pour la sélection professionnelle ; plus rapide est le rythme de l'inflation des titres requis ; et plus la scolarité est axée sur les examens, aux dépens de l'éducation véritable.

Dore a cherché à démontrer cette hypothèse en évoquant notamment le cas de l'Angleterre, du Japon, du Sri Lanka et du Kenya. Il a estimé qu'en Angleterre les symptômes de la maladie étaient relativement bénins, mais qu'ils devenaient progressivement plus aigus dans les autres pays. Selon son hypothèse, les raisons essentielles de cette évolution résident dans la structure du marché du travail. Au Sri Lanka et au Kenya, un abîme séparait les secteurs de l'économie considérés comme modernes et comme traditionnels. Les individus titulaires d'emplois dans un secteur moderne, dont l'accès était étroitement conditionné par la possession de diplômes, disposaient de revenus salariaux beaucoup plus élevés et plus sûrs que ceux de leurs homologues du secteur agricole traditionnel et du secteur non structuré.

Par comparaison avec le Sri Lanka et le Kenya, le Japon possédait un taux d'emploi supérieur et un taux de chômage inférieur, et il présentait un décalage moins marqué entre les secteurs modernes et traditionnels. Cependant, comme l'a indiqué Dore, la question qui se posait à chacun au Japon n'était pas : « Emploi ou chômage ? », mais : « *Quel* emploi ? » Il existait des différences majeures en matière

de rémunérations, de stabilité et d'avantages sociaux liés à ce qui était considéré comme les meilleurs emplois dans les meilleures entreprises, et le recrutement en vue de ces emplois provenait essentiellement des universités les plus prestigieuses. Pour avoir accès à celles-ci, les candidats devaient obtenir d'excellents résultats aux examens de fin d'études secondaires, ce qui avait des répercussions sur les niveaux inférieurs du système scolaire : les écoles du premier cycle du secondaire se concentraient sur la préparation aux examens d'entrée dans le deuxième cycle, et les écoles primaires sur les examens d'entrée dans le premier cycle du secondaire. C'est ainsi que les pressions qui s'exercent en faveur de la réussite aux examens créent une forte demande de soutien scolaire complémentaire.

Dore ne soutenait pas que l'Angleterre fût exempte de ce type de pressions. Cependant, il suggérait que les manifestations de la « maladie du diplôme » étaient moins aiguës dans ce pays, d'une part parce que les écarts de niveau de vie entre les titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur et ceux qui n'en possédaient pas étaient moins marqués, et de l'autre parce que la société britannique disposait de mécanismes supplémentaires pour déterminer l'attribution des emplois.

Pour le sujet qui nous occupe, le travail de Dore et certaines études plus récentes (Dore, 1997 ; Little, 1997) peuvent nous aider à expliquer partiellement pourquoi le soutien scolaire est moins envahissant en Angleterre (et dans d'autres régions de l'Europe occidentale) et pourquoi il l'est davantage au Japon, au Sri Lanka et au Kenya (et dans des sociétés comparables d'Asie, d'Afrique et d'Amérique latine). Cette explication est liée à l'existence de différentiels considérables entre « diplômés » et « non-diplômés » et au rôle crucial que jouent les examens – et par suite, le soutien scolaire qui favorise la réussite à ces examens – dans la désignation de ceux qui accéderont à la prospérité économique. Le Sri Lanka, le Kenya et beaucoup d'autres pays moins développés restent des sociétés marquées par une forte dualité, dans lesquelles un abîme subsiste entre les emplois des secteurs modernes et ceux des secteurs traditionnels ; quant au Japon et à des pays comme la République de Corée, ils restent des sociétés dans lesquelles il existe beaucoup plus d'emplois dans les secteurs modernes, mais où un gouffre sépare les « meilleurs » emplois des autres.

Influence de la culture et de l'économie

D'autres facteurs complémentaires doivent également être pris en compte, parmi lesquels l'influence d'éléments culturels généraux et du contexte économique. Comme nous l'avons fait remarquer ci-dessus, de nombreuses cultures asiatiques apprécient la rigueur dans les études et sont à la fois concurrentielles et sensibles au prestige social. Cet environnement incite à mettre l'accent sur le soutien scolaire, et il est l'une des raisons pour lesquelles la méthode Kumon pour l'apprentissage des mathématiques a connu chez les immigrants asiatiques installés aux États-Unis la même réussite qu'au Japon (Russell, 1996).

Les facteurs culturels contribuent aussi à expliquer pourquoi l'Australie et la Nouvelle-Zélande ressemblent à l'Europe occidentale par une absence générale du soutien scolaire, bien que leur économie nationale se soit développée dans une période historique encore plus récente que celle du Japon. Les cultures dominantes en Australie étant relativement peu concurrentielles, rares sont les Australiens de type caucasien (par opposition à ceux de type asiatique, par exemple) qui éprouvent le besoin d'un soutien scolaire au niveau primaire pour assurer l'avance de leurs enfants sur ceux de leurs voisins ; et comme les structures de l'enseignement classique en Australie sont à la fois souples et propices au soutien individuel, point n'est besoin de disposer d'un soutien scolaire privé très développé pour aider les élèves moins doués à se maintenir au niveau de leurs pairs. Dans le secondaire, les Australiens de type caucasien reconnaissent sans doute qu'il importe d'obtenir de bons résultats aux examens, mais ils sont pour la plupart hostiles au bachotage répétitif ; d'ailleurs, la nécessité s'en fait généralement moins sentir, compte tenu de la nature des examens auxquels se présentent la plupart des élèves. De plus, étant donné que les écarts existant sur le marché du travail sont moins prononcés qu'au Japon et à Singapour, une moindre importance est attachée aux récompenses en cas de réussite et aux pénalités en cas d'échec aux examens.

Un autre facteur notable est en relation avec les revenus des enseignants du système éducatif. Les enseignants d'Europe occidentale, d'Amérique du Nord et d'Australasie peuvent ne pas être parfaitement satisfaits de leur rémunération, mais ils reçoivent des salaires qui leur

assurent un niveau de vie décent. À cet égard, ils ne sont donc pas incités à exercer un soutien scolaire pour des strictes raisons de survie. On ne peut en dire autant des enseignants du Cambodge et du Liban, par exemple, qui ont subi une guerre civile et où les gouvernements nationaux ont été trop faibles pour imposer les niveaux de fiscalité élevés nécessaires au versement de salaires adéquats aux enseignants. Une tendance semblable est apparue dans les années 1990 en Roumanie, en Lituanie et dans d'autres pays d'Europe de l'Est, où les pouvoirs publics ont été incapables d'assurer aux enseignants un niveau de salaires correspondant à la montée en flèche de l'inflation, ce qui a imposé à ces personnels de rechercher d'autres activités rémunératrices. Simultanément, un grand nombre d'enseignants parmi les plus qualifiés ont complètement abandonné leur profession, ce qui a précipité le déclin de la qualité de l'éducation, lequel a contraint les parents à engager des dépenses supplémentaires pour veiller à ce que leurs enfants continuent à étudier convenablement l'ensemble de leur programme. La montée du soutien scolaire dans ces pays n'est donc pas complètement lié à la culture générale et à la nature des examens, car il s'agissait plutôt d'une réaction à l'effondrement des structures qui auraient permis d'assurer aux enseignants des salaires adéquats.

Cependant, que ce soit pour des raisons économiques ou autres, les facteurs culturels peuvent évoluer. À propos du Japon, Tsukuda (1991, p. 114) a indiqué que la tendance dominante est passée, au cours des années 1980, de l'ambition de la réussite sociale et économique à une orientation dans le sens de l'expression personnelle. En dépit de la prospérité économique du Japon et de ses réussites apparentes sur le plan éducatif, telles qu'elles ressortent des classements internationaux consacrés aux résultats scolaires, la société s'est préoccupée de plus en plus activement des problèmes du suicide, des brimades, et de l'acquisition de connaissances fragmentaires plus utiles aux examens qu'à la vie réelle (Abiko, 1998, p. 17). Les réponses apportées par le ministère de l'Éducation ont consisté à modifier les horaires scolaires en passant de la semaine de six jours à la semaine de cinq jours, à réformer le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à améliorer l'orientation professionnelle. Des préoccupations particulières ont été exprimées à propos des *juku*, dont un document officiel (Japon, 1995, p. 7) affirme que la fréquentation excessive « limite, pour les enfants, les occasions de jeux et la pratique

d'activités de la vie quotidienne adaptées à leur stade de développement ». Les planificateurs ont décidé qu'il serait préférable d'effectuer le passage à la semaine de cinq jours en plusieurs étapes. En 1992, le deuxième samedi de chaque mois a été déclaré jour de congé scolaire, et il en a été de même pour le quatrième samedi en 1995. On pouvait craindre que le vide ainsi créé serait comblé automatiquement par une augmentation de la fréquentation du *juku*, ce qui aurait entraîné l'échec de la réforme. Cependant, les premières évaluations semblaient indiquer qu'il n'en était rien (Japon, 1995, p.26). Il reste évidemment à savoir quelle tendance se dégagera à long terme, mais les changements en cours donnent à penser que les réformes engagées par les pouvoirs publics et l'évolution générale de la société peuvent concourir à une réorientation des tendances dominantes au Japon. Des mouvements comparables ont été observés en Corée (*Encadré 8*).

Cependant, toutes les sociétés n'ont pas évolué dans la même direction. Un autre trait caractéristique des réformes introduites au Japon peut être comparé aux changements intervenus au Royaume-Uni. Le ministère japonais de l'Éducation (1995, p. 7) a constaté que le classement des écoles en fonction de leur qualité constituait un sérieux problème qui contribuait au caractère concurrentiel de la société. Ce document poursuivait (pp. 7-8) :

[On remarque] une forte tendance à mettre l'accent sur le seul critère de « résultats standard » lorsque l'on évalue les institutions d'enseignement, si bien que l'on ne prête guère d'attention à la diversité des caractéristiques des nombreuses universités, collèges d'enseignement supérieur, établissements secondaires du deuxième cycle et autres institutions que possède le Japon. De même, on accorde une large confiance aux « résultats standard », considérés comme le critère unique, lorsqu'on propose une orientation professionnelle aux enfants, et l'on ne prend pas assez en considération, dans bien des cas, la diversité des personnalités, des centres d'intérêt, des préoccupations, des capacités et des aptitudes de chaque enfant (...) Cette analyse des causes de la concurrence excessive qui prévaut dans les examens d'entrée met en lumière l'extrême importance des initiatives visant à éviter les évaluations fondées

sur un classement vertical des écoles, à corriger la tendance à fonder l'appréciation de la qualité de l'école sur un critère unique, et à modifier les méthodes d'évaluation des enfants qui reposent également sur un critère unique.

Encadré 8. La tyrannie des examens en Corée. Critique et réaction

En 1991, un document publié par le ministère sud-coréen de l'Éducation faisait observer (p. 71) :

L'ardent désir d'éducation des Coréens, qui n'a guère d'équivalent dans le monde, est la principale force agissante du développement national. En contrepartie, il a conduit à une conception étroite des objectifs de l'éducation. Il existe une tendance à considérer l'éducation comme le simple véhicule du passage d'un niveau d'études au suivant et de l'obtention d'un diplôme. Elle est également comprise comme un moyen d'obtenir une meilleure situation socio-économique, ce que l'on prend souvent pour le but de l'existence.

Le document poursuivait en ces termes (p. 73) :

Dans la mesure où les enseignants organisent les programmes éducatifs en fonction de la préparation aux examens, l'apprentissage par cœur et la mémorisation dominent l'enseignement scolaire. Il se concentre sur les matières qui feront l'objet des examens, en excluant pratiquement l'apprentissage du raisonnement et de la réflexion critique. Les cours supplémentaires, qui amènent les enfants à étudier jusque très tard dans la soirée, sont conçus pour accumuler dans leur esprit les connaissances fragmentaires qui ont des chances d'être requises lors de l'examen. Leur préoccupation essentielle étant le volume de l'information retenue, les enseignants perdent de vue le but réel de l'enseignement. L'éducation de la personnalité dans son ensemble n'a plus sa place dans le programme. Les élèves n'ont aucune occasion de développer leurs qualités morales et leur sensibilité esthétique.

Par la suite, une commission présidentielle pour la réforme de l'enseignement a annoncé des propositions visant à aborder le problème (Corée, 1996, p. 87). Il s'agissait de limiter la standardisation du contenu de l'enseignement et de son organisation, et de réserver davantage de place au développement des talents et des centres d'intérêt individuels. Les écoles étaient incitées à se montrer réceptives aux besoins réels de leurs élèves, et la réglementation devait être assouplie. Il reste à savoir si ces réformes atteindront leur objectif à long terme ; du moins les autorités ont-elles tenté d'agir.

Au cours des années 1990, le Gouvernement britannique a évolué dans la direction opposée : il a tenu à ce que les écoles soient classées en fonction des résultats obtenus aux examens (Walford, 1996, p. 57). Le classement des institutions a généralement encouragé le classement des individus. Comble d'ironie, cette réforme était en partie fondée sur l'admiration de sociétés comme celle du Japon où les résultats scolaires étaient perçus comme excellents. Nous avons cité le Royaume-Uni parmi les pays où le soutien scolaire privé est relativement rare, mais le classement public des élèves et des établissements scolaires est un des facteurs qui tendraient à encourager le développement de ce soutien scolaire.

Des changements dans le secteur éducatif consécutifs à des changements politiques ont également été observés dans d'autres sociétés. Ainsi, une autre raison de l'expansion du soutien scolaire en Europe centrale et en Europe de l'Est au cours des années 1990 réside, selon les termes de Svecová (1998, p. 82), dans le fait que l'éducation était « de plus en plus considérée comme un moyen de promotion sociale, alors que, dans le bloc communiste, on percevait auparavant les relations politiques comme étant le facteur décisif ». Dans le contexte très différent de la Californie, aux États-Unis, le soutien scolaire privé a proliféré au niveau du deuxième cycle du secondaire dans la deuxième moitié des années 1990, quand les universités et les établissements d'enseignement supérieur ont dû abandonner les politiques de discrimination positive en faveur des étudiants appartenant à des minorités raciales, pour accorder davantage d'importance aux résultats obtenus dans des épreuves standardisées (Schwartz, 1999, p. 51). Les observations de ce type font ressortir les différentes manières dont peuvent évoluer les sociétés, et par suite la demande de soutien scolaire privé.

VI. Réponses et options politiques

Les différentes approches possibles

L'analyse ci-dessus montre que toute politique des pouvoirs publics en matière de soutien scolaire doit commencer par une évaluation du contexte. Les situations dans lesquelles les enseignants sont sous-payés au point d'être contraints de dispenser un soutien scolaire privé pour s'assurer des revenus suffisants sont assez différentes de celles dans lesquelles ils sont déjà correctement rémunérés et retirent simplement des avantages supplémentaires des possibilités d'accroissement de leurs revenus qui se présentent à eux. De même, les situations dans lesquelles le soutien scolaire est intégralement dispensé par un personnel qui n'enseigne pas dans les écoles classiques sont assez différentes de celles dans lesquelles les enseignants du système éducatif classique dispensent un soutien scolaire privé à des élèves dont ils ont déjà la charge dans leurs classes.

Eu égard à cette diversité, six approches fondamentales possibles peuvent être définies comme suit :

1. *Le laisser-faire.* Dans de nombreux pays, les décideurs et les planificateurs des services publics ont une longue tradition qui consiste à ignorer l'ombre du système éducatif. Dans certaines sociétés, cette attitude reflète un laisser-faire délibéré : les décideurs ont examiné la question et ont opté activement pour une politique de non-intervention. Dans d'autres sociétés, cette politique existe par défaut, pour la simple raison que le personnel concerné est submergé d'autres demandes urgentes. Les partisans de cette approche du soutien scolaire privé fondée sur le laisser-faire peuvent invoquer de solides justifications à l'appui de leurs conceptions. L'un de ces arguments est qu'il est préférable de laisser les marchés s'autoréguler pour assurer un équilibre optimal de la qualité et des prix. La dynamique du marché peut aussi assurer la diversité et être un facteur d'harmonie entre

la production et la consommation. Plus convaincant encore est peut-être l'argument selon lequel l'État devrait éviter de s'aventurer dans le domaine du soutien scolaire privé parce qu'il s'agit là d'une sphère d'action complexe, qui recèle de nombreux pièges politiques et financiers. Dans la plupart des pays, l'État est déjà profondément impliqué dans la scolarité principale ; de plus, dans de nombreux contextes, les pouvoirs publics s'efforcent de réduire leur implication, à la fois pour alléger la charge imposée aux contribuables et pour donner libre cours à la dynamique du marché. C'est précisément parce que le soutien scolaire privé est un « secteur de l'ombre » qu'il est difficile à contrôler.

Si le laisser-faire intégral est probablement l'approche la plus répandue, on peut soutenir qu'il n'est pas à recommander. Comme l'a montré cet ouvrage, le soutien scolaire peut avoir des implications d'une portée considérable pour la nature du système éducatif classique, ainsi que pour la société et pour l'économie. Dans les pays où le soutien scolaire privé est largement répandu, les pouvoirs publics devraient adopter une approche plus active.

2. *Le contrôle sans intervention.* Une approche un peu plus active consiste à exercer un certain contrôle pour obtenir des données sur la dimension, la forme et les incidences de ce secteur. Cette information est nécessaire à la planification du système éducatif classique et d'autres services sociaux. On pourrait soutenir que l'État devrait également disposer de données sur les revenus des professeurs particuliers, aussi bien d'un point de vue fiscal que pour prendre cet élément en compte lorsqu'il fixe les salaires des enseignants du système classique. Cependant, dans la pratique, il est rare que les pouvoirs publics collectent leurs propres données sur le soutien scolaire privé, à moins qu'ils n'aient l'intention de mener des actions spécifiques dans ce secteur.
3. *La réglementation et le contrôle.* Une forme d'engagement des pouvoirs publics encore plus active est celle de la réglementation et du contrôle. Il existe à l'intérieur de cette catégorie un large éventail d'options. Ainsi, la réglementation peut se limiter à des aspects étrangers au processus éducatif, comme l'existence d'issues de secours ou d'un système d'aération adéquat. Une réglementation plus étendue peut s'appliquer aux rémunérations,

au nombre d'élèves par classe et aux programmes d'études, interdire aux enseignants de pratiquer le soutien scolaire privé et être appuyée par des inspections et des sanctions. À Hongkong, la réglementation spécifique que les organismes qui dispensent des cours à huit personnes ou plus simultanément, ou à vingt personnes ou plus par jour, doivent se faire enregistrer au Département ministériel de l'Éducation. Même s'il s'agit là d'une approche minimaliste, cette obligation permet à l'administration de connaître le nombre des établissements de soutien scolaire. Aux Maldives, les pouvoirs publics imposent une limitation du nombre hebdomadaire d'heures de soutien scolaire privé qui peuvent être assurées par des enseignants du secondaire expatriés (pour la plupart originaires du Sri Lanka). Cependant, les autorités de ce pays ne souhaitent pas interdire complètement cette pratique, car elles constatent que les perspectives d'exercer un soutien scolaire figurent parmi les facteurs qui amènent les expatriés à occuper des emplois.

4. *L'encouragement.* Une autre approche de ce secteur peut être fondée sur l'encouragement actif. Cette politique repose généralement sur l'argument selon lequel le soutien scolaire privé apporte une instruction adaptée aux besoins de chaque élève et contribue au développement du capital humain, qui est bénéfique non seulement pour les individus, mais pour la société tout entière. Dans une certaine mesure, cette conception est sous-jacente au soutien apporté par les pouvoirs publics de Singapour au soutien scolaire dispensé par des organisations de promotion sociale à but non lucratif, telles que le Mendaki et l'Association pour la promotion des Indiens de Singapour. Une initiative parallèle, connue sous le nom d'Edusave, fonctionne à la fois par le biais des écoles et par celui des familles (*Encadré 9*). L'approche adoptée à Singapour, qui est également fondée sur un souci de plus grande équité, admet que certains groupes et individus ont besoin, dans les sociétés concurrentielles, de recevoir un soutien supplémentaire. Ailleurs, les pouvoirs publics peuvent concevoir le soutien scolaire comme un moyen d'augmenter les revenus des enseignants et/ou de réduire le chômage. Les encouragements qu'ils apportent peuvent se limiter au contenu des documents directifs, ou bien aller plus loin et se traduire par des subventions,

par la diffusion d'informations facilitant l'établissement de relations entre professeurs particuliers et clients potentiels, par des cours de formation destinés à ces professeurs et par des incitations fiscales.

Encadré 9. Les réponses apportées aux besoins individuels à Singapour

En 1993, les pouvoirs publics de Singapour ont lancé un dispositif de dotation de l'éducation, communément connu sous le nom d'*Edusave*. Il fournit des aides annuelles destinées d'une part à chaque école, et d'autre part à chaque enfant de six à seize ans. Ces fonds peuvent être utilisés pour des programmes éducatifs. Un grand nombre d'écoles engagent maintenant des personnes ou des organismes privés pour qu'ils dispensent, par exemple, des cours d'élocution en anglais, de réflexion créatrice et d'enrichissement en géographie. L'existence des subventions distribuées par *Edusave* permet de limiter les frais engagés par les élèves. Ceux-ci ne bénéficient pas seulement des fonds attribués à leurs écoles, mais aussi d'allocations individuelles. Les cours peuvent être dispensés soit pendant la période scolaire, soit pendant les vacances.

Source : Singapour (1998).

5. *Les approches mixtes.* De solides arguments militent en faveur de l'interdiction de certains types de soutien scolaire privé, même dans le cas où d'autres sont autorisés. Pour des raisons qui ont été présentées au cours de cet ouvrage, de nombreux observateurs se montrent particulièrement critiques envers la pratique des enseignants du système éducatif qui tirent des revenus supplémentaires du soutien scolaire privé de leurs propres élèves, et cette catégorie de soutien scolaire est celle dont l'interdiction s'impose le plus clairement. Cependant, il peut arriver que les pouvoirs publics souhaitent néanmoins autoriser les enseignants du système éducatif à dispenser un soutien scolaire à d'autres élèves. Ou encore, s'ils interdisent également cette catégorie, ils peuvent autoriser des entreprises dont le personnel n'enseigne pas dans le système éducatif à proposer un soutien scolaire. Cet arrangement peut permettre à ce personnel d'assurer aussi bien

un soutien scolaire individuel que des activités de plus grande ampleur.

6. *La prohibition.* L'approche la plus extrême du soutien scolaire privé est celle de l'interdiction totale. Si cette approche interdit toute forme de soutien scolaire à but lucratif, elle autorise normalement le soutien scolaire correctif bénévole ou assuré par le service public à l'intention des élèves les moins doués et des autres enfants qui en ont besoin. Ce type de politique est très souvent fondé sur le risque de voir le soutien scolaire privé favoriser les inégalités sociales. L'interdiction officielle du soutien scolaire a été annoncée à différentes reprises au Cambodge, en République de Corée, à Maurice et au Myanmar, mais en aucun cas ces mesures n'ont été très efficaces, car les pouvoirs publics n'ont pas été en mesure de les faire appliquer.

Se focaliser sur les producteurs

Si l'on approfondit ces observations, on constate que les mesures adoptées par les planificateurs peuvent être centrées soit sur les producteurs, soit sur les consommateurs de soutien scolaire privé. Dans les sociétés où l'extension du soutien scolaire privé est considérée comme excessive, ou susceptible de le devenir, les planificateurs peuvent commencer par déterminer les raisons pour lesquelles les professeurs particuliers dispensent leurs services. S'ils le font parce qu'enseignants du système éducatif ils se trouvent contraints par le faible niveau de leurs salaires officiels de compléter leurs revenus, la première démarche des pouvoirs publics devrait alors consister à augmenter les salaires. Bien entendu, cela est plus facile à dire qu'à faire, notamment parce que la plupart de ces sociétés sont pauvres et que les salaires des enseignants du secteur public sont liés à ceux des fonctionnaires. Les autorités égyptiennes ont essayé d'aborder ce problème en recherchant d'autres manières d'augmenter les revenus des enseignants, en proposant des formations continues, en rémunérant les examens et en offrant des logements de fonction et d'autres avantages.

De manière plus générale, les observations sur le faible niveau des salaires des enseignants soulignent le fait que les responsables du

secteur éducatif doivent exprimer leurs préoccupations d'ordre plus général sur la santé de l'économie et de la société, et comme les salaires du secteur public sont assurés, pour l'essentiel, par les recettes fiscales, ces responsables peuvent être amenés à se préoccuper de l'importance et de la nature de ces recettes. Ils sont en mesure d'apporter une contribution utile aux débats sur les différentes manières d'améliorer l'efficience et l'efficacité des systèmes fiscaux.

La situation inverse est celle dans laquelle le soutien scolaire privé est une activité florissante alors même que les enseignants sont assez bien payés, comme c'est le cas en République de Corée, au Japon, à Maurice et à Singapour. Dans ce type de situation, de solides arguments incitent à interdire aux enseignants du système éducatif d'assurer le soutien scolaire de leurs propres élèves. L'idéal serait que la réglementation officielle soit relayée par les pressions exercées sur les enseignants par leurs pairs, y compris l'action éventuelle des syndicats d'enseignants, pour lesquels accepter une rémunération pour le soutien scolaire de ses propres élèves est considéré comme contraire aux devoirs de la profession. Il en a été ainsi en République de Corée, au Japon et à Singapour, et dans une large mesure à Maurice.

La question suivante est celle des enseignants du système éducatif qui consacrent leur temps libre au soutien scolaire privé d'élèves dont ils n'ont pas déjà la charge dans leurs classes. Les arguments éventuels pour l'interdiction de ce type d'activité semblent moins sérieux que dans la situation précédente. Les détracteurs de ce type de situation seraient amenés à une révision des normes applicables à l'ensemble de la société. Foondun (1992, p. 17) a indiqué qu'à Maurice, la motivation qui pousse les enseignants à assurer un soutien scolaire émane de la culture dominante de la société capitaliste : « Plus on gagne d'argent, plus on désire en gagner. » Une observation semblable a été faite à Hongkong, où les enseignants sont déjà rémunérés de manière satisfaisante, mais où certains pratiquent un soutien scolaire parce qu'ils souhaitent financer un certain style de vie. Ici encore, les autorités pourraient interdire ce type d'activité si elles le désiraient, en s'efforçant d'en appeler à l'opinion publique et aux critères du professionnalisme pour faire appliquer les interdictions ; mais de telles actions ne seraient efficaces que si elles étaient appuyées par des normes concernant l'ensemble de la société.

La dernière question est celle des entreprises de soutien scolaire extérieures au système éducatif. En ce qui concerne l'action de ces individus ou de ces organisations, les planificateurs qui conçoivent des réglementations et des systèmes d'inspection pourraient trouver une aide auprès des organismes professionnels créés par les professeurs particuliers eux-mêmes. Il existe au Royaume-Uni une association de professeurs particuliers qui, selon une source (Colbeck, 1992, p. 50), « vérifie la qualification et enregistre les références de tous les adhérents éventuels, ce qui fournit un étalon de mesure du niveau professionnel ». Les membres de l'association bénéficient d'une assurance responsabilité civile, d'une ligne de conseil juridique ouverte en permanence, et de bulletins d'information réguliers. De telles associations existent également à Taiwan (Tseng, 1998). Si toutes les organisations de ce type ne fonctionnent pas avec la même efficacité, il y en a qui méritent d'être officiellement encouragées dans certains pays.

Se focaliser sur les consommateurs

Les planificateurs qui considèrent l'ampleur du soutien scolaire comme excessive doivent aussi examiner les raisons pour lesquelles les consommateurs exigent un soutien scolaire, afin de découvrir des moyens de réduire cette demande. Cette stratégie a été recommandée en République de Corée quand les pouvoirs publics, qui avaient déjà essayé d'interdire le soutien scolaire, ont envisagé de s'attaquer à nouveau au problème. Un commentateur a fait remarquer :

Pour les autorités coréennes, s'attaquer aux déficiences de leur enseignement primaire et secondaire en interdisant le soutien scolaire privé équivaldrait un peu à tenter d'éliminer le vol en faisant en sorte que toute la population soit plongée dans la misère.

En outre, ce commentateur ajoutait :

Dans une Asie de plus en plus concurrentielle, il est totalement illogique de légiférer en faveur du plus petit dénominateur commun.

Dans la mesure où la demande de soutien scolaire complémentaire résulte de la concurrence sociale et du désir des parents de voir leurs

enfants devancer ceux de leurs voisins, plusieurs stratégies particulières peuvent être adoptées pour réduire la demande :

1. *Réduire les différentiels économiques.* Comme on l'a indiqué, dans des pays tels que le Sri Lanka et le Kenya, le soutien scolaire fait l'objet d'une forte demande à cause de l'abîme qui sépare les secteurs modernes et traditionnels de l'économie, et du fait que le soutien scolaire est un moyen essentiel pour accéder aux secteurs modernes. La République de Corée et le Japon possèdent des secteurs modernes plus vastes, mais on y trouve encore d'immenses écarts entre les emplois les mieux rémunérés et les autres. Si l'on peut réduire les différentiels économiques, les parents auront moins de raisons d'investir dans le soutien scolaire et d'exercer des pressions sur leurs enfants afin qu'ils se conforment à toutes les exigences que cela implique.
2. *Rendre les systèmes éducatifs moins élitistes.* Dans certains pays, l'élitisme est un phénomène particulièrement important. Dans la plupart des régions d'Afrique, d'innombrables enfants sont évincés à la fin de la scolarité primaire et se voient refuser une place dans le secondaire. Dans d'autres sociétés, le moment quantitativement le plus décisif est celui du passage du premier au deuxième cycle du secondaire ; dans d'autres encore, celui du passage du deuxième cycle du secondaire à l'enseignement postsecondaire. Aux différentiels quantitatifs viennent s'ajouter des différentiels qualitatifs. La brochure de Foondun (1992) sur Maurice était sous-titrée : « La course effrénée vers les places dans les écoles secondaires "cinq-étoiles" ». L'auteur indiquait que certains établissements secondaires possédaient un environnement d'enseignement et d'apprentissage largement supérieur à celui des autres, et que le type de l'établissement fréquenté par l'élève influait fortement sur ses chances de réussite ultérieures. Certains systèmes éducatifs pratiquent aussi des méthodes rigoureuses de groupement des élèves par section en fonction de leurs aptitudes, et cela dès le niveau de l'enseignement primaire.

Pour les planificateurs, cela signifie que les systèmes éducatifs doivent devenir moins élitistes. Une fois encore, cela est plus facile à dire qu'à faire. Sur le plan quantitatif, un grand nombre

de pays sont encore loin d'envisager la généralisation de l'enseignement secondaire, et ils sont plus éloignés encore des systèmes d'enseignement supérieur de masse. Même dans ces pays, on peut cependant se préoccuper davantage des différences qualitatives qui existent entre les écoles. Les planificateurs devraient favoriser l'uniformisation des niveaux, et cela, dans toute la mesure du possible, non seulement à l'intérieur du secteur public, mais entre les secteurs public et privé. Ils pourraient aussi limiter la pratique du groupement des élèves par section selon leurs aptitudes et leurs résultats, notamment au niveau du primaire.

3. *Réformer les systèmes d'évaluation.* Les parents risquent moins d'avoir une attitude concurrentielle s'ils ne connaissent pas réellement le classement de leurs enfants par rapport aux autres. Les écoles de Hongkong ont reçu pour consigne de réduire l'importance du classement des élèves, qui s'impose à eux dès la première période de scolarité de la première année d'études dans le primaire. Les éducateurs soulignent que ce type de classement donne un sentiment de réussite à l'élève le mieux classé, mais d'échec à tous les autres à partir de la deuxième place. La concurrence, que favorise ce système chez les parents comme chez les élèves, est un des facteurs essentiels qui alimentent le soutien scolaire complémentaire. À supposer que des classements soient réellement nécessaires, on peut du moins les établir par matière et non sous la forme d'évaluations globales ; cependant, de l'avis de nombreux éducateurs, il serait encore préférable d'encourager les élèves à faire chacun de son mieux par rapport à ses normes personnelles, et non par rapport aux normes de l'ensemble de la classe.

Les planificateurs peuvent aussi envisager de réformer les examens publics. Dans la mesure du possible, les questions posées aux examens devraient vérifier des compétences et des connaissances qui ne peuvent être acquises par le bachotage. De plus, les systèmes de notation aux examens devraient être transparents et équitables. Les planificateurs qui désirent décourager les enseignants du système classique de s'assurer une clientèle privée parmi leurs propres élèves devraient se défier des argumentations très répandues qui justifient par des raisons pédagogiques l'évaluation

au niveau de l'école ; si toutefois les planificateurs encouragent ce type d'évaluation, ils doivent veiller à ce que les décisions ne soient pas prises uniquement par certains enseignants, à l'écart des comités constitués au niveau des établissements. Si l'évaluation au niveau de l'école peut être justifiée pour d'autres motifs, le fait qu'elle concentre le pouvoir entre les mains des enseignants crée chez ceux-ci la tentation d'abuser de ce pouvoir. En Europe centrale et en Europe de l'Est, les examens d'entrée à l'Université sont en général hautement spécialisés, non seulement par discipline, mais aussi par département universitaire. Or, on a vu apparaître un système dans lequel les professeurs d'université qui choisissent les sujets d'examen sont souvent aussi ceux qui proposent des cours de soutien scolaire privés. C'est un secteur où les risques d'abus sont évidents, ce qui impose des réformes axées sur la standardisation, la neutralité et la transparence des examens.

4. *Encourager les enseignants à soutenir davantage les élèves moins doués.* Si les trois points précédents font essentiellement référence à des parents qui désirent que leurs enfants devancent ceux de leurs voisins, un quatrième point concerne les parents d'enfants d'un faible niveau scolaire. Dans certains systèmes éducatifs, les enseignants ne manifestent aucune compréhension pour les moins doués : les enfants sont censés se noyer ou nager, et s'ils se noient et disparaissent, les enseignants ne s'en préoccupent pas outre mesure. Les parents des élèves les moins doués se trouvent ainsi contraints d'investir dans le soutien scolaire simplement pour permettre à leurs enfants de se maintenir au niveau de compétence minimal exigé par l'école. Le remède à ce type de situation réside dans les arrangements qui encouragent les enseignants à faire preuve d'une plus grande souplesse et à apporter davantage de soutien aux élèves, l'idéal étant de proposer bénévolement aux moins doués un soutien correctif précis pendant ou après les heures de classe. On peut y parvenir par le biais d'organismes professionnels de formation et d'orientation qui aideront à transformer la culture des établissements scolaires. Cette évolution ne peut cependant pas être envisagée sur une grande échelle dans tous les systèmes éducatifs : elle exige un niveau de professionnalisme et de compétence supérieur à celui que l'on trouve généralement dans de nombreux pays ; de plus, dans la

plupart des contextes, les traditions éducatives ne peuvent être modifiées qu'avec lenteur. Néanmoins, tel est le but que les planificateurs devraient se fixer.

5. *Veiller à ce que les programmes d'enseignement ne soient pas surchargés.* Un soutien scolaire devient nécessaire pour la quasi-totalité des élèves lorsque le programme d'enseignement est surchargé, obligeant les enseignants à progresser à un rythme rapide, sans accorder le temps nécessaire aux élèves qui apprennent lentement, ou même à une vitesse moyenne. Le volume des programmes a tendance à augmenter au fur et à mesure que l'on y introduit de nouveaux éléments sans l'avoir réduit au préalable. Il est nécessaire que les planificateurs procèdent à l'évaluation du programme afin de s'assurer qu'il peut être traité de manière satisfaisante dans le cadre de la semaine, du trimestre et de l'année scolaires sans nécessiter d'enseignement complémentaire.
6. *Trouver des moyens d'accroître l'intérêt des cours classiques.* Dans certaines sociétés, les professeurs particuliers commercialisent leurs services en proposant des modes d'apprentissage plus agréables et plus efficaces que ceux qui sont habituellement proposés dans les écoles classiques. Les promesses de méthodes « ludiques et actives », éventuellement complétées par l'informatique et par d'autres matériels modernes, peuvent exercer un attrait considérable sur des familles désillusionnées par les méthodes qui, dans l'enseignement classique, se caractérisent par leur aridité, leur traditionalisme et le rôle central qu'elles confèrent à l'enseignant. La demande de dispositifs de remplacement se trouverait largement réduite si les cours de l'enseignement classique étaient novateurs et s'orientaient davantage en direction des élèves. À cet égard, les enseignants du système classique peuvent trouver à apprendre dans l'ombre de celui-ci.
7. *Favoriser la prise de conscience du public.* Les planificateurs peuvent aussi chercher à réduire la demande par des campagnes publicitaires sur les abus du soutien scolaire privé. En Malaisie, Marimuthu et al. (1991, p. 120) indiquent que le soutien scolaire privé est devenu un phénomène préoccupant :

Les histoires de réussites attribuées aux cours privés circulent en abondance, et les parents, notamment ceux des zones urbaines, ne sont que trop enclins à leur prêter une oreille attentive.

Les autorités mauriciennes se sont efforcées de décourager la demande de soutien scolaire en entreprenant une « campagne de sensibilisation » en collaboration avec le Mauritius College of the Air (Maurice, 1994, p. 10). La prise de conscience du public peut également être favorisée par des discours, des articles de presse, des programmes télévisés et des brochures. Les planificateurs peuvent enfin stimuler les associations parents-enseignants, les conseils d'administration des établissements scolaires et autres organismes établis au niveau communautaire pour assurer aux enfants défavorisés le bénéfice d'un soutien scolaire, tout en décourageant les abus lorsqu'ils se manifestent.

Conclusions

Cet ouvrage a montré que le soutien scolaire privé, dans l'ombre du système éducatif classique, est très largement répandu, et qu'il est en voie de développement dans certaines parties du monde. Le soutien scolaire complémentaire a des implications sociales et économiques déterminantes, et il peut avoir des incidences d'une portée considérable sur les systèmes éducatifs classiques : un des messages essentiels de cet ouvrage est qu'il mérite de la part des planificateurs, des décideurs et des chercheurs beaucoup plus d'attention qu'ils ne lui en ont accordé jusqu'ici.

Ce livre a également démontré la complexité du sujet. Le soutien scolaire étant de nature changeante, des sociétés différentes auront besoin, en des périodes différentes, de politiques générales adaptées. Certains planificateurs préféreront laisser le marché s'autoréguler, mais d'autres souhaiteront intervenir de manières diverses. L'éventail des interventions possibles est largement ouvert.

Cependant, il est apparu que le soutien scolaire privé peut présenter des aspects positifs. Il s'agit d'un mécanisme qui peut permettre aux individus d'élargir leurs connaissances et aux sociétés d'améliorer le capital humain. Dans la mesure où ils doivent réagir aux signaux du marché, les professeurs particuliers peuvent se montrer novateurs et très proches des besoins de leur clientèle. Les cours privés offrent aux jeunes un cadre structuré pour le temps extrascolaire, et il les aide à surmonter le paradoxe des pouvoirs publics qui cherchent l'égalitarisme et l'uniformité tout en autorisant la stratification sociale et l'élitisme (*Encadré 10*).

La croissance du soutien scolaire privé peut aussi être considérée dans le contexte d'une évolution mondiale vers la commercialisation de l'éducation et la réduction du contrôle exercé par les pouvoirs publics. Dans de nombreux contextes, cette évolution est considérée

Encadré 10. Comment vivre dans l'ambiguïté. Le système classique et son ombre au Japon

Harnisch (1994, p. 330) a défini les *juku* japonais comme « une organisation nécessaire ». Il a ajouté qu'ils « comblent un vide sensible, dans le système éducatif japonais, entre l'enseignement dispensé dans les écoles publiques et les exigences des examens d'entrée ».

Dans le système d'enseignement public du Japon, les valeurs dominantes sont l'égalitarisme et l'uniformité. Les enseignants du système éducatif sont liés par ces deux principes impératifs ; mais le *juku* les compromet. Par une ironie de la situation, la société japonaise accepte cette réalité parce que le *juku* fait office de soupape de sûreté et améliore certains effets du système éducatif. Les parents aisés apprennent à s'accommoder de l'égalité dans l'enseignement public du premier degré parce qu'ils peuvent investir indépendamment dans les *juku* et dans d'autres activités qui favorisent la réussite aux examens. Les parents des élèves de haut niveau envoient leurs enfants dans les *juku* pour qu'ils y acquièrent des connaissances plus poussées, et les parents des enfants d'un faible niveau les y envoient pour qu'ils rattrapent leur retard. Les *juku* regroupent les enfants en fonction de leurs capacités et se concentrent exclusivement sur la préparation aux examens, pratique que les écoles publiques ne pourraient et peut-être ne souhaiteraient pas adopter. L'activité des *juku* permet à l'école formelle de continuer à fonctionner selon les principes de l'égalitarisme et de l'uniformité (Kitamura, 1986, p. 161).

de manière ambivalente. L'État peut avoir des raisons indiscutables de renoncer au rôle dominant qu'il a joué dans de nombreux pays ; cependant, dans certaines sociétés, la montée du soutien scolaire privé apparaît comme une réaction sociale aux insuffisances des apports quantitatifs et qualitatifs des pouvoirs publics. Il en résulte, entre autres, une exacerbation des inégalités sociales.

Sur un plan conceptuel, l'analyse du soutien scolaire privé exige la modification de certains des paradigmes utilisés pour la classification de l'offre d'enseignement d'origine privée. En ce qui concerne les institutions privées, James (1988, 1993) a établi une distinction entre celles qui répondent à une demande différenciée (par exemple avec des programmes différents à l'intention de minorités religieuses ou linguistiques) et celles qui répondent à une demande excédentaire (par exemple à l'intention des élèves qui n'ont pas pu trouver de place

dans les écoles publiques). Selon James, c'est dans les pays industrialisés que les premières sont le plus répandues, alors que les autres le sont dans les pays peu développés. Les écoles privées qui répondent à une demande différenciée ont par définition une orientation différente de celle des écoles publiques, alors que les écoles privées qui répondent à une demande excédentaire imiteront probablement ces dernières.

Au contraire, la classification du soutien scolaire complémentaire peut exiger un cadre entièrement nouveau. Une partie du soutien scolaire peut répondre à une demande différenciée. Il s'agit habituellement de cours de musique, d'art, de sport, de danse, etc., qui jouent un rôle important dans le développement de la personnalité et constituent pour leurs bénéficiaires une forme de capital culturel. Comme la demande différenciée pour les écoles privées, ce phénomène existe essentiellement dans les pays industrialisés. Comme nous l'avons indiqué au début de cet ouvrage, ce type de cours a été exclu de notre analyse, qui est centrée sur les matières classiques qui font l'objet de l'enseignement formel. Pour ces matières classiques, on n'observe pas de différenciation générale de la demande : les parents désirent un enseignement supplémentaire dans les matières qui sont déjà enseignées dans les écoles de leurs enfants, et il en va ainsi pour les groupes à revenus élevés comme pour les groupes à faibles revenus, aussi bien dans les pays industrialisés que dans les pays peu développés.

Une autre différence conceptuelle réside dans le fait que toute demande de soutien scolaire complémentaire peut être définie comme excédentaire, en ce sens que les parents peuvent payer – et paient effectivement – des cours supplémentaires. Cela pose une autre question qui a des implications de politique générale de portée considérable : si un aussi grand nombre de parents, y compris des parents d'enfants scolarisés dans l'enseignement public, peuvent payer et paient effectivement un soutien scolaire complémentaire, est-il raisonnable de la part de l'État de déployer tant d'efforts pour assurer la gratuité de l'enseignement classique public ? Puisque tant de familles ont les moyens et le désir de payer un soutien scolaire complémentaire, il pourrait être défendable, dans certaines situations, de faire également acquitter à ces familles des frais de scolarité pour les études classiques. Les recettes ainsi obtenues pourraient ensuite être utilisées pour

améliorer la situation économique des plus pauvres, par exemple en finançant des systèmes de bourse. Les recettes correspondant aux frais de scolarité pourraient également être utilisées pour améliorer la qualité des écoles du secteur public. Cette initiative serait bénéfique à tous, riches ou pauvres, et aurait peut-être pour premier effet de réduire le besoin de soutien scolaire, notamment là où il existe parce que :

- les enseignants sont sous-payés au point d'être contraints de dispenser un soutien scolaire pour s'assurer des revenus supplémentaires ;
- le corps enseignant est sous-payé au point de n'attirer qu'un personnel de qualité médiocre, inapte à enseigner correctement, et/ou
- les écoles sont si mal équipées que les processus d'enseignement et d'apprentissage sont inefficients et qu'il faut en combler les lacunes.

Là ne sont pas les seules raisons de l'existence du soutien scolaire complémentaire, et cet ouvrage l'a évidemment signalé. Dans de nombreux contextes, le soutien scolaire est une réaction à la nature concurrentielle d'une société dans laquelle les parents tiennent à ce que leurs enfants devancent ceux de leurs voisins. Cependant, on peut faire remarquer une fois encore que, si ces personnes ont les moyens et le désir de consacrer tant d'argent au soutien scolaire privé, on est fondé à se demander si elles doivent bénéficier gratuitement de l'enseignement classique dispensé dans le système éducatif public.

Il faut reconnaître que ces conceptions sont assez radicales et exigeraient des débats approfondis dans chaque contexte national et local. Les décideurs et les planificateurs préféreront peut-être s'abstenir de perturber les dispositions existantes qui assurent la gratuité de l'enseignement dans les écoles publiques, car cette sphère d'action est extrêmement complexe. En attendant, les chercheurs devraient néanmoins étudier plus en détail la nature et l'incidence de différents modes de soutien scolaire privé sur les inégalités sociales et sur le développement économique dans des sociétés différentes. Il est également nécessaire d'approfondir les recherches sur l'efficacité du soutien scolaire complémentaire pour l'amélioration du niveau scolaire

dans des contextes divers, et sur l'influence qu'exerce sur l'enseignement classique cette ombre du système éducatif.

Dans l'attente de ces futures recherches, le message le plus affirmé de cet ouvrage n'en subsiste pas moins : dans la perspective des décideurs et des planificateurs, le soutien scolaire complémentaire mérite beaucoup plus d'attention qu'on ne lui en a accordé dans la plupart des sociétés. Si ce livre a pu susciter une réflexion sur ce sujet, il aura atteint son objectif essentiel.

Bibliographie

- Abiko, T. 1998. « A critical analysis of the school curriculum in contemporary Japan ». Dans : *Education 3 à 13*, vol. 26, n° 2, pp. 17-25.
- Asiaweek*. 1997. « Banning tutors ». Vol. 23, n° 17, p. 20.
- Bahaa el Din, H.K. 1997. *Education and the future*. Kalyoub, Égypte : Al-Ahram Commercial Presses.
- Banque asiatique de développement. 1996. *Cambodia : education sector strategy study*. Manille : Banque asiatique de développement.
- Benjamin, G.R. 1997. « Choices of education in Japan ». Dans : Cohn, E. (dir.), *Market approaches to education : vouchers and school choice*. Oxford : Pergamon Press, pp. 511-526.
- Bennell, P. 1998. « Rates of return to education in Asia : a review of the evidence ». Dans : *Education economics*, vol. 6, n° 2, pp. 107-120.
- Bray, M. 1996a. *Counting the full cost : parental and community financing of education in East Asia*. Washington D.C. : Banque mondiale, en collaboration avec l'UNICEF.
- Bray, M. 1996b. *Decentralization of education : community financing*. Washington D.C. : Banque mondiale.
- Bray, M. 1999. *The private costs of public schooling : household and community financing of primary education in Cambodia*. Série de l'IIEP « Mécanismes et stratégies du financement de l'éducation ». Paris : UNESCO/IIEP, en collaboration avec l'UNICEF.

- Caillods, F. ; Göttelmann-Duret, G. ; Radi, M. ; Hddigui, El M. 1998. *La formation scientifique au Maroc : conditions et options de politique*. Paris : UNESCO/IIEP.
- Carnoy, M. (dir.). 1995. *International encyclopedia of economics of education*. Deuxième édition. Oxford : Pergamon Press.
- Carnoy, M. 1997. « Recent research on market returns to education ». Dans : *International journal of educational research*, vol. 27, n° 6, pp. 483-490.
- Cheng, K.M. 1977. « Better or worse ? » Dans : *Examinations and you : an anthology of Hong Kong education*. Hongkong. « Le nouveau bimensuel de la jeunesse », pp. 18-19 [en chinois].
- Chew, S.B. ; Leong, Y.C. (dir.). 1995. *Private tuition in Malaysia and Sri Lanka : a comparative study*. Directeurs de projet : T. Marimuthu ; W.A. de Silva ; Kuala Lumpur : Department of Social Foundations in Education, Université de Malaisie.
- Colbeck, J. 1992. *Marketing your tutorial business*. Linslade, Leighton Buzzard. Royaume-Uni : Flaxton Publications.
- Corée (République de), Ministère de l'Éducation. 1991. *Educational development in Korea 1988-1990*. Rapport adressé au Bureau international de l'éducation, Genève. Séoul : Commission nationale coréenne pour l'UNESCO.
- Corée (République de), Ministère de l'Éducation. 1996. *The development of education : national report of the Republic of Korea*. Rapport adressé au Bureau international de l'éducation, Genève. Séoul : Ministère de l'Education.
- de Silva, W.A. 1994a. *Extra-school tutoring in the Asian context with special reference to Sri Lanka*. Maharagama : Department of Educational Research, National Institute of Education.

Bibliographie

- de Silva, W.A. 1994b. « The present status of private tutoring in Sri Lanka ». Dans : *Economic Review* [The People's Bank, Colombo], vol. 20, n^{os} 2 et 3, pp. 4-7, 20-24.
- de Silva, W.A. ; Gunawardena, C. ; Jayaweera, S. ; Perera, L. ; Rupasinghe, S. ; Wijetunge, S. 1991. « Extra-school instruction, social equity and educational quality [Sri Lanka] ». Rapport préparé pour l'International Development Research Centre, Singapour.
- Dore, R. 1976. *The diploma disease : education, qualification and development*. Londres : George Allen & Unwin. [Réédité en 1997 par l'Institute of Education, Université de Londres.]
- Dore, R. 1997. « Reflections on the diploma disease twenty years later ». Dans : *Assessment of education : principles, policy and practice*, vol. 4, n^o 1, pp. 189-206.
- Falzon, P.A. ; Busuttil, J. 1988. « Private tuition in Malta : a hidden educational phenomenon revealed ». Mémoire de licence d'enseignement. Université de Malte.
- Fergany, N. 1994. *Survey of access to primary education and acquisition of basic literacy skills in three governorates in Egypt*. Le Caire : UNICEF ; Almishkat Centre for Research and Training.
- Foondun, A.R. 1992. *Private tuition in Mauritius : the mad race for a place in a «five-star» secondary school*. Série de l'IPE « Accroissement et amélioration de la qualité de l'éducation de base », n^o 8. Paris : UNESCO/IPE.
- Foondun, A.R. 1998. *Private tuition : a comparison of tutoring practice in Mauritius and some Southeast Asian countries*. Bangkok : Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie de l'Est et le Pacifique.
- George, C. 1992. « Time to come out of the shadows ». *Straits times* [Singapour], 4 avril.

- Gibson, S. 1992. *Non-government expenditure on education*. Document de travail n° 4.3, projet d'étude sectorielle de l'éducation. Yangon : Myanmar Education Research Bureau.
- Groot, W. ; Hartog, J. 1995. « Screening models and education ». Dans : Carnoy, M. (dir.), *International encyclopedia of economics of education*. Deuxième édition. Oxford : Pergamon Press, pp. 34-39.
- Gunawardena, C. 1994. « The emergence of private tuition in Sri Lanka ». Dans : *Economic Review* [The People's Bank, Colombo], vol. 20, n°s 2 et 3, pp. 8-10.
- Han, Y.K. ; Kim, H.J. 1997. *The tuition of private institute (hakwon) : problems and their measures*. Séoul : Korean Educational Development Institute [en coréen].
- Hargreaves, E. 1997. « The diploma disease in Egypt : learning, teaching and the monster of the secondary leaving certificate ». Dans : *Assessment in education : principles, policy and practice*, vol. 4, n° 1, pp. 161-176.
- Harnisch, D.L. 1994. « Supplemental education in Japan : *juku* schooling and its implication ». Dans : *Journal of curriculum studies*, vol. 26, n° 3, pp. 323-334.
- Heyneman, S. 1997. « Croissance économique et échange international d'idées sur la réforme de l'éducation ». Dans : *Perspectives*, vol. XXVII, n° 4, pp. 535-571.
- Hua, H. 1996. « Which students are likely to participate in private lessons or school tutoring in Egypt ? (a multivariate discriminant analysis) ». Thèse de doctorat en pédagogie, Université Harvard.
- Hussein, M.G.A. 1987. « Private tutoring : a hidden educational problem ». Dans : *Educational studies in mathematics*, vol. 18, n° 1, pp. 91-96.

Bibliographie

- Ilon, Lynn. 1998. *Economic and financial issues in secondary education : Bangladesh*. TA n° 2908-BAN, Manille : Banque asiatique de développement.
- James, E. 1988. « The public/private division of responsibility for education : an international comparison ». Dans : James, T. ; Levin, H.M. (dir.), *Comparing public and private schools*, vol. 1, New York : Falmer Press, pp. 95-127.
- James, E. 1993. *Why is there proportionately more enrollment in private schools in some countries?* Working Paper Series, n° 1069. Washington D.C. : Country Economics Department, Banque mondiale.
- Japon, Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture. 1995. *Japanese Government policies in education, science and culture : new directions in school education - fostering strength for life*. Tokyo : Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture.
- Japon, Ministère de l'Éducation, des Sciences, des Sports et de la Culture. 1998. *Statistical abstract of education, science, sports and culture*. Tokyo : Ministère de l'Éducation, des Sciences, des Sports et de la Culture.
- Joynathsing, M. ; Mansoor, M. ; Nababsing, V. ; Pochun, M. ; Selwyn, P. 1988. *The private costs of education in Mauritius*. Port-Louis : Government Printer.
- Kitamura, K. 1986. « The decline and reform of education in Japan : a comparative perspective ». Dans : Cummings, W.K. ; Beauchamp, E.R. ; Ichikawa, S. ; Kobayashi, V.N. ; Ushiogi, M. (dir.), *Educational policies in crisis : Japanese and American perspectives*. New York : Praeger, pp. 153-170.
- Kulpoo, D. 1998. *The quality of education : some policy suggestions based on a survey of schools in Mauritius*. SACMEQ National Policy Research Reports, n° 1. Paris : UNESCO/IIEP.

- Kwan-Terry, A. 1991. « The economics of language in Singapore : students' use of extra-curricular language lessons ». Dans : *Journal of Asian Pacific communication*, vol. 2, n° 1, pp. 69-69.
- Lee, C. 1996. *Children and private tuition*. Youth Poll Series, n° 34. Hongkong : Hong Kong Federation of Youth Groups.
- Little, A. (dir.). 1997. « The diploma disease twenty years on ». Numéro spécial d'*Assessment in education : principles, policy and practice*, vol. 4, n° 1.
- Liu, P.K. 1998. « Private tuition for primary students in Hong Kong ». Rapport de projet de licence d'enseignement (primaire), Université de Hongkong.
- Machingaidze, T. ; Pfukani, P. ; Shumba, S. 1998. *The quality of education : some policy suggestions based on as survey of schools in Zimbabwe*. SACMEQ National Policy Research Reports, n° 3, Paris : UNESCO/IIEP.
- Marimuthu, T. ; Singh, J.S. ; Ahmad, K. ; Lim, H.K. ; Mukherjee, H. ; Oman, S. ; Chelliah, T. ; Sharma, J.R. ; Salleh, N.M. ; Yong, L. ; Leong, L.T. ; Sukarman, S. ; Thong, L.K. ; Jamaluddin, W. 1991. *Extra-school instruction, social equity and educational quality*. Rapport préparé pour l'International Development Research Centre, Singapour.
- Maurice, Ministère de l'Éducation et du Développement des ressources humaines. 1994. *Use and abuse of private tuition*. Port Louis : Ministère de l'Éducation et du Développement des ressources humaines.
- Maurice, Ministère de l'Éducation et du Développement des ressources humaines. 1997. *White paper : pre-primary, primary and secondary education*. Port Louis : Ministère de l'Éducation et du Développement des ressources humaines.
- Nanayakkara, G.L.S. ; Ranaweera, M. 1994. « Impact of private tuition and the educational challenges of the 21st century ». Dans :

Bibliographie

Economic review [The People's Bank, Colombo], vol. 20, n^{os} 2 et 3, pp. 11-14, 17.

Nassor, S. ; Mohammed, K.A. 1998. *The quality of education : some policy suggestions based on a survey of schools in Zanzibar*. SACMEQ National Policy Research Reports, n^o 4, Paris : UNESCO/IIEP.

Paik, S.J. 1998. Communication personnelle faisant référence à Yim, Y.G. 1997. *1997 survey on current educational issues*. Séoul : Korean Educational Development Institute.

Paiva, V. ; Guimarães, M.E. ; Paiva, E. ; Durão, A.V. ; de Paula, V.M.P. 1997. « Dinâmica e funções da escola periférica em mutação ». Rapport inédit, Rio de Janeiro.

Peasgood, T. ; Bendera, S. ; Abrahams, N. ; Kisanga, M. 1997. *Gender and primary schooling in Tanzania*. IDS Research Reports, n^o 33, Brighton : Institute of Development Studies, Université du Sussex.

Polydorides, G. 1986. « The determinants of educational achievement at the end of secondary schooling : the case of Greece ». Document présenté lors de la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco, 16-20 avril.

Psacharopoulos, G. 1994. « Returns to investment in education : a global update ». Dans : *World development*, vol. 22, n^o 9, pp. 1325-1343.

Psacharopoulos, G. 1995. *Building human capital for better lives*. Washington D.C. : Banque mondiale.

Rohlen, T.P. ; LeTendre, G.K. 1996. « Conclusion : themes in the Japanese culture of learning ». Dans : Rohlen, T.P. ; LeTendre, G.K. (dir.). *Teaching and learning in Japan*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 369-376.

- Russell, N.U. 1996. « The Kumon approach to teaching and learning ». Dans : Rohlen, T.P. ; LeTendre, G.K. (dir.). *Teaching and learning in Japan*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 248-274.
- Russell, N.U. 1997. « Lessons from Japanese cram schools ». Dans : Cummings, W.K. ; Altbach, P. (dir.). *The challenge of Eastern-Asian education : lessons for America*. Albany : State University of New York Press, pp. 153-170.
- Salili, F. 1996. « Accepting personal responsibility for learning ». Dans : Watkins, D.A. ; Biggs, J.B. (dir.). *The Chinese learner : cultural, psychological and contextual influences*. Hongkong : Comparative Education Research Centre (CERC) ; Australian Council for Educational Research (ACER) ; Université de Hongkong, pp. 85-105.
- Sawada, T. ; Kobayashi, S. 1986. *An analysis of the effect of arithmetic and mathematics education at juku*. Traduction et postface d'Horvath, P. ; Compendium 12, Tokyo : National Institute for Educational Research.
- Schwartz, T. 1999. « The test under stress ». Dans : *The New York times magazine*, 10 janvier, 6^e section, pp. 30-35, 51, 56, 63.
- Sharma, Y. 1997. « A lesson in exam pressure ». Dans : *South China morning post*, 22 avril, p. 18.
- Singapour, Ministère de l'Éducation, 1998. « The Edusave scheme ». <http://www1.moe.edu.sg/edusave.htm>.
- Stevenson, D.L. ; Baker, D.P. 1992. « Shadow education and allocation in formal schooling : transition to university in Japan ». Dans : *American journal of sociology*, vol. 97, n^o 6, pp. 1639-1657.
- Svecová, J. 1998. « Education and ideology in the Czech Republic during transition and after ». Dans : Beresford-Hill, P. (dir.). *Education and privatisation in Eastern Europe and the Baltic*

Bibliographie

- Republics*. Oxford Studies in Comparative Education, Wallingford : Triangle Books, pp. 73-83.
- Taiwan, Département de l'Éducation. 1997. *Education statistics in Taiwan*. Taïpeh : Section des statistiques, Département de l'Éducation [en chinois].
- Tan, J. 1995. « Joint government-Malay community efforts to improve Malay educational achievement in Singapore ». Dans : *Comparative education*, vol. 31, n° 3, pp. 339-353.
- Tembon, M. 1999. Communication personnelle avec l'auteur.
- Tembon, M. ; Diallo, I. ; Barry, D. ; Barry, A. 1997. *Gender and primary schooling in Guinea*. IDS Research Reports, n° 32, Brighton : Institute of Development Studies, Université du Sussex.
- Toyama-Bialke, C. 1997. « Jugendliche sozialisation und familiäre Einflüsse in Deutschland und Japan : eine empirische Untersuchung zu jugendlicher Alltagsstruktur und elterlichen Erziehungspraktiken ». Thèse de doctorat, Université de Hambourg.
- Tseng, J. 1998. « Private supplementary tutoring at the senior secondary level in Taiwan and Hong Kong ». Mémoire de maîtrise, Université de Hongkong.
- Tsukuda, M. 1991. *Yobiko life : a study of the legitimation process of social stratification in Japan*. Berkeley : Institute of East Asian Studies, Université de Californie.
- UNICEF. 1994. *Situation analysis of women and children in Mauritius*. Port-Louis : UNICEF.
- UNICEF. 1998. *Education for all ? Cinquième rapport régional de contrôle de l'exécution du projet MONEE*, Florence : UNICEF-ICDC.

- Vimpany, P. 1998. « Financial report : Mikumi primary school ». Dar es-Salam : Dar es-Salam Primary School Project.
- Walford, G. 1996. « School choice and the quasi-market in England and Wales ». Dans : Walford, G. (dir.), *School choice and the quasi-market*. Oxford Studies in Educative Education, vol. 6, n° 1. Wallingford : Triangle Press, pp. 49-62.
- Wijetunge, S. 1994. « Some psychological aspects of the private tuition system ». Dans : *Economic review* [The People's Bank, Colombo], vol. 20, n°s 2 et 3, pp. 15-17.
- Wong, T.C. ; Wong, J.Y.Y. 1998. « The time management issue of tertiary students : an investigation of tuition conductors in Singapore ». Dans : *New horizons in education* [Hongkong], n° 39, pp. 1-7.
- Yiu, J.M.T. 1996. « A study of curriculum change in Hong Kong : the case of advanced level economics ». Mémoire de maîtrise, Université de Hongkong.
- Yoon, J.I. ; Huh, T.J. ; Lee, B.G. ; Hong, S.P. ; Kim, J.R. ; Kim, D.Y. ; Kang, T.H. ; Kim, E.O. 1997. *Research on the actual condition of extracurricular lessons*. Seoul : Korean Educational Staff Association [en coréen].
- Zeng, K. ; LeTendre, G. 1998. « Adolescent suicide and academic competition in East Asia ». Dans : *Comparative Education Review*, vol. 42, No. 4, pp. 513-528.

Publications et documents de l'IPE

Plus de 1 200 ouvrages sur la planification de l'éducation ont été publiés par l'Institut international de planification de l'éducation. Ils figurent dans un catalogue détaillé qui comprend rapports de recherches, études de cas, documents de séminaires, matériels didactiques, cahiers de l'IPE et ouvrages de référence traitant des sujets suivants :

L'économie de l'éducation, coûts et financement.

Main-d'œuvre et emploi.

Etudes démographiques.

Carte scolaire et microplanification.

Administration et gestion.

Elaboration et évaluation des programmes scolaires.

Technologies éducatives.

Enseignement primaire, secondaire et supérieur.

Formation professionnelle et enseignement technique.

Enseignement non formel et extrascolaire : enseignement des adultes et enseignement rural.

Groupes défavorisés.

Pour obtenir le catalogue, s'adresser à l'Unité des publications de l'IPE.

L'Institut international de planification de l'éducation

L'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'UNESCO et les contributions volontaires des États membres. Au cours des dernières années, l'Institut a reçu des contributions volontaires des États membres suivants : Allemagne, Danemark, Inde, Irlande, Islande, Norvège, Suède, Suisse et Venezuela.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les États membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le Conseil d'administration de l'IIEP, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose d'un maximum de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations Unies et par certains de ses institutions et instituts spécialisés.

Président :

Lennart Wohlgenuth (Suède), Directeur, Institut nordique d'Afrique, Uppsala, Suède.

Membres désignés :

David de Ferranti

Directeur, Département de développement humain (DDH), Banque mondiale, Washington D.C., États-Unis d'Amérique.

Carlos Fortin

Secrétaire-général adjoint, Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement (CNUCED), Genève, Suisse.

Miriam J. Hirschfeld

Directeur, Division du développement des ressources humaines et du renforcement des capacités, Organisation mondiale de la santé (OMS), Genève, Suisse.

Jeggan C. Senghor

Directeur, Institut africain de développement économique et de planification économique des Nations Unies (IDEP), Dakar, Sénégal.

Membres élus :

Dato' Asiah bt. Abu Samah (Malaisie)

Conseiller d'entreprise, *Lang Education*, Kuala Lumpur, Malaisie.

Klaus Hufner (Allemagne)

Professeur, Université Libre de Berlin, Berlin, Allemagne.

Faïza Kefi (Tunisie)

Présidente, Union nationale de la Femme tunisienne, Tunis, Tunisie.

Tamas Kozma (Hongrie)

Directeur général, Institut hongrois pour la recherche en éducation, Budapest, Hongrie.

Teboho Moja (Afrique du Sud)

Conseiller spécial du Ministre de l'Éducation, Pretoria, Afrique du Sud.

Yolanda M. Rojas (Costa Rica)

Professeur, Université de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Michel Vernières (France)

Professeur, Université de Paris I, Panthéon-Sorbonne, Paris, France.

Pour obtenir des renseignements sur l'Institut, s'adresser au :

Secrétariat du Directeur, Institut international de planification de l'éducation,

7-9 rue Eugène-Delacroix, 75116 Paris, France.

e-mail : information@iiep.unesco.org

Site Web : <http://www.unesco.org/iiep>