

L'éducation de l'ombre en Afrique

Implications politiques du soutien scolaire privé

Mark Bray



Monographies du CERC: perspectives internationales et
comparées sur l'éducation et le développement
No. 14

L'éducation de l'ombre en Afrique

Implications politiques du soutien scolaire privé

Mark Bray



Centre de recherche en éducation comparée
L'Université de Hong Kong



Publié en 2021 par :

Centre de recherche en éducation comparée (Comparative Education Research Centre, CERC)
Faculté des sciences de l'éducation
L'Université de Hong Kong (HKU)
Pokfulam Road, Hong Kong, Chine

en collaboration avec le Centre pour la recherche internationale sur le soutien complémentaire (Centre for International Research in Supplementary Tutoring, CIRIST), l'Université normale de la Chine de l'Est (East China Normal University, ECNU), Shanghai, Chine

© Auteur

ISBN 978-988-14242-0-4

Les appellations employées dans la présente publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du CERC, du CIRIST, de l'ECNU, de HKU ou de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

L'auteur est responsable du choix et de la présentation des faits figurant dans ce rapport ainsi que des opinions qui y sont exprimées, lesquelles ne sont pas nécessairement celles des organismes susmentionnés.

Traduction de l'anglais : Sylvaine Herold
Conception de la couverture : Gutsage
Mise en page : Emily Mang

Imprimé et relié par The Central Printing Press Ltd. à Hong Kong, Chine

Table des matières

Remerciements	iv
Liste des sigles et acronymes	v
Liste des tableaux, Liste des figures, Liste des encadrés	vii
Résumé	viii
1 Introduction	1
2 Champ d'application, définitions et contextes	5
<i>Géographie et niveaux d'enseignement</i>	5
<i>Concepts : définitions et limites du champ</i>	7
<i>L'évolution des rôles de l'État</i>	10
<i>Les salaires des enseignants</i>	13
3 Cartographier le paysage	16
<i>Taux d'inscription</i>	16
<i>Variations démographiques et intensités</i>	21
<i>Modalités, lieux et coûts</i>	25
4 La demande et l'offre	31
<i>Les moteurs de la demande</i>	31
<i>Diversité de l'offre</i>	38
5 L'impact de l'éducation de l'ombre	49
<i>Résultats scolaires</i>	49
<i>Éthique et valeurs sociales</i>	52
<i>Efficacités et inefficacités</i>	57
6 Implications pour les responsables politiques	61
<i>Renforcer les données et suivre les tendances</i>	61
<i>Réformer l'évaluation, la sélection et le curriculum</i>	63
<i>Concevoir et mettre en œuvre des réglementations</i>	68
<i>Développer les partenariats</i>	77
7 Conclusions	80
<i>L'éducation de l'ombre et l'ODD 4</i>	80
<i>Tirer de l'ombre ce sujet</i>	81
<i>Des finances publiques sous pression</i>	84
<i>Trouver un équilibre dans la voie à suivre</i>	88
Références	91
Note sur l'auteur	108

Remerciements

Un grand nombre de personnes ont contribué à cette publication. Il n'est pas possible de toutes les nommer, mais j'aimerais exprimer ma gratitude à certaines d'entre elles. Tout d'abord, Priyadarshani Joshi, de l'équipe du rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEM) de l'UNESCO, qui a accueilli favorablement une version abrégée de ce travail en tant que document de travail pour le rapport GEM 2021 sur les acteurs non étatiques en éducation et apporté des commentaires détaillés et précieux sur les versions préliminaires. Plus largement, je remercie Manos Antonidis, directeur de l'équipe du rapport GEM, d'avoir financé la préparation du document de base et donné son aval à la publication de cette version élaborée.

Mes remerciements vont ensuite à mes collègues de l'Université normale de la Chine de l'Est (East China Normal University, ECNU), en particulier Zhang Wei du Centre pour la recherche internationale sur le soutien complémentaire (Centre for International Research in Supplementary Tutoring, CIRIST) et Peng Liping du Centre international pour la formation des enseignants (International Center for Teacher Education, ICTE), qui ont également apporté de précieux commentaires à ce projet de rapport, notamment lors d'un atelier qui a réuni 47 éducateurs et administrateurs de 17 pays africains.

D'autres collègues du Centre de recherche en éducation comparée (Comparative Education Research Centre, CERC) de l'Université de Hong Kong (HKU) ont également apporté une aide précieuse. Le CERC dispose d'une importante tradition de recherche sur le thème de l'éducation de l'ombre et je suis heureux de contribuer au maintien de cette tradition.

Outre les personnes susmentionnées, je tiens à exprimer ma gratitude à Abdeljalil Akkari, Etuna Amunyela, Abdel Rahamane Baba-Moussa, Emmanuel Bailles, Artur Borkowski, Mahmoud Dahroug, Ismaila Ceesay, Daryl John, Malebogo Kagiso, Samson Kajawo, Ora Kwo, Stéphane Lopez, Tedros Sium Mengesha, Asenath Moabe, Pierre-François Mourier, Clement Ntiamoah-Asare et Marie-José Sanselme.

Liste des sigles et acronymes

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
BECE	Basic Education Certificate Examination [examen du certificat d'éducation de base]
BoG	Board of Governors [conseil d'administration]
CEA	Commission économique pour l'Afrique des Nations unies
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
EPT	Éducation pour tous
HSRCH	Human Sciences Research Council [Conseil de recherche en sciences humaines]
INRE	Institut national de recherche en éducation
Rapport GEM	Global Education Monitoring Report [rapport mondial de suivi de l'éducation]
KNUT	Kenya National Union of Teachers [Union nationale des enseignants du Kenya]
KSSHA	Kenya Secondary School Heads Association [Association des directeurs d'établissements secondaires du Kenya]
ONG	Organisation non gouvernementale
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	Objectifs de développement durable
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PIB	Produit intérieur brut
PPA	Parité de pouvoir d'achat
PPP	Partenariat public-privé
REB	Rwanda Education Board [Conseil de l'éducation du Rwanda]
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality [Consortium d'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation]

SMS	Short Message System [service de messages courts]
SMC	School Management Committee [comité de gestion scolaire]
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds international des Nations unies pour l'enfance

Liste des tableaux

1	Sélection d'indicateurs transnationaux sur l'éducation de l'ombre	17
2	Taux d'inscription dans le soutien privé en 6 ^e année, données SACMEQ 2007 et 2013 (en %)	21
3	Répartition régionale des élèves de 6 ^e année suivant des cours de soutien privés, Afrique du Sud, 2013	22
4	Dépenses scolaires annuelles moyennes des ménages dans le secteur de l'éducation de l'ombre en pourcentage des dépenses nationales moyennes par habitant, Égypte, 2014	28
5	Climat des affaires perçu pour la création et le développement d'entreprises de soutien scolaire dans six pays	40
6	Réglementations sur le soutien privé dispensé par les enseignants en fonction	72

Liste des figures

1	Pays africains par niveaux de PIB (PPA) par habitant, 2017	6
2	Les lieux du soutien privé, Angola, 2015	25
3	Publicités dans la rue pour des cours de soutien privé, Égypte, Île Maurice et Éthiopie	37
4	Possible rétroaction lorsque les enseignants proposent également des cours privés	57

Liste des encadrés

1	« Le soutien privé n'est pas près de disparaître » – une perspective rwandaise	33
2	Demande et offre en Éthiopie	47
3	Garder de la matière pour les cours privés	54
4	Éduquer les consommateurs	69
5	Déclaration de reconnaissance de l'interdiction du soutien privé dans les locaux scolaires devant être signée par les enseignants en fonction, Zimbabwe	75
6	Un point de départ – Interdire aux enseignants de donner des cours de soutien privé à leurs propres élèves	83

Résumé

Cette étude porte sur le système de soutien privé complémentaire, dit « éducation de l'ombre ». Les deux principales catégories de fournisseurs considérées sont les enseignants ordinaires qui proposent des cours de soutien à temps partiel pour obtenir des revenus supplémentaires et les entreprises de soutien scolaire opérant sur une base commerciale. Le soutien scolaire peut être dispensé sur une base individuelle, en petits groupes, dans de grands amphithéâtres et sur Internet. Ce phénomène est appelé « éducation de l'ombre » car son contenu est dans une large mesure identique à celui de l'enseignement scolaire : lorsque le curriculum évolue dans les écoles, il évolue également dans le système de l'éducation de l'ombre.

L'éducation de l'ombre peut aider à atteindre le quatrième des objectifs de développement durable des Nations unies (ODD 4) en favorisant l'apprentissage. Des entreprises de soutien scolaire bien organisées peuvent en outre représenter un atout social et économique. La plupart du temps, cependant, l'éducation de l'ombre soulève également d'importantes questions en termes d'inégalités sociales, d'(in)efficacité des systèmes éducatifs et d'éthique. L'éducation de l'ombre est devenue un centre d'intérêt majeur, en Asie de l'Est et du Sud notamment, mais également, dans une certaine mesure, en Europe et en Amérique du Nord. En Afrique, elle n'a pas fait l'objet d'autant d'attention car on a estimé que la priorité devrait être, en premier lieu, de scolariser les enfants. Cette position néglige la portée considérable des enjeux posés par l'éducation de l'ombre, en lien avec l'ODD 4 notamment.

Définitions, champ d'application et ampleur

Cette étude porte sur le soutien scolaire :

- *payant* : est exclu le soutien scolaire gratuit dispensé par les parents ou par des enseignants dans le cadre de leurs fonctions scolaires.
- portant sur les *matières classiques* : l'accent est mis sur les mathématiques, les langues et les autres domaines évaluables ; sont exclues les compétences musicales, artistiques ou sportives, que l'on acquiert principalement par plaisir et/ou

- pour favoriser l'épanouissement personnel.
- *complémentaire* : sa fourniture vient s'ajouter à celle des écoles.
- pour l'enseignement *primaire et secondaire* : l'éducation de l'ombre au niveau de l'enseignement préprimaire et postsecondaire mériterait également d'être étudiée, mais elle est d'une importance moindre en volume et est exclue de cette étude afin de concentrer l'attention sur les niveaux primaire et secondaire.

Géographiquement, cette étude porte sur l'ensemble de l'Afrique, soit 54 pays (y compris les pays insulaires voisins du continent). Ces 54 pays représentent une grande diversité culturelle, économique et démographique, mais également en termes d'histoires éducatives, ce qui crée un certain nombre de défis pour l'analyse mais fournit également des variables pour une analyse comparative instructive.

Un point de départ consiste à examiner l'ampleur de l'éducation de l'ombre. Si la plupart des pays ne disposent pas de données complètes et de qualité, les indicateurs suivants donnent une idée de l'ampleur du phénomène :

- *Angola* : 94 % des élèves de 11^e et 12^e années interrogés suivaient ou avaient suivi des cours de soutien scolaire à un moment donné ;
- *Burkina Faso* : 46 % des élèves de l'enseignement primaire supérieur interrogés suivaient des cours de soutien privés au moment de l'étude ;
- *Égypte* : 91 % des élèves de 12^e année interrogés ont indiqué suivre des cours de soutien au moment de l'enquête ou en avoir suivi à ce niveau d'études s'ils étaient déjà diplômés ;
- *Éthiopie* : 67 % des élèves de l'enseignement primaire supérieur interrogés ont suivi des cours de soutien privés à un moment donné ;
- *Île Maurice* : 81 % des élèves de 6^e année interrogés suivaient des cours de soutien privés au moment de l'étude ;
- *Afrique du Sud* : 29 % des élèves de 6^e année interrogés suivaient des cours de soutien privés au moment de l'étude.

Au début des années 2000, les statistiques égyptiennes indiquaient que les ménages dépensaient plus d'argent dans le secteur de l'éducation de l'ombre que le ministère de l'Éducation n'en dépensait en faveur de

l'enseignement scolaire, et les dépenses consacrées au soutien privé demeurent extrêmement élevées dans ce pays. À l'Île Maurice, les données 2012 suggèrent que les dépenses mensuelles consacrées au soutien privé pourraient représenter près de 6 % du salaire minimum pour un seul enfant. Partout sur le continent, les taux d'inscription dans le secteur de l'éducation de l'ombre et la charge financière qui en résulte augmentent. Si les taux d'inscription dans l'éducation de l'ombre demeurent encore relativement bas dans certains pays, cette étude appelle à ne pas y voir un motif de satisfaction mais une opportunité à saisir pour orienter le secteur de l'éducation de l'ombre avant qu'il s'enracine dans les mentalités et les usages.

La demande et l'offre

Le principal moteur de la demande d'éducation de l'ombre est la compétition sociale. Les familles conçoivent l'éducation comme un instrument majeur de progrès social et la considèrent comme un investissement pour l'avenir. L'éducation est, dans une certaine mesure, un bien positionnel, pour lequel le principal facteur permettant de déterminer si l'on a acquis un apprentissage et des qualifications adéquats est d'en détenir un montant plus élevé que celui de ses pairs et concurrents. L'éducation de l'ombre aide certains élèves à rattraper leur retard, d'autres à prendre de l'avance ou à rester en tête.

À certains égards, la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) et l'expansion de l'enseignement public qui en a résulté ont accru la demande d'éducation de l'ombre. Certaines familles qui, auparavant, auraient estimé hors de portée les niveaux d'enseignement supérieurs, les considèrent désormais comme étant accessibles et s'engagent dans la compétition sociale. En parallèle, le rythme d'expansion de l'enseignement public a contribué à la perception d'un certain déclin qualitatif, poussant les familles à rechercher un enseignement complémentaire pour combler les lacunes. Ces facteurs sont plus importants en Afrique qu'ailleurs dans le monde car les gouvernements africains ont ressenti la nécessité de « rattraper » les autres régions du monde. S'ils ont obtenu des résultats considérables en matière d'EPT et des programmes d'action connexes d'expansion de l'éducation, ils ont dû faire des compromis en cours de route.

Des données statistiques plus solides seraient nécessaires mais il semble que, sur l'ensemble du continent africain, les principaux

fournisseurs d'éducation de l'ombre soient des enseignants en fonction, exerçant ce métier de façon complémentaire afin d'accroître leurs revenus. Bien que très variables sur le continent, les salaires des enseignants ont baissé au cours des décennies passées – en partie, de nouveau, du fait des exigences financières du programme de l'EPT. Outre les enseignants, un nombre croissant d'entreprises commerciales proposent également des cours de soutien, notamment dans les zones urbaines.

L'impact de l'éducation de l'ombre

Résultats scolaires

Une question évidente qui se pose est de savoir si l'éducation de l'ombre « marche », c'est-à-dire si elle améliore les résultats des élèves aux examens et autres résultats connexes. Il est impossible de répondre à cette question avec une précision mathématique, car il faudrait pour cela comparer des groupes d'élèves rigoureusement similaires, recevant ou non des cours de soutien dans le secteur de l'éducation de l'ombre strictement comparables en quantité et en qualité. La plupart des élèves et des familles qui ont recours à l'éducation de l'ombre estiment néanmoins qu'elle contribue à la réussite scolaire. Cela semble une évidence car ils n'investiraient probablement pas dans le soutien privé s'ils n'en attendaient pas un bénéfice. Un certain nombre d'élèves et de familles se sentent cependant obligés d'investir dans l'éducation de l'ombre parce que tous les autres semblent le faire.

D'un point de vue systémique, en outre, l'éducation de l'ombre peut aussi bien soustraire que compléter. En zones urbaines notamment, l'éducation de l'ombre peut priver les écoles de certains de leurs meilleurs enseignants qui font le choix de travailler dans des centres de soutien ; par ailleurs, les enseignants demeurant dans les écoles mais dispensant également des cours de soutien complémentaires consacrent généralement plus d'efforts à leurs cours privés, où le revenu dépend de la performance, qu'à leurs cours ordinaires, pour lesquels ils sont payés quelle qu'en soit la qualité. D'autres sujets de préoccupation concernent la charge pesant sur les enfants et les jeunes qui, après de longues journées d'enseignement scolaire, consacrent des soirées et des week-ends entiers au soutien scolaire.

S'agissant de l'objectif d'une éducation de *qualité* formulé par l'ODD 4, il est loin d'être acquis que les dispensateurs de soutien privé

(également appelés professeurs privés dans cette étude), y compris ceux qui sont bien rémunérés, puissent justifier de leurs revenus du point de vue de leur formation pédagogique et de la personnalisation de leurs cours en fonction des besoins de chaque enfant. Ainsi, une étude sud-africaine suggère que si de nombreux centres de soutien emploient des enseignants en fonction, les exploitations en franchise privilégient le recrutement de personnel doté d'un bon sens des affaires et d'une bonne capacité d'animation. Une étude parallèle menée au Bénin sur l'identité des dispensateurs de soutien privé a révélé que 40 % d'entre eux étaient des enseignants, dont la plupart ou la totalité avait vraisemblablement reçu une formation, mais que 49,9 % étaient des étudiants, 6,7 % des élèves du secondaire et 4,4 % des chômeurs ou autres travailleurs informels. S'agissant de la personnalisation des cours de soutien pour s'adapter aux clients, si une grande partie du soutien scolaire est dispensée individuellement ou en petits groupes, l'Égypte, par exemple, est également connue pour ses dispensateurs de soutien privé renommés intervenant dans des classes comptant de 300 à 500 élèves. Si des gains d'apprentissage sont possibles dans ces immenses classes, tout dépend du style et du contenu du soutien scolaire, ainsi que de la volonté et des capacités des apprenants à en saisir le contenu.

Inégalités sociales

Il va de soi que les familles aisées peuvent investir dans un soutien scolaire plus important et de meilleure qualité que les familles à revenu intermédiaire, qui, à leur tour, peuvent investir dans un soutien scolaire plus important et de meilleure qualité que les familles à revenu modeste. L'éducation de l'ombre est donc un vecteur important de maintien et de renforcement des inégalités sociales, ce qui suscite des inquiétudes s'agissant de l'accent mis par l'ODD 4 sur une éducation de qualité *équitable* et *inclusive*. Les situations dans lesquelles l'éducation de l'ombre en vient dans les faits à faire partie intégrante du système éducatif sont particulièrement problématiques, car cela signifie que les enfants ne recevant pas de soutien scolaire ne bénéficient pas de la totalité du curriculum. Ces situations sont encore trop peu reconnues par les responsables politiques.

La technologie fait partie des facteurs pouvant faciliter l'atteinte des objectifs, mais pouvant également exacerber les inégalités sociales. Sur le continent africain, l'accès au haut débit voire à la téléphonie mobile est très variable et favorise les zones urbaines par rapport aux zones rurales.

De plus en plus d'entreprises de soutien se tournent vers Internet. Elles ont ainsi été à même de maintenir leur offre éducative lors de la crise du Covid-19 qui a frappé le monde début 2020 lorsque l'enseignement en présentiel a dû être suspendu dans les écoles et dans les centres de soutien. Les familles aisées sont néanmoins évidemment bien mieux placées que les familles à revenu modeste pour bénéficier pleinement de l'enseignement sur Internet.

Éthique et valeurs sociales

Des questions d'ordre éthique se posent également lorsque les enseignants en viennent à négliger leurs fonctions ordinaires pour consacrer leur énergie au soutien privé. Ces situations sont encore plus problématiques lorsque les enseignants forcent leurs élèves à suivre leurs cours de soutien complémentaires. Une stratégie consiste pour les enseignants à se plaindre que les programmes sont trop vastes pour être traités dans leur totalité sans cours complémentaires et à réserver certains « contenus essentiels » pour leurs cours privés. En outre, les enseignants dispensant des cours privés peuvent également accorder une attention particulière pendant leurs cours ordinaires aux élèves qui suivent leurs cours de soutien, saluant les résultats de ces élèves et marginalisant les autres.

Plus largement, l'éducation de l'ombre façonne les valeurs des jeunes enfants d'une manière qui continuera à les influencer lorsqu'ils seront adultes. Elle montre que même l'éducation publique peut être transformée en un service privé accessible uniquement aux personnes qui paient pour l'obtenir ; et elle semble démontrer que l'on ne peut pas toujours faire confiance aux promesses des gouvernements, en termes d'éducation gratuite pour tous par exemple.

Implications pour les responsables politiques

Renforcement des données

Un point de départ nécessaire est de disposer de données plus nombreuses et de meilleure qualité sur l'ampleur, la nature et l'impact de l'éducation de l'ombre. Les ministères de l'Éducation peuvent collecter leurs propres données mais également demander que soient intégrées des questions sur l'éducation de l'ombre dans les enquêtes sur les ménages administrées par d'autres organismes gouvernementaux. La communauté universitaire est également une source importante de données. Un

dialogue entre les universités et les responsables politiques pourrait aider les chercheurs universitaires à comprendre la valeur de leur travail, permettant ainsi aux uns et aux autres de collecter ensuite des données additionnelles et d'améliorer la qualité de la recherche.

Évaluation, sélection et curriculum

Une grande partie du secteur de l'éducation de l'ombre est liée aux examens décisifs, en fin de secondaire notamment, mais également à des stades antérieurs. Les gouvernements cherchant à agir sur le secteur de l'éducation de l'ombre devraient examiner attentivement leurs systèmes d'évaluation. Les récentes réformes de l'évaluation en Égypte fournissent un modèle qui mérite d'être observé afin d'en mesurer l'impact. Les réformes curriculaires doivent également être examinées afin d'identifier la charge pouvant en résulter pour les enseignants et les élèves, charge qui pourrait, de manière non intentionnelle, créer un besoin de soutien.

Réglementation

Le secteur de l'éducation de l'ombre est largement non réglementé. Une attention particulière doit être donnée aux réglementations concernant (a) les entreprises de soutien scolaire et (b) les enseignants dispensant des cours de soutien privés complémentaires. Contrairement à l'Asie, par exemple, la réglementation des entreprises n'est pas encore une priorité importante en Afrique, principalement parce que les gouvernements ont d'autres priorités et négligent cette nécessité. De nombreux gouvernements interdisent aux enseignants en fonction de proposer des cours de soutien privés, mais ne sont pas en mesure de faire respecter cette interdiction. Il convient de veiller à ce que les réglementations soient à la fois raisonnables et applicables.

Débat public

Les responsables politiques devraient tirer de l'ombre ce sujet en organisant un débat public sur les défis et les avantages de l'éducation de l'ombre. Un tel débat serait utile à tous les niveaux – du gouvernement central jusqu'aux écoles et aux communautés. Ce rapport peut lui-même être l'une des bases de cette discussion. L'établissement de partenariats avec des syndicats d'enseignants et d'autres parties prenantes contribuera à renforcer les alliances pour aborder les problèmes. Les médias peuvent également être mis à contribution pour sensibiliser le public et favoriser

la compréhension des enjeux. Les sujets à aborder devraient inclure les difficultés auxquelles sont confrontés les parents, qui veulent toujours le meilleur pour leurs enfants et se trouvent généralement pris au piège de forces plus vastes semblant exiger d'eux l'inscription de leurs enfants à des cours de soutien privés même si, en tant que parents et citoyens, ils n'y sont pas favorables.

Le débat devrait également porter sur le rôle des entrepreneurs. Des études de marché ont montré l'attrait que représentent les opérations de soutien scolaire dans des pays tels que l'Afrique du Sud et le Nigéria, y compris pour les entrepreneurs étrangers. En 2017, une évaluation a estimé que, pour l'ensemble de l'Afrique subsaharienne, des investissements rentables dans le secteur de l'éducation de l'ombre pourraient être réalisés sur une période de cinq ans pour un montant de 0,4 à 0,6 milliard de dollars US, générant des revenus de 15 à 20 %. La question du rôle des secteurs public et privé et des relations existant entre eux, en particulier lorsque les bénéficiaires sortent des pays dans lesquels ils ont été générés, peut également nécessiter d'être débattue pour parvenir à un juste équilibre.

Implications pour l'ODD 4

Cette analyse montre que l'éducation de l'ombre joue un rôle ambigu dans le contexte de l'ODD 4. Le secteur de l'éducation de l'ombre attire et consomme un volume considérable de ressources des ménages et des entreprises, non seulement financières, mais également en termes de temps et d'énergie que les élèves, les familles et d'autres acteurs y consacrent. L'éducation de l'ombre fournit un emploi aux professeurs privés qu'elle recrute et complète les revenus des enseignants ; elle est généralement perçue comme favorisant l'apprentissage, à un degré qui demeure ambigu néanmoins. Le soutien privé n'est à l'évidence ni inclusif ni équitable, ni toujours de bonne qualité. L'éducation de l'ombre sape en outre à certains égards les systèmes scolaires classiques en détournant de bons enseignants vers les centres de soutien et en amenant les enseignants à négliger certains aspects de leurs classes ordinaires pour consacrer plus d'attention à leurs cours privés.

L'éducation de l'ombre a connu un essor important ces dernières décennies et ce phénomène ne semble pas près de disparaître. S'il est depuis longtemps un centre d'intérêt majeur dans certaines régions d'Asie et l'objet d'une attention croissante en Europe et en Amérique du

Nord, une plus grande attention devrait lui être accordée en Afrique, non seulement dans le contexte de l'ODD 4, mais également en lien avec les enjeux plus vastes du développement social et économique à tous les niveaux.

Chapitre 1

Introduction

L'offre éducative a accompli des progrès considérables au cours des décennies passées. La Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT), organisée à Jomtien, en Thaïlande, en 1990, a marqué un tournant décisif dans ce processus en définissant des objectifs à atteindre pour l'Éducation pour tous à l'horizon 2000 (Commission inter-institutions, 1990). Le Forum mondial sur l'éducation qui a suivi, organisé à Dakar (Sénégal) en 2000, a constaté les progrès considérables réalisés mais également des lacunes persistantes et fixé de nouveaux objectifs pour 2015, qui ont été intégrés aux Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) des Nations unies. Par la suite, le Forum mondial sur l'éducation organisé à Séoul, en Corée du Sud, en 2015 a également constaté les progrès considérables réalisés (UNESCO, 2015a) et contribué aux Objectifs de développement durable (ODD) des Nations unies à l'horizon 2030.

La présente étude s'appuie sur un document de travail préparé par l'auteur pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (*Global Education Monitoring, GEM*) 2021 de l'UNESCO consacré aux acteurs non étatiques en éducation. Dans son préambule, la note conceptuelle pour cette édition du rapport GEM (UNESCO, 2019, p. 2) reconnaît la contribution des acteurs non étatiques à la réalisation du quatrième des dix-sept ODD. Cet objectif (ODD 4) consiste, d'ici 2030, à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et [à] promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (UNESCO, 2017a).

Comme le souligne la note conceptuelle, le Cadre d'action Éducation 2030 pour la réalisation de l'ODD 4 signalait que :

L'action menée par les pays conduira au changement ; toutefois, l'objectif ambitieux qui a été défini en matière d'éducation ne pourra être atteint par les seuls gouvernements. Ils auront besoin du soutien de toutes les parties prenantes, y compris des acteurs non étatiques.

Le Cadre d'action poursuit sur un commentaire positif qui place le secteur public au premier plan, les acteurs non étatiques intervenant en soutiens :

Le secteur privé, les organisations philanthropiques et les fondations peuvent jouer un rôle important, en s'appuyant sur l'expérience, les approches innovantes, les compétences professionnelles et les ressources financières dont elles disposent pour renforcer l'enseignement public. Ils peuvent apporter une contribution à l'éducation et au développement à travers des partenariats multipartites, un investissement et des contributions qui soient transparents, adaptés aux priorités locales et nationales, respectueux de l'éducation en tant que droit humain, et qui n'aggravent pas les inégalités.

On peut néanmoins considérer qu'il s'agit d'une vision idéalisée, ne prenant pas suffisamment en compte les réalités des différents acteurs non étatiques ni leurs motivations pour travailler dans le secteur éducatif.

La note conceptuelle fait observer à juste titre (p. 4) que la définition des acteurs non étatiques est complexe : « Les acteurs non étatiques de l'éducation sont extrêmement variés, à tel point qu'aucun accord n'a été trouvé sur une typologie communément acceptée. ». Le secteur englobe à la fois des acteurs à but lucratif et non lucratif procédant d'approches et modes d'organisation multiples (Srivastava, 2020). Le présent rapport se concentre sur la fourniture de soutien privé complémentaire au niveau de l'enseignement primaire et secondaire. C'est un sujet encore négligé, surtout en Afrique, qui est la cible géographique de cette étude.

Cette étude s'appuie principalement sur la littérature scientifique, et a été complétée de multiples discussions avec des professionnels de l'éducation à la fois dans les écoles et dans le secteur du soutien privé, ainsi qu'avec des responsables politiques, des parents et des élèves. Ces discussions ont eu lieu au fil des ans, dans certains cas dans le cadre de l'UNESCO, dans d'autres lors de visites de terrain et des autres activités professionnelles de l'auteur. De précieux commentaires sur ce projet de rapport ont été reçus de la part d'éducateurs, de chercheurs,

d'administrateurs et de responsables politiques issus de différents pays africains et du monde entier¹.

Un document préparé par l'auteur pour la biennale 2008 de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), organisée au Mozambique, a servi de référence pour le présent travail (Bray et Suso, 2008). Ce document contenait des informations sur les tendances et les variations quantitatives de l'éducation de l'ombre, la diversité des formes de l'offre de soutien, les questions d'efficacité et l'impact de ce phénomène sur le programme de l'EPT. Il soulignait notamment les enjeux en termes d'équité, en faisant le lien avec les motivations des parents à rechercher un soutien privé et leur capacité à payer. Le réexamen de ces thèmes douze ans plus tard montre que le soutien privé s'est développé sur l'ensemble du continent et que de nouvelles formes sont apparues du fait du développement technologique. Par rapport à 2008, un plus grand nombre de données sont disponibles, mais la recherche sur ce sujet dans les différents contextes africains reste limitée. L'auteur espère inciter à l'essor de cette recherche et à en renforcer la rigueur.

Les enjeux liés à l'éducation de l'ombre en Afrique reflètent en grande partie ceux identifiés dans les autres régions du monde, s'agissant notamment des inégalités sociales, de la charge d'études pesant sur les enfants et des conflits d'intérêts survenant lorsque les enseignants dispensent des cours de soutien (voir p. ex. AlKharashi, 2012 ; Aurini *et al.*, 2013 ; Bray, 2020 ; Bray et Lykins, 2012 ; Silova, 2010). Certains aspects sont spécifiques au continent néanmoins, notamment parce que certaines régions africaines n'ont pas encore atteint l'objectif de l'enseignement primaire et secondaire inférieur universel. L'Afrique présente en outre d'importantes disparités régionales. L'Afrique du Nord arabophone a des traditions très différentes de celles de l'Afrique anglophone occidentale, orientale et australe ; tout comme les traditions de ces régions diffèrent de celles de

¹ Certaines de ces contributions ont été obtenues lors d'un atelier spécial organisé en juillet 2020 par le Centre international pour la formation des enseignants (*International Center for Teacher Education, ICTE*) en collaboration avec le Centre pour la recherche internationale sur le soutien complémentaire (*Centre for International Research in Supplementary Tutoring, CIRIST*) à l'Université normale de la Chine de l'Est (*East China Normal University, ECNU*). Il a rassemblé 47 éducateurs et administrateurs issus de 17 pays africains.

l'Afrique francophone et lusophone. Des différences existent en outre s'agissant de l'importance du potentiel de marché perçu par les entrepreneurs dans des environnements qu'ils considèrent comme étant passablement stables et rémunérateurs. Il existe peu d'entreprises multinationales proposant du soutien scolaire en Afrique et la majorité des entreprises locales sont de petite taille et localisées. Mais, même dans ce cas, la place de l'offre éducative à but lucratif peut être controversée dans certaines sociétés.

C'est avec de telles questions à l'esprit que nous commencerons par aborder les questions de champ d'application, de définitions et de contextes afin de cartographier, dans une certaine mesure, le paysage. Nous nous intéresserons ensuite à la demande et à l'offre, puis à l'impact du soutien privé complémentaire. Ces observations nous permettront d'identifier, dans le chapitre suivant, des implications pour les responsables politiques. Nous concluons enfin par un retour à l'ODD 4 et une réflexion sur la voie à suivre.

Chapitre 2

Champ d'application, définitions et contextes

Ce chapitre précise le champ d'application géographique et conceptuel de l'étude afin de définir le cadre ultérieur de ce rapport. Il présente tout d'abord les définitions utilisées, avant de prendre en compte d'autres facteurs contextuels de l'évolution du rôle de l'État. Il aborde enfin, dans une dernière section, les questions liées aux salaires des enseignants.

Géographie et niveaux d'enseignement

S'intéresser à l'Afrique dans son ensemble signifie s'intéresser à 54 pays¹; ce chiffre est, en soi, source de complexités et de défis. Bien entendu, chaque pays est spécifique et a sa propre diversité interne. On peut cependant identifier des groupes de pays sur la base de leurs héritages coloniaux, qui se manifestent de façon la plus évidente à travers les langues officielles et les communautés internationales auxquelles ces pays sont rattachés. Ces héritages sont à l'origine de différentes traditions qui façonnent les structures et les attitudes en matière d'éducation, y compris en matière de soutien privé complémentaire.

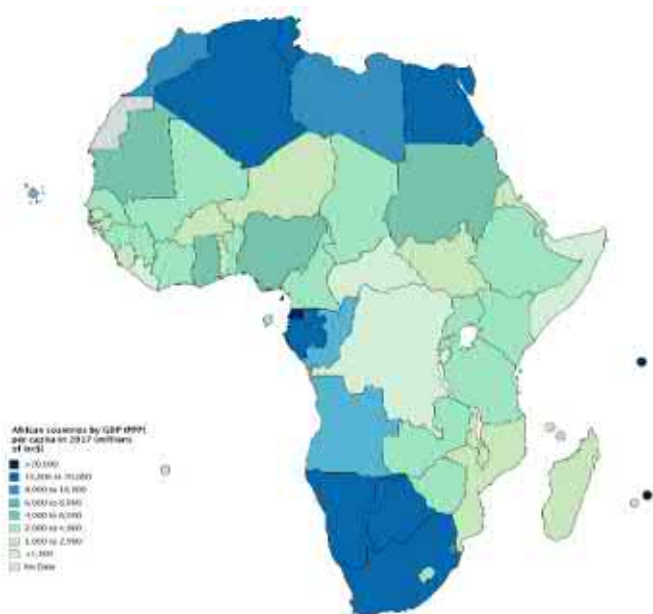
Les écarts de revenu par habitant sont également importants. La figure 1 indique les niveaux de produit intérieur brut (PIB) par habitant en parité de pouvoir d'achat (PPA) par pays en 2017. Les pays à revenu élevé sont regroupés en Afrique du Nord et en Afrique australe ; l'Afrique occidentale, centrale et orientale a des niveaux de revenu par habitant plus faibles. Le niveau de revenu par habitant a une incidence

¹ Ces pays, membres de l'UNESCO, sont les suivants : Afrique du Sud, Algérie, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Cap-Vert, Comores, Congo (République du), Congo (République démocratique du), Côte d'Ivoire, Djibouti, Égypte, Guinée équatoriale, Érythrée, Eswatini, Éthiopie, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Île Maurice, Kenya, Lesotho, Liberia, Libye, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritanie, Maroc, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, République centrafricaine, Rwanda, São Tomé-et-Príncipe, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Somalie, Soudan du Sud, Soudan, Tanzanie, Tchad, Togo, Tunisie, Zambie et Zimbabwe.

sur le soutien privé non seulement dans la mesure où il détermine la capacité des ménages à payer pour ce service, mais également l'attrait que représentent ces pays pour des investisseurs commerciaux désireux d'établir des entreprises de soutien.

S'agissant des niveaux d'enseignement, ce rapport se concentre, comme la plupart des documents existants, sur l'enseignement primaire et secondaire. C'est à ces niveaux, en effet, que se concentrent la plupart des inscriptions dans l'enseignement formel ainsi que la grande majorité du soutien privé. Le soutien privé existe également aux niveaux préprimaire et postsecondaire, mais de façon bien moins importante qu'en Asie par exemple (voir p. ex. Mitra et Sarkar, 2019 ; Ng, 2016) et, même en Asie, ce phénomène demeure de faible ampleur à ces niveaux par rapport à ce qu'il est dans l'enseignement primaire et secondaire. Ce rapport exclut également de son champ la plupart des formes d'enseignement et de formation professionnels, où, là encore, le soutien privé est relativement peu fréquent.

Figure 1: Pays africains par niveaux de PIB (PPA) par habitant, 2017



Source: JackintheBox, CC BY-SA 4.0,
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=68236561>

Concepts : définitions et limites du champ

Le titre de cette étude emploie la métaphore de l'éducation de l'ombre. Cette métaphore est devenue courante dans la littérature universitaire, en partie grâce aux travaux de l'auteur publiés par l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) de l'UNESCO (Bray, 1999 ; 2003 ; 2011). Si nous n'avons pas inventé ce terme, qui est issu de l'usage en Malaisie, à Singapour et au Japon, notre ouvrage de 1999 a constitué la première étude mondiale de ce phénomène et a contribué à établir un programme pour de nombreuses recherches et analyses politiques ultérieures (Zhang et Bray, 2020). La métaphore de l'ombre est utilisée car le curriculum du secteur du soutien privé imite dans une large mesure celui du système scolaire classique : lorsque le curriculum évolue dans les écoles, il évolue également dans le secteur de l'éducation de l'ombre. Cette métaphore implique également que les caractéristiques de l'éducation de l'ombre sont beaucoup moins nettes que celles de l'enseignement scolaire. En dépit des progrès réalisés depuis que cet ouvrage a été rédigé, ce manque de clarté demeure problématique.

La présente étude reprend les définitions de base de l'ouvrage de 1999, qui ont été suivies par de nombreux autres chercheurs. Cet ouvrage se concentrait sur le soutien scolaire privé complémentaire, le terme *soutien scolaire* se rapportant non seulement à l'enseignement sur une base individuelle, mais également à l'offre de soutien dispensé en petits groupes, en classes complètes et dans de grands amphithéâtres. S'agissant de la *complémentarité*, l'ouvrage s'intéressait aux matières déjà étudiées à l'école et ne portait pas, par exemple, sur les classes de langue à destination des enfants appartenant à des minorités dont les familles tiennent à ce que les nouvelles générations conservent la maîtrise de langues non enseignées à l'école. S'agissant de l'aspect *privé*, l'ouvrage portait principalement sur le soutien dispensé en échange d'une rémunération, excluant ainsi le soutien gratuit fourni par les écoles, les membres de la famille, les voisins, les organisations caritatives ou autres (Bray, 1999, p. 20).

Ces définitions n'étaient pas sans présenter quelques ambiguïtés. Par exemple, certains dispensateurs de soutien privé² exigent

² Nous emploierons les termes « dispensateurs de soutien privé » ou « professeurs privés » pour désigner les personnes dispensant des cours de

normalement une rémunération pour leurs services mais font parfois des exceptions pour les familles pauvres. Ces cas rentrent néanmoins dans notre définition car ces arrangements gratuits sont des exceptions mineures au sein d'une pratique générale. Il a également été nécessaire d'actualiser les modes d'enseignement à la période actuelle, pour y inclure les différents types de soutien scolaire sur Internet. Les paramètres essentiels des définitions ont néanmoins tenu bon. Ainsi, la présente étude, comme la précédente, porte principalement sur les matières *classiques* enseignées dans le système éducatif principal, en particulier les langues, les mathématiques et les autres matières évaluables. Les compétences musicales, artistiques ou sportives, que l'on acquiert avant tout par plaisir et/ou pour favoriser l'épanouissement personnel, ne sont pas abordées ici. Ces domaines peuvent également consommer d'importantes ressources financières et humaines et avoir un impact significatif sur les inégalités sociales et d'autres aspects ; mais, comme le note l'ouvrage de 1999, « 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 » (Bray, 1999, p. 20) et continuent de mériter une étude spécifique distincte.

Toujours en ce qui concerne la terminologie, si cette étude utilise le vocabulaire de l'éducation de l'ombre, elle reconnaît que ce terme n'est pas d'un usage universel et n'est pas toujours facile à traduire dans d'autres langues. Dans ce document, l'éducation de l'ombre (*shadow education*) est considérée comme étant synonyme de soutien scolaire privé complémentaire (*private supplementary tutoring*), mais un grand nombre d'autres termes alternatifs existent. Par exemple, en Malaisie et au Pakistan, il est plus courant de parler de *private tuition* [cours particuliers] que de *private tutoring*. Dans les Caraïbes anglophones, un terme courant est *extra lessons* [cours supplémentaires], ce qui implique qu'ils sont dispensés à titre privé et en échange d'une rémunération ; en Irlande, ces cours sont appelés *grinds* ; et aux États-Unis, le terme employé est *supplemental education* [enseignement supplémentaire].

soutien scolaire privé complémentaire (*tutors* en anglais) ; le terme « enseignant » sera réservé aux enseignants du secteur public. (*NdT*)

Pour la présente étude, centrée sur l'Afrique, il est intéressant d'identifier certains des termes communément employés non seulement en anglais mais également en français, en portugais et en arabe, et de prendre en compte le fait que les langues locales peuvent également avoir d'autres variantes. Si l'on s'intéresse tout d'abord à l'anglais, le terme *private tutoring* est couramment utilisé au Kenya et au Nigéria, par exemple, alors que le terme *coaching* est utilisé au Rwanda et en Ouganda. En Gambie, cette activité est communément appelée *studies*, tandis que les Zimbabwéens, comme les habitants des Caraïbes, parlent d'*extra lessons*. En Afrique francophone, les termes couramment utilisés sont *tutorat privé*, *soutien scolaire* et *accompagnement* ; tandis qu'en Afrique lusophone, les termes dominants sont *explicações* et *reforço escolar*. Les Égyptiens distinguent les cours privés (*private lessons*, *durus khususiyya* دروس خصوصية) enseignés sur une base individuelle ou en petits groupes et les « groupes d'étude » (*study groups*, *magmu'at* مجموعات) ou « classes de renforcement » (*reinforcement classes*, *fusul taqwiyya* فصول تقوية) dispensés dans des centres de soutien, des mosquées et des églises, ou à l'école. En fin d'année scolaire, peu avant les examens, de nombreux enseignants proposent également des « révisions finales » payantes (*final revisions*, *muraga'at niha'iyya* مراجعة نهائية) dans des lieux pouvant accueillir plusieurs centaines d'élèves à la fois.

Ces différences de vocabulaire soulignent la nécessité de faire preuve de prudence en matière de terminologie, notamment lorsque l'on traverse les frontières nationales et culturelles. Le message essentiel, cependant, est que cette étude se concentre sur les formes d'enseignement classiques complémentaires payantes dispensées en dehors du domaine scolaire ordinaire. Cet enseignement peut être dispensé par des entreprises de toutes sortes et de toutes tailles, par des enseignants ordinaires en complément de leur emploi officiel, par des étudiants, des retraités, des personnes à la recherche d'une activité temporaire entre deux emplois et des travailleurs informels. Collectivement, toutes ces activités peuvent être rassemblées sous le terme d'éducation de l'ombre, même si certaines imitent plus directement le curriculum scolaire que d'autres.

Une dernière question de définition concerne l'identification des fournisseurs de soutien privé dans le cadre d'un rapport axé sur les

acteurs non étatiques en éducation. Les entreprises commerciales sont clairement des acteurs non étatiques et le demeurent même en cas de partenariat public-privé. Il en va de même pour les organisations non gouvernementales (ONG) à but non lucratif. Les étudiants et les autres fournisseurs informels font également partie du secteur non étatique. Les enseignants dispensant des cours de soutien privés sont indiscutablement des acteurs non étatiques lorsque leur activité principale a lieu dans des établissements privés, mais il existe une ambiguïté pour les enseignants des écoles publiques. Ce rapport considère néanmoins que les activités de soutien privé des enseignants du public font partie du secteur non étatique, car ces enseignants exercent alors une forme de pratique privée en parallèle de leurs fonctions publiques, la plupart du temps sans avoir été autorisés à le faire par l'État.

L'évolution des rôles de l'État

L'un des principaux facteurs de l'essor de l'éducation de l'ombre, qu'elle soit dispensée par des entreprises, des ONG, des fournisseurs informels ou des enseignants, est que l'enseignement privé est devenu plus acceptable, pour les gouvernements comme pour les sociétés en général. La Déclaration universelle des droits de l'Homme (Nations unies, 1948) et les perspectives qu'elle dessinait soutenaient que l'éducation de base, tout au moins, relevait de la responsabilité de l'État, éventuellement suppléé en cela par des fournisseurs religieux et d'autres organismes à but non lucratif. Lorsque la Déclaration universelle des droits de l'Homme fut promulguée, la plupart des pays africains étaient sous domination coloniale et les autorités coloniales n'accordaient généralement que peu d'importance à l'éducation. Après les indépendances, les nouveaux gouvernements considérèrent l'éducation comme un instrument d'édification de la Nation et de développement économique, et se lancèrent dans de vastes programmes d'expansion de l'enseignement, le plus souvent avec l'aide de donateurs bilatéraux et d'agences internationales tels que l'UNESCO et la Banque mondiale. La Conférence des États africains sur le développement de l'éducation, organisée à Addis-Abeba en 1961 par l'UNESCO et la Commission économique des Nations unies pour l'Afrique (CEA), marqua une étape importante dans ce processus (UNESCO, 1961). Une

conférence analogue pour les États arabes se tint à Tripoli en 1966 (UNESCO, 1966). La conférence d'Addis-Abeba constata « le fervent désir des habitants [de] recevoir une instruction plus complète et meilleure » (UNESCO, 1961, p. 3) et se fixa comme objectifs de parvenir en 1980 à (p. 18) :

- l'enseignement primaire universel, gratuit et obligatoire ;
- la fourniture d'un enseignement secondaire à 30 % des enfants achevant l'école primaire ;
- la fourniture d'un enseignement supérieur à 20 % des élèves achevant l'enseignement secondaire.

Les États arabes, plus avancés, se fixèrent des objectifs d'une ambition comparable.

Conformément à ces aspirations et à d'autres aspirations qui en découlaient, les gouvernements de tout le continent s'engagèrent dans des plans ambitieux. Ils furent néanmoins confrontés à des contraintes majeures, financières notamment. Le premier président du Kenya, Jomo Kenyatta, avait promis l'enseignement primaire gratuit à ses concitoyens lors de son discours inaugural de 1963 (Buchmann, 1999, p. 97). Cette promesse ne fut que partiellement mise en œuvre en 1974, avec l'abolition des frais de scolarité pour les quatre premières années de l'enseignement primaire, puis avec une nouvelle initiative en 1978 – qui ne put elle non plus être pérennisée et nécessita une nouvelle campagne en 2003 (de Souza et Wainaina, 2009 ; Sifuna et Sawamura, 2015). Des commentaires du même ordre peuvent être faits au sujet du Nigéria, s'agissant du programme d'éducation primaire universelle (*Universal Primary Education*, UPE), lancé en 1976, et de sa réitération en 1999 à travers le programme d'éducation de base universelle (*Universal Basic Education*, UBE) (Obanya et Binns, 2009). Des tendances similaires ont été observées dans un grand nombre d'autres pays africains (Bown, 2009 ; Bray, 1981 ; Ogawa et Nishimura, 2015). Si l'existence de ces campagnes témoigne d'un engagement et d'une initiative politiques, la nécessité de les réitérer révèle les difficultés qui se sont posées en termes de ressources financières et humaines. Au niveau du primaire, les classes comptaient souvent plus de 50 élèves, dépassant parfois les 100 élèves, et les systèmes éducatifs souffraient d'une grave pénurie d'enseignants qualifiés. Les progrès réalisés pour

étendre l'enseignement primaire, associés à la croissance démographique, ont conduit à ce que Verspoor (2008, p. 134) a appelé « l'explosion de la demande » d'enseignement secondaire ; et les progrès dans le secondaire ont à leur tour conduit à l'explosion de la demande d'enseignement supérieur (Wiseman et Wollhuter, 2013).

Reflétant dans une certaine mesure la réalité de ces tensions mais également les changements idéologiques plus vastes survenus vers la fin du XX^e siècle et encore davantage au XXI^e siècle, une modification des équilibres a eu lieu dans le plaidoyer du développement international, accordant un rôle plus important au secteur privé, y compris dans l'enseignement obligatoire (Harber, 2014 ; Macpherson *et al.*, 2014). Dans de nombreux pays, cette tendance s'est accompagnée de programmes d'ajustement structurel (voir p. ex. Reimers, 1994), dont l'objectif était de réduire les dépenses publiques ; ces initiatives étaient elles-mêmes associées à l'idéologie néolibérale affirmant le rôle prépondérant des forces du marché (Harvey, 2005 ; Ward, 2014). Conformément à cette approche, la privatisation a été largement préconisée en tant que stratégie délibérée englobant à la fois l'externalisation des services dans les écoles publiques et la promotion des établissements privés en parallèle des établissements publics (Ball et Youdell, 2008 ; Chitpin et Portelli, 2019).

Dans le même temps, des formes de privatisation ascendante, par défaut plutôt qu'issues d'une stratégie délibérée, sont apparues dans de nombreux contextes. L'éducation de l'ombre est l'une d'entre elles, comme le montre la présente étude. La littérature existante sur la privatisation par défaut dans le secteur de l'éducation a jusqu'à présent été dominée par le débat sur les écoles privées à bas prix (*low-fee private schools*) (voir p. ex. Rolleston et Adefeso-Olateju, 2014 ; Srivastava et Walford, 2016). Bien que l'on ne dispose pas de données précises, il semble raisonnable de penser que le secteur de l'éducation de l'ombre est beaucoup plus important que ces formes de financement non gouvernemental. De nos jours en effet, le financement de l'éducation de l'ombre est apporté par la majorité des ménages sur une grande partie du continent africain, mais également dans une grande partie du monde. Pour en donner un exemple frappant, un rapport de la Banque mondiale de 2002 (cité par Herrera, 2008, p. 363) indique qu'en Égypte, près de 9 % du PIB étaient consacrés à l'éducation, dont 60 %

étaient gérés par le secteur public et pas moins de 40 % par le secteur privé. Ces chiffres dépassent de loin les moyennes des membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ; et au sein de ces estimations de dépenses, l'éducation de l'ombre ne représentait que 1,6 % du PIB. Si les ratios n'ont pas atteint de tels niveaux ailleurs en Afrique, ils sont indéniablement sur une pente ascendante.

Les salaires des enseignants

Aux remarques précédentes, il convient d'ajouter des considérations sur l'évolution du salaire des enseignants. Les pressions exercées pour étendre les systèmes éducatifs dans un contexte budgétaire contraint ont conduit les gouvernements à concevoir des catégories d'enseignants moins coûteuses ; en parallèle, les communautés ont fréquemment recruté leurs propres enseignants à des niveaux de rémunération peu élevés (Teacher Task Force, 2020 ; Jarousse, 2009 ; Marchand, 2000). Un grand nombre de ces enseignants à bas salaire ont ressenti le besoin de générer des revenus supplémentaires, et le soutien scolaire a été l'une des solutions les plus évidentes qu'ils ont trouvée.

Un classement international des salaires des enseignants dans 35 pays, à parité de pouvoir d'achat (Dolton *et al.*, 2018, p. 62), révèle des tendances frappantes. Trois des quatre pays au bas de l'échelle sont africains, à savoir l'Égypte, le Ghana et l'Ouganda³. Ce n'est dès lors pas une coïncidence si de nombreux enseignants dispensent des cours de soutien privés complémentaires dans ces pays. Parmi les pays en tête de liste, figurent Singapour, le Canada, la Corée du Sud et le Japon. Bien que le soutien privé soit également très présent dans ces pays, la plupart est dispensé par des entreprises, car les enseignants disposent de revenus suffisants et la société n'approuverait pas qu'ils exercent un travail supplémentaire (Aurini *et al.*, 2013 ; Entrich, 2018 ; Kim, 2016 ; Zhang et Yamato, 2018). Le Bangladesh, le Cambodge et le Myanmar sont absents de ce classement, mais ces pays figureraient parmi les pays asiatiques où les salaires des enseignants sont faibles et où de nombreux enseignants recherchent donc des revenus supplémentaires par le biais du

³ Le quatrième pays était la Russie. Les chiffres étaient : Ouganda 4 205 \$, Russie 5 923 \$, Égypte 6 592 \$ et Ghana 7 249 \$.

soutien scolaire (Bray *et al.*, 2020 ; Joshi, 2019 ; Marshall et Fukao, 2019).

S'agissant des tendances africaines, Foko et Husson (2011) font état de différences considérables dans les salaires des enseignants entre l'Afrique francophone et l'Afrique anglophone. Ces dernières décennies, les salaires des enseignants d'Afrique francophone étaient situés à des niveaux élevés, notamment parce que la majorité d'entre eux étaient des fonctionnaires et que leurs salaires étaient indexés sur ceux de leurs homologues français. Devant la nécessité d'augmenter le nombre d'enseignants, de nombreux gouvernements ont recruté des enseignants contractuels, moins bien payés, à côté des enseignants fonctionnaires. Certains gouvernements ont également décidé de prendre en charge une partie ou la totalité des salaires des enseignants communautaires, mais à des salaires peu élevés. En Afrique anglophone, la principale ligne de partage se situe entre enseignants qualifiés et non qualifiés. Dans le même temps, les enseignants d'Afrique francophone étaient généralement mieux payés que leurs homologues d'Afrique anglophones. Foko et Husson indiquent (2011, p. 51) qu'en 2007, au Niger, les enseignants fonctionnaires du primaire étaient payés 11 fois le PIB par habitant, contre 5,5 fois pour les enseignants contractuels. Au Togo, l'écart était moins marqué, les enseignants fonctionnaires gagnant 6,1 fois le PIB par habitant, contre 4,5 fois pour les enseignants contractuels. Les enseignants communautaires étaient rémunérés en moyenne 0,9 fois le PIB par habitant dans les sept pays pour lesquels des données étaient disponibles. S'agissant des pays anglophones, au Malawi, les enseignants qualifiés étaient rémunérés 6,6 fois le PIB par habitant, contre 3,6 fois pour leurs pairs non qualifiés ; au Rwanda, ces chiffres étaient de 2,6 et 2,1. Outre ces chiffres, il faut également prendre en compte la part que représente chacune de ces catégories au sein du corps enseignant. Ainsi, la Côte d'Ivoire et le Burundi employaient principalement des enseignants fonctionnaires (86 % et 88 %, respectivement), tandis que le Mali n'en comptait que 21 %, contre 48 % d'enseignants contractuels et 31 % d'enseignants communautaires. Dans les pays anglophones, 92 % des enseignants du Malawi étaient qualifiés, contre seulement 68 % des enseignants en Ouganda.

Ce que nous disent en synthèse ces données, c'est qu'il existe des différences considérables dans les niveaux de rémunération des enseignants sur le continent africain (voir également Teacher Task Force, 2020, p. 47-53), les enseignants des pays francophones étant généralement mieux payés que leurs homologues des pays anglophones, bien que cet écart se soit considérablement réduit depuis trente ans (Foko et Husson, 2011, p. 52). L'érosion des salaires, à la fois dans les pays anglophones et francophones, a accru la pression exercée sur les enseignants pour s'engager dans des activités supplémentaires, parmi lesquelles les cours de soutien privé sont un choix courant. Dans une certaine mesure, l'expansion de l'éducation de l'ombre peut donc être considérée comme un sous-produit des efforts déployés pour étendre la scolarisation conformément aux objectifs de l'EPT et des ODD.

Chapitre 3

Cartographier le paysage

Ce chapitre commence par donner des taux globaux d'inscription dans le secteur de l'éducation de l'ombre, par pays, avant d'aborder la question des variations démographiques existant au sein des pays. Il formule également des remarques sur les matières, les différentes modalités et les coûts du soutien privé.

Taux d'inscription

Il est malaisé de donner une image transnationale des taux d'inscription dans l'éducation de l'ombre, car peu de données sont collectées selon une mesure commune. Le tableau 1 livre une série d'instantanés-pays à travers le continent africain. Les données des enquêtes nationales scrupuleusement élaborées par le Consortium d'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (*Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality*, SACMEQ) en 2007 et 2013 sont particulièrement précieuses¹. Ces données portent sur la 6^e année d'enseignement dans 15 systèmes éducatifs pour l'année 2007 et dans 14 systèmes en 2013². Outre les données du SACMEQ, d'autres instantanés-pays donnent une image de la situation à différents niveaux d'enseignement et différents moments dans le temps.

¹ Lors de sa création en 1995, le SACMEQ ne comprenait que les pays d'Afrique australe. Un développement ultérieur a permis l'adhésion des ministères de l'Éducation d'Afrique de l'Est et l'acronyme SEACMEQ est parfois utilisé. Cependant, SACMEQ semble toujours être l'acronyme dominant et c'est celui que nous utilisons dans ce rapport.

² Ces rapports ne sont cependant pas tous publics. Le site internet du SACMEQ (<http://www.sacmeq.org/?q=sacmeq-projects/sacmeq-iv/reports>) dispose des rapports pour l'Afrique du Sud, le Botswana, l'Île Maurice et la Namibie et d'autres rapports peuvent être consultés sur les sites internet des ministères de l'Éducation.

Tableau 1 : Sélection d'indicateurs transnationaux sur l'éducation de l'ombre

Pays	Tendances
Afrique du Sud	Les données du SACMEQ indiquent qu'en 2013, 29,1 % des élèves de 6 ^e année suivaient des cours de soutien privés (Chetty <i>et al.</i> , 2017, p. 16), soit une augmentation considérable par rapport aux 4,0 % enregistrés en 2007 (SACMEQ, 2010, p. 1).
Algérie	Une étude de 2009 de l'Institut national de recherche en éducation (INRE), citée par Thani (2012, p. 1), révèle que 34,5 % des élèves de 9 ^e année interrogés suivaient des cours de soutien privés.
Angola	Parmi les 8 513 élèves de 11 ^e et 12 ^e années interrogés à Luanda, Benguela et Huambo par Chionga (2018, p. 90), 93,8 % suivaient ou avaient suivi des cours de soutien à un moment donné.
Botswana	Le SACMEQ (2010, p. 1) indique qu'en 2007, 5,9 % des élèves de 6 ^e année de l'échantillon suivaient des cours de soutien privés ; ils étaient 35,5 % à le faire en 2013 (Chabaditsile <i>et al.</i> , 2018, p. 16).
Burkina Faso	L'enquête menée par Ouattara (2016) auprès de 177 élèves inscrits dans les trois dernières années de l'enseignement élémentaire à Ouagadougou révèle que 46,3 % d'entre eux suivaient des cours de soutien privés (p. 200).
Égypte	En se basant sur les données de l'enquête par panel sur le marché du travail égyptien de 2012, Assaad et Krafft (2015, p. 23) font état d'un soutien privé important à tous les niveaux. Même en 1 ^{ère} année, 33 % des élèves interrogés suivaient des cours de soutien privés et 9 % d'entre eux participaient à des groupes d'aide payants ; en 6 ^e année, ces chiffres étaient de 61 % et 12 %. On trouve des données additionnelles dans l'étude de Sieverding <i>et al.</i> (2019, p. 572) réalisée à partir de l'enquête sur les jeunes d'Égypte de 2014 : parmi les élèves de 12 ^e année interrogés, 72 % recevaient un soutien scolaire privé individuel et 18 % un soutien scolaire privé en groupes.
Eswatini	Le SACMEQ (2010, p. 1) indique qu'en 2007, 1,1 % des élèves de 6 ^e année de l'échantillon suivaient des cours de soutien privés. L'enquête de 2013 indique en revanche que 11,0 % des élèves paient pour des cours supplémentaires (Jabulane, 2015, p. 39-40).

Éthiopie	Melese et Abebe (2017) ont interrogé 866 élèves inscrits dans l'enseignement primaire supérieur dans quatre régions (deux relativement développées et deux émergentes) et dans la capitale du pays. Lorsqu'on leur demande s'ils ont déjà suivi des cours de soutien privés, 66,8 % d'entre eux ont répondu par l'affirmative.
Île Maurice	Une enquête nationale de 1986 indique des taux d'inscription dans l'éducation de l'ombre de 11,2 % en 1 ^e année, 72,7 % en 6 ^e année, 37,3 % en 7 ^e année et 87,2 % en 12 ^e année (Joynathsing <i>et al.</i> , 1988, p. 31). En 2013, les données du SACMEQ pour la 6 ^e année indiquent un taux d'inscription de 81,4 % (Dwarkan, 2017, p. 37).
Ghana	Une enquête menée en 1999-2000 auprès de 1 535 élèves de 39 écoles sélectionnées pour représenter quatre types de communautés différentes a révélé des taux de participation aux cours de soutien privés de 32,8 % dans le primaire, 49,5 % dans le secondaire inférieur et 72,3 % dans le secondaire supérieur (Montgomery <i>et al.</i> , 2000, p. 12). Selon une autre enquête, 48 % des 1 020 ménages interrogés ont payé des frais additionnels pour des cours de soutien privés en 2008 (Antonowicz <i>et al.</i> , 2010, p. 21). Un rapport de 2018, ne donnant néanmoins aucune précision sur son échantillon, indique qu'environ 68 % des écoliers reçoivent des cours supplémentaires après l'école, dont 23 % à domicile (BusinessGhana, 2018).
Kenya	En 1995, Buchmann (1999, p. 107) a mené une enquête auprès de 597 ménages dans trois localités. Elle a constaté que 36,0 % des enfants suivaient des cours de soutien privés, le plus fréquemment dans les dernières années du primaire. L'enquête nationale du SACMEQ a indiqué qu'en 2007, 52,1 % des élèves de 6 ^e année interrogés suivaient des cours de soutien complémentaires payants et 18,1 % des cours de soutien complémentaires gratuits (Wasanga <i>et al.</i> , 2012, p. 38-39). Le rapport de l'enquête SACMEQ 2013 indique que 63,0 % des élèves suivent des cours de soutien complémentaires, mais ne distingue pas entre cours gratuits et payants (Karogo <i>et al.</i> , 2019, p. 39). Une enquête menée en 2013 par Getange et Obar (2016, p. 11) auprès de 487 élèves dans 31 établissements d'enseignement secondaire indique un taux d'inscription de 83,1 %.
Lesotho	Le SACMEQ (2010, p. 1) indique qu'en 2007, 2,5 % des élèves de 6 ^e année interrogés suivaient des cours de soutien privés.

Malawi	Le SACMEQ (2010, p. 1) indique qu'en 2007, 4,5 % des élèves de 6 ^e année interrogés suivaient des cours de soutien privés. En 2013, cette proportion était de 13,9% (Masanche, 2017, p. 52-52).
Madagascar	Andriamahavonjy et Ravelo (2009, p. 38) ont observé qu'au niveau du primaire supérieur, le soutien privé était « presque obligatoire pour tous les élèves ».
Maroc	En 2016, Rhazal <i>et al.</i> (2018) ont interrogé 267 élèves représentatifs des élèves des établissements secondaires urbains. Ils ont constaté que 85 % d'entre eux suivaient des cours de soutien privés (p. 18).
Mozambique	Les données du SACMEQ indiquent que 9,7 % des élèves de 6 ^e année interrogés en 2007 suivaient des cours de soutien privés. Cette proportion est passée à 20,8% en 2013 (Moreno, 2017, p. 48).
Namibie	Les données du SACMEQ indiquent qu'en 2013, 18,7 % des élèves de 6 ^e année interrogés suivaient des cours de soutien complémentaires, mais que seuls 31,2 % d'entre eux devaient payer pour ces cours ; soit un ratio de 5,8 % d'élèves recevant des cours de soutien privés payants (Shigwedha <i>et al.</i> , 2015, p. 35-36).
Nigéria	Une enquête représentative sur le plan national menée en 2004 a interrogé 4 268 ménages sur leurs dépenses au cours de l'année scolaire 2003-04. Un tiers (33,5 %) des ménages ayant des enfants dans le primaire et plus de la moitié (53,2 %) des ménages ayant des enfants dans le secondaire ont dépensé de l'argent pour des cours de soutien privés (National Population Commission et ORC Macro, 2004, p. 92, 102).
Ouganda	Le SACMEQ (2010, p. 1) indique qu'en 2007, 25,1 % des élèves de 6 ^e année interrogés suivaient des cours de soutien privés. L'enquête menée par Kwaje (2018, p. 34), auprès de 65 élèves de 10 ^e année dans quatre écoles d'un même district, a révélé que 81,5 % d'entre eux recevaient des cours de soutien privés.
Seychelles	Les données du SACMEQ indiquent que 13,1 % des élèves de 6 ^e année interrogés en 2007 suivaient des cours de soutien privés ; cette proportion est passée à 20,8 % en 2013 (Felix et Benstrong, 2017, p. 44).
Soudan	La Banque mondiale (2012, p. 154) a mené en 2009 une enquête auprès de 1 012 enseignants dans trois Etats. Dans ces Etats, 13 %, 17 % et 21 % des enseignants ordinaires

	dispensaient des cours de soutien privés.
Tanzanie	L'enquête de Sambo (2001) auprès des enseignants et directeurs de 50 établissements secondaires et d'un échantillon aléatoire de 100 élèves de ces établissements a révélé que 70 % des élèves et 72 % des enseignants participaient à des cours de soutien privés (p. 100). Le SACMEQ (2010, p. 1) indique qu'en 2007, 14,3 % des élèves de 6 ^e année interrogés en Tanzanie continentale et 11,4 % à Zanzibar suivaient des cours de soutien privés.
Tunisie	Une étude réalisée en 2008 par l'Association pour la protection des consommateurs (citée par Akkari, 2010, p. 51) indique que 73,2 % des 250 ménages interrogés ont déclaré que leurs enfants suivaient des cours de soutien privés.
Zambie	Une enquête représentative sur le plan national (Central Statistical Office et ORC Macro, 2003, p. 100) révèle qu'en 2001, 6,1 % des ménages ont dépensé de l'argent dans des cours de soutien privés pour les élèves de 1 ^e année. Cette proportion augmente au fil des années du primaire, atteignant 27,3 % en 6 ^e année et 54,2 % en 7 ^e année. Le SACMEQ (2010, p. 1) rapporte des chiffres beaucoup plus bas, selon lesquels 6,1 % des élèves de 6 ^e année interrogés en 2007 suivaient des cours de soutien privés.
Zimbabwe	Le SACMEQ (2010, p. 1) indique qu'en 2007, 15,4 % des élèves de 6 ^e année interrogés suivaient des cours de soutien privés.

Le fait que le tableau 1 s'appuie sur différentes études reposant sur des échantillons, des approches en termes de recherche et des moments dans le temps différents exige une certaine prudence. Néanmoins, ce recueil d'instantanés forme une sorte de mosaïque, permettant de broser à grands traits un portrait de la diversité régionale. En Afrique du Nord, l'Égypte est connue depuis longtemps pour ses taux élevés d'inscription dans le soutien privé (Abd-al-Aaty, 1994 ; Fergany, 1994 ; Hua, 1996), qui continuent de se maintenir à des niveaux élevés. À l'autre extrémité géographique du continent, l'Île Maurice connaît également depuis longtemps des taux d'inscription élevés (Foondun, 1992 ; Joynathsing *et al.*, 1988) et le phénomène prend actuellement de l'ampleur en Angola (Chionga, 2018). À des niveaux intermédiaires, on trouve des pays comme le Kenya, la Tanzanie et l'Ouganda, comme l'illustrent les données du SACMEQ ; et au bas de l'échelle, figurent plusieurs pays d'Afrique australe. Cependant, même les pays d'Afrique

australe présentant des taux modestes en 2007 avaient des taux sensiblement plus élevés en 2013 (tableau 2) et tout porte à croire que cette expansion s'est poursuivie.

Tableau 2 : Taux d'inscription dans le soutien privé en 6^e année, données SACMEQ 2007 et 2013 (en %)

<i>Pays</i>	<i>2007</i>	<i>2013</i>
Île Maurice	74.6	81.4
Seychelles	13.1	20.8
Mozambique	9.7	20.7
Botswana	5.9	34.5
Malawi	4.5	13.9
Afrique du Sud	4.0	29.1
Namibie	2.9	5.8
Eswatini	1.1	11.0

Remarque : les pays sont classés par ordre des taux d'élèves ayant suivi des cours de soutien privé, tels qu'indiqués dans les rapports du SACMEQ de 2007. Seuls huit pays apparaissent ici en raison de données manquantes pour 2013. Les rapports du Lesotho, du Kenya, de l'Ouganda et de Zanzibar n'intégraient pas de données sur le sujet ou n'indiquaient pas clairement les proportions des effectifs totaux recevant des cours de soutien payants et non gratuits. La Tanzanie [continentale] n'a pas participé. Les rapports pour la Zambie et le Zimbabwe n'ont pas pu être localisés.

Sources : Rapports nationaux du SACMEQ.

Variations démographiques et intensités

La plupart des données du tableau 1 portent sur le niveau national, alors que d'importantes variations géographiques et socioéconomiques peuvent exister au sein des pays. Une autre question d'importance est celle de l'intensité des cours de soutien reçus au cours de la journée, de la semaine et de l'année.

Le tableau 3 donne un exemple de diversité géographique : il indique les tendances par province en Afrique du Sud, où, en 2013, les taux d'inscription dans l'éducation de l'ombre allaient de 10,5 % dans le Limpopo à 61,5 % dans la province de l'État libre. Les recherches menées à travers le monde montrent que les taux d'inscription dans l'éducation de l'ombre sont généralement plus élevés dans les

communautés les plus prospères et les plus urbanisées. Les données zambiennes révèlent ainsi que 26,6 % des élèves des écoles primaires urbaines suivent des cours de soutien, contre seulement 3,4 % des élèves ruraux, et que les dépenses moyennes, aux prix de 2001, s'élevaient à 50 063 kwacha par enfant en zones urbaines contre 37 226 kwacha par enfant en zones rurales (Office central des statistiques et ORC Macro, 2003, p. 97, 105). De même au Burkina Faso, par exemple, Paré-Kaboré (2008, p. 6) a déclaré que le soutien scolaire « prenait de l'ampleur » en contexte urbain, impliquant qu'il était moins vigoureux en zones rurales. Les zones urbaines affichent généralement des taux d'inscription plus élevés car la densité de population offre une base de clients suffisante pour que les entreprises de soutien scolaire soient viables et l'offre créée, dans une certaine mesure, la demande. Les villes sont également plus compétitives, en particulier dans leurs banlieues prospères. Les enfants des zones rurales ont par ailleurs moins de temps à consacrer à des activités éducatives complémentaires car ils doivent généralement parcourir une plus grande distance à pied pour se rendre à l'école et aider aux travaux agricoles.

Tableau 3 : Répartition régionale des élèves de 6^e année suivant des cours de soutien privés, Afrique du Sud, 2013

<i>Province</i>	<i>%</i>	<i>Province</i>	<i>%</i>
État libre	61.5	Cap-Oriental	26.8
Mpumalanga	43.3	Cap Nord	23.5
Gauteng	37.8	Kwazulu-Natal	18.8
Nord-Ouest	37.8	Limpopo	10.5
Cap-Occidental	30.1	Afrique du Sud	29.1

Source: Chetty et al. 2017, p.16.

Pour aller plus loin, au Kenya, Buchmann (1999, p. 107) révèle dans son enquête sur les ménages de 1995 menée à Nairobi (la capitale), Kwale (un district rural pauvre) et Murang'a (un district agricole fertile) que les taux d'inscription dans l'éducation de l'ombre étaient, sans surprise, plus élevés à Nairobi (55,6 %) qu'à Kwale (30,0 %) et à Murang'a (27,0 %). Des tendances similaires ont été observées au Nigéria, par exemple, où une enquête sur les ménages statistiquement représentative a révélé que 20,4 % des élèves des écoles primaires

urbaines suivaient des cours de soutien en 2003/2004 contre 14,9 % des élèves ruraux ; les proportions sont comparables au niveau secondaire (58,5 % et 47,4 %, respectivement) (National Population Commission et ORC Macro, 2004, p. 92, 102).

S'agissant du genre, dans sa recherche kenyane, Buchmann constatait (2002, p. 142-143) que la scolarisation des filles avait fait des progrès importants, tout en signalant la « persistance de stéréotypes de genre concernant les perspectives d'emploi et de préjugés sexistes concernant la contribution attendue des enfants aux tâches ménagères ». Ces préjugés persistants ont conduit, selon elle, à ce que plus de garçons que de filles soient inscrits dans l'éducation de l'ombre. Cependant, des recherches ultérieures menées au Kenya par Getange et Obar (2016, p. 11) n'ont pas révélé de biais significatifs ; des observations similaires ont été faites en Éthiopie (Melese et Abebe, 2017, p. 636). En Égypte, alors qu'ils s'attendaient à observer des discriminations à l'encontre des filles, Elbadawy *et al.* (2007, p. 7) ont au contraire constaté une globale parité entre filles et garçons. Des recherches ultérieures menées en Égypte ont effectivement montré que les filles recevaient davantage de soutien scolaire, pour des montants plus élevés, que les garçons (Krafft, 2015, p. 167)³. Des études menées au Ghana, au Nigéria et en Zambie ont également montré des taux de soutien privé plus élevés chez les filles que chez les garçons (Central Statistical Office et ORC Macro, 2003, p. 97, 105 ; Montgomery *et al.*, 2010, p. 12 ; National Population Commission et ORC Macro, 2004, p. 92, 102)⁴.

³ L'enquête sur les jeunes d'Égypte de 2014, basée sur un échantillon national, a révélé que 32,2 % des garçons inscrits dans l'enseignement secondaire ou à des niveaux inférieurs recevaient des cours de soutien privés (individuels) contre 44,5 % des filles ; et que 13,1 % des garçons recevaient des cours de soutien en groupe (payants) contre 18,7 % des filles. Les dépenses pour les filles étaient également plus élevées. Pour les filles, les dépenses s'élevaient en moyenne à 325,5 livres égyptiennes pour les cours de soutien privés individuels contre 307,1 livres pour les garçons ; et elles étaient en moyenne de 202,6 livres pour les cours de soutien en groupe contre 169,2 livres pour les garçons.

⁴ Parmi les élèves de primaire interrogés dans l'enquête ghanéenne, 35,2 % des filles recevaient des cours de soutien privés complémentaires contre 30,6 % des garçons. Au niveau du secondaire inférieur, les proportions étaient de 56,9 % et 42,4 % ; et au niveau du secondaire supérieur, de 76,9 % et 68,1 %.

D'autres différences sont à relier au groupe socioéconomique, les familles plus aisées pouvant investir dans un soutien privé plus important et de meilleure qualité. Buchmann (2002) et Elbadawy *et al.* (2007) ont montré que les familles des couches socioéconomiques supérieures étaient plus susceptibles d'avoir recours à l'éducation de l'ombre que leurs homologues des couches socioéconomiques inférieures. Cela a également été mis en évidence en Égypte par Sieverding *et al.* (2019, p. 576). Leurs données montrent en effet que :

le fait d'avoir une mère ayant fait des études secondaires ou supérieures (ce qui est susceptible d'être un indicateur de statut socioéconomique élevé) prédisait une chance nettement plus importante de suivre des cours privés. Le fait d'avoir un père ayant été scolarisé augmentait considérablement les chances de suivre des cours privés par rapport au fait d'avoir un père analphabète.

Sieverding *et al.* ont également constaté des différences importantes en fonction du statut professionnel du père. Les enfants des travailleurs illégaux, qui sont les plus vulnérables sur le plan économique, ont beaucoup moins de chances que les autres de recevoir des cours de soutien privés. Ces tendances correspondent aux résultats obtenus ailleurs en Afrique et au-delà (voir p. ex. Entrich, 2018 ; Holloway et Kirby, 2020).

Les analyses doivent également prendre en compte l'intensité de l'éducation de l'ombre car, contrairement à l'enseignement scolaire pour lequel il existe un emploi du temps standard, généralement cinq jours par semaine, le soutien privé peut avoir des horaires très variables selon les groupes. Parmi les 7 991 élèves angolais de 11^e et 12^e années suivant des cours de soutien interrogés par Chionga (2018, p. 105), 47,0 %

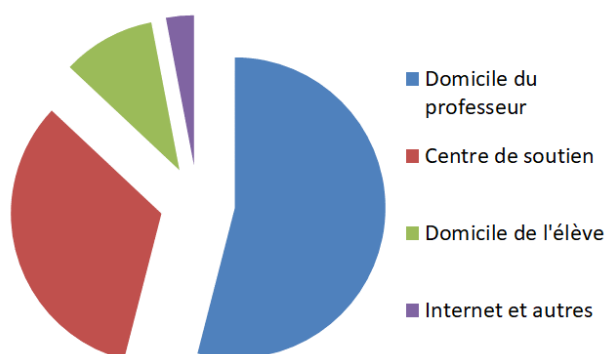
Dans l'enquête nigériane, 35,6 % des filles du primaire recevaient des cours de soutien complémentaires contre 31,8 % des garçons ; et 55,8 % des filles du secondaire recevaient des cours de soutien complémentaires contre 50,7 % des garçons. Les dépenses par élève au niveau du primaire étaient cependant inférieures pour les filles que pour les garçons : 1 583 nairas contre 2 079 nairas. Au niveau du secondaire, les dépenses par élève étaient presque égales : 2 429 nairas pour les filles et 2 404 nairas pour les garçons. Dans l'enquête zambienne, 11,5 % des garçons du primaire recevaient des cours de soutien privés contre 14,7 % des filles ; et les dépenses moyennes étaient de 49 403 kwachas pour les garçons contre 61 894 pour les filles.

indiquaient suivre des cours de soutien plus de quatre heures par semaine, 31,2 % quatre heures, 16,9 % trois heures et 4,8 % deux heures. Leurs activités variaient également en fonction de la saison. Au sein de cet échantillon, 28,3 % des élèves recevaient un soutien scolaire tout au long de l'année, 23,3 % à certaines périodes de l'année scolaire et 48,3 % pendant la saison des examens. Dans d'autres pays, comme le Kenya, l'Ouganda et le Zimbabwe, le soutien scolaire pendant les vacances (*holiday coaching*) est un phénomène majeur (Andrew, 2016 ; Jinga et Ganga, 2011 ; Kwaje, 2018).

Modalités, lieux et coûts

Le soutien scolaire peut être dispensé selon différentes modalités : sur une base individuelle, en classes entières ressemblant à celles des écoles ordinaires, dans de grands amphithéâtres. Sur la base des chiffres angolais fournis par Chionga (2018), la figure 2 indique les différents lieux du soutien scolaire reçu par les élèves de 11^e et 12^e années de son échantillon en 2015. Plus de la moitié d'entre eux ont suivi les cours de soutien au domicile du professeur privé, un tiers dans des centres de soutien et 10 % à leur domicile. Seuls 3 % ont suivi des cours de soutien sur Internet ou dans d'autres lieux.

Figure 2: Les lieux du soutien privé, Angola, 2015



Source: Chionga 2018, p.103

Ailleurs, les écoles sont les lieux par défaut du soutien scolaire, en particulier lorsque celui-ci est dispensé par les enseignants des établissements. À l'Île Maurice, cette pratique a même été officiellement autorisée à un moment donné. En 1988, le ministre de l'Éducation a proposé un ensemble de règlements visant à interdire le soutien scolaire de la 1^{ère} à la 3^e année, en partie pour protéger la santé des jeunes enfants (Parsuramen, 2007, p. 10). Dans le même temps, le ministre a décidé d'autoriser l'utilisation des salles de classe pour le soutien scolaire de la 4^e à la 6^e année, afin de faire en sorte que ces activités soient menées dans des environnements adaptés plutôt que dans les « conditions matérielles effroyables » de garages convertis en salle de classe et autres lieux.

L'Égypte suit un autre modèle, autorisant officiellement le soutien privé dans les locaux scolaires. Ce système a d'abord été introduit de façon optionnelle en 1952 avant de devenir obligatoire en 1986 (Sobhy Ramadan, 2012, p. 95). L'objectif était de lutter contre le soutien privé en dehors des écoles et d'alléger le fardeau financier en proposant des cours de soutien à l'école à prix plus modiques. Dans la pratique, néanmoins, cette mesure a entraîné la montée en puissance du soutien scolaire, en fonctionnant principalement comme un moyen pour les enseignants d'augmenter leurs revenus. D'après la réglementation du ministère de l'Éducation de l'époque, 85 % des revenus générés par le soutien scolaire à l'école allaient aux enseignants et 15 % aux administrateurs à différents niveaux du système, depuis les établissements scolaires jusqu'au ministre, ceux-ci ayant dès lors « clairement intérêt à "encourager" ou cautionner le soutien scolaire » (p. 95). En 2016, le système de frais a été révisé avec des variations selon la zone (urbaine/rurale) et le niveau scolaire (Sieverding *et al.*, 2019, p. 568). Par exemple, les frais pour des cours de soutien en groupe en zones urbaines en 7^e et 8^e années ont été fixés à 35 livres égyptiennes et à 40 livres pour la 9^e année. La répartition des revenus a également été revue à 90 % pour les enseignants, 5 % pour les écoles et 5 % pour les syndicats d'enseignants. En annonçant l'augmentation des frais en 2016, le ministère a également confirmé que ces cours étaient optionnels. La plupart des élèves interrogés par Sobhy Ramadan (2012) ont exprimé une forte préférence pour le soutien en dehors de l'école lorsqu'ils pouvaient se le permettre, même si celui-ci était dispensé par les mêmes enseignants, car les enseignants se comportent généralement

de manière plus « orientée client » lorsqu'ils sont en dehors des locaux scolaires et ne se voient pas contraints par les niveaux de frais officiels⁵.

Dans d'autres pays également, une grande partie du soutien privé a lieu dans les locaux scolaires, bien que cela se fasse généralement en dépit de la désapprobation officielle. La littérature documente par exemple de telles tendances en Algérie (Benamar, 2013), en Gambie (King, 2012), au Kenya (Munyao, 2015), en Ouganda (Eilor, 2007) et au Zimbabwe (Simbarashe et Edlight, 2011). Les écoles sont considérées comme des lieux visiblement adaptés car elles sont des espaces désignés d'enseignement et d'apprentissage et disposent d'installations conçues pour un usage éducatif.

Le soutien scolaire peut également être dispensé dans des églises, des mosquées, des cafés, des bibliothèques et d'autres lieux publics, dont la disposition et les installations sont moins adaptées. L'utilisation des locaux des églises et des mosquées reflète le plus souvent la participation communautaire à ce phénomène, apportant un soutien aux familles et prenant acte du fait que l'éducation de l'ombre fait partie de la vie quotidienne. S'agissant des centres de soutien opérant dans les locaux des mosquées en Égypte, par exemple, Hartmann (2008) a observé que certains opérateurs se contentaient de louer l'espace, tandis que dans d'autres cas les autorités de la mosquée jouaient un rôle actif. À ce sujet, un responsable de centre explique (p. 74) que l'association gérant le centre de soutien gère également un petit centre de santé, une crèche et une bibliothèque en tant que services à bas prix à des fins sociales et religieuses. Au Kenya, Munyao (2015, p. 101) indique en revanche que les enseignants donnent des cours de soutien dans les églises et d'autres lieux extrascolaires « pour éviter d'être découverts » face à la désapprobation officielle de leurs établissements. Le soutien scolaire organisé dans les cafés peut être accueilli favorablement par les

⁵ L'offre de soutien en dehors des écoles a diminué les recettes des administrateurs. Des enseignants ont ainsi expliqué à Sobhy Ramadan (2012, p. 120) qu'ils devaient régulièrement faire des cadeaux aux principaux administrateurs. Dans certaines écoles, les directeurs imposaient simplement des « frais » aux enseignants en tant que taxe pour leur clémence au regard de l'absentéisme des enseignants, de la faible qualité de l'enseignement dispensé, et pour leur tolérance vis-à-vis de la coercition voilée exercée sur les élèves afin qu'ils s'inscrivent aux cours de soutien.

propriétaires de ces établissements qui cherchent à faire des affaires et sont prêts à fournir des locaux. Dans les bibliothèques publiques, les administrateurs peuvent être tolérants, voire favorables, au motif que les bibliothèques sont des lieux d'apprentissage de tous types.

Tableau 4 : Dépenses scolaires annuelles moyennes des ménages dans le secteur de l'éducation de l'ombre en pourcentage des dépenses nationales moyennes par habitant, Égypte, 2014

Groupe de revenu	Établissements d'enseignement secondaire inférieur				Établissement d'enseignement secondaire supérieur général			
	Cours individuels	Cours collectifs	Autres dépenses	Dépenses totales	Cours individuels	Cours collectifs	Autres dépenses	Dépenses totales
Le plus faible	4	2	4	9	29	1	8	37
Deuxième quintile	6	4	4	14	30	5	19	43
Intermédiaire	8	3	8	19	31	10	19	59
Quatrième quintile	12	4	7	23	33	9	10	51
Le plus élevé	22	6	15	43	51	7	22	79
Moyenne	10	4	7	21	38	7	18	62
<i>N</i> (observations)	537	537	537	537	734	734	734	734

Remarque : Les ménages n'affichant pas de dépenses (*i.e.* n'ayant pas eu recours au soutien scolaire ou supporté d'autres coûts) sont pris en compte en indiquant la valeur 0 pour cette dépense. La catégorie « autres dépenses » comprend les frais, les uniformes, les livres, la papeterie, le transport à l'école et le soutien scolaire. La dépense moyenne par habitant correspond à la moyenne de tous les ménages et n'est pas spécifique au quintile de richesse.

Source : Sieverding *et al.*, 2019, p. 577.

Si les données angolaises n'indiquent pas un soutien scolaire important sur Internet, c'est pourtant devenu une voie alternative courante dans d'autres pays. Au Maroc, par exemple, Rhazal *et al.* (2018) ont constaté que 65 % des élèves de leur échantillon de 2016 suivaient des cours de soutien scolaire sur Internet. Par rapport à leurs homologues d'Europe, d'Amérique du Nord et d'Asie de l'Est, par exemple, les ménages africains sont moins susceptibles de disposer d'ordinateurs personnels domestiques, et la portée et la puissance de

l'Internet haut débit sont plus limitées⁶. Cependant, la couverture de la téléphonie mobile est beaucoup plus vaste et les formes de soutien à distance utilisant la technologie vont certainement se développer. Elles ont connu un essor important en 2020 lors de la pandémie du Covid-19, qui a entraîné la fermeture temporaire de nombreux établissements scolaires et centres de soutien en présentiel.

Si l'on s'intéresse maintenant aux coûts, les données présentées par Paviot (2015, p. 113) concernant l'Île Maurice indiquent qu'en 2012, les parents interrogés dépensaient généralement entre 400 et 1 000 roupies par mois pour le soutien scolaire d'un enfant en 6^e année. En comparaison, le salaire mensuel minimum était de 12 176 roupies (391 dollars US), ce qui signifie que les dépenses de soutien scolaire peuvent représenter près de 6 % du salaire minimum pour un seul enfant. On peut également comparer les dépenses des ménages à celles du gouvernement. Selon des estimations prudentes, en 2011, pour 3 roupies dépensées par le gouvernement mauricien en faveur de l'éducation, les parents dépensaient 1 roupie dans l'éducation de l'ombre (Samuel et Mariaye, 2020, p. 16).

Sur ce thème, les données égyptiennes sont encore plus frappantes. Sobhy Ramadan (2012, p. 96) cite une enquête de 2000 menée par l'Institut national de la planification, indiquant que les ménages pauvres consacraient un cinquième de leurs revenus annuels à la scolarité (supposément gratuite) ; d'autres données indiquaient que les ménages de la classe moyenne consacraient environ un tiers de leurs revenus au soutien scolaire. La chercheuse cite des estimations de l'UNESCO et d'autres sources, selon lesquelles les dépenses des ménages consacrées au soutien scolaire allaient jusqu'à dépasser les dépenses éducatives du gouvernement, les premières s'élevant à 12-15 milliards de livres égyptiennes par an, alors que le budget du ministère de l'Éducation était de 10 milliards de livres égyptiennes. La situation a sans doute évolué suite au lancement, en 2018, d'un projet quinquennal du ministère de l'Éducation doté d'un budget de 2 000 millions de dollars, dont 500 millions apportés par un prêt de la Banque mondiale (Watani, 2018 ; Banque mondiale, 2018a), mais le tableau est néanmoins

⁶ https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_number_of_broadband_Internet_subscriptions, consulté le 23 juin 2020.

édifiant. Le tableau 4 présente des données sur les coûts de l'éducation de l'ombre pour les ménages en pourcentage des dépenses nationales moyennes par habitant pour l'année 2014. Les cours collectifs (à l'intérieur et à l'extérieur de l'école) sont moins onéreux, mais les dépenses sont considérables pour toutes les catégories de revenus au niveau de l'enseignement secondaire inférieur et encore plus au niveau du secondaire supérieur.

Chapitre 4

La demande et l'offre

L'offre et la demande sont deux concepts intrinsèquement liés, la demande suscitant l'offre et l'offre suscitant dans une certaine mesure la demande. Il est néanmoins utile de les considérer séparément. La première section de ce chapitre aborde tout d'abord la hausse de la demande de soutien scolaire afin de tirer parti des opportunités nées de l'expansion générale de l'enseignement dans le cadre du mouvement de l'EPT. Cela comprend une analyse du rôle des examens et des autres motifs poussant les familles à rechercher un soutien scolaire complémentaire (occuper les enfants de manière productive pendant leur temps libre, par exemple). S'agissant de l'offre, ce chapitre met ensuite en évidence les rôles des différents fournisseurs, en particulier les entreprises, les enseignants ordinaires recherchant des revenus supplémentaires et les opérateurs informels.

Les moteurs de la demande

Le moteur le plus évident de la demande d'éducation de l'ombre est la compétition sociale. Les familles considèrent en effet les diplômes comme l'un des principaux moyens pour améliorer leur statut socioéconomique ou se maintenir à un statut élevé. Auparavant, l'éducation formelle était une voie adéquate pour atteindre cet objectif, mais de nos jours les familles ont de plus en plus le sentiment que la scolarité ne suffit pas.

De manière peut-être paradoxale, un facteur essentiel de cette situation a été le succès des campagnes en faveur de l'enseignement primaire et secondaire inférieur universel promues par l'UNESCO et d'autres organismes (Commission inter-institutions, 1990 ; UNESCO, 2000 ; UNESCO, 2015a) dans le cadre du mouvement de l'EPT. Auparavant, certaines familles n'aspiraient pas à des études poussées parce qu'une tradition non remise en cause au sein de leur classe sociale était que leurs enfants devaient quitter l'école pour trouver un emploi ou aider aux tâches familiales. Avec l'augmentation des taux de scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur, ces familles constatent aujourd'hui que l'enseignement secondaire

supérieur, voire l'enseignement supérieur, sont à leur portée et développent des aspirations qui n'auraient pas été envisagées par la génération précédente (Bray, 2017). En parallèle, les filières éducatives deviennent de plus en plus stratifiées : outre le niveau d'enseignement atteint, la question des établissements fréquentés et des programmes suivis se pose. L'éducation de l'ombre devient dès lors nécessaire pour parvenir à intégrer les établissements les plus prestigieux.

Au sein de ce processus, les examens à enjeux élevés augmentent la demande aux moments décisifs. Aux niveaux supérieurs, ces examens déterminent qui demeure dans le système éducatif et qui en est exclu. Aux niveaux inférieurs, ils procèdent de la répartition en filières : les élèves demeurent dans le système éducatif mais intègrent des établissements plus ou moins prestigieux en fonction de leurs résultats. Ainsi, à l'Île Maurice, par exemple, l'évaluation du Primary School Achievement Certificate (PSAC) en fin de 6^e année a remplacé en 2017 l'examen du Certificate of Primary Education (CPE) dans le cadre d'une réforme visant à réduire la stratification. Il n'y a techniquement pas d'échec scolaire car tous les enfants accèdent à l'enseignement post-primaire. Mais certains établissements sont plus prestigieux que d'autres et la stratification demeure. Ce que l'on appelait auparavant les établissements secondaires « cinq étoiles » (Foondun, 1992) portent des labels différents, mais les différenciations restent bien ancrées (Atchia et Chinapah, 2019 ; Samuel et Mariaye, 2020). Des commentaires similaires s'appliquent aux systèmes éducatifs de l'ensemble du continent (voir p. ex. Benamar, 2013 ; Kellaghan et Greaney, 2019). Si les examens de fin de secondaire sont particulièrement cruciaux, ceux qui précèdent le sont également car ils classent les élèves en différentes strates.

Les exigences des examens déterminent à leur tour le contenu du soutien scolaire recherché par les élèves et leurs familles. Partout, les matières les plus populaires sont les mathématiques et les langues (en particulier l'arabe, l'anglais, le français ou le portugais selon le pays concerné). Cela s'explique en partie parce qu'elles sont des matières essentielles aux examens, mais également parce qu'elles facilitent la réussite dans d'autres matières. Au-delà de cette généralisation, beaucoup dépend du programme d'études. Pour des raisons évidentes, les élèves des filières scientifiques du secondaire supérieur auront des priorités différentes de celles de leurs camarades des filières artistiques,

et peuvent représenter une demande plus importante. Ainsi, l'enquête menée par Yahiaoui (2020, p. 92) auprès d'élèves de secondaire supérieur dans une école algérienne renommée a montré que 80,6 % des élèves de la filière scientifique suivaient des cours de soutien, contre 60,0 % dans la filière littérature et philosophie et 46,7 % dans la filière langues étrangères.

L'encadré 1 donne à voir un point de vue positif sur le soutien scolaire, celui d'un journaliste au Rwanda, qui pourrait trouver un écho sur l'ensemble du continent. L'article débute par une affirmation sur la perception d'une certaine « incapacité des systèmes éducatifs conventionnels à répondre aux besoins uniques de chaque élève », puis présente le point de vue de familles ambitieuses appartenant probablement à l'élite. L'article cite ainsi un parent qui dit avoir une confiance absolue dans les enseignants de l'école primaire de son enfant mais souhaite « contribuer » davantage à sa réussite. Un élève, animé d'un sentiment similaire, est également cité, disant vouloir non seulement être bon mais « parfait dans tous les domaines ».

**Encadré 1 : « Le soutien privé n'est pas près de disparaître » –
une perspective rwandaise**

Les commentaires de la presse sur le soutien privé vont des plus critiques aux plus positifs. Ci-dessous, un extrait du *New Times*, qui se présente comme le « principal quotidien du Rwanda », se situant résolument à l'extrémité positive du spectre. Cet extrait semble se rapporter principalement au soutien individuel, probablement d'un type coûteux.

Le soutien scolaire est un élément central du système éducatif actuel. Sa croissance est principalement liée à l'incapacité des systèmes éducatifs conventionnels à répondre aux besoins uniques de chaque élève.

Différences individuelles et recherche de l'excellence

Chaque élève diffère des autres en termes de niveau, de capacité et de compréhension. Le système éducatif existant est mal équipé pour fournir l'attention individuelle requise. Le soutien scolaire a dès lors pris une ampleur considérable car il offre aux élèves un climat éducatif individuel, innovant et personnel.

Quels que soient son nom et sa nature – encadrement en classe, cours à domicile, cours en ligne ou recherche de matériel d'étude –, il

s'agit d'un choix vers lequel beaucoup se tournent de plus en plus. Les parents souhaitent que leurs enfants arrivent préparés aux examens nationaux et en viennent à rechercher des cours complémentaires pour leurs enfants.

« Ma fille est en dernière année du primaire... J'ai une confiance absolue en ses enseignants, mais j'ai également envie de contribuer à sa réussite. C'est mon rôle. C'est ce que signifie une vraie relation parent-enseignant. J'ai donc décidé de lui trouver un professeur privé en plus des cours à l'école. Je peux dire avec sincérité qu'il sait ce qu'il fait », raconte Migambi Paul, un parent de Kanombe.

« On n'a pas seulement envie d'être bons dans les différentes matières. On veut être excellents pour que, lorsque les examens nationaux se présentent, on soit parfaits dans tous les domaines d'études », déclare un élève qui a préféré garder l'anonymat.

Pourquoi la demande de soutien privé a-t-elle augmenté ?

La demande de soutien privé est tirée par le fait que les concours d'entrée sont essentiels pour être admis dans les meilleurs établissements secondaires et dans les établissements d'enseignement supérieur de qualité.

Grace Rojo, qui étudie les mathématiques, la chimie et la biologie au Lycée de Kigali, explique que l'établissement dans lequel elle étudie est l'un des meilleurs et qu'il est donc important de bénéficier d'un encadrement supplémentaire pour pouvoir se maintenir au niveau des autres élèves les plus performants.

Le soutien privé présente de nombreux avantages, notamment un environnement d'études sans contrainte. L'environnement de classe peut être gênant, surtout pour les élèves introvertis. Les cours de soutien offrent un environnement dans lequel l'élève n'a pas à craindre de parler au professeur, car ils sont en tête-à-tête.

Caroline Odero, de Kigali Professional Tutors, à Kimihurura, explique qu'un enfant calme et introverti craignant de lever la main en classe trouvera les cours de soutien privés libérateurs car il n'y a pas d'autres élèves à craindre. Ce type d'élèves sera encouragé à s'ouvrir davantage dans des situations privées.

Source: Nayebare (2013).

L'éducation est donc, dans une certaine mesure, un « bien positionnel » (Hollis, 1982), pour lequel le principal facteur permettant de déterminer si l'on a acquis un apprentissage et des qualifications suffisants est d'en détenir un montant plus élevé que celui de ses pairs et

concurrents. La métaphore du stade de sport peut ici s'avérer utile. Lorsque tous les spectateurs d'un stade sont assis, tout le monde peut aisément voir le match. Mais si les personnes situées à l'avant se mettent debout, les personnes derrière elles doivent également se lever si elles veulent continuer à voir le match. À partir de là, les personnes derrière elles se lèvent à leur tour jusqu'à ce que tout le monde ou presque soit debout, à l'exception des personnes qui ne le peuvent pas – qui ne peuvent dès lors plus qu'entendre et non voir le jeu. C'est ainsi que suivre des cours de soutien privés devient normal. Les parents algériens interrogés par Benamar (2013, p. 35) ont leurs équivalents dans de nombreux autres pays : « C'est nécessaire », dit l'un d'entre eux ; « C'est indispensable », dit un autre ; « C'est ce que nous devons faire », dit un troisième. Kahlal (2009, p. 6) fait une remarque connexe, également en référence à l'Algérie : « De plus en plus de parents... n'hésitent pas à payer des sommes parfois importantes pour ce qu'ils considèrent être la clé de la réussite future de leurs enfants. »

Aux observations précédentes, s'ajoute la perception d'une qualité insuffisante à l'école. Si ce n'est pas le cas du parent cité dans l'encadré 1, qui dit avoir une « confiance absolue » dans les enseignants de son enfant, ces perceptions existent certainement ailleurs. Au sujet de l'enseignement secondaire en Tanzanie, Martínez (2017, p. 7) observe que de nombreuses écoles ne disposent pas de suffisamment d'enseignants pour traiter l'ensemble des matières, avec notamment des pénuries inquiétantes en mathématiques et en sciences. « Les élèves se retrouvent parfois sans enseignants spécialisés dans ces matières pendant des mois et doivent rechercher d'autres moyens d'apprendre, payer des cours de soutien privés, ou finalement échouer aux examens ». De même, en Égypte, 69,5 % des parents interrogés par Ille et Peacey (2019, p. 107) se disent insatisfaits du système éducatif, notamment des classes de 50 élèves et plus (voir également Assaad et Krafft, 2015, p. 17).

Dans certains contextes, la pression exercée est encore plus forte car les enseignants eux-mêmes réclament le droit de dispenser des cours de soutien. Comme mentionné, ils justifient généralement ces pratiques en invoquant l'insuffisance des salaires. Toujours en référence à la Tanzanie, Martínez (2017, p. 47) signale « les coûts souvent obligatoires des cours de rattrapage ou de soutien privé proposés par les

enseignants » ; au Nigéria, Oyewusi et Orolade (2014, p. 273) font cette observation :

Une croyance répandue au Nigéria est que « la récompense des enseignants est dans les cieux ». Aujourd'hui, du fait de leur participation au soutien privé, grâce auquel ils touchent des revenus non imposés, ils répliquent que leur récompense est désormais sur terre.

Parfois cependant, les enseignants ont des motivations plus altruistes et moins directement financières. Au Kenya, plusieurs des enseignants interrogés par Andrew *et al.* (2016) ont insisté sur l'importance de terminer le programme et de soutenir les apprenants moins rapides ; des conclusions similaires ont été dressées par Getange et Obar (2016, p. 14). L'un des enseignants ougandais interrogés par Kwaje (2018, p. 73) déclarait ainsi :

Ma fierté, c'est quand mes élèves réussissent bien aux examens. Cela vous apporte la reconnaissance et le respect de la société ; c'est pourquoi je sacrifie aux cours complémentaires afin de développer les compétences de mes élèves à répondre aux examens pour qu'ils puissent réussir avec de bonnes notes.

De même, au Zimbabwe, un enseignant interrogé par Edson *et al.* (2017, p. 348) affirme qu'« étant donné le type d'enfants qui s'inscrivent dans nos écoles, les cours pendant les vacances sont absolument nécessaires » ; il ajoute que « ces cours sont organisés pour les classes devant passer les examens, pour le bien des enfants, afin de s'assurer qu'ils réussissent à ces examens qui sont la clé de leur vie future ».

Pour en revenir aux parents, la demande de soutien scolaire est, assez logiquement, alimentée non seulement par des aspirations mais également par le sentiment qu'ils ne peuvent eux-mêmes apporter le soutien nécessaire à leurs enfants. Comme l'exprime une mère tunisienne (citée par Thot Cursus, 2013) : « Je n'ai ni le temps ni la compétence pour accompagner et aider mes enfants. Je ne connais pas bien les programmes officiels et je n'ai pas la pédagogie adéquate pour guider leur apprentissage ». Elle ajoute que, puisqu'il semble que la scolarité en tant que telle ne suffise pas à répondre aux besoins, « ma seule solution est de rechercher un soutien scolaire complémentaire ».

Ces sentiments sont parfois délibérément alimentés par les entreprises de soutien scolaire afin de pouvoir ensuite proposer des solutions. En référence au Japon, mais avec une portée plus large, Dierkes (2013) décrit le soutien privé comme une « industrie de l'insécurité » (voir aussi Zhao, 2015).

Parmi les autres facteurs de la demande parentale, figure également la volonté de garder les enfants occupés de manière productive et sous surveillance pendant qu'ils travaillent. Les parents kenyans interrogés par Paviot (2015, p. 137) étaient par exemple soucieux d'éviter l'oisiveté et les mauvaises fréquentations. Voici quelques-unes de leurs remarques : « Quand on les laisse seuls, les enfants ne gèrent pas bien leur temps, ils ont besoin d'être guidés par des enseignants pendant leur temps libre » ; « Cela permet d'éviter l'oisiveté et la pression collective exercée par des mauvaises fréquentations » ; ou encore « Il vaut mieux être à l'école à faire quelque chose que dans la rue à ne rien faire ». Des remarques similaires ont été formulées par les parents interrogés par Edson *et al.* (2017, p. 350) et Bukaliya (2019, p. 168) au Zimbabwe et par Amouzou-Glikpa (2018, p. 120) au Togo.

Figure 3 : Publicités dans la rue pour des cours de soutien privé, Égypte, Île Maurice et Éthiopie



Sources : Mark Bray (Égypte et Île Maurice) ; *Addis Fortune* (Éthiopie)

Diversité de l'offre

Afin de développer les remarques faites précédemment, nous considérerons tour à tour les prestataires commerciaux de soutien scolaire, les enseignants des écoles ordinaires proposant des cours de soutien en tant qu'activité complémentaire et les fournisseurs informels, comme les étudiants et autres travailleurs indépendants.

Le secteur commercial

Les zones urbaines accueillent généralement une grande variété d'entreprises commerciales de soutien scolaire, comme une recherche sur Google, utilisant des mots clés adaptés selon la langue, le montre instantanément. La majorité de ces entreprises sont de petite taille et ne desservent que leur localité, mais certaines sont de portée nationale, voire internationale.

En 2017, une analyse de l'offre existante et du potentiel de marché intitulée *The Business of Education in Africa* [Le marché de l'éducation en Afrique] a été présentée par une société dénommée Caerus Capital. Ce rapport visait à « mettre en lumière les opportunités existant dans le domaine de l'éducation pour les investisseurs ainsi que les possibilités pour les responsables politiques de mettre à profit le secteur privé dans leurs propres systèmes » (Caerus Capital, 2017, p. 12). Ce rapport s'intéresse à plusieurs types d'entreprises éducatives, depuis l'enseignement préscolaire jusqu'à l'enseignement supérieur, en prenant en compte non seulement l'enseignement complémentaire mais également la formation des enseignants, l'édition et les technologies éducatives. Si les auteurs de ce rapport étaient principalement intéressés par les opérations de relativement grande ampleur attrayantes pour des investisseurs étrangers, ils formulent également un certain nombre de remarques sur les opérations de petite et moyenne taille.

Dans l'ensemble, ce rapport considère que le secteur de l'enseignement complémentaire présente un grand potentiel. S'agissant uniquement de l'Afrique subsaharienne, le rapport suggère que des investissements rentables pourraient être réalisés sur une période de cinq ans pour un montant de 0,4 à 0,6 milliard de dollars, générant des revenus de 15 à 20 % (Caerus Capital, 2017, p. 101). Quatre principaux facteurs d'influence sont jugés pertinents (p. 26). Le premier est l'évolution démographique prévue : l'Afrique subsaharienne est la région la plus jeune du monde, avec 50 à 60 % de la population âgée de

moins de 25 ans, ce qui pourrait, selon le rapport, générer un « dividende démographique » tout en augmentant la pression publique pour améliorer l'accès à l'éducation, sa qualité et sa pertinence. Le deuxième facteur concerne l'expansion de la classe moyenne : 6 millions de ménages devraient passer d'un revenu annuel de 5 000 dollars à un revenu compris entre 5 000 et 20 000 dollars d'ici 2025. Le troisième facteur a trait à l'urbanisation rapide : 40 % de la population vit actuellement dans les villes et ce chiffre devrait atteindre 64 % d'ici 2050, ce qui devrait contribuer à créer différentes économies dans les modalités de fourniture éducative. Le quatrième facteur concerne l'utilisation de la technologie : la région compte actuellement 445 millions d'abonnés uniques à la téléphonie mobile, contre 200 millions en 2010, et la trajectoire de croissance de l'utilisation des téléphones mobiles et de la bande passante Internet devrait se poursuivre.

Le rapport souligne néanmoins que ces facteurs se sont fait ressentir de manière différente sur le continent. Le tableau 5 synthétise les observations faites sur le secteur de l'enseignement complémentaire dans les six pays considérés comme cas d'étude, classés par ordre de potentiel commercial. Le rapport place en tête de liste l'Afrique du Sud, prenant dûment en compte sa force économique existante et son potentiel persistant, mais également les perceptions de lacunes qualitatives dans l'enseignement public auxquelles le secteur du soutien privé pourrait venir remédier. De nombreuses entreprises de soutien scolaire opèrent déjà en Afrique du Sud, mais le rapport observe que de la place demeure pour d'autres. Vient ensuite le Nigéria, qui a une population beaucoup plus importante mais qui est confronté à des problèmes d'infrastructure et de stabilité politique et économique. Le troisième pays est le Kenya, avec un pouvoir d'achat en hausse et une meilleure couverture numérique que le Nigéria ; le quatrième est l'Éthiopie, avec une population importante mais des revenus par habitant plus faibles. Le Sénégal, classé cinquième, était le seul pays francophone de la liste. Son PIB par habitant était plus élevé que celui du Kenya et il peut sembler surprenant que le soutien après l'école soit décrit comme inabordable pour la plupart de ses habitants ; cela reflète peut-être le sentiment largement répandu que l'enseignement non religieux est une responsabilité du gouvernement et que le soutien privé

n'est dès lors pas un motif naturel de dépense des ménages. Enfin, en bas de tableau, figure le Liberia, qui souffre encore des séquelles de la guerre civile, avec des infrastructures fragiles, des revenus faibles et un potentiel perçu comme négligeable dans le domaine de l'enseignement complémentaire.

Tableau 5 : Climat des affaires perçu pour la création et le développement d'entreprises de soutien scolaire dans six pays

<i>Environnement contextuel</i>	<i>Perspectives pour les entreprises de soutien scolaire</i>
<p>Afrique du Sud La locomotive économique de l'Afrique subsaharienne, mais aussi le pays le plus inégalitaire du monde ; 55 millions d'habitants, avec une croissance démographique annuelle de 1,5 % ; PIB par habitant : 7 593 dollars US ; la classe moyenne est passée de 5,4 millions en 2004 à 9,9 millions en 2015 ; classé au 74^e rang du Classement sur la facilité à faire des affaires [<i>Ease of Doing Business ranking</i>]; le secteur éducatif consomme près de 20 % du budget de l'État ; un système d'enseignement public parmi les plus importants du continent.</p> <p>La politique gouvernementale soutient l'enseignement privé. Les opérations à but lucratif et la propriété étrangère sont autorisées dans tous les secteurs de l'éducation.</p>	<p>La demande d'enseignement complémentaire est tirée par la perception de la mauvaise qualité de l'enseignement public. De multiples modèles de soutien scolaire ont émergé. Kumon dispose de 250 centres de soutien et de plus de 12 000 élèves, mais le marché est par ailleurs très fragmenté.</p> <p>La demande croissante d'un enseignement de qualité a accru la demande de soutien scolaire après l'école. Opportunités d'investissement en création et en consolidation au cours des cinq prochaines années : 40 millions de dollars US avec une viabilité financière moyenne.</p>
<p>Nigéria Parmi les plus importantes économies d'Afrique, mais très dépendant des prix du pétrole ; population de 187 millions d'habitants, avec une croissance démographique annuelle de 2,7 % – devrait devenir le troisième pays le plus peuplé du monde d'ici 2050, avec un fort dividende démographique ; PIB par habitant : 1 616 dollars US ; classé au</p>	<p>Soutien privé essentiellement dispensé sur une base individuelle et très fragmenté ; aucun opérateur n'a atteint la taille critique. Quelques petits opérateurs techniques de préparation aux examens, mais l'adoption généralisée est mise à mal par la médiocrité des infrastructures et la faible pénétration du haut débit.</p>

<p>169^e rang du Classement sur la facilité à faire des affaires [<i>Ease of Doing Business ranking</i>]; marché de l'éducation : opportunités importantes du côté de la demande, mais une plus grande stabilité politique et économique ainsi que le développement des infrastructures est nécessaire pour libérer la croissance ; réglementation gouvernementale sur les investissements et les opérations transparente et relativement favorable.</p>	<p>Opportunités d'investissement en création et consolidation au cours des cinq prochaines années : 80 millions de dollars US avec une viabilité financière moyenne. Les contraintes d'infrastructures pourraient limiter l'utilisation de la technologie aux usages non liés à la diffusion de contenu, comme le paiement de frais, les retours d'information et les bases de données.</p>
<p>Kenya Pouvoir d'achat en hausse, désormais un pays à revenu intermédiaire inférieur ; population de 45 millions d'habitants, avec un taux de croissance de 3,0 % ; PIB par habitant : 885 dollars US ; classé au 92^e rang du Classement sur la facilité à faire des affaires [<i>Ease of Doing Business ranking</i>] ; chômage considérable qui touche en 2014 67 % des jeunes de 15 à 34 ans et 69 % des nouveaux diplômés universitaires ; pénétration de la téléphonie mobile : 87 % ; pénétration de l'Internet sans fil : 85 %.</p>	<p>La couverture numérique étendue, associée à une demande croissante pour un enseignement de meilleure qualité, crée des opportunités dans le domaine des technologies de l'éducation. Opportunités d'investissement au cours des cinq prochaines années : 40 millions de dollars US avec une viabilité financière moyenne.</p>
<p>Éthiopie Diverses incitations gouvernementales pour attirer les investisseurs, mais les progrès sont lents en matière de facilitation des opérations de change. Population de 100 millions d'habitants, avec un taux de croissance de 2,5 % ; PIB par habitant : 486 dollars US ; classé au 159^e rang du Classement sur la facilité à faire des affaires [<i>Ease of Doing Business ranking</i>] ; l'éducation consomme 27 % du budget de l'État ; les opérations à but lucratif sont autorisées dans tous les secteurs de l'éducation et la propriété étrangère est autorisée dans tous les secteurs</p>	<p>Opportunités d'investissement au cours des cinq prochaines années : 10 à 20 millions de dollars US avec une viabilité financière moyenne. L'anglais n'étant enseigné comme langue seconde que jusqu'à la 7^e année, il existe une forte demande pour l'enseignement de l'anglais afin de préparer le passage à un curriculum entièrement en anglais. Opportunités également dans le domaine du soutien après l'école afin de réduire les taux d'abandon.</p>

sauf l'enseignement primaire.	
<p>Sénégal Fortement dépendant de l'aide des donateurs, des transferts d'argent et des investissements directs étrangers. Population de 15 millions d'habitants, avec un taux de croissance de 2,9 % ; PIB par habitant : 1 042 dollars US ; classé au 147^e rang du Classement sur la facilité à faire des affaires [<i>Ease of Doing Business ranking</i>]; le gouvernement consacre 20 % de son budget à l'éducation, mais les ressources ne sont pas bien utilisées.</p>	<p>Le soutien scolaire après l'école est inabordable pour la plupart des habitants. Il existe quelques cours de formation en anglais, qui n'ont pas atteint le volume d'affaires requis. Quelques <i>start-ups</i> en phase de démarrage dans le secteur des technologies éducatives. Opportunités d'investissement au cours des cinq prochaines années : 3 millions de dollars US avec une viabilité financière moyenne.</p>
<p>Liberia Économie fortement dépendante de l'aide étrangère. L'héritage des guerres civiles (1989-1997 et 1999-2003) se fait toujours ressentir et 84 % de la population vit en dessous du seuil de pauvreté. Population de 5 millions d'habitants avec un taux de croissance de 3 % ; PIB par habitant : 367 dollars US ; classé au 175^e rang du Classement sur la facilité à faire des affaires [<i>Ease of Doing Business ranking</i>].</p>	<p>Le secteur de l'enseignement complémentaire est très limité et le marché de la préparation aux examens négligeable. La faible pénétration de l'électricité et d'Internet limite le potentiel des modes de fourniture utilisant la technologie.</p>

Remarque : les chiffres du PIB proviennent de la Banque mondiale. Ils se réfèrent à 2015 et sont en dollars constants 2010.

Source : Caerus Capital (2017)

Le rapport de Caerus Capital souligne la grande diversité des fournisseurs commerciaux. Ainsi, on trouve, d'un côté, une entreprise comme Kumon, établie au Japon en 1954 et opérant dans 50 pays à travers le monde en 2020, dont le Botswana, le Kenya, la Namibie, l'Afrique du Sud et la Zambie¹. En Afrique, la principale activité du groupe se situe en Afrique du Sud, qui compte environ 250 centres. L'entreprise utilise un modèle de franchises et se spécialise dans les mathématiques et l'anglais. À l'autre bout de l'échelle, on trouve

¹ <https://www.kumon.org/our-programmes/>, consulté le 19 juin 2020.

d'innombrables petites entreprises qui desservent leur quartier et, entre les deux, des entreprises de taille moyenne avec des succursales.

Cette diversité avait déjà été mise en évidence auparavant. Une étude menée en 2003 par le Conseil de recherche en sciences humaines (*Human Sciences Research Council, HSRC*) d'Afrique du Sud – qui se décrit comme la principale agence de recherche en sciences sociales et humaines et le plus important *think tank* politique du continent² – avait ainsi collecté des données auprès de 65 entreprises proposant des cours de soutien complémentaires en mathématiques, en sciences et en informatique aux élèves de secondaire supérieur (Reddy *et al.*, 2003). La plupart des programmes étaient étroitement liés au curriculum scolaire et mesuraient leurs performances en termes de capacité à améliorer la réussite à l'examen de fin d'études secondaires. Les petits programmes fonctionnaient davantage comme des « services d'assistance », mettant à disposition des professeurs privés pour répondre aux questions des élèves sur les travaux faits en classe et/ou pour les aider à faire leurs devoirs, tandis que les programmes plus vastes avaient leurs propres approches curriculaires. La plupart des dispensateurs de soutien privé étaient des enseignants en fonction, mais les exploitations en franchise privilégiaient le recrutement de personnel doté d'un bon sens des affaires et d'une bonne capacité d'animation. En écho à cette enquête du HSRC, Fernandez-Martins (2016) a évalué un programme d'enseignement complémentaire en anglais langue seconde. L'étude portait sur une entreprise appelée « Active English », opérant par le biais de 12 franchises et de 4 franchises exploitées par leurs propriétaires.

Un tout autre type d'entreprises exploite des plateformes informatiques pour mettre en relation parents et dispensateurs de soutien privé. Un exemple modeste, créé en 2014, est celui de l'entreprise Mak-Addis en Éthiopie. En 2020, Mak-Addis indique disposer de « plus de 200 professeurs qualifiés dans notre base de données, prêts à fournir des services de soutien scolaire à un prix très abordable »³. À une autre échelle, l'entreprise PrepClass au Nigéria, également créée en 2014, disposait en 2020 de 40 000 professeurs dans sa base de

² <http://www.hsrc.ac.za/en/about/what-we-do>, consulté le 19 juin 2020.

³ <https://makaddistutors.wordpress.com/>, consulté le 19 juin 2020.

données⁴. Au départ, PrepClass fonctionnait uniquement comme un service de mise en relation, percevant des commissions sur les sessions d'enseignement dispensées par les professeurs privés. Par la suite, l'entreprise a ajouté à son offre des cours en ligne, se rémunérant sur les inscriptions et la vente de matériel et de notes de cours. Les cours en ligne de PrepClass ont continué à fonctionner lorsque les écoles ont dû être fermées en 2020 du fait de la pandémie du Covid-19. Ces deux modalités d'action se sont cependant heurtées à la faible pénétration du haut débit au Nigéria. Le taux de pénétration de 39,6 % rapporté mi-2020 (Azeez, 2020) est considérablement plus élevé que les 13,0 % indiqués dans l'étude de Caerus Capital (2017, p. 170) ; mais, même à ce niveau, ce taux représente une contrainte et favorise les zones urbaines.

Un modèle connexe, de moindre technicité, utilise la messagerie SMS (*Short Message System*) des téléphones mobiles, dont l'accès est généralement plus répandu que celui du haut débit. Un des *leaders* dans ce domaine est l'entreprise Eneza, établie au Kenya en 2011 et qui, en 2020, devrait également opérer au Ghana et en Côte d'Ivoire. Cette entreprise de soutien scolaire a établi des partenariats avec des compagnies téléphoniques afin de déduire les frais directement du temps d'utilisation du réseau mobile plutôt que de requérir des procédures distinctes. Les messages envoyés par SMS sont nécessairement courts, mais l'entreprise en a adapté le contenu aux curricula nationaux des trois pays ; ces messages comprennent des contenus de base, des quiz et une préparation aux examens. La fonction « *Ask a Teacher* » [Interroge un professeur] permet aux apprenants de discuter en direct avec des professeurs privés et de poser des questions d'ordre scolaire de 8h à 21h chaque jour⁵. Sa tarification et son mode opératoire permettent à cette entreprise de cibler les niveaux inférieurs de la pyramide des revenus.

En général, cependant, les opérations en présentiel demeurent beaucoup plus importantes que celles basées sur la technologie. Les entreprises mettent généralement l'accent sur le soutien scolaire individuel et/ou en petits groupes au motif que les écoles ont des effectifs de classe beaucoup plus importants, ne permettant pas aux

⁴ <https://prepclass.com.ng/home>, consulté le 19 juin 2020.

⁵ <https://enezaeducation.com/kenya/>, consulté le 20 juin 2020.

enseignants d'accorder une attention personnelle à chaque apprenant. Les classes de soutien ne sont néanmoins pas toujours de taille réduite. Au Bénin, par exemple, Napporn et Baba-Moussa (2013, p. 83) ont observé l'action de professeurs privés capables d'attirer des candidats au baccalauréat dans un rayon de 30 kilomètres à la ronde pour des cours rassemblant plusieurs centaines d'élèves. De même, le secteur du soutien scolaire en Égypte est connu pour ses professeurs privés « célèbres » (*mudarrisin mash/hurin*). Certains d'entre eux n'enseignent qu'à de petits groupes, ce qui leur permet de faire payer des prix particulièrement élevés aux élèves, mais d'autres génèrent des revenus globaux beaucoup plus importants en facturant des prix plus bas auprès de classes plus nombreuses. Hartmann (2008b, p. 62) mentionne ainsi un centre de soutien au Caire accueillant jusqu'à 1 200 élèves par classe. Il s'agit là d'un cas extrême, mais les classes rassemblant de 300 à 500 élèves sont relativement courantes en Égypte. Ces opérations ressemblent à celles des « professeurs privés vedettes » (*star tutors*) que l'on trouve dans certaines régions d'Asie (Pallegedera, 2018 ; Yung et Yuan, 2020).

Enfin, tout comme le genre peut être un facteur de la demande de soutien scolaire, il peut également, dans certaines cultures, être un facteur de l'offre. Explorant ce thème en Égypte, Hartmann (2008a) a été frappée par les différences de genre existant dans les centres de soutien par rapport aux écoles. Elle observe qu'alors que de nombreux enseignants sont des femmes, elle n'a rencontré aucune femme dans les centres de soutien qu'elle a visités. Si elle a bien entendu parler de femmes donnant des cours de soutien privé à domicile, elle affirme (p. 42) que cela est « socialement moins acceptable pour les femmes, en particulier pour les jeunes femmes célibataires, de passer leurs après-midis en dehors de leur domicile à rendre visite à des élèves ou à les inviter à venir chez elles ». Elle ajoute que les femmes sont plus susceptibles d'être soutenues financièrement par leur mari ou par leur famille et qu'elles sont donc moins dépendantes des revenus supplémentaires que leurs homologues masculins.

Les enseignants exerçant comme dispensateurs de soutien privé

Comme nous l'avons évoqué, une grande partie du soutien scolaire est dispensée en tant qu'activité complémentaire par les enseignants des

écoles ordinaires, soit dans les locaux de l'école, soit à l'extérieur. Ce phénomène peut être particulièrement important en zones rurales, qui ne sont pas desservies par les entreprises ou d'autres fournisseurs. En Gambie, par exemple, King (2012, p. 3) observe que si les centres urbains « disposent de pléthore d'options et de possibilités "légitimes" de soutien scolaire, permettant d'atteindre des niveaux d'instruction à la fois plus vastes et plus élevés, les enseignants des zones rurales sont souvent les seuls prêts à fournir des services complémentaires ».

S'agissant du soutien scolaire à l'école, on constate des variations au niveau institutionnel. Au Kenya, Mogaka (2014) a mené une enquête dans 12 établissements secondaires d'un même district. Les élèves de ces établissements ont indiqué que des cours de soutien étaient proposés dans leurs écoles, mais qu'ils étaient gratuits dans l'une d'entre elles (p. 44). Le soutien scolaire était en outre considéré comme facultatif dans cette école, contrairement à son caractère « obligatoire » dans les 11 autres établissements. Dans un tel contexte, le point de vue du directeur d'établissement est déterminant, ainsi bien sûr que celui des enseignants et des parents. Mogaka ajoute (p. 46) que les élèves en pensionnat ou en internat bénéficient de davantage de soutien scolaire que les élèves ne fréquentant les établissements que durant la journée. Des différences entre établissements ont également été observées au Togo par Amouzou-Glikpa (2018, p. 126) : dans 7 des 8 établissements étudiés, les cours de soutien privés avaient été instaurés par les directeurs d'établissements et étaient considérés comme obligatoires, en particulier pour les classes devant passer l'examen public.

D'un point de vue qualitatif, l'un des mérites du soutien scolaire dispensé par les enseignants réside dans le fait que l'on peut supposer que ceux-ci possèdent des compétences pédagogiques de base, même si de nombreux pays souffrent d'une pénurie d'enseignants qualifiés et que, bien entendu, certains soient meilleurs que d'autres dans leur métier. Certains enseignants s'aventurent néanmoins bien au-delà de leur formation de base dans la forme et le contenu des cours qu'ils proposent (encadré 2).

Encadré 2 : Demande et offre en Éthiopie

Le fils d'Elsa Haile, 5 ans, se prépare déjà à la compétition qui l'attend dans la vie. Elsa, diplômée en technologie de l'information, l'a inscrit en prématernelle pour la rentrée scolaire de septembre. Elle a ensuite noté le numéro de téléphone indiqué sur une affiche placardée sur un lampadaire et engagé un jeune diplômé en journalisme et communication pour donner des cours de soutien privés à son enfant, à raison de 40 minutes par jour, trois jours par semaine.

« Son professeur privé devra se charger de l'ensemble de son accompagnement et l'aider à être le premier de sa classe », explique Elsa, exprimant ses attentes. Elle tient un magasin à Merkato ; son mari a également sa propre entreprise. Ils ont choisi d'engager un professeur privé en raison de leurs contraintes de temps imposées par les exigences du travail et du foyer.

Le professeur privé, Beniam Belihu, 22 ans, vient d'obtenir son diplôme universitaire et a un emploi régulier en tant que professeur d'anglais dans une école privée. Le contrat qu'il a passé avec Elsa indique son salaire, le comportement qui est attendu de lui et la manière dont il doit aider l'enfant. Il estime pour sa part qu'il est sans doute excessif pour un enfant d'avoir des professeurs privés à un si jeune âge. « La décision appartient aux parents. Je fais mon travail tant que les parents estiment nécessaire que leur enfant ait un soutien privé après les cours. C'est pour moi du travail et un revenu supplémentaire crucial », souligne-t-il.

Son emploi régulier lui rapporte 2 000 Br (95 dollars US) par mois. Il complète ce salaire par trois missions de soutien scolaire, auprès d'un élève de 7^e année et d'un élève de 10^e année pour les deux autres. Il est payé entre 150 et 160 Br par session et par élève. Il voit chacun de ses trois élèves trois fois par semaine et est payé entre 1 800 et 1 920 Br par mois pour chacun d'entre eux, ce qui représente bien plus du double de son salaire habituel.

Source: Lemma (2015).

Autres fournisseurs informels de soutien scolaire

Outre ces catégories de fournisseurs, il existe également de nombreux arrangements informels. Si les zones urbaines sont plus susceptibles d'accueillir des entreprises commerciales, elles accueillent également plus d'universités, qui représentent un vivier d'étudiants désireux de gagner de l'argent de poche supplémentaire par le biais du soutien

scolaire.

Il peut également exister en zones urbaines un plus grand nombre de personnes instruites au chômage ou « entre deux emplois », qui proposent des cours de soutien de façon temporaire. Au Burkina Faso, par exemple, 49 % des dispensateurs de soutien privé exerçant au niveau du primaire à Ouagadougou interrogés par Ouattara (2016, p. 205) étaient « des étudiants ou des diplômés sans emploi ». De même, au Bénin, Napporn et Baba-Moussa (2013, p. 85) citent une étude sur l'identité des dispensateurs de soutien privé selon laquelle 40,0 % d'entre eux sont des enseignants, 49,9 % des étudiants, 6,7 % des élèves du secondaire et 4,4 % des chômeurs ou autres travailleurs informels. En écho aux préoccupations liées au fait que les étudiants donnent des cours de soutien au Bénin, Houessou (2014, p. 194) remarque que la plupart d'entre eux manquent de compétences pédagogiques et que beaucoup donnent des cours de soutien dans des matières ne relevant pas de leur spécialisation.

Chapitre 5

L'impact de l'éducation de l'ombre

Suite aux chapitres précédents sur l'ampleur et la nature de l'éducation de l'ombre et sur les moteurs de la demande et de l'offre, ce chapitre se penche à présent sur l'impact de ce phénomène, en se concentrant tout d'abord sur les résultats scolaires, puis sur l'éthique et les valeurs sociales et finalement sur l'efficacité et l'inefficacité des systèmes éducatifs.

Résultats scolaires

Une question qui se pose évidemment est de savoir si l'éducation de l'ombre « marche », dans le sens où elle améliore les résultats scolaires de ses bénéficiaires. Il est difficile de répondre à cette question de manière concluante car une véritable analyse scientifique devrait comparer les résultats de groupes d'élèves rigoureusement similaires ayant bénéficié ou non de formes et de quantités strictement comparables de soutien privé. Pour des raisons éthiques et pratiques, il n'est évidemment pas envisageable de mener ce genre d'expérimentations sociales. Les chercheurs peuvent néanmoins étudier les corrélations statistiques entre variables et interroger les élèves et leurs familles pour savoir s'ils ont le sentiment d'en retirer des bénéfices sur le plan scolaire.

Au Kenya, Kilonzo (2014) a mis en regard les proportions d'élèves de 8^e année bénéficiant de différents types de soutien scolaire dans 29 écoles et les résultats à l'examen de district que doivent passer tous les élèves. Il a ainsi montré l'existence de corrélations claires entre le fait de suivre des cours de soutien et les résultats aux examens, précisant que les élèves ayant bénéficié d'un soutien à domicile obtenaient des résultats plus élevés que ceux n'ayant suivi que les cours de soutien à l'école et que les élèves ayant bénéficié d'un soutien individuel obtenaient les meilleurs résultats. Les corrélations doivent cependant toujours être traitées avec prudence, car elles peuvent, dans une certaine mesure, refléter l'autosélection des élèves qui obtiendraient dans tous les cas des résultats plus élevés. Les différences observées étaient néanmoins suffisamment importantes pour établir de façon

concluante que le soutien scolaire avait eu une réelle incidence sur les résultats des élèves en ayant bénéficié (voir également Andrew *et al.*, 2016).

S'agissant maintenant des perceptions, il semble évident que les élèves et leurs familles n'accepteraient pas de payer des cours de soutien s'ils ne les percevaient pas comme bénéfiques. D'autres facteurs entrent cependant en jeu, notamment les relations de pouvoir avec les enseignants qui exigent des élèves qu'ils suivent les cours de soutien, la pression de groupe lorsque tous les autres semblent suivre des cours de soutien et le fait de considérer le soutien scolaire comme une « police d'assurance » au cas où il s'avérerait véritablement utile et qu'il serait préférable d'en avoir bénéficié que de risquer de s'en passer. Certains chercheurs ont spécifiquement interrogé les élèves sur leur perception des avantages du soutien scolaire. Ainsi :

- En *Algérie*, 91,5 % des élèves de l'école où Ghounane a mené son enquête (2018, p. 4) estiment que le soutien scolaire les a aidés à obtenir de bonnes notes aux examens.
- En *Angola*, 97,1 % des élèves des trois régions étudiées par Chionga (2018, p. 109) ont indiqué que le soutien privé les a aidés à améliorer leurs pratiques d'apprentissage et 97,2 % estiment que cela les a aidés à surmonter les difficultés scolaires.
- Au *Bénin*, les dispensateurs de soutien privé rassemblent couramment des élèves de différents niveaux pour travailler avec eux en groupes. Houessou (2014) a mené une enquête auprès de 200 élèves suivant des cours de soutien privés dans 4 établissements primaires et secondaires inférieurs. Pour 40 % de ces élèves, le soutien a eu lieu en groupes rassemblant différents niveaux, ce qui, selon les élèves, ne permettait pas aux professeurs privés de leur accorder une attention suffisante. Néanmoins, 60,0 % des élèves de l'échantillon total estiment que leurs notes se sont améliorées.
- En *Éthiopie*, Melese Tarekegne et Abebe Kebede (2017, p. 51) rapportent que parmi les élèves qu'ils ont interrogés dans 26 écoles de 5 régions, 93,0 % estiment que le soutien scolaire les a aidés à mieux comprendre la matière, 84,0 % qu'il a amélioré leur confiance en soi et 88,5 % qu'il les a aidés à

clarifier certains points qui n'avaient pas été compris à l'école. Les enseignants ont une perception comparable de l'impact du soutien scolaire sur les élèves.

- Au *Ghana*, une enquête réalisée en 2018 a constaté que la plupart des élèves considèrent les cours de soutien privés (appelés *extra classes*, ou cours supplémentaires) comme un élément important de la préparation à l'examen final. Près de 67 % d'entre eux ont estimé qu'il s'agit d'un bon usage de leur temps et 63 % étaient tout à fait d'accord pour les recommander aux autres élèves qui souhaiteraient améliorer leurs notes (BusinessGhana, 2018).
- Au *Kenya*, les données de l'enquête SACMEQ 2007 auprès d'un échantillon national indiquent que 81,5 % des répondants déclarent avoir appris de nouvelles choses, en plus d'avoir pu s'entraîner aux questions d'examen et revoir ou réviser leurs cours (Paviot, 2015, p. 112).
- Selon des données parallèles du SACMEQ pour l'Île *Maurice*, 89,8 % des répondants ont déclaré avoir appris de nouvelles choses (Paviot, 2015, p. 112).
- En *Tanzanie*, 90 % des élèves interrogés par Sambo dans 50 écoles (2001, p. 104) ont déclaré avoir obtenu de meilleurs résultats scolaires grâce au soutien scolaire. Les enseignants estimaient quant à eux que 80 % des élèves avaient obtenu de meilleurs résultats scolaires ; et 100 % des parents le pensaient également.

Bien entendu, beaucoup dépend néanmoins des compétences et des motivations des dispensateurs de soutien privé ainsi que de la volonté et de la motivation des élèves. En Afrique du Sud, Mogari *et al.* (2009) ont interrogé des élèves de 11^e année dans 9 établissements d'élite qui bénéficiaient d'un soutien complémentaire en mathématiques. Sans surprise, du fait de leur statut social leur permettant sans doute d'accéder à de bons professeurs privés, ces élèves estimaient que le soutien scolaire leur avait fourni des outils précieux pour obtenir ou continuer à obtenir de bonnes notes (p. 41). Mais ce type d'arrangements n'est pas valable dans tous les contextes. En Gambie, par exemple, King (2012, p. 40) observe que le soutien scolaire

n'est pas bien structuré : « Les professeurs privés ne sont pas correctement suivis et enseignent parfois des éléments non pertinents. Un grand nombre d'entre eux sont motivés par un revenu supplémentaire et non par un désir profond d'aider. » Des observations similaires ont été faites au Bénin par Napporn et Baba-Moussa (2013, p. 85) ainsi que par Houessou (2014, p. 194).

Le soutien privé peut en outre tout aussi bien soustraire que compléter. En premier lieu, les élèves suivant des cours de soutien peuvent être fatigués par un travail scolaire excessif ; ils peuvent également en venir à respecter davantage leurs professeurs privés que leurs enseignants ordinaires car ils choisissent ces premiers et paient pour leurs services. Au sujet de l'Égypte, Hartmann (2008a) résume ainsi le problème dans le titre de son article : « À l'école, on n'écoute pas de toute façon ». Ces propos sont tirés d'un entretien avec une élève qui explique qu'il est « normal » que les élèves suivent des cours complémentaires et respectent davantage leurs professeurs privés que leurs enseignants (p. 36-37). Le manque de respect de cette élève envers ses enseignants est accentué par l'impression que ceux-ci n'expliquent leurs leçons que de façon superficielle. Ce schéma s'explique, d'une part, par le fait que les enseignants supposent que tous les élèves qui en ont besoin bénéficient de cours de soutien complémentaires et fournissent donc moins d'efforts qu'ils ne le feraient autrement ; d'autre part, de nombreux enseignants sont eux-mêmes des professeurs privés et réservent leur énergie pour leurs cours privés. Des remarques similaires ont été faites dans de nombreux autres pays (voir p. ex. Atchia et Chinapah, 2019).

Éthique et valeurs sociales

La situation décrite ci-dessus, dans laquelle des enseignants en viennent à négliger leurs fonctions habituelles pour consacrer leur énergie au soutien privé, soulève des questions éthiques majeures. Ces situations sont encore plus problématiques lorsque les enseignants forcent leurs élèves à suivre des cours supplémentaires. S'agissant de Zanzibar, par exemple, Khamis (2012, p. 22) observe que de nombreux enseignants ont ouvert des centres de soutien en parallèle de leurs activités habituelles et que, pour attirer les élèves, soit ils ne viennent pas à leurs cours ordinaires, soit ils enseignent de manière inefficace et demandent

aux élèves qui ne comprennent pas de s'inscrire aux cours supplémentaires. Des tendances similaires ont été observées en Égypte (encadré 3) et au Kenya. S'agissant du Kenya, un parent interrogé par Getange et Obar (2016, p. 14) raconte ainsi :

Les enseignants sont très rusés. Ils se plaignent que les programmes sont trop vastes pour être traités dans leur totalité sans cours supplémentaires. [Certains] mettent de côté des contenus essentiels pour les aborder pendant les cours supplémentaires. Pendant les journées parents-enseignants, ils nous demandent de payer pour ces arrangements.

Certains enseignants vont jusqu'à concevoir des évaluations pour lesquelles des éléments essentiels de préparation ne sont donnés que dans les cours de soutien et non pendant les cours ordinaires. Dans le même ordre d'idées, l'un des élèves interrogés par Khamis (2012, p. 55) à Zanzibar observe que « certains enseignants vous donnent de mauvaises notes aux interrogations si vous ne suivez pas leurs cours de soutien privés, juste pour vous punir et vous montrer que vous devez suivre les cours de soutien pour obtenir de meilleures notes ». Au Zimbabwe, Bewu (2011) rapporte que les enseignants créent des groupes distincts au sein de leurs classes, selon que les élèves suivent ou non leurs cours de soutien privés, et qu'ils accordent une attention particulière aux élèves appartenant à leur groupe de soutien. Les élèves défavorisés, qui se retrouvent ainsi quotidiennement comparés à leurs camarades, peuvent subir de graves préjudices émotionnels.

D'autres pratiques douteuses institutionnalisées au niveau des écoles concernent la pression exercée sur les parents pour qu'ils paient les cours de soutien complémentaires. Au Kenya, par exemple, Matara et Maina (2018) rapporte le cas d'une école ayant rendu les cours de soutien pendant les vacances obligatoires en 7^e et 8^e années au prix de 350 shillings par semaine, avec une amende de 1 000 shillings pour les parents qui ne paieraient pas. « C'est obligatoire », précise un parent ; en l'absence de paiement « l'enfant ne sera pas autorisé à retourner en classe à la réouverture de l'école ». Dans un autre établissement, le prix était de 500 shillings, avec le message suivant : « les parents ou tuteurs légaux qui se plaignent sont invités à trouver une autre école pour leurs enfants ». Ces pratiques existent toujours malgré l'interdiction formulée

par le gouvernement en 2013 et des arrestations ponctuelles¹.

Encadré 3 : Garder de la matière pour les cours privés

Explorant ces dynamiques en Égypte, Sobhy Ramadan (2012, p. 117) relate son observation d'un cours d'informatique dans le laboratoire informatique d'une école :

Il y avait deux ou trois élèves par ordinateur. L'enseignante a commencé par dicter la leçon et les élèves ont commencé à écrire. L'enseignante a déclaré qu'ils étaient en retard sur le programme et qu'ils devaient finir les leçons dans leurs cahiers. Elle a dicté les caractéristiques de l'ordinateur et les étapes à suivre pour effectuer certaines opérations simples (copier et coller dans des dossiers). Ponctuée d'arrêts fréquents pour discipliner les bavardages, les retardataires et autres « écarts de conduite », la dictée s'est prolongée. Une élève semblant disposer d'une bonne connaissance de l'utilisation des ordinateurs a été ignorée ou réduite au silence quand elle a essayé de répondre à des questions. L'enseignante a finalement montré une opération sur l'ordinateur, que les élèves ont été autorisés à reproduire sur le leur.

Ce moment, rapporte la chercheuse, est celui qu'elle attendait. Mais il n'a duré que deux minutes environ et bientôt le cours s'est terminé.

Sobhy Ramadan a par la suite interrogé les élèves sur ce qu'ils pensaient du fait de ne pas passer plus de temps à travailler sur les ordinateurs. Ils ont répondu que c'était normal. La chercheuse a voulu savoir comment ils allaient s'y prendre pour apprendre. Les élèves ont répondu que ceux qui le souhaitaient pouvaient par la suite demander des explications en s'inscrivant à des cours de soutien privés avec l'enseignante. Certains élèves ont alors exprimé leur compréhension du fait de réduire au silence l'élève bien informée, de s'attarder sur la discipline et la dictée comme autant d'éléments liés au fait de « garder » de la matière et des explications pour les cours privés.

Des cas similaires ont été signalés en Gambie, mais avec une intervention plus efficace des autorités². Le gouvernement a abordé le

¹ On en trouve des récits périodiques dans le journal *Daily Nation*. Par exemple, un article du 16 septembre 2016 indiquait que 21 enseignants avaient été arrêtés dans le comté de Kisumu, avec la photo de l'un d'entre eux (<https://www.nation.co.ke/news/Taking-children-for-holiday-activities-cost-parents-a-fortune-/1056-3458292-f6mgor/index.html>, consulté le 8 juillet 2020).

problème en augmentant les ressources des écoles par le biais de subventions pour l'amélioration de l'école (*School Improvement Grants*) et en responsabilisant les comités de gestion scolaire (*School Management Committees*, SMC) dans les écoles élémentaires et les conseils d'administration (*Boards of Governors*, BoG) dans les établissements secondaires. Il a été interdit aux enseignants de percevoir directement des frais pour les cours supplémentaires dispensés au sein des écoles et tous les cours de ce type ont été placés sous la direction des SMC ou des BoG qui, à leur tour, se sont vu interdire de renvoyer des élèves pour non-paiement. Le ministère de l'Enseignement primaire et secondaire a ensuite contrôlé, par l'intermédiaire de ses observateurs de groupe (*cluster monitors*), dans quelle mesure et de quelle manière les cours supplémentaires étaient dispensés dans les écoles.

Une préoccupation éthique plus large est que l'éducation de l'ombre, en particulier lorsqu'elle est dispensée par les enseignants des écoles publiques, façonne les valeurs des jeunes enfants d'une manière qui continuera sans doute à les influencer lorsqu'ils seront adultes. Elle montre que même l'éducation publique peut être transformée en un service privé accessible uniquement aux personnes qui paient pour l'obtenir ; et elle semble démontrer que l'on ne peut pas toujours faire confiance aux promesses des gouvernements, en termes d'éducation gratuite pour tous par exemple. Au Zimbabwe, Mercy et Dambson (2014, p. 652) mentionnent également les problèmes de tricherie – non pas des élèves, mais des enseignants qui améliorent les copies d'examen de leurs élèves pour montrer aux parents que leurs investissements sont rentables.

Une autre forme de corruption concerne la coercition sexuelle. Si ce problème existe bien entendu également dans les écoles et de nombreux autres secteurs, il peut s'avérer particulièrement problématique dans le secteur du soutien scolaire car, s'agissant notamment du soutien individuel, le terme « privé » signifie à la fois payer des frais et opérer dans la sphère privée. Dans un article sur la Tanzanie, Martínez (2017, p. 7) illustre ce problème en rapportant l'expérience d'une jeune fille, Imani, dont les projets de vie ont été brusquement bouleversés à l'âge de 16 ans :

² Ismaila Cesay, lors d'un atelier sur ce projet de rapport, le 3 juillet 2020.

Elle a été abusée sexuellement par son professeur privé, un enseignant du secondaire que ses parents avaient recruté pour qu'il lui dispense des cours pendant le week-end. Lorsqu'Imani a découvert qu'elle était enceinte, elle en a informé son professeur. Celui-ci s'est volatilisé.

Des préoccupations similaires ont été documentées au Zimbabwe par Bukaliya (2019, p. 169) et des remarques informelles suggèrent qu'elles sont communes à l'ensemble du continent, bien qu'insuffisamment documentées. Évoquant le problème en Sierra Leone, un commentateur a pointé les problèmes qui émergent lorsque les cours d'éducation parallèle sont trop peu contrôlés, rapportant que « des jeunes filles ont été abusées pendant des cours supplémentaires de préparation à l'examen du certificat d'éducation de base (*Basic Education Certificate Examination*, BECE) »³. Il raconte :

Les cours se terminent généralement à 18 heures mais ces jeunes filles n'arrivent pas chez elles avant 20 heures. Elles prétexteront un retard de leur professeur ou le fait que le cours s'est prolongé. Aucune mesure de suivi ne sera prise par les parents jusqu'à l'issue de l'examen, lorsque les signes de grossesse seront visibles.

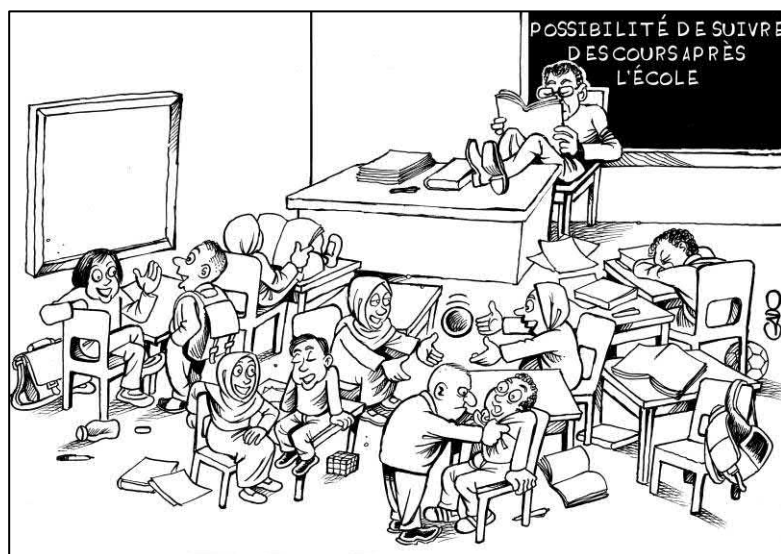
Cette pratique est devenue tellement courante qu'une expression en est née : « After BECE, will be pregnancy » [Après le BECE, la grossesse]⁴. De telles affaires ont été à l'origine de la campagne lancée en 2018 par l'épouse du président de la Sierra Leone, intitulée « Hands Off our Girls » [Ne touchez pas à nos filles]⁵.

³ Sesay Philip Morie, lors d'un atelier sur ce projet de rapport, le 6 juillet 2020.

⁴ En patois local, « After BECE, Answer Belleh ». Voir par exemple : <https://m.facebook.com/1229595073842701/posts/west-africa-women-and-girls-empowerment-wawge-on-the-13th-july-2018-organized-me/1381703778631829/>

⁵ Voir par exemple : <https://www.aa.com.tr/en/africa/west-african-first-ladies-launch-girls-rights-campaign/1339432> ; <https://sierraleone.savethechildren.net/news/save-children-sierra-leone-joins-first-lady-sierra-leone-hands-our-girls-campaign>

Figure 4 : Possible rétroaction lorsque les enseignants proposent également des cours privés



Source: <http://gem-report-2017.unesco.org/en/countonme> [reproduit avec autorisation]

Efficacités et inefficacités

Les observations précédentes ont des implications sur l'(in)efficacité des systèmes éducatifs. D'un certain point de vue, l'éducation de l'ombre peut être considérée comme bénéfique car elle peut potentiellement renforcer l'apprentissage et aider les élèves en difficulté d'apprentissage à se maintenir au niveau de leurs camarades. Les élèves en difficulté peuvent cependant ne pas être motivés et/ou provenir de familles à faible revenu n'ayant pas les moyens de s'offrir des cours de soutien ; et comme, en pratique, ce sont le plus souvent les élèves ayant déjà de bons résultats qui accèdent à l'éducation de l'ombre, cette dernière est beaucoup plus susceptible d'accroître les écarts que de les réduire. Ces disparités posent à leur tour des problèmes au niveau de la salle de classe et des établissements scolaires, ainsi qu'au niveau du système.

Ce thème peut également être relié au stress imposé aux enfants. À l'Île Maurice, ce point a été soulevé avec force lors d'un débat à l'Assemblée nationale (Obeegadoo, 2011, p. 97) :

Le soutien privé complémentaire fait peser une charge malsaine sur les enfants, au point d'être décrit par certains comme une nouvelle forme de travail des enfants. À l'Île Maurice, il n'est pas rare que de jeunes enfants âgés de 9, 10 ou 11 ans soient soumis à des cours de soutien supplémentaires tous les jours de la semaine, pendant plusieurs heures. À quoi s'ajoute l'effet des devoirs en double : devoirs pour l'école, devoirs pour les cours de soutien. La peine psychologique, voire physique, qui en résulte est indéniable.

L'auteur observe également (p. 99) qu'au niveau de l'enseignement secondaire supérieur, « un grand nombre d'élèves, en particulier dans les dernières années du secondaire, s'absentent de l'école, prétendument pour réviser à la maison, mais en réalité pour suivre des cours de soutien privés supplémentaires – avec la bénédiction des parents et des enseignants ». D'ailleurs, les enseignants des classes ordinaires « n'enseignent pas vraiment » à cette saison, consacrant plutôt leur temps et leur énergie aux élèves auxquels ils dispensent des cours de soutien.

Si les observations ci-dessus s'appliquent aux activités ayant lieu au cours de la période scolaire, des remarques similaires peuvent être faites au sujet du soutien scolaire pendant les vacances. En Ouganda, Kwaje (2018, p. 22) observe que certains élèves suivent des cours supplémentaires afin de bénéficier d'un encadrement complémentaire dans les domaines d'études où ils sont les plus faibles et considèrent qu'il s'agit d'une façon constructive de passer la saison des vacances. Il reconnaît néanmoins que cette pratique est source de stress pour les élèves, qui ont besoin d'une pause méritée, et, faisant écho à Malaba (2008), il constate que le ministère de l'Éducation est fortement opposé à cette pratique. Un haut fonctionnaire du ministère (cité par Kalundu, 2009) déclare ainsi : « le soutien privé épuise les enfants, en particulier à un âge précoce, et est en partie responsable du déclin de la culture de la lecture dans le pays, les enfants en venant à détester tout ce qui a trait aux livres ».

Une difficulté supplémentaire, observée en Égypte par Sobhy Ramadan (2012, p. 98-99) mais également manifeste ailleurs, est que les

enseignants souhaitent exercer dans les matières nécessitant des cours de soutien, dans les classes de niveau supérieur et dans les communautés où les parents sont suffisamment aisés. De graves pénuries d'enseignants ont été constatées en arts, en musique et en sports, et les enseignants sont réticents à accepter des postes dans les classes de premier cycle et dans les zones rurales. Plus généralement, Jarousse (2009, p. 143) relève : « Le faible attrait des zones rurales conduit à une situation où les écoles établies en zones rurales ont du mal à attirer, à retenir et à conserver leur personnel et se voient souvent négligées au profit des écoles des villes ou des écoles situées dans des zones privilégiées ». L'un des attraits spécifiques des zones urbaines réside dans la plus grande possibilité de proposer des cours de soutien privés (p. 145).

Toujours dans le cas égyptien, une autre dimension observée par Sobhy Ramadan (2012), d'une portée plus large, concerne la dynamique subtile des interactions entre enseignants. Explorant la tendance des enseignants à réserver leurs efforts à leurs cours privés, Sobhy Ramadan a mis en évidence le cas d'une enseignante qui enseignait à l'école de la même manière que dans ses cours de soutien et qui a par la suite été critiquée par ses collègues car elle donnait des feuilles de révision et des interrogations fréquentes à l'école. La chercheuse ajoute (p. 129) que les autres enseignants se sont opposés à sa tentative d'étendre cette pratique à l'ensemble de l'établissement, l'un d'entre eux lui demandant explicitement : « Qu'allons-nous donc proposer dans le cadre du soutien privé ? ». Comme certains enseignants le formulent subtilement, la plupart des enseignants « mettent quelque chose de côté » pour leurs cours privés.

Les exemples ci-dessus d'enseignants donnant des cours de soutien privés à leurs propres élèves de façon très peu professionnelle ne sont pas valables partout. Le soutien d'élite proposé par des dispensateurs de soutien privé inspirés et talentueux, du type de ce qui a été observé par Mogari *et al.* (2009) dans leur étude sur les dispositifs sud-africains, n'a que très peu à voir avec le soutien de piètre qualité qui améliore à peine l'enseignement de faible qualité dispensé à l'école. Nayebare (2013) cite une élève de l'Institut d'éducation de Kigali au Rwanda qui, probablement sur la base de sa propre expérience, décrit le soutien privé comme « une perte de temps car l'enfant apprend

quasiment les mêmes choses que celles qui sont enseignées à l'école ». Elle ajoute que, selon elle, l'objectif global de l'éducation doit être de développer une pensée indépendante :

Les enfants qui s'en sortent le mieux sont ceux qui ont appris par eux-mêmes. Si l'enfant va à des cours de soutien, il n'a pas le temps d'étudier par lui-même et c'est comme si on le nourrissait à la cuillère pendant toute la durée de son enseignement. Cela peut conduire à le priver de la possibilité de devenir une personne qui s'est construite par elle-même et qui pense de manière indépendante.

Certaines formes de soutien privé peuvent pourtant contribuer effectivement au développement de la pensée indépendante et de la créativité – le défi pour le système scolaire est alors que les centres de soutien privent les établissements scolaires d'un certain nombre de leurs meilleurs enseignants pour les faire travailler dans le secteur du soutien privé. Cela souligne à nouveau la nécessité d'analyser conjointement le secteur du soutien privé et celui de l'enseignement scolaire.

Chapitre 6

Implications pour les responsables politiques

Suite aux analyses précédentes sur l'ampleur, la nature et l'impact de l'éducation de l'ombre, le temps est venu d'examiner les implications pour les responsables politiques. Ce chapitre cible particulièrement les responsables politiques au niveau national, bien que certains aspects puissent également concerner leurs homologues au niveau des provinces ou des Etats, en particulier dans les systèmes décentralisés. Dans une certaine mesure, les observations faites concernent également les responsables d'établissements scolaires, en particulier le travail des directeurs d'établissement.

Ce chapitre aborde tout d'abord la question de la collecte de données : il revient sur les lacunes soulignées au chapitre 3 et insiste sur la nécessité de disposer d'une image plus précise afin de bien évaluer la nature des problèmes et suivre les tendances. Il aborde ensuite les questions d'évaluation, de sélection et de curriculum, avant de s'intéresser à la réglementation. La dernière section souligne l'intérêt des partenariats pour répondre aux problèmes.

Renforcer les données et suivre les tendances

Un point de départ important pour les responsables politiques devrait être d'obtenir de meilleures données sur l'éducation de l'ombre. En 2010, nous avons décrit l'analyse de l'éducation de l'ombre comme s'apparentant à « l'assemblage d'un puzzle dont la plupart des pièces sont manquantes » (Bray, 2010, p. 3). Depuis, les sources de données se sont grandement améliorées dans certaines régions du monde, mais il reste encore beaucoup à faire. En Afrique, l'Égypte et l'Île Maurice disposent de plus d'informations que les autres pays, mais même dans ces pays les lacunes sont importantes. Le tableau 1, présenté plus haut, peut sembler dresser une longue liste d'exemples, mais ne fournit des données que pour 25 des 54 pays d'Afrique. Pour de nombreux pays, la carte des données est complètement vierge, même si des données ponctuelles suggèrent que les thèmes de base sont valables sur

l'ensemble du continent. C'est pourquoi, dans tous les pays, des données plus nombreuses et de meilleure qualité sont nécessaires sur :

- *les consommateurs* : qui bénéficie du soutien scolaire, en quelles quantités, où, pour quelles durées, à quels niveaux, dans quelles matières et à quels coûts ?
- *les fournisseurs* : qui propose des cours de soutien privés, où, pourquoi, à quels prix et de quelle qualité ?

Idéalement, la plupart de ces informations devrait être compilée sur la base de critères communs afin de permettre une comparaison entre pays, comme c'est le cas des statistiques de l'UNESCO sur la scolarisation (www.uis.unesco.org). Le SACMEQ fait à cet égard figure de chef de file, à travers les enquêtes qu'il a menées en 2007 et 2013 et la promesse de nouveaux cycles¹. Son homologue en Afrique francophone, le PASEC, a recueilli des données très utiles sur d'autres sujets (PASEC, 2015), mais ses enquêtes n'ont jusqu'à présent pas mis l'accent sur le soutien privé².

Au-delà d'une cartographie de base établissant qui consomme et fournit les cours de soutien privés, d'autres types de données sont nécessaires sur :

- les différents types, durées et saisons de soutien privé qui « fonctionnent » pour les différents types d'élèves à différents niveaux et dans différents contextes ;
- les incidences de l'éducation de l'ombre sur les inégalités sociales ;
- le rôle que joue l'éducation de l'ombre sur le marché du travail ;
- les avantages et les tensions découlant des dimensions et de l'impact psychologiques de l'éducation de l'ombre ;

¹ L'enquête SACMEQ I a démarré en 1995 et s'est achevée en 1999. L'enquête SACMEQ II a démarré en 2000 et s'est achevée en 2004. Les données de l'enquête SACMEQ III ont été collectées en 2007 et celles de l'enquête SACMEQ IV en 2013. La planification et le pilotage de l'enquête SACMEQ V ont eu lieu en 2019.

² Le PASEC est le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (<http://www.pasec.confemen.org/>). La CONFEMEN est la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie.

- la manière dont les programmes d'enseignement du secteur de l'éducation de l'ombre s'articulent avec les programmes scolaires, leur font écho, les renforcent et/ou les contredisent ;
- l'impact de l'éducation de l'ombre sur les valeurs des enfants, des parents, des enseignants, des dispensateurs de soutien privé et de la société en général.

Ces données sont nécessaires à plusieurs niveaux des systèmes éducatifs : école, communauté, district, province/Etat et pays, mais également par groupe socioéconomique et éventuellement par origine ethnique et par genre. Dans certains pays, des données précieuses ont été recueillies par l'intermédiaire d'enquêtes plus vastes sur les ménages, comme l'enquête par panel sur le marché du travail en Égypte en 2012 (Assaad et Krafft, 2015) et les itérations 2009 et 2014 de l'enquête par panel sur les jeunes d'Égypte (Roushdy et Sieverding, 2015). Ainsi, la charge de la collecte de données ne repose pas nécessairement sur le seul ministère de l'Éducation. Oseni *et al.* (2018) ont formulé des recommandations pour la conception d'enquêtes auprès des ménages intégrant la question du soutien scolaire privé.

La bibliographie de la présente étude montre en outre qu'il existe une quantité considérable d'informations et d'analyses menées par des universitaires, y compris par des étudiants de master et de doctorat. Ces recherches nécessiteraient pour la plupart une plus grande rigueur méthodologique, que le corps professoral du secteur universitaire devrait prendre l'initiative de renforcer. Les gouvernements peuvent néanmoins encourager ces travaux en reconnaissant leur existence et en intégrant certaines de leurs recommandations à l'élaboration des politiques publiques le cas échéant. Dans le même temps, la communauté universitaire devrait se méfier de la tendance à formuler des recommandations simplistes qui ne tiennent pas suffisamment compte des forces conflictuelles à l'œuvre et des contraintes gouvernementales.

Réformer l'évaluation, la sélection et le curriculum

Dans la mesure où les systèmes d'évaluation et de sélection sont des points de cristallisation essentiels de la demande et de l'offre d'éducation de l'ombre, une question évidente concerne la possibilité de

réformer ces systèmes afin d'agir sur l'ampleur et la nature de l'éducation de l'ombre. Les processus d'évaluation et de sélection impactent à leur tour la nature du curriculum à tous les niveaux. Même lorsque les élèves ne sont pas directement concernés par les examens décisifs, ils en subissent l'influence. Ainsi, dans tous les pays, des examens clés en fin de secondaire supérieur déterminent si les candidats peuvent poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur et, si c'est le cas, dans quels établissements et dans quels programmes au sein de ces établissements. Or, les élèves sont plus susceptibles d'obtenir de bons résultats à ces examens s'ils fréquentent des établissements d'enseignement secondaire supérieur d'élite ciblés, et ils sont plus susceptibles de le faire s'ils ont fréquenté des établissements d'enseignement secondaire inférieur d'élite ciblés. De même, les candidats ont plus de chances d'entrer dans des établissements d'enseignement secondaire inférieur d'élite ciblés s'ils étaient déjà inscrits dans des écoles primaires d'élite ciblées ; et pour entrer dans ces écoles, il est utile d'avoir fréquenté la bonne école maternelle. L'éducation de l'ombre apporte un soutien à chacune de ces étapes ; et, même si les familles estiment que les établissements d'élite sont hors de leur portée, elles peuvent viser les établissements de niveau intermédiaire ou tout au moins ceux qui sont situés au-dessus du niveau de base.

Pour aller plus loin : bien que dans la plupart des systèmes éducatifs, la demande de soutien scolaire soit plus forte au cours de la saison qui précède les examens décisifs, les parents stratégiques investissent dans l'éducation de l'ombre à un stade beaucoup plus précoce. L'enquête nationale zambienne auprès des ménages montre qu'en 2001, le taux d'inscription dans le soutien scolaire en primaire atteignait 54,2 % en 7^e année, l'année de l'examen de fin d'études primaires (Office central des statistiques et ORC Macro, 2003, p. 105), mais qu'il progressait régulièrement au fil de la scolarité pour atteindre ce point³. De même, parmi les 579 élèves éthiopiens de 8^e année interrogés par Melese et Abebe (2017, p. 634), 10,7 % avaient commencé les cours de soutien en maternelle, 19,9 % entre la 1^e et la 4^e année, 26,8 % en 5^e ou 6^e année et 42,6 % en 7^e ou 8^e année. Des

³ Il s'agit de données transversales. Les taux d'inscription étaient de 6,1 % en 1^{ère} année, 9,3 % en 2^e année, 10,5 % en 3^e année, 14,4 % en 4^e année, 17,2 % en 5^e année, 27,3 % en 6^e année et 54,2 % en 7^e année.

tendances comparables sont observables ailleurs sur le continent (voir p. ex. Assaad et Krafft, 2015, p. 23 ; Sium Mengesha, 2018, p. 225).

Réformer les examens décisifs afin de réduire leurs incidences sur le système n'est cependant pas une tâche aisée ; en partie car l'un des principaux objectifs des examens est de sélectionner les élèves pour différentes filières dans des systèmes éducatifs stratifiés et/ou d'identifier les élèves devant sortir du système éducatif. En outre, les examens externes peuvent être considérés comme des instruments d'égalisation récompensant les élèves studieux, indépendamment de leur situation familiale ou scolaire. De tels facteurs expliquent le maintien des examens à différents niveaux dans les systèmes éducatifs en dépit de leurs inconvénients (Au, 2009 ; Kellaghan et Greaney, 2019). En Corée du Sud, le gouvernement a cherché à réduire l'éducation de l'ombre en remplaçant les examens d'entrée par des loteries, d'abord dans les établissements d'enseignement secondaire inférieur, puis dans les établissements d'enseignement secondaire supérieur (Kim, 2016, p. 21). Il s'agissait là d'une réforme sensible politiquement car de nombreux élèves qui estimaient mériter une récompense pour leur travail assidu se voyaient refuser leurs places. Les établissements se sont en outre trouvés confrontés à une plus grande diversité dans les niveaux scolaires de leurs élèves ; et les familles ambitieuses qui se sentaient insatisfaites ont malgré tout eu recours au soutien privé, afin de combler les lacunes résultant des difficultés rencontrées par les établissements. Ainsi, en dépit (ou en raison) de sa nature radicale, cette mesure n'a pas été concluante et ne semble pas devoir être reproduite.

Les réformes menées en Égypte méritent en revanche d'être observées avec attention, afin de déterminer leur impact au niveau national ainsi que les leçons à tirer pour les autres pays. Pendant des décennies, le système éducatif égyptien a été dominé par l'examen de 12^e année, dénommé *Thanawiya Amma*. Le projet de réforme éducative lancé en 2018, doté d'un budget de 2 000 millions de dollars US dont 500 millions apportés par un prêt de la Banque mondiale, abordait notamment ce problème. Le document de projet observe (Banque mondiale, 2018a, p. 2) que l'examen du *Thanawiya Amma* « oriente l'ensemble du système et renforce l'apprentissage par cœur non pertinent et les inégalités croissantes en matière d'éducation via un

soutien privé endémique ». Le document envisageait de remplacer l'examen final par une série de tests informatisés qui seraient administrés deux fois par an aux élèves des 10^e, 11^e et 12^e années et dont les résultats seraient compilés en une moyenne générale pour l'admission ultérieure à l'université et à d'autres fins. Dans sa conception, le projet prévoyait également un mécanisme réformé de sélection des élèves dans l'enseignement secondaire supérieur en fin de 9^e année, ainsi qu'une nouvelle évaluation nationale en 4^e année. D'autres composantes du projet visaient à améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles publiques afin, selon les termes du ministre de l'Éducation (cité par Saavedra, 2019), de « ramener l'apprentissage dans la salle de classe ». L'endroit le plus évident vers lequel l'apprentissage avait dérivé en dehors des salles de classe (des écoles) était le soutien scolaire privé.

D'autres gouvernements peuvent se montrer moins courageux pour entreprendre une réforme radicale de leurs systèmes d'examen, pour des raisons politiques et/ou administratives et peut-être également pour des raisons éducatives, dans la mesure où les examens motivent les élèves à envisager l'apprentissage avec sérieux. Les gouvernements peuvent néanmoins repousser les moments décisifs et réduire la stratification tout en conservant les principaux examens. Ainsi, en 2017, les autorités mauriciennes ont cherché à réduire la stratification en remplaçant l'examen du Certificate of Primary Education (CPE) par une évaluation plus large, le Primary School Achievement Certificate (PSAC) (Samuel et Mariaye, 2020, p. 17). En 2019, le gouvernement kenyan a réorganisé son système éducatif pour mettre l'accent sur l'évaluation continue plutôt que sur les examens de fin de cycle, en ciblant davantage l'évaluation basée sur les compétences plutôt que l'évaluation basée sur les examens (Kenya, 2019)⁴.

⁴ La réforme a remplacé le modèle 8+4+4 (*i.e.* 8 années de scolarité primaire, 4 années de secondaire et 4 ans pour un diplôme universitaire), qui avait lui-même été introduit en 1985 pour remplacer le modèle 7+4+2+3 (*i.e.* 7 années de scolarité primaire, 4 années de secondaire inférieur, 2 années de secondaire supérieur et 3 ans pour un diplôme universitaire standard). L'adoption du modèle 8+4+4 avait déjà repoussé le moment décisif en fin de primaire de la 7^e à la 8^e année (Muricho et Chang'ach, 2013, p. 123). Le nouveau modèle comprenait deux années de préprimaire, selon une structure 2+6+6+3.

Dans le même temps, les gouvernements doivent se montrer attentifs aux effets secondaires pouvant renforcer la nécessité du soutien scolaire lorsqu'ils introduisent de nouveaux curricula. Au Bénin, Napporn et Baba-Moussa (2013, p. 80) signalent qu'une réforme des programmes de l'enseignement primaire en 1999 a introduit des approches pédagogiques en mathématiques et dans d'autres matières que les parents ne comprenaient pas. Les parents ou les autres membres des générations plus âgées n'ont dès lors plus été en mesure d'apporter un soutien adéquat à la maison. Au niveau du secondaire, en Afrique du Sud, Mogari *et al.* (2009, p. 41) ont souligné les exigences du nouveau programme de mathématiques et le fait que « 92 % des personnes enseignant les mathématiques en 10^e année ont indiqué avoir du mal à terminer le programme, tandis que 83 % ont indiqué rencontrer des difficultés avec le programme de la 11^e année ». Selon les chercheurs, ces difficultés font partie des facteurs qui poussent les élèves vers le soutien privé. Béthel (2016) a également mené une étude détaillée sur l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques, via des observations de cours et des enquêtes par questionnaire au Cameroun, en République démocratique du Congo, en Éthiopie, au Nigéria, au Rwanda et en Ouganda. Dans tous ces pays, une majorité d'enseignants estime que le soutien privé est nécessaire – ce taux dépassait 90 % en Éthiopie et au Nigéria – y compris lorsque les enseignants avaient des points de vue positifs sur l'attitude et les progrès de leurs élèves. Dans un domaine plus vaste, des remarques similaires sur les exigences curriculaires peuvent être faites au sujet du Zimbabwe, où le gouvernement a introduit en 2016 un programme pour les niveaux primaire et secondaire « visant à moderniser le système éducatif... en accord avec les technologies modernes », sans étude de faisabilité appropriée concernant la disponibilité des infrastructures et des ressources selon Makwerere et Dube (2019, p. 394). Les enseignants utilisent parfois les exigences curriculaires comme excuse pour proposer des cours de soutien privés supplémentaires et les élèves peuvent subir une charge de travail déraisonnable qui empiète de façon excessive sur le temps consacré aux loisirs et aux autres activités, mais dans certains systèmes ces cours peuvent néanmoins s'avérer nécessaires.

En matière curriculaire, finalement, les responsables politiques

auraient tout à gagner à analyser ce que le secteur de l'éducation de l'ombre offre et qui n'est pas offert par l'enseignement scolaire, et pourquoi. D'une certaine façon, le marché envoie des signaux sur ce que les familles désirent et ce pour quoi elles sont même prêtes à payer. Le secteur commercial étant plus flexible que celui de l'enseignement scolaire, les entrepreneurs peuvent être pionniers en matière d'innovation en périodes de changement et fournir des indications concernant les contenus et les approches que le secteur scolaire devrait également envisager. Cela peut comprendre l'élaboration de manuels scolaires plus attrayants, l'utilisation de la technologie et des approches d'apprentissage adaptées aux individus et aux groupes.

Concevoir et mettre en œuvre des réglementations

Du fait des préoccupations qu'elle suscite quant à son impact sur les systèmes éducatifs et sur la société en général, les gouvernements s'attachent de plus en plus à réglementer l'éducation de l'ombre. Si la scolarité fait depuis longtemps l'objet de réglementations, nonobstant des lacunes dans leur exécution, l'éducation de l'ombre n'est pas en reste.

Dès lors, les questions qui se posent sont (i) qui et quoi réglementer et (ii) comment. En général, les pays conçoivent des réglementations distinctes pour les entreprises commerciales et pour les enseignants en fonction. Comme on l'a vu, une grande partie du soutien scolaire est également dispensée de manière informelle par des étudiants, des retraités et d'autres acteurs ; et une part croissante du soutien scolaire est également assurée via Internet, dans certains cas à travers les frontières nationales. L'offre informelle et le soutien sur Internet sont particulièrement difficiles à réglementer et le rôle du gouvernement peut alors consister à éduquer les consommateurs (encadré 4).

Réglementer les entreprises de soutien scolaire

Tous les pays disposent d'une réglementation générale pour les sociétés, exigeant des bâtiments sûrs, des contrats en bonne et due forme, des déclarations fiscales précises, une publicité honnête, etc. Si, dans le monde, certains gouvernements ont des dispositions spécifiques pour les entreprises de soutien scolaire (voir p. ex. Bray et Kwo, 2014 ; Choi et Cho, 2016 ; Zhang, 2019), cela est moins courant en Afrique. Même en Égypte, les centres de soutien fonctionnent de façon

Encadré 4 : Éduquer les consommateurs

Les gouvernements ne pourront jamais à eux seuls réglementer l'ensemble des composantes du secteur de l'éducation de l'ombre. Dans cette optique, certains pouvoirs publics misent sur la sensibilisation des consommateurs par le biais de sites internet, de brochures, d'annonces télévisées et d'autres moyens.

Le gouvernement de Hong Kong a ainsi distribué dans les écoles et publié sur son site internet une brochure sur la manière de choisir un centre de soutien (Hong Kong SAR, 2018). Cette approche pourrait également être utile en Afrique. Cette brochure recommande aux parents :

- de choisir des centres qui sont déclarés auprès du gouvernement ;
- de lire attentivement les informations sur les cours données par les centres ;
- d'être attentifs aux informations concernant les frais ;
- de conserver les reçus officiels ;
- de sélectionner les centres offrant un environnement d'apprentissage sûr ;
- de choisir des dates et heures de cours appropriées.

Une vidéo complémentaire de 30 secondes (Hong Kong RAS, 2019) expose les messages essentiels dans un format visuel vivant.

Cette liste est cependant essentiellement bureaucratique. Elle ne pose pas la question de savoir si les enfants ont besoin ou non de soutien scolaire et, si oui, pourquoi. La brochure et la vidéo ne disent rien non plus sur la façon de choisir et de contrôler le travail des étudiants et autres prestataires informels. Pour cela, les parents peuvent utiliser une liste de contrôle (voir Bray et Kwo, 2014, p. 54-55) prenant en compte :

- les besoins précis de l'enfant ;
- les liens entre soutien scolaire et scolarité ;
- les moyens d'évaluer le soutien scolaire ;
- les contrats et les services fournis.

largement non réglementée, pour la raison paradoxale que les gouvernements successifs ont estimé qu'ils ne devraient pas exister et

n'ont pas souhaité les légitimer par le biais d'une réglementation. Il va sans dire que cette situation est problématique car les centres de soutien existent depuis longtemps et il est fort probable qu'ils soient amenés à perdurer ; l'absence de réglementation entretient la vulnérabilité des clients et de la société en général. Certains centres de soutien égyptiens s'enregistrent en tant que centres de formation en langues ou en informatique et ajoutent ensuite illégalement du soutien scolaire à leurs activités ; d'autres ne s'enregistrent pas du tout (Fayed, 2020). Ces centres non déclarés ne paient pas d'impôts, mais peuvent verser des pots-de-vin aux fonctionnaires gouvernementaux lorsqu'ils sont menacés.

En Éthiopie, en revanche, le Bureau d'éducation d'Addis-Abeba a été plus proactif. Sa réglementation, élaborée en 2004 et toujours en vigueur, comporte cinq volets principaux (Melese, 2020) :

- *Installations* : les centres de soutien doivent avoir des salles de classe appropriées, l'électricité, l'eau, des toilettes, un accès téléphonique, un accès routier et des locaux d'une superficie minimale de 600 mètres carrés.
- *Localisation* : les établissements doivent être éloignés de toute source de bruit.
- *Qualifications et expérience pédagogique des dispensateurs de soutien privé* : comme pour les écoles publiques, les professeurs privés doivent avoir au minimum un diplôme d'enseignement pour le soutien auprès des élèves du primaire et un diplôme de premier cycle pour le soutien auprès des élèves du secondaire ; ils doivent également être titulaires de certificats de formation pédagogique.
- *Curriculum* : le curriculum doit être similaire à celui des classes ordinaires à l'école.
- *Horaires et durées* : les cours de soutien ne doivent pas être dispensés plus de cinq jours par semaine ni plus de 45 minutes par jour.
- *Effectifs* : les classes ne doivent pas excéder 10 élèves.

Cette réglementation semble effectivement exiger des centres de soutien qu'ils imitent la scolarité ordinaire s'agissant des qualifications des professeurs privés, des installations et du curriculum, mais se montre plus exigeante en termes d'effectifs des classes et de limite de durée.

Mais cette réglementation reste floue à certains égards. Par exemple, elle énonce que toute personne ou tout organisme ne l'appliquant pas sera sanctionné, mais ne précise pas la nature des sanctions. Elle n'a en outre pas été appliquée de manière stricte. Lemma (2015) a observé que l'exigence en termes de qualifications semblait être principalement remplie par défaut, la plupart des personnes cherchant un emploi de professeur privé étant déjà enseignants, mais la réinscription des centres, qui était exigée tous les deux ans, n'était pas systématiquement appliquée.

L'exemple de la réglementation d'Addis-Abeba illustre également les défis à relever, d'abord pour fixer des exigences réalistes, puis pour les appliquer compte tenu de la nécessité d'une inspection et des contraintes en termes de personnel existant dans la plupart des administrations gouvernementales. Une réglementation trop stricte et trop lourde risque de susciter son non-respect, jetant le discrédit sur la réglementation elle-même. À Addis-Abeba, la tentation est forte d'ignorer la réglementation, compte tenu notamment des restrictions à 45 minutes par élève et par jour, 5 jours par semaine et 10 élèves par classe.

Il est encore plus difficile de réglementer les entreprises opérant sur Internet, en tant que services de mise en relation ou fournisseurs de cours. Ainsi, l'entreprise Mak-Addis, par exemple, mentionnée au chapitre 4 comme service de mise en relation, a été décrite par le rapport Caerus Capital (2017, p. 201) comme « opérant comme un agrégateur en ligne en dehors de toute réglementation gouvernementale ». Le site internet de la société prévoit bien un code de conduite pour les professeurs privés, mettant l'accent sur la responsabilité, l'intégrité et l'attention à l'autre dans les relations interpersonnelles, notamment à travers la prise de conscience des dynamiques de pouvoir⁵. Il peut cependant exister un écart considérable entre le fait d'appliquer effectivement un tel code et le simple fait de le publier sur un site internet. Il en va de même pour la gestion des cours en ligne, dont certains peuvent être dispensés par-delà les frontières nationales et se trouvent donc hors de portée réglementaire des autorités

⁵ <https://makaddistutors.wordpress.com/tutors-register/>, consulté le 19 juin 2020.

des pays récipiendaires.

Réglementer l'offre de soutien des enseignants

S'agissant maintenant des réglementations sur le soutien privé dispensé par les enseignants en fonction, les principales questions à se poser sont les suivantes : (i) les enseignants doivent-ils être autorisés à dispenser des cours de soutien privés supplémentaires ? (ii) si oui, à qui, mais aussi peut-être quand et où ? (iii) si non, comment cette réglementation peut-elle être appliquée ? La majorité des pays africains ne dispose pas de réglementation en la matière et s'en remettent au laissez-faire. En Angola, par exemple, Chionga (2018, p. 86) observe que bien que le soutien privé ait proliféré, « les autorités éducatives restent silencieuses » sur le phénomène. Des remarques similaires ont été faites au sujet du Botswana, de la République démocratique du Congo, du Liberia, de la Namibie, de la Sierra Leone et de la Somalie⁶. Un grand nombre de pays disposent pourtant de réglementations sur le sujet, visant notamment à restreindre les activités de soutien scolaire des enseignants dans les écoles publiques (tableau 6).

Tableau 6 : Réglementations sur le soutien privé dispensé par les enseignants en fonction

Égypte : La plus ancienne réglementation du continent a probablement été établie par le gouvernement égyptien en 1947. Cette réglementation interdisait aux enseignants de proposer des cours privés, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur des écoles, sans l'autorisation du ministère de l'Éducation et de leurs établissements (Égypte, 1947). Les enseignants ayant reçu cette autorisation n'étaient pas autorisés à donner des cours de soutien aux élèves à qui ils devaient faire passer les examens officiels. Des réglementations subséquentes (Égypte, 1998) ont interdit tous les cours privés donnés par les enseignants des écoles publiques ; et en 2013, un décret du Premier ministre est venu souligner l'autorité du ministère de l'Éducation et des principaux administrateurs des 27 gouvernorats pour prendre des mesures disciplinaires à l'encontre des enseignants dispensant des cours privés à l'intérieur ou à l'extérieur des écoles ou dans tout établissement public ou privé (Égypte, 2013, article 5).

Érythrée : En 2012, le ministère de l'Éducation a interdit les opérations des

⁶ Remarques formulées par les participants des pays cités à l'atelier de révision du projet de rapport, les 3 et 6 juillet 2020.

centres de soutien scolaire, autorisant les enseignants à dispenser des cours payants dans les écoles le samedi (Érythrée, 2012). Par la suite, en 2019, les cours du samedi ont également été interdits (Sium Mengesha, 2020).

Gambie : Tous les cours de soutien privés dispensés par des enseignants en fonction ont été interdits en 2010 (King, 2012, p. 3).

Île Maurice : Les enseignants ne sont pas autorisés à donner des cours de soutien privés aux élèves de la 1^e à la 4^e année (Île Maurice, 2011), mais ils sont autorisés à donner des cours de soutien aux élèves des classes supérieures.

Kenya : En 1988, une circulaire du ministère de l'Éducation demandait aux enseignants de proposer un soutien aux élèves dans le cadre de leurs fonctions ordinaires, sans frais pour les parents (Kenya, 1988). Puis, en 1995, le ministère a adopté l'interdiction générale du soutien privé payant (Mogaka, 2014, p. 1), réitérée en 1999 (Wanyama et Njeru, 2004, p. 1). En 2008, une autre circulaire a renouvelé l'interdiction de tous les types de soutien privé payant dispensé par les enseignants en fonction et, en 2013, l'interdiction du soutien pendant les vacances a été réaffirmée par un amendement à la Loi sur l'éducation (Kenya, 2013, article 37).

Mozambique : Le ministère de l'Éducation a adopté en 2014 une circulaire sur le soutien à domicile (Mozambique, 2014, article 41) indiquant que les dispensateurs de soutien privé doivent obtenir l'approbation des autorités éducatives de district, en fournissant des preuves de leurs qualifications ainsi que les types et niveaux de soutien envisagés. Les enseignants des écoles publiques comme privées ne sont pas autorisés à proposer des cours de soutien payants à leurs élèves.

Tanzanie [continentale] : Une circulaire du ministère de l'Éducation de 1991 (Tanzanie, 1991) autorise certaines formes de soutien pendant les vacances, à condition que la direction des établissements en soit informée. Cependant, une circulaire ultérieure (Tanzanie, 1998) a interdit tout type de soutien scolaire privé en milieu scolaire.

Tunisie : Un règlement de 2008 permettait aux enseignants de donner des cours de soutien à un maximum de 3 groupes de 4 élèves, à condition qu'ils ne proviennent pas de leurs propres classes (Tunisie, 2008). Puis, en 2015, un règlement a restreint le soutien privé aux locaux scolaires, avec l'autorisation des directeurs et des bureaux d'éducation de district (Chraïet, 2015 ; Tunisie, 2015). Les enseignants des écoles publiques ne sont pas autorisés à donner des cours de soutien privés en dehors des locaux scolaires et les tarifs des cours de soutien en milieu scolaire sont fixés par les autorités.

Ouganda : Une circulaire de 1994 a interdit le soutien scolaire pendant les vacances dans les écoles, interdiction réitérée en 2007 (Eilor, 2007, p. 28-29).

Zambie : Le ministre de l'Éducation a annoncé en 2013 que tous les cours de soutien privés étaient interdits dans les écoles pendant les week-ends et les vacances (Mukanga, 2013). Cette politique a par la suite été réaffirmée par des responsables gouvernementaux à plusieurs reprises. En 2019, le ministère a précisé qu'elle s'appliquait uniquement aux écoles publiques et non aux écoles privées (*Lusaka Times*, 2019).

Zimbabwe : En 2014, le gouvernement a interdit le soutien scolaire pendant les vacances et ce qu'on appelle au Zimbabwe les cours supplémentaires [privés] (Mambo, 2014 ; Zimbabwe, 2014). En 2020, il a été demandé aux enseignants de signer un document (encadré 5) reconnaissant qu'ils n'étaient pas autorisés à donner des cours supplémentaires (Mangwiro, 2020).

Il est remarquable que tant de gouvernements, listés dans le tableau 6, aient interdit aux enseignants en fonction de donner des cours de soutien. Dans tous ces pays, il existe cependant des preuves substantielles que cette pratique s'est poursuivie. Au Kenya, par exemple, après la promulgation de la réglementation, certaines écoles ont simplement utilisé des termes différents pour désigner le soutien pendant les vacances, comme celui de « mentorat » (*mentorship*) (*Daily Nation*, 2013), et/ou ont demandé aux élèves de ne pas porter d'uniformes ou de cartables trop reconnaissables (*Daily Nation*, 2018a). Certains parents kenyans ont d'ailleurs décrit le soutien pendant les vacances comme étant obligatoire, voire pouvant entraîner une sanction financière si leurs enfants ne s'y rendaient pas (*Daily Nation*, 2018b) ; et les cours de soutien se sont également poursuivis pendant les semaines ordinaires de la période scolaire (Mwania et Moronge, 2016 ; Nyongesa, 2019). En Égypte, en Tanzanie et en Ouganda, les réglementations ont simplement été ignorées – lorsque les enseignants en ont eu connaissance. Au Zimbabwe, la mesure consistant à exiger des enseignants qu'ils signent un document de reconnaissance a peut-être eu plus d'impact (encadré 5) ; mais l'expérience acquise ailleurs (voir p. ex., Bray *et al.*, 2020, p. 24-26 au sujet du Myanmar) suggère que même ce genre de mesures demeure inefficace si la société continue d'être favorable à la cause des enseignants qui ressentent le besoin de donner des cours de soutien en raison de leur faible niveau de revenu et si les familles continuent à désirer ce service et faire pression pour l'obtenir. En Érythrée, l'interdiction des centres de soutien et du soutien à l'école le samedi a eu un certain impact, mais a surtout poussé le soutien scolaire dans la clandestinité et fortement augmenté les prix (Sium Mengesha, 2020).

Encadré 5 : Déclaration de reconnaissance de l'interdiction du soutien privé dans les locaux scolaires devant être signée par les enseignants en fonction, Zimbabwe

10 February 2020
Ref: ACKNOWLEDGEMENT OF RECEIPT OF ADVICE ON ACTS OF MISCONDUCT
ALLEGEDLY HAPPENING IN SCHOOLS

I _____ EC No. _____ have on this day, 10
February 2020 have been made aware that the following actions are not permissible
and constitute acts of misconduct as defined in statutory instrument 1 of 2020: Public
service regulations as amended.

- (i) That no extra lessons in whatever name or time will be conducted in the
school without ministry approval.
- (ii) No teacher is allowed to sell items within the school premises; be they
sweets, snacks, school uniform items etc.
- (iii) That no teacher is allowed to demand items such as bond paper, tissues and
other goods without permission to do so.
- (iv) That no teacher is allowed to collect money from parents.

I have read the above and I declare that I will comply as stated.

SIGNED: _____ DATE _____

AS WITNESS

NAME IN BLOCK LETTERS SIGNATURE DATE

Parmi les gouvernements ayant adopté des approches en termes de laissez-faire, il peut être instructif de se référer aux propos tenus par un responsable du Conseil de l'éducation du Rwanda (*Rwanda Education Board, REB*), cité par Nayebare (2013), ayant déclaré que « le soutien privé ne nécessite aucune réglementation du REB ». Il préfère laisser ces questions au niveau des établissements et ajoute :

Nous sommes aussi des parents ; nous comprenons la nécessité d'un enseignement complémentaire pour les enfants. Nous comprenons que chaque enfant a une façon particulière d'étudier.

De nouveau, la politique de Zanzibar se distingue des gouvernements qui interdisent le soutien privé : en 1998, les autorités ont autorisé le soutien privé dans les locaux des écoles primaires et secondaires (Anangisye, 2016, p. 9). Un document gouvernemental (Zanzibar, 1998, p. 18) explique que les écoles sont autorisées « à facturer des frais modiques pour les cours de soutien supplémentaires dispensés par les enseignants

après leurs heures de travail officielles lorsque les parents sont disposés à le faire » (Zanzibar, 1998, p. 18). Cette mesure a suscité la controverse, mais a été décrite comme « une opportunité rare pour les parents de contribuer volontairement à la rémunération des enseignants et d'accroître ainsi la motivation des enseignants tout en diminuant leur propension à chercher un autre emploi ». Certaines familles semblent avoir considéré que c'était une solution raisonnable. Quelques années plus tard, Khamis (2012, p. 50) cite ainsi un parent déclarant que :

Je pense que l'enseignement n'est pas une tâche facile et que les enseignants ne sont pas bien payés. Les enseignants doivent donc augmenter leurs revenus par le soutien privé.

Un autre parent fait remarquer que « les avocats, les médecins, les infirmières ainsi que d'autres professions ont des sources de revenu supplémentaires ; les enseignants utilisent également leur instruction pour gagner plus d'argent ».

En contraste également avec l'interdiction faite aux enseignants de dispenser des cours de soutien dans de nombreux pays, une initiative ghanéenne semble au contraire encourager activement cette pratique. En 2017, le président ghanéen a annoncé un programme de lycées gratuits (*Free Senior High School*) qui a conduit à une augmentation des inscriptions et à la conception d'un système à double filière (Ghana, 2020). Dans ce système, les établissements sont passés d'un système à trois trimestres à un système à deux semestres, avec une fréquentation alternée des « Green Tracks » et des « Gold Tracks » utilisant les bâtiments scolaires tout au long de l'année. Soucieux que le système de lycées gratuits soit effectivement gratuit, le ministre de l'Éducation a annoncé en 2018 que le gouvernement accorderait 50 cedis à chaque élève « en tant qu'intervention scolaire grâce à laquelle les enseignants, s'ils doivent organiser des cours supplémentaires en maths et en anglais, n'auront pas à facturer les élèves, car le gouvernement leur donnera de l'argent » (Ofosua, 2018). Confirmant cet arrangement en 2019, le vice-ministre a expliqué que l'objectif général était de « garantir l'amélioration globale des résultats d'apprentissage grâce au développement d'un programme de soutien scolaire efficace pour tous les élèves » (Kale-Dery, 2019) ; et en 2020, le gouvernement a versé des fonds aux établissements non seulement pour les enseignants donnant des cours supplémentaires, mais également pour le personnel auxiliaire

et de gestion (Ghana Education Service, 2020). Dans une perspective plus large, cependant, ce programme semble légitimer la fourniture de soutien complémentaire ; et si, à un certain point, les contraintes budgétaires devaient conduire au retrait du programme, la culture du soutien scolaire aura été renforcée.

Finalement, il peut de nouveau être intéressant d'observer les tendances survenues en 2020, lorsque les écoles ont été fermées du fait de la pandémie du Covid-19. La raison de ces fermetures était de promouvoir la distanciation sociale et donc de réduire la propagation du virus ; pourtant, de façon paradoxale, la fermeture des écoles n'a fait qu'accroître le soutien scolaire en face à face dans certains contextes. Au Kenya, par exemple, les professeurs des écoles privées se sont retrouvés sans revenus car leurs établissements n'étaient plus fréquentés par les élèves. Nombre d'entre eux se sont tournés vers le soutien privé simplement pour joindre les deux bouts, malgré les consignes relatives à la distanciation sociale. Certains enseignants des écoles publiques se sont également tournés vers le soutien privé pour faire bon usage de leur temps pendant la fermeture des écoles et gagner un peu d'argent en plus des salaires qu'ils continuaient de percevoir (Maobe, 2020). Des articles de presse au Zimbabwe signalent des tendances similaires (Kafe, 2020 ; Zimbabwe HRForum, 2020) et des situations comparables peuvent sans doute être trouvées sur l'ensemble du continent.

Développer les partenariats

Les gouvernements seront plus susceptibles de réussir la mise en œuvre de leurs politiques s'ils disposent de partenaires solides ; le corollaire étant qu'ils auront peu de chances de réussir s'ils ne bénéficient pas au moins de la compréhension et, de préférence, de l'appui des principales parties prenantes, notamment les enseignants, la direction des établissements scolaires et les familles.

L'expérience kenyane, de tentative d'interdiction du soutien scolaire pendant les week-ends et les vacances par le gouvernement, peut permettre d'illustrer les types d'appui nécessaires. Selon la presse (BBC, 2008), l'Association nationale des parents d'élèves (National Parents' Association, NPA) avait accueilli favorablement cette décision au motif que cette interdiction réduirait la pression sur le budget des familles. Les présidents de l'Union nationale des enseignants du Kenya

(*Kenya National Union of Teachers*, KNUT) et de l'Association des directeurs d'établissements secondaires du Kenya (*Kenya Secondary School Heads Association*, KSSHA) auraient également salué cette décision. Le KNUT a cependant estimé que les enseignants devraient être dédommagés pour la perte de revenus engendrée par une augmentation de leur salaire, qui n'a pas été accordée ; en 2012, lorsque le ministère de l'Éducation a de nouveau soulevé la question, de nouveau sans prévoir de rémunération supplémentaire, les enseignants se sont mis en grève. Le gouvernement mauricien a été confronté au même problème en 2009 lorsqu'il a proposé d'interdire le soutien privé en 4^e année après l'avoir interdit de la 1^{ère} à la 3^e année (Hilbert, 2009). Dans ce cas, cependant, les autorités ont procédé à une augmentation des salaires des enseignants, tout en demandant leur de contribuer à un programme de renforcement visant à remplacer le soutien privé, et la législation a été adoptée.

D'autres partenariats peuvent être établis avec des organismes communautaires et des ONG qui travaillent avec les parents et les écoles et peuvent contribuer à transmettre les points de vue dans les deux sens (*i.e.* aider le gouvernement à comprendre le point de vue des communautés et aider les communautés à comprendre celui du gouvernement). Dans certains pays, comme l'Égypte et le Kenya, où le soutien scolaire est parfois dispensé dans les mosquées et les églises, des partenariats avec les autorités religieuses sont souhaitables. Les partenariats avec les médias peuvent également contribuer à diffuser les points de vue et donc à susciter le changement.

Une autre forme de partenariat peut consister à travailler avec les entreprises privées pour la fourniture de programmes éducatifs. En Afrique du Sud, Reddy *et al.* (2003, p. 27) ont mis en évidence des formes de co-enseignement dans lesquelles des organismes externes collaborent avec les écoles pour enseigner ou co-enseigner dans des domaines complexes du curriculum. D'autres formes de partenariats public-privé (PPP) ont également impliqué une collaboration entre des entreprises commerciales et les départements de l'éducation au niveau des provinces afin d'apporter un soutien aux élèves du secondaire supérieur devant passer leurs examens de fin d'études secondaires (p. 31). Si ce type de partenariats n'est pas courant en Afrique, il émerge dans d'autres régions du monde (voir p. ex. Bray et Zhang, 2018 ; Šťastný *et al.*, 2020 ; Zhang et Yamato, 2018). Il nécessite

néanmoins une certaine prudence. Le rapport de Caerus Capital (2017, p. 63) souligne ainsi la valeur des partenariats du point de vue des entreprises, mais ses auteurs avaient à l'esprit l'accès aux marchés et l'accroissement de la légitimité du secteur privé. Cela vaut également au niveau des établissements. Au Botswana, par exemple, une école publique a pris l'habitude d'inviter des dispensateurs de soutien privé lors la journée d'accueil des nouveaux élèves⁷. Les gouvernements, les écoles et les communautés doivent se montrer prudents lorsqu'ils laissent des entrepreneurs franchir les portes des établissements publics à des fins lucratives. Les bénéfices générés par les entreprises internationales peuvent en outre sortir du pays plutôt qu'être redistribués pour le développement économique national.

Enfin, des partenariats sont nécessaires entre les différents ministères et niveaux de gouvernement. Au niveau national, le ministère de l'Éducation peut avoir besoin de coopérer avec le ministère du Commerce ou avec d'autres organismes ; et les responsables politiques au niveau national ont besoin de disposer de la compréhension et de l'appui de leurs homologues au niveau des provinces/états et des districts, qui à leur tour ont besoin de compréhension et d'appui au niveau des écoles. Le niveau des écoles peut en effet être primordial, car beaucoup dépend de l'attitude des directeurs d'établissements et des enseignants. Lorsqu'il existe des ententes claires et que les établissements disposent de leurs propres politiques, la réglementation et le suivi peuvent s'avérer plus efficaces car ils concernent des personnes connues et non des documents anonymes. Les établissements seront ainsi plus à même de mettre en application les réglementations sur la possibilité pour les enseignants de donner des cours de soutien supplémentaires, dans quelle mesure, à qui, quand, où et à quel prix ; ils peuvent également coopérer avec les parents pour leur expliquer les réglementations en vigueur, en les informant par exemple du fait que les enseignants ne sont pas autorisés à donner des cours de soutien à leurs propres élèves.

⁷ Information rapportée par un participant à l'atelier organisé sur ce projet de rapport, le 3 juillet 2020.

Chapitre 7

Conclusions

Ce chapitre conclusif revient tout d'abord sur l'ODD 4, qui constitue le programme d'action central du rapport GEM de l'UNESCO. Il souligne ensuite la nécessité de tirer de l'ombre le thème du soutien privé complémentaire afin d'élargir le débat et de parvenir à un consensus. Les futures orientations politiques devront cependant tenir compte des pressions exercées sur les finances publiques et d'autres dimensions de la politique de réforme éducative ; finalement, en dernier ressort, les décisions devront tenir compte des équilibres contextuels, tels que perçus par les responsables politiques dans leurs propres juridictions.

L'éducation de l'ombre et l'ODD 4

Pour rappel, l'ODD 4 consiste à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » d'ici 2030. Comment l'éducation parallèle s'inscrit-elle dans ce projet ? En apparence, tout au moins, l'éducation de l'ombre est tout sauf inclusive ou équitable, car elle dépend de la capacité (et de la volonté) des ménages à payer. Les ménages aisés sont évidemment en mesure de se procurer un soutien scolaire plus important et de meilleure qualité que les ménages à revenu intermédiaire, et certaines familles en sont totalement exclues.

Le fait que l'éducation de l'ombre ait un impact négatif sur l'inclusion et l'équité signifie-t-il que l'UNESCO et ses partenaires doivent s'opposer à son existence et préconiser son élimination ? La réponse à cette question doit clairement être non, car l'éducation de l'ombre contribue également au développement économique et social. Une meilleure idée serait d'améliorer la qualité de l'enseignement public afin que les familles aient moins besoin de recourir au soutien complémentaire. Un commentaire formulé en 1997 sur les politiques menées en la matière à Séoul, capitale de la Corée du Sud, trouve ici toute sa pertinence. Lorsque les autorités de la capitale coréenne ont cherché à interdire le soutien scolaire, un périodique à grande diffusion (*Asiaweek*, 1997, p. 20) observait : « Le fait que les autorités coréennes cherchent à remédier à leurs propres lacunes dans l'enseignement

primaire et secondaire en interdisant le soutien scolaire, c'est un peu comme essayer d'éliminer le vol en s'assurant que toute la population est pauvre ». L'amélioration de l'enseignement public ne fera néanmoins pas disparaître l'éducation de l'ombre – comme le montrent les tendances ultérieures en Corée. Même dans les années 1990, lorsque ce commentaire a été formulé, la Corée disposait d'un système éducatif solide, malgré quelques lacunes ; et, depuis lors, des efforts importants ont été déployés pour l'améliorer. L'éducation de l'ombre est pourtant demeurée extrêmement présente malgré ces mesures (Kim, 2016). Cela reflète le rôle de l'éducation en tant que bien positionnel, pour lequel les familles recherchent des quantités plus importantes et de meilleure qualité que leurs concurrents. Ainsi, en Corée comme ailleurs, la demande, et donc l'offre, d'éducation de l'ombre ne sont pas près de disparaître. La question est dès lors de savoir de quelle façon les autorités doivent essayer de gérer et d'orienter ce système éducatif de l'ombre plutôt que d'espérer en venir à bout.

Tirer de l'ombre ce sujet

Bien que le soutien privé complémentaire soit aujourd'hui un phénomène plus largement reconnu et débattu qu'au cours des décennies passées, il ne fait toujours pas l'objet d'une attention suffisante, au niveau international comme au sein des pays. Même dans les milieux universitaires, la plupart des facultés d'éducation des universités demeurent en fait des facultés de la scolarité.

Pour illustrer la nécessité pour les agences internationales d'accorder une plus grande attention au soutien privé, de manière générale et en ce qui concerne l'Afrique, on peut se référer aux travaux de la Banque mondiale. Ce thème a été presque complètement ignoré dans l'important rapport de la Banque préparé par Verspoor (2008) avec l'équipe de l'enseignement secondaire en Afrique (*Secondary Education in Africa, SEIA*)¹. De nouveau, il est presque totalement absent de son rapport phare sur le développement mondial (*World Development Report*) intitulé *Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*, même si ce rapport souligne la nécessité de se concentrer

¹ Le rapport, de 387 pages, ne contient qu'une phrase sur le soutien privé (p. 68) suivie d'un encadré sur le sujet (p. 69).

sur l'apprentissage et pas uniquement sur scolarité (Banque mondiale, 2018b)². Un autre rapport substantiel de la Banque mondiale publié en 2018, sous-titré *L'école au service de l'apprentissage en Afrique* (Bashir *et al.*, 2018), ne fait à nouveau qu'une seule référence à l'éducation de l'ombre. Cette référence consiste en une brève déclaration sur la corruption (p. 253) accompagnée d'une note de fin (p. 326) affirmant que l'« on sait peu de choses » sur les questions de réglementation de l'éducation de l'ombre. La présente étude montre que l'on en sait beaucoup plus que ce que ces quelques affirmations laissent entendre.

Des remarques similaires peuvent être faites à propos d'autres organismes internationaux. L'UNESCO a accordé une certaine attention à l'éducation de l'ombre, en particulier à travers les publications de l'IIEP évoquées précédemment. La publication phare de l'UNESCO, *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ?*, intègre des éclairages sur le sujet (UNESCO, 2015b, p. 73-74), tout comme le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015* (UNESCO, 2015c, p. 202) et son édition 2017 (UNESCO, 2017b, p. 108-110). Comme indiqué au début de ce rapport, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) avait inscrit le thème à l'ordre du jour de sa biennale de 2008 au Mozambique, mais n'en a pas assuré de suivi significatif par la suite. En revanche, il convient d'applaudir le SACMEQ pour l'attention constante qu'il porte au soutien scolaire privé ; peut-être le PASEC pourra-t-il être persuadé de suivre son exemple.

De temps à autres, les gouvernements mettent en avant ces questions sur leurs sites internet, dans des communiqués de presse et

² Page 13, il est noté en passant que de nombreux parents en Corée du Sud « envoient leurs enfants dans des écoles privées de bachotage pour les préparer aux (...) examens », sans donner suite. Puis, l'encadré 5.2, page 118, reconnaît qu'une bonne part de l'apprentissage « se fait en dehors de la salle de classe, notamment au moyen du tutorat et de programmes de formation à domicile », mais se concentre ensuite exclusivement sur les programmes communautaires de lecture visant à renforcer l'alphabétisation. Un autre commentaire rapide, page 122, indique que le soutien intensif des élèves peut constituer un filet de sécurité institutionnel pour les jeunes à risque et qu'au nombre des nouvelles approches porteuses de résultats « figurent le tutorat intensif assorti de cours complémentaires, de conseils intensifs et d'enseignements sur la réussite scolaire ». De nouveau, cette phrase demeure sans suite.

des discours publics. L'attention portée par les gouvernements à l'éducation de l'ombre est par exemple visible dans les décisions réglementaires en Égypte, en Érythrée, à l'Île Maurice, au Kenya, en Zambie et au Zimbabwe. Ces gouvernements, tout comme d'autres qui chercheraient à promouvoir ces questions, peuvent utilement faire porter l'attention sur l'intérêt général, en commençant par exemple par les problèmes liés à l'offre de soutien scolaire des enseignants en fonction (encadré 6).

Encadré 6 : Un point de départ – Interdire aux enseignants de donner des cours de soutien privé à leurs propres élèves

L'un des aspects les plus problématiques de l'éducation de l'ombre se manifeste lorsque les enseignants donnent des cours de soutien privés à leurs propres élèves. Cela alimente le favoritisme dans les salles de classe ordinaires ainsi que les pressions exercées sur les élèves et leurs familles, qui s'apparentent à de la corruption. Il peut être intéressant pour les responsables politiques décidant de s'attaquer aux problèmes de l'éducation de l'ombre de commencer par ce thème, car ses implications peuvent être facilement comprises de la profession enseignante et du grand public.

Pour aborder ce problème, des partenariats sont nécessaires. Les gouvernements peuvent collaborer avec les syndicats d'enseignants pour préparer puis appliquer des codes de déontologie intégrant cette question. Les discussions menées au niveau des écoles sont particulièrement utiles car elles impliquent des personnes et des situations connues et non des concepts abstraits. Les médias peuvent également contribuer à mettre en lumière les problèmes et les organismes communautaires peuvent aider à explorer certains thèmes, notamment les problèmes qui surviennent lorsque les parents demandent aux enseignants de leurs enfants de leur donner des cours de soutien privés.

Dans le même temps, il convient d'évaluer avec soin la situation politique et la disponibilité d'alliés solides. À cet égard, l'expérience du gouvernorat égyptien de Sharqia mérite notre attention. Comme indiqué précédemment, un décret du Premier ministre de 2013 (Égypte, 2013, article 5) est venu souligner l'autorité du ministère de l'Éducation et des principaux administrateurs des 27 gouvernorats pour prendre des mesures disciplinaires à l'encontre des enseignants dispensant des cours

privés à l'intérieur ou à l'extérieur des écoles ou dans tout établissement public ou privé. En 2015, le gouverneur de Sharqia a décidé de passer à l'acte, s'engageant à fermer les centres de soutien (illégaux) dans son gouvernorat et à condamner leurs propriétaires à une amende de 50 000 livres égyptiennes (6 400 dollars US). Il justifiait sa position par le fait que le soutien privé en dehors des écoles avait « porté préjudice à une génération de jeunes et corrompu le processus éducatif » (El Watan, 2015). Son action s'est accompagnée de mesures visant à favoriser le soutien scolaire à l'école comme solution alternative. Cependant, les manifestations des propriétaires des centres de soutien mais également des élèves et des parents ont dégénéré en une crise qui a conduit le gouverneur à démissionner moins d'un mois après le lancement de l'initiative. L'Égypte possède une longue tradition d'initiatives infructueuses en la matière et le fait que le soutien scolaire soit devenu à ce point ancré dans la culture et dans les intérêts économiques de multiples parties prenantes envoie un signal aux responsables politiques égyptiens : les problèmes de l'éducation de l'ombre ne pourront être traités que par des approches continues et multidimensionnelles et avec l'appui de la communauté. Cette expérience montre également aux responsables politiques des autres pays qu'il serait judicieux de prendre des initiatives pour orienter ce secteur avant que les intérêts particuliers ne deviennent si profondément ancrés.

Des finances publiques sous pression

Dans la mesure où les enseignants en fonction dispensent des cours de soutien supplémentaires parce qu'ils considèrent leur salaire insuffisant, il faut évidemment se demander si les salaires des enseignants peuvent être augmentés afin d'évacuer ce motif. Mais, au-delà d'un simple plaidoyer en faveur du secteur éducatif, il convient de rester réalistes. Les autorités coréennes ont largement éliminé la pratique des enseignants proposant des cours de soutien privés (Bray, 2021), mais elles ont été aidées en cela par une économie prospère, qui contraste nettement avec la faiblesse des économies de nombreux pays africains. Il en va de même pour la Chine, qui a bénéficié à la fois d'une économie en croissance et d'un gouvernement fort disposant des mécanismes nécessaires pour faire appliquer ses réglementations (Zhang, 2019). Par ailleurs, dans ces deux pays, les parents ressentent moins le besoin de faire appel aux enseignants pour des cours de soutien

supplémentaires, car le secteur commercial a démontré son efficacité pour répondre à la demande.

Il faut également reconnaître que les progrès réalisés vers l'objectif de l'EPT et l'ODD qui lui a succédé ont considérablement grevé les budgets des gouvernements – et ont, paradoxalement, alimenté la demande d'éducation de l'ombre. Pour de nombreux gouvernements en Afrique et dans le monde, le fardeau organisationnel et financier s'est accru du fait des aspirations à des niveaux d'enseignement toujours plus élevés. Ainsi, alors que la scolarisation primaire se rapprochait de l'universalité, la plupart des élèves sortants désiraient poursuivre leur scolarité dans le secondaire inférieur ; alors que la scolarisation dans le secondaire inférieure se rapprochait de l'universalité, la plupart des élèves sortants désiraient poursuivre dans le secondaire supérieur ; et alors que les taux de scolarisation dans le secondaire supérieur progressaient, de nombreux élèves sortants désiraient poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur. Cette expansion a créé une charge importante pour les gouvernements, non seulement en raison du nombre total d'inscriptions dans les établissements d'enseignement, mais également parce que les coûts unitaires sont beaucoup plus élevés aux niveaux supérieurs qu'aux niveaux inférieurs. En parallèle de cette expansion vers le haut de l'éducation, une pression vers le bas s'est également exercée pour étendre et améliorer l'offre d'enseignement préprimaire afin de donner aux jeunes enfants le meilleur départ possible dans la vie. Dans la plupart des pays africains, ces pressions ont en outre été amplifiées par la croissance démographique.

Si de nombreux gouvernements ont vu leurs budgets mis à rude épreuve du fait de ces nouvelles exigences, ils ont également perçu l'attrait politique des campagnes d'éducation gratuite comme indiqué en début de rapport et comme en témoignent l'éducation primaire universelle et les programmes connexes au Kenya, au Nigéria et en Ouganda. Ces programmes ont néanmoins contribué à augmenter de façon considérable la taille des classes et nécessité le recrutement d'enseignants non qualifiés moins bien rémunérés (Jarousse, 2009). Ces facteurs ont accru la demande d'éducation de l'ombre afin de compenser la baisse de la qualité de l'enseignement scolaire et ont

alimenté l'offre de soutien scolaire des enseignants ressentant le besoin de compléter leurs revenus.

Une initiative ambitieuse, déjà mentionnée aux chapitres précédents, est le projet de réforme éducative en Égypte, lancé en 2018 avec un budget de 2 000 millions de dollars US sur cinq ans, dont 500 millions de dollars US apportés par un prêt de la Banque mondiale. Ce projet a été explicitement conçu pour lutter contre le soutien privé et « ramener l'apprentissage dans la salle de classe » (Saavedra, 2019). Cependant, cette initiative ne prévoyait pas de revoir à la hausse les salaires des enseignants, dont le bas niveau constant avait pourtant été un facteur majeur à l'origine de l'offre de soutien privé (Johnson, 2018). Par ailleurs, la Banque mondiale elle-même (2018a, p. iv) a attribué un risque élevé au projet, qualifiant les facteurs macroéconomiques de risque « substantiel » et plaçant la politique et la gouvernance dans la catégorie des risques « élevés ». Le document précise (p. 57) que le programme présente « une combinaison d'opportunités et de menaces pour les différents acteurs du secteur éducatif » et souligne la nécessité d'une volonté politique soutenue. Il ajoute (p. 58) que les enseignants risquent de perdre les avantages liés au *statu quo*, même s'ils ont tout à gagner d'une réforme mettant l'accent sur le développement professionnel global et le retour de l'apprentissage dans la salle de classe.

Le projet égyptien est mis en avant ici parce qu'il s'agit d'une tentative audacieuse de s'attaquer aux problèmes de l'éducation de l'ombre là où ils sont particulièrement ancrés. Ailleurs en Afrique, l'éducation de l'ombre est moins enracinée et c'est précisément la raison pour laquelle les responsables politiques de ces pays devraient s'attaquer aux problèmes avant que les obstacles ne deviennent insurmontables. Il faut assurément féliciter les autorités égyptiennes pour leur engagement, d'autant que l'apport de la Banque mondiale est un prêt et non une subvention. Les évaluations de ce projet mériteront l'attention, non seulement en Égypte mais également ailleurs en Afrique et au-delà.

En attendant, cependant, la pandémie du Covid-19 qui a frappé le monde début 2020 incite également au réalisme. Les répercussions de cette pandémie frapperont inévitablement de plein fouet les budgets éducatifs, en raison tout d'abord du besoin ressenti de réaffecter des ressources vers le secteur de la santé, mais aussi de l'impact

économique considérable lié aux pertes de production qui ont à la fois réduit les recettes fiscales et imposé d'autres exigences aux gouvernements en matière de soutien à l'emploi (Albright, 2020 ; UNESCO, 2020). Les gouvernements africains seront touchés non seulement par des crises économiques nationales mais également par la crise internationale dans la mesure où ils ont jusqu'à présent bénéficié d'une aide extérieure qui devrait désormais se réduire. L'une des conséquences possibles, par défaut, pourrait être la contraction du soutien gouvernemental aux systèmes éducatifs, suivie d'une certaine compensation par des investissements dans l'éducation de l'ombre de la part des familles pouvant se le permettre. Ces tendances ne feraient qu'accentuer les inégalités et marginaliser encore plus les familles les plus pauvres.

Le thème des ressources peut également être relié à la carte continentale des revenus par habitant présentée à la figure 1 et au classement des salaires des enseignants dans 35 pays présenté par Dolton *et al.* (2018, p. 62). Cette carte montre que l'Égypte figure parmi les pays africains à revenu élevé, même si le pays est troisième en partant du bas dans le classement des salaires des enseignants. Il peut être intéressant de comparer cette situation avec un autre pays à revenu élevé situé à l'autre extrémité du continent, à savoir l'Afrique du Sud.

Comme signalé dans ce rapport, l'Afrique du Sud a suivi des tendances très différentes de celles de l'Égypte en matière d'éducation de l'ombre. Les données du SACMEQ indiquent un taux d'inscription des élèves de 6^e année de seulement 4,0 % en 2007, malgré une forte hausse à 29,1 % en 2013. Des recherches additionnelles sont nécessaires pour comprendre les facteurs qui sous-tendent cette hausse, ainsi que des mises à jour et une analyse plus approfondie de l'ampleur et des caractéristiques de l'éducation de l'ombre dans les autres classes. S'agissant des salaires des enseignants, des rapports indiquent que si l'Afrique du Sud avait été intégrée au classement des 35 pays, elle aurait occupé la 17^e place, c'est-à-dire le point médian, avec un salaire de 30 921 dollars PPP par an³. Ce chiffre suggère que la pression exercée

³ « How much money teachers get paid in South Africa vs other countries », *BusinessTech*, 13 novembre 2018.

sur les enseignants sud-africains pour fournir des cours de soutien afin d'assurer leur survie de base est beaucoup moins forte. Néanmoins, il reflète également la richesse de la société sud-africaine, qui contribue à rendre le secteur du soutien scolaire attractif pour les entrepreneurs ; et, de manière révélatrice, ces entrepreneurs ont considéré la mauvaise qualité perçue de l'enseignement public (que ces perceptions soient justifiées ou non) comme faisant partie de leurs opportunités commerciales (Caerus Capital, 2017, p. 158). Pourtant, lorsque les entreprises de soutien ont débuté leurs activités dans ce pays, un grand nombre d'entre elles ont cherché à recruter des enseignants pour travailler à temps partiel au service de leurs clients. Ce point souligne les complexités qui sous-tendent l'offre et la demande d'éducation de l'ombre, ainsi que la nécessité d'examiner les facteurs distinctifs des différentes sociétés à des moments précis.

Trouver un équilibre dans la voie à suivre

Une grande partie des dynamiques évoquées dans cette étude sont une question d'équilibre. Considérée d'un point de vue positif, l'éducation de l'ombre :

- représente un moyen de renforcer l'apprentissage (que ce soit par des programmes de rattrapage ou d'enrichissement) en faveur du développement personnel, social et économique ;
- est une source de revenus supplémentaires pour les enseignants, contribuant à les maintenir dans la profession ;
- permet aux gouvernements de faire des économies budgétaires car les enseignants peuvent compléter leurs revenus par le biais du privé ;
- fournit des emplois aux dispensateurs de soutien privé dans des entreprises commerciales ;
- occupe les jeunes de manière productive en leur proposant des activités intéressantes pendant les vacances scolaires et autres périodes de repos.

<https://businesstech.co.za/news/finance/283768/how-much-money-teachers-get-paid-in-south-africa-vs-other-countries/>, consulté le 22 juin 2020.

D'un autre côté, l'éducation de l'ombre :

- maintient et exacerbe les inégalités sociales et les disparités entre zones urbaines et rurales ;
- comporte des éléments corrupteurs, en particulier lorsque les enseignants donnent des cours de soutien privés à leurs propres élèves ;
- contribue à l'inefficacité de l'enseignement scolaire, notamment lorsque les enseignants déploient moins d'efforts dans leurs cours ordinaires pour en consacrer davantage à leurs cours privés ;
- est source de stress pour les élèves en raison d'une charge d'étude excessive ;
- prive le système éducatif de certains des meilleurs enseignants qui choisissent de travailler dans des centres de soutien plutôt que dans les écoles.

Il convient également de souligner que le secteur de l'éducation de l'ombre évolue constamment, peut-être même plus rapidement que celui de l'enseignement traditionnel. Les entrepreneurs, poussés par leur quête de niches de marché, sont à la recherche de nouvelles façons de répondre aux besoins des clients, par exemple en utilisant les technologies et en proposant des services dans des endroits adaptés. Les évolutions dans le secteur de l'éducation de l'ombre modifient à leur tour le rapport à la scolarité. Lorsque Paviot (2015, p. 168) a débuté ses recherches, elle s'intéressait au soutien privé complémentaire en tant qu'activité fonctionnant en parallèle de l'enseignement scolaire. Mais, comme le souligne la chercheuse, si ce modèle est sans doute encore valable dans certains contextes, le soutien privé fait désormais partie intégrante du processus scolaire global et de la vie quotidienne pour de nombreuses familles. En tant que tel, le public et le privé se retrouvent imbriqués de multiples façons, qu'il revient aux responsables politiques de discerner et de gérer.

Ces processus doivent également être envisagés dans une perspective plus large sur les rôles de l'État et du secteur privé. S'agissant de l'ODD 4, l'UNESCO (2017a, p. 8) affirme que « l'État assume la responsabilité principale de la protection, du respect et de la réalisation du droit à l'éducation ». Elle ajoute que la société civile, les

enseignants et les éducateurs, le secteur privé, les communautés et les familles ont tous un rôle important à jouer dans la réalisation de ce droit, mais insiste sur le fait que « le rôle de l'État est essentiel dans la définition et la réglementation des normes et standards ». C'est en effet le cadre qui semble approprié, ce qui souligne, dans le cadre de ce rapport, la nécessité d'une réglementation, d'un contrôle, voire d'une surveillance du secteur de l'éducation de l'ombre par l'État. En parallèle, ces nouvelles tendances doivent être considérées dans le cadre plus vaste de l'évolution de la place de l'enseignement privé. Akkari (2010, p. 43) observe que les tensions liées à la privatisation contribuent à « une crise de légitimité qui reconfigure le rôle de l'État et transforme les relations que les différents groupes sociaux entretiennent avec la scolarité »⁴. Ainsi, l'expansion de l'éducation de l'ombre exige des approches politiques adaptées à des agendas qui diffèrent considérablement de ceux des décennies passées.

En conclusion, l'accent mis par le rapport GEM 2021 sur les acteurs non étatiques représente une contribution importante à la compréhension du programme d'action de l'ODD. Il montre non seulement les apports de ces multiples acteurs, mais soulève également une série de questions qui nécessitent de recevoir une attention particulière dans les programmes d'action en cours. L'éducation de l'ombre représente une composante majeure de l'offre éducative des acteurs non étatiques. L'auteur espère que la présente étude contribuera à tirer ce thème de l'ombre et suscitera un débat animé, dans lequel les responsables politiques ainsi que les autres acteurs à tous les niveaux – agences internationales, ministères de l'Éducation, écoles, communautés, familles – pourront appréhender les enjeux avec plus de clarté et identifier les équilibres appropriés à mesure qu'ils progressent.

⁴ Akkari écrivait sur les pays du Maghreb (*i.e.* Algérie, Tunisie et Maroc), mais ses observations ont une portée plus vaste.

Références

- Abd-al-Aaty, Fatma (1994) : *Private Tutoring: Analysis and Foundation*. Tanta, Égypte : Dar Al-kotob. [en arabe]
- Albright, Alice (2020) : « Financing our Future: 3 Ways to Transform Education Spending in our Response to Covid-19 ». Washington DC : Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/blog/financing-our-future-3-ways-protect-education-spending-impacts-covid-19>, consulté le 3 juin 2020.
- AlKharashi, Salah (2012) : *Private Tutoring in the Arab Countries: A Way to Understanding and Solving*. Article présenté lors de la conférence « Private Tutoring in the Arab States: Problems and Solutions ». Le Caire : Ligue des États arabes. [en arabe]
- Akkari, Abdeljalil (2010) : « Privatizing Education in the Maghreb: A Path for a Two-Tiered Education System », in Mazawi, André E. & Sultana, Ronald G. (coord.), *Education and the Arab 'World': Political Projects, Struggles, and Geometries of Power*. Londres : Routledge, p. 43-58.
- Amouzou-Glikpa, Amévor (2018) : « Le phénomène des cours de répétition : Quelle lecture des dynamiques sociales dans le secteur de l'éducation au Togo ? ». *EDUCOM : Revue du Centre d'études et de recherches sur les organisations, la communication et l'éducation (CEROCE) de l'Université de Lomé*, n° 8, p. 110-135.
- Anangisye, William (2016) : « A Review of the Longstanding Ban on Private Supplementary Tutoring in Tanzania Mainland ». *Papers in Education and Development* [Université de Dar es Salaam], n° 33-34, p. 1-17.
- Andrew, Kipsang (2016) : « The Relationship between School Holiday Coaching and Learners' Morale and Performance in National Examinations in Secondary Schools in Keiyo South Sub-Country, Kenya ». *International Journal of Advanced Educational Research*, vol. 1, n° 3, p. 12-17.
- Andrew, Kipsang ; Saina, Christopher ; Kimurgor, Boit J. et Taalam, Barnabas (2016) : « Teachers' Justifications for the Need for Holiday Coaching in Kenya: Syllabus Coverage and Other Factors ». *International Journal of Academic Research and Development*, vol. 1, n° 9, p. 61-68.
- Andriamahavonjy, Florent et Ravelo, Arsène (2009) : *Enquête nationale d'évaluation du secteur éducation primaire publique à Madagascar : Rapport final*. Antananarivo : Programme Africa Education Watch Madagascar, Transparency International.
- Antonowicz, Laetitia ; Lesné, Frédéric ; Stassen, Stéphane et Wood, John (2010) : *Africa Education Watch: Good Governance Lessons for Primary Education*. Berlin : Transparency International.
- Asiaweek* (1997) : « Banning Tutors: In Education-obsessed Asia, the Move is both Wrong and Futile ». [Éditorial]. vol. 23, n° 17, 2 mai, p. 20. <http://edition.cnn.com/ASIANOW/asiaweek/97/0502/ed2.html>

- Assaad, Ragui et Krafft, Caroline (2015) : « Is Free Basic Education in Egypt a Reality or a Myth? ». *International Journal of Educational Development*, vol. 45, n° 1, p. 16-30.
- Atchia, Shakeel Mohammad Cassam et Chinapah, Vinayagum (2010) : « Causes and Impacts of Private Tuition in Mauritius: A Stakeholder Analysis ». *African Perspectives of Research in Teaching and Learning*, vol. 3, n° 1, p. 94-116.
- Au, Wayne (2009) : *Unequal by Design: High-stakes Testing and the Standardization of Inequality*. New York : Routledge.
- Aurini, Janice ; Davies, Scott et Dierkes, Julian (coord.) (2013) : *Out of the Shadows: The Global Intensification of Supplementary Education*. Bingley : Emerald.
- Azeez, Omobayo (2020) : « Nigeria Broadband Penetration Hits 39.58% as 3.3m New Users Join Internet », *Business a.m.*, 9 mai. <https://www.businessamlive.com/nigeria-broadband-penetration-hits-39-58-as-3-3m-new-users-join-internet/>, consulté le 29 juin 2020.
- Ball, Stephen J. et Youdell, Deborah (2008) : *Hidden Privatisation in Public Education*. Bruxelles : Education International.
- Banque mondiale (2012) : *The Status of the Education Sector in Sudan*. Washington DC : Banque mondiale.
- Banque mondiale (2018a) : *Project Appraisal Document on a Proposed Loan in the Amount of US\$500 Million to the Arab Republic of Egypt for a Supporting Egypt Education Reform Project*. Washington DC : Banque mondiale. <http://documents.worldbank.org/curated/en/346091522415590465/pdf/PAD-03272018.pdf>, consulté le 8 mai 2020.
- Banque mondiale (2018b) : *Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*. Washington DC : Banque mondiale.
- Bashir, Sajitha ; Lockheed, Marlaine ; Ninan, Elizabeth et Tan, Jee-Peng (2018) : *Faire face à l'avenir : La scolarisation pour l'apprentissage en Afrique : Rapport principal*. Washington DC : Banque Mondiale.
- BBC [British Broadcasting Corporation] (2008) : « Kenya bans Holiday Tuition ». 13 août. <http://news.bbc.co.uk/2/hi/7558078.stm>, consulté le 23 février 2020.
- Bewu, Chipu (2011) : « Zimbabwe: Extra Lessons Cripple Education Sector ». *The Herald*, 14 mars. <https://allafrica.com/stories/201103141064.html>, consulté le 15 avril 2020.
- Benamar, Aïcha (2013) : « Le soutien scolaire à l'heure de la réforme : Logiques d'action des parents-enseignants ». *Isaniyat : Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, vol. 60-61, p. 29-43.
- Bethel, George (2016) : *Mathematics Education in Sub-Saharan Africa: Status, Challenges, and Opportunities*. Washington DC : Banque mondiale.
- Bown, Lalage (coord.) (2009) : *Maintaining Universal Primary Education: Lessons from Commonwealth Africa*. Londres : The Commonwealth Secretariat.
- Bray, Mark (1981) : « Policies and Progress towards Universal Primary

- Education », *Journal of Modern African Studies*, vol. 31, n° 4, p. 547-563.
- Bray, Mark (1999) : *À l'ombre du système éducatif : Le développement des cours particuliers – conséquences pour la planification de l'éducation*. Paris : Institut international de planification de l'éducation (IIEP). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180205_fre/PDF/180205fre.pdf.multi
- Bray, Mark (2003) : *Adverse Effects of Supplementary Private Tutoring: Dimensions, Implications, and Government Responses*. Series: « Ethics and Corruption in Education ». Paris : UNESCO Institut international de planification de l'éducation (IIEP). <https://etico.iiep.unesco.org/en/adverse-effects-private-supplementary-tutoring-dimensions-implications-and-government-responses>
- Bray, Mark (2011) : *L'ombre du système éducatif : Quel soutien scolaire privé, quelles politiques publiques ?*. Paris : UNESCO Institut international de planification de l'éducation (IIEP). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185106_fre/PDF/185106fre.pdf.multi
- Bray, Mark (2010) : « Researching Shadow Education: Methodological Challenges and Directions », *Asia Pacific Education Review*, vol. 11, n° 1, p. 3-13.
- Bray, Mark (2017) : « Schooling and its Supplements: Changing Global Patterns and Implications for Comparative Education ». *Comparative Education Review*, vol. 62, n° 3, p. 469-491. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/692709>
- Bray, Mark (2020) : « Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications ». *ECNU Review of Education* [East China Normal University], vol. 3. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2096531119890142>
- Bray, Mark (2021) : « Swimming Against the Tide: Comparative Lessons from Government Efforts to Prohibit Private Supplementary Tutoring Delivered by Regular Teachers ». *Hungarian Educational Research Journal*, vol. 10, sous presse.
- Bray, Mark ; Clarke, Peter B. et Stephens, David (1986) : *Education and Society in Africa*. Londres : Edward Arnold.
- Bray, Mark ; Kobakhidze, Magda Nutsa et Kwo, Ora (2020) : *Shadow Education in Myanmar: Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications*. Paris : UNESCO et Hong Kong : Comparative Education Research Centre, Université de Hong Kong. <https://cerc.edu.hku.hk/books/https-cerc-edu-hku-hk-new-book-shadow-education-in-myanmar-attachment-m13-feb2020-whole/>
- Bray, Mark et Kwo, Ora (2014) : *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia*. Bangkok : UNESCO et Hong Kong : Comparative Education Research Centre, Université de Hong Kong. <https://cerc.edu.hku.hk/wp-content/uploads/Mono-10.pdf>
- Bray, Mark et Lykins, Chad (2012) : *Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and its Implications for Policy Makers in Asia*. Mandaluyong : Banque asiatique de développement et Hong Kong : Comparative

- Education Research Centre, Université de Hong Kong. <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/29777/shadow-education.pdf>
- Bray, Mark et Suso, Emmanuelle (2008) : *The Challenges of Private Supplementary Private Tutoring: Global Patterns and their Implications for Africa*. Papier présenté à la biennale de l'éducation en Afrique (Maputo, Mozambique, 5-9 mai), Paris : Association pour le développement de l'éducation en Afrique. <http://www.adeanet.org/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/04.%20Session%204/Parallele%20session%204D/Final%20PDF%20documents/Session%204D%20Doc%201%20IIEP%20ENG.pdf>, consulté le 11 avril 2020.
- Bray, Mark et Zhang, Wei (2018) : « Public-Private Partnerships in Supplementary Education: Sharing Experiences in East Asian Contexts ». *International Journal for Research on Extended Education*, vol. 6, n° 1, p. 98-106.
- Buchmann, Claudia (1999) : « The State and Schooling in Kenya: Historical Developments and Current Challenges ». *Africa Today*, vol. 46, n° 1, p. 95-117.
- Buchmann, Claudia (2002) : « Getting Ahead in Kenya: Social Capital, Shadow Education, and Achievement », in Fuller, Bruce et Hannum, Emily (coord.), *Schooling and Social Capital in Diverse Cultures*. Amsterdam : JAI Press, p. 133-159.
- Bukaliya, Richard (2019) : « The Social Role of Extra Lessons in Zimbabwean High Density Secondary Schools », *Sumerianz Journal of Education, Linguistics and Literature*, vol. 2, n° 12, p. 162-174.
- BusinessGhana (2018) : « About 68 per cent Ghanaian Children Attend Extra Classes after School », 8 février. <https://www.businessghana.com/site/news/general/159103/About-68-percent-Ghanaian-children-attend-extra-classes-after-school>, consulté le 7 juillet 2020.
- Caerus Capital (2017) : *The Business of Education in Africa*. Calgary : Caerus Capital. https://edaficareport.caeruscapital.co/thebusinessofeducationin africa.pdf?aug_2017
- Central Statistical Office [Zambie] et ORC Macro (2003) : *Zambia DHS EdData Survey 2002: Education Data for Decision Making*. Lusaka : Central Statistical Office et Calverton, Maryland : ORC Macro.
- Chabaditsile, Gobopaone K. ; Galeboe, Archie Kelaotswe et Nkwane, Tebogo Dominic (2018) : *The SACMEQ IV Project in Botswana: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Gaborone : Ministry of Basic Education.
- Chetty, M., Moloi, M.Q., Poliah, R.R. et Tshikororo, J. (2017) : *The SACMEQ IV Project in South Africa: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Pretoria : Department of Basic Education.
- Chitpin, Stephanie et Portelli, John P. (coord.) (2019) : *Confronting Educational Policy in Neoliberal Times: International Perspectives*. New York : Routledge.
- Chionga, Nunes Correia Bali (2018) : *As Explicações: Seu Impacto Sobre o (In)*

- Sucesso Escolar e o Alargamento da Classe Média [em Angola]*. Mémoire de master, Université de Minho.
- Chraïet, Amor (2015) : « La montagne a accouché d'une souris : Promulgation du décret organisant les cours particuliers ». *La Presse de Tunisie*, 10 novembre. <https://www.turess.com/fr/lapresse/106258>, consulté le 28 avril 2020.
- Choi, Jaesung et Cho, Rosa Minhyo (2016) : « Evaluating the Effects of Governmental Regulations on South Korean Private Cram Schools ». *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 36, n° 4, p. 599-621.
- Commission inter-institutions (1990) : *World Conference on Education for All: Final Report*. New York : Nations unies.
- Daily Nation* (2013) : « New Clever Schemes Devised to Beat Ban », 27 août. <https://www.nation.co.ke/news/New-clever-schemes-devised-to-beat-ban/1056-1970634-392cu0/index.html>, consulté le 16 avril 2020.
- Daily Nation* (2018a) : « Schools still have Tuition despite Ban », 16 avril. <https://www.nation.co.ke/news/education/Schools-still-have-tuition-despite-ban/2643604-4395004-138nc1dz/index.html>, consulté le 16 avril 2020.
- Daily Nation* (2018b) : « Schools Secretly Offer Holiday Tuition Despite Ban », 24 avril. <https://www.nation.co.ke/news/education/Schools-secretly-offer-holiday-tuition-despite-ban-/2643604-4495274-tbv8fsz/index.html>, consulté le 16 avril 2020.
- de Souza, Alba et Wainaina, Gituro (2009) : « Kenya's Three Initiatives in UPE », in Bown, Lalage (coord.), *Maintaining Universal Primary Education: Lessons from Commonwealth Africa*. Londres : The Commonwealth Secretariat, p. 26-50.
- Dierkes, Julian (2013) : « The Insecurity Industry: Supplementary Education in Japan », in Aurini, Janice; Davies, Scott & Dierkes, Julian (coord.), *Out of the Shadows: The Global Intensification of Supplementary Education*. Bingley : Emerald, p. 3-21.
- Dolton, Peter ; Marcenaro, Oscar ; de Vries, Robert et She, Po-wen (2018) : *Global Teacher Status Index 2018*. Londres : Varkey Foundation et Brighton : National Institute of Economic and Social Research, Université du Sussex.
- Dwarkan, L. (2017) : *SACMEQ IV Study Mauritius: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Port Louis : Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ).
- Edson, Muresherwa ; Takesure, Hlupo ; Isaac, Chinooneka Tendeukai et Simon, Nenji (2017) : « 'Extra Lessons or Extra Cash': A Case Study of Schools in Masvingo Urban, Zimbabwe, from a Social Sciences Perspective ». *International Journal of Asian Social Science*, vol. 7, n° 4, p. 340-358.
- Égypte, Ministère de l'Éducation (1947) : « The Organisation of Private [Supplementary] Lessons for Students ». Circulaire ministérielle n° 7530. Le Caire : Ministère de l'Éducation. [en arabe]
- Égypte, Ministère de l'Éducation (1998) : « Banning Private Tutoring ». Décret ministériel 592/1998. Le Caire : Ministère de l'Éducation. [en arabe]

- <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmXuYXNyZWxudWJhdGVhY2hlcnuYWIlc3xneDozNTYzMWM4OTIwMGFkYTE0>
- Égypte, Bureau du Premier ministre (2013) : « Prime Minister Decision No.428 of 2013 ». Le Caire : Bureau du Premier ministre. <http://www.laweg.net/Default.aspx?action=ViewActivePages&ItemID=84082&Type=6>
- Eilor, Joseph (2007) : *Is Coaching a Challenge to Uganda's Education System?*. Article présenté lors du forum politique « Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring? », SEM279. Paris : UNESCO Institut international de planification de l'éducation (IPE).
- El Watan (2015) : « El Sharqia Governor Vows: Close Private Tutorial Centres and Fine their Owners 50 Thousand Pounds ». *El Watan*, 2 novembre. [en arabe] <https://www.elwatannews.com/news/details/830320>, consulté le 18 mai 2020.
- Elbadawi, Asmaa ; Assaad, Ragui ; Ahlburg, Dennis et Levison, Deborah (2007) : *Private and Group Tutoring in Egypt: Where is the Gender Inequality?*. Hamilton : Université McMaster. https://erf.org.eg/wp-content/uploads/2017/04/0429_assaad_badadwy.pdf, consulté le 16 avril 2020.
- Entrich, Steve R. (2018) : *Shadow Education and Social Inequalities in Japan: Evolving Patterns and Conceptual Implications*. Cham : Springer.
- Érythrée, Ministère de l'Éducation (2012) : « A Guideline on the Provision of Supplementary Tutorial Activities and Language Classes by Commercial Providers ». Circulaire G2-14, 24 septembre. [en trigrigna]
- Fayed, Ahmed (2020) : Communication personnelle à l'auteur, Université américaine du Caire, Égypte.
- Felix, Dorothy B. et Benstrong, Egbert (2017) : *The SACMEQ IV Project in Seychelles: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Victoria : Ministère de l'Éducation.
- Fergany, Nader (1994) : *Survey of Access to Primary Education and Acquisition of Basic Literacy Skills in Three Governorates of Egypt*. Le Caire : UNICEF et Almishkat Centre for Research and Training.
- Fernandez-Martins, M.M. (2016) : *Evaluation of a Franchised Supplementary Programme in English as a Second Language in South Africa: A Case Study*. Thèse de doctorat, Université du Nord-Ouest.
- Foko, Borel et Husson, Guillaume (2011) : « Financing Teachers », in *Financing Education in Sub-Saharan Africa: Meeting the Challenges of Expansion, Equity and Quality*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO, p. 45-58.
- Foondun, Raffick (1992) : *Private Tuition in Mauritius: The Mad Race for a Place in a 'Five-Star' Secondary School*. Paris : UNESCO Institut international de planification de l'éducation (IPE).
- Getange, Kennedy N. et Obar, Elly Ochieng (2016) : « Implications of Private Supplementary Tuition on Students' Academic Performance in

- Secondary Education in Awendo Sub-County, Migori County, Kenya ». *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, vol. 3, n° 3, p. 5-21.
- Ghana, Ministère de l'Éducation (2020) : « «Free SHS: About the Policy ». <http://freeshs.gov.gh/index.php/free-shs-policy/>, consulté le 7 juillet 2020.
- Ghana Education Service (2020) : « Release of Funds for Payment of Academic Intervention ». Circulaire GES/DG/245/20/277, 15 juillet. Accra : Ghana Education Service.
- Ghounane, Nadia (2018) : « Private Tutoring and Public Schools in Algeria: Issues and Reflections ». *Global Journal of Human-Social Science*, vol. 18, n° 6, p. 1-6.
- Harber, Clive (2014) : *Education and International Development: Theory, Practice and Issues*. Oxford : Symposium.
- Hartmann, Sarah (2008a) : « “At School We Don't Pay Attention Anyway” – The Informal Market of Education in Egypt and its Implications ». *Sociologus*, vol. 58, n° 1, p. 27-48.
- Hartmann, Sarah (2008b) : *The Informal Market of Education in Egypt: Private Tutoring and its Implications*. Working Paper 88, Mayence : Département d'anthropologie et d'études africaines, Université Johannes Gutenberg.
- Hartmann, Sarah (2013) : « Education ‘Home Delivery’ in Egypt: Private Tutoring and Social Stratification », in Bray, Mark ; Mazawi, André E. et Sultana, Ronald G. (coord.), *Private Tutoring across the Mediterranean: Power Dynamics, and Implications for Learning and Equity*. Rotterdam : Sense, p. 57-75.
- Harvey, David (2005) : *A Brief History of Neoliberalism*. New York : Oxford University Press.
- Herrera, Linda (2008) : « Education and Empire: Democratic Reform in the Arab World? ». *International Journal of Educational Reform*, vol. 17, n° 4, p. 355-374.
- Hilbert, Patrick (2009) : « Abolition des leçons en Std. IV : la guerre ouverte ». *L'Express*, 26 mai, p. 3.
- Hollis, Martin (1982) : « Education as a Positional Good », *Journal of Philosophy of Education*, vol. 16, n° 2, p. 235-244.
- Holloway, Sarah J. et Kirby, Philip (2020) : « Neoliberalising Education: New Geographies of Private Tuition, Class Privilege, and Minority Ethnic Advancement », *Antipode: A Radical Journal of Geography*, vol. 52, n° 1, p. 164-184.
- Hong Kong Special Administrative Region [SAR], Education & Manpower Bureau (2018) : « Notes on Choosing Private Schools Offering Non-formal Curriculum ». [Circulaire aux écoles et brochure] Hong Kong : Education & Manpower Bureau. <http://www.lscpta.org/files/EDBCM18078E-Notes%20on%20choosing%20Private%20Schools.pdf>, consulté le 18 avril 2020.
- Hong Kong Special Administrative Region [SAR], Education & Manpower Bureau (2019) : « Notes on Choosing Private Schools Offering

- Non-formal Curriculum ». [Clip vidéo de 30 secondes] Hong Kong : Education & Manpower Bureau. <https://www.youtube.com/watch?v=MFE-5vNdfE>, consulté le 18 avril 2020.
- Houessou, Patrick (2014) : « La "répétition à domicile" comme soutien scolaire au Bénin : Une pratique inefficace ? ». *Sciences Humaines*, vol. 1, n° 2, p. 184-200.
- Hua, Haiyan (1996) : *Which Students are Likely to Participate in Private Lessons or School Tutoring in Egypt? (A Multivariate Discriminant Analysis)*. Thèse de doctorat en éducation, Université Harvard.
- Île Maurice, Gouvernement de (2011) : *The Education (Amendment) Bill (No.XXV of 2011): Explanatory Memorandum*. Port Louis : Parlement de l'Île Maurice.
- Ille, Sebastian et Peacey, Mike W. (2019) : « Forced Private Tutoring in Egypt: Moving Away from a Corrupt Social Norm ». *International Journal of Educational Development*, vol. 66, p. 105-118.
- Jabulane, Shabalala (2015) : *Swaziland SACMEQ IV Report 2015*. Mbabane : Ministère de l'Éducation et de la Formation.
- Jarousse, Jean-Pierre (coord.) (2009) : *Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge*. Dakar : Pôle de Dakar, UNESCO Bureau régional pour l'éducation en Afrique.
- Jinga, Nyaradzo et Ganga, Emily (2012) : « Effects of Holiday Lessons and Financial Pressures on Low-Income Families and Households in Masvingo, Zimbabwe ». *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, vol. 2, n° 6, p. 465-470.
- Johnson, Dylan (2018) : « Egypt's Long Road to Education Reform ». Washington DC : Tahrir Institute for Middle East Policy. <https://timep.org/commentary/analysis/egypts-long-road-to-education-reform/>, consulté le 18 mai 2020.
- Joshi, Priyadarshani (2019) : « Private schooling and tutoring at scale in South Asia ». In Sarangapani, Padma M. et Pappu, Rekha (coord.), *Handbook of education systems in South Asia*. Singapour : Springer, p. 1-20.
- Joynathsing, M., Mansoor, M., Nababsing, V., Pochun, M. et Selwyn, P. (1988) : *The Private Costs of Education in Mauritius*. Réduit : School of Administration, Université de Maurice.
- Kahlal, Chafika (2009) : « Engouement pour les cours de soutien scolaire : Réel besoin ou palliatifs aux insuffisances du système éducatif ». *Le Midi Libre* [Algérie], n° 825, 26 novembre, p. 6-7. http://www.lemidi-dz.com/index.php?operation=voir_article&id_article=reportage@art1@2009-11-26, consulté le 16 avril 2020.
- Kalundu, Timothy (2009) : « Holiday Coaching Counterproductive ». *The Observer*, 13 décembre. <https://www.observer.ug/component/content/article?id=6410:holiday-coaching-counterproductive>, consulté le 20 avril 2020.
- Kale-Dery, Severious (2019) : « GH¢55.3m Incentives for Teachers to Provide Extra Classes to SHS Students », *Graphic Online*, 21 février. <https://>

- www.graphic.com.gh/news/general-news/gh-55-3m-incentives-for-teachers-to-provide-extra-classes-to-shs-students.html, consulté le 7 juillet 2020.
- Kafe, Emmanuel (2020) : « Greedy Teachers Tempting Covid-19 Fate ». *Sunday Mail*, 26 avril. <https://www.sundaymail.co.zw/greedy-teachers-tempting-covid-19-fate>
- Karogo, Mercy G. ; Matei, Asumpta ; Kipchirchir, Musa ; Kawira, Doreen et Omunyang'oli, Patricia (2019) : *The SACMEQ IV Project in Kenya: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Nairobi : Kenya National Examinations Council.
- Kellaghan, Thomas et Greaney, Vincent (2019) : *Public Examinations Examined*. Washington DC : Banque mondiale.
- Kenya, Ministère de l'Éducation (1988) : *Guidelines on Repeating Classes, Mock Examinations and Extra Teaching/coaching (Circular No G/9/1/115)*. Nairobi : Ministère de l'Éducation.
- Kenya, Ministère de l'éducation (2019) : *Sessional Paper No.1 of 2019 on A Policy Framework for Reforming Education and Training for Sustainable Development in Kenya*. Nairobi : Presses du gouvernement.
- Kenya, Gouvernement du (2013) : *The Basic Education Act, 2013*. Nairobi : Presses du gouvernement.
- Khamis, Mshauri Abdulla (2012) : *Assessing Stakeholders Perceptions on Private Tuition in Zanzibar*. Master's Capstone project, Amherst : Center for International Education, Université du Massachusetts.
- Kilonzo, Metho Joeton (2014) : *Influence of Private Tuition on Standard Eight Pupils' Academic Achievement in Mbooni West District, Kenya*. MED project, Université de Nairobi.
- Kim, Young Chun (2016) : *Shadow Education and the Curriculum and Culture of Schooling in South Korea*. New York : Palgrave Macmillan.
- King, Colleen (2012) : *Experiencing Shadow Education: The Rural Gambian Context*. Master's Capstone Project, Amherst : Center for International Education, Université du Massachusetts.
- Krafft, Caroline (2015) : « Educational Experiences of Youth in Egypt: Who Attends School, Who Succeeds, and Who Struggles », in Roushdy, Rania et Sieverding, Maia (coord.), *Panel Survey of Young People in Egypt 2014: Generating Evidence for Policy, Programs, and Research*. Le Caire : Population Council, p. 31-50.
- Kwaje, Sebit Nicholas Phillip (2018) : *Coaching in Koboko District, Northern Uganda: Factors Driving the Demand for Private Supplementary Tutoring*. Mémoire de Master en éducation, Université de Hong Kong.
- Lemma, Samrawit (2015) : « Unlicensed Tutors Ignore Regulations, Make a Killing ». *Addis Fortune*, 2 novembre. <https://addisfortune.net/articles/unlicensed-tutors-ignore-regulations-make-a-killing>, consulté le 16 avril 2020.
- Lusaka Times* (2019) : « Tuition ban for public schools ». 12 août. <https://www.lusakatimes.com/2019/08/12/tuition-ban-for-public-schools/>, consulté le 16 avril 2020.
- Macpherson, Ian ; Robertson, Susan et Walford, Geoffrey (coord.) (2014) :

- Education, Privatisation and Social Justice: Case Studies from Africa, South Asia and South East Asia*. Oxford : Symposium Books.
- Makwerere, David et Dube, Donwell (2019) : « Parental/Guardian Subsidization of Extra Tuition and the Marginalization of the Poor in Zimbabwe: Social Exclusion of the Education Sector in Zimbabwe », in Wisdom, Sherrie ; Leavitt, Lynda et Bice, Cynthia (coord.), *Handbook of Research on Social Inequality and Education*. Hershey, Pennsylvania : IGI Global, p. 383-402.
- Malaba, Tom (2008) : « Ministry of Education to Crackdown on Holiday Coaching ». *Uganda Radio Network*, 20 août. <https://ugandaradionetwork.net/story/ministry-of-education-to-crackdown-on-holiday-coaching>, consulté le 6 avril 2020.
- Mambo, Elias (2014) : « Schools defy govt ban on extra lessons ». *Zimbabwe Independent*, 2 mai. <https://www.theindependent.co.zw/2014/05/02/schools-defy-govt-ban-extra-lessons>, consulté le 16 avril 2020.
- Mangwiro, Philip (2020) : « Zimbabwean Teachers Sign Document Banning Them from Conducting Extra Lessons ». *iHarare.com*, 11 février. <https://iharare.com/zimbabwean-teachers-sign-document-banning>, consulté le 16 avril 2020.
- Maobe, Asenath (2020) : Information personnelle communiquée à l'auteur, Université Kisii, Kenya.
- Marchand, Jacques (2000) : *Les écoles communautaires : Mali, Sénégal, Togo*. Paris : UNESCO Institut international de planification de l'éducation (IPE).
- Marshall, J.H. et Fukao, T. (2019) : « Shadow Education and Inequality in Lower Secondary Schooling in Cambodia: Understanding the Dynamics of Private Tutoring Participation and Provision ». *Comparative Education Review*, vol. 63, n° 1, p. 98-120.
- Martínez, Elin (2017) : « "I Had a Dream to Finish School": Barriers to Secondary Education in Tanzania ». New York : Human Rights Watch.
- Masanche, Martin ; Kayira, Jennings et Meke, Elizabeth (2017) : *SACMEQ IV Malawi Report: Assessing the Learning Achievement of Standard 6 Pupils*. Lilongwe : Ministère de l'Éducation, des Sciences et Technologies.
- Matara, Eric et Maina, Waikwa (2018) : « Schools Secretly offer Holiday Tuition despite Ban », *Daily Nation*, 23 avril. <https://www.nation.co.ke/news/education/Schools-secretly-offer-holiday-tuition-despite-ban-/2643604-4495274-tbv8fsz/index.html>, consulté le 8 juillet 2020.
- Melese, Wudu (2020) : Informations personnelles communiquées à l'auteur, Université Jimma, Éthiopie.
- Melese, Wudu et Abebe, Mekuria (2017) : « Demand and Supply of Supplementary Private Tutoring in Upper Primary Schools of Ethiopia ». *International Online Journal of Educational Sciences*, vol. 9, n° 3, p. 629-640.
- Melese Tarekegne, Wudu et Abebe Kebede, Mekuria (2017) : « Perceived Impact of Supplementary Private Tutoring on Students: The Case of

- Upper Primary Students ». *International Journal of Education*, vol. 9, n° 4, p. 43-61.
- Mercy, Kurebwa et Dambson, Mushoriwa Taruvinga (2014) : « Extra Lessons: Is there a Conflict of Interest? The Case of Gweru Urban Schools ». *International Journal of Advanced Research*, vol. 2, n° 4, p. 649-655.
- Mitra, Anuneeta et Sarkar, Nivedita (2019) : « Factors Influencing Household Expenditure on Private Tutoring in Higher Education », in Bhushan, Sudhanshu (coord.), *The Future of Higher Education in India*. Dordrecht : Springer, p. 195-212.
- Mogaka, Ayieko George (2014) : *Factors that Influence the Need for Private Supplementary Tuition in Secondary Schools: A Case Study of Selected Schools in Borabu District of Nyamira County, Kenya*. Mémoire de Master en éducation, Université de Nairobi.
- Mogari, David ; Coetzee, Hanlie et Maritz, Riette (2009) : « Investigating the Status of Supplementary Tuition in the Teaching and Learning of Mathematics [in South Africa] ». *Pythagoras*, vol. 69, p. 36-45.
- Montgomery, Mark R. ; Agyeman, Dominic K. ; Aglobitse, Peter B. et Heiland, Frank (2000) : « New Elements of the Cost of Children: Supplementary Schooling in Ghana ». Washington DC : The Futures Group International. <http://www.policyproject.com/pubs/commissionedresearch/popc-wpl.pdf>, consulté le 25 mars 2020.
- Moreno, Albertina ; Nheze, Ismael ; Lauchande, Carlos ; Manhica, Glória ; Mateus, Celso ; Afo, Lúcio ; Nahara, Trindade et Flávio Magaia (2017) : *The SACMEQ IV Project in Mozambique: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Primary Education in Mozambique*. Maputo : National Institute for Education Development.
- Mozambique, Ministère de l'Éducation (2014) : *Diploma Ministerial No.119/2014*. Maputo : Ministère de l'Éducation.
- Mukanga, Chola (2013) : « Public School Tuition Ban ». *Zambian Economist*, 18 juillet. <http://www.zambian-economist.com/2013/07/public-school-tuition-ban.html>, consulté le 16 avril 2020.
- Muricho, Wanyama Pius et Chang'ach, John Koskey (2013) : « Education Reforms in Kenya for Innovation ». *International Journal of Humanities and Social Science*, vol. 3, n° 9, p. 123-145.
- Munyao, Koti Cyrus (2015) : *The Status of Private Supplementary Tuition and its Effect on Education in Public Secondary Schools in Mwala Division of Machakos County, Kenya*. Mémoire de Master en éducation, Université Kenyatta.
- Mwania, Johnson K. et Moronge, Makori (2016) : « An Analysis of Shadow Education on Mainstream Education in Public Secondary Schools in Athi River District ». *African Journal of Education and Practice*, vol. 1, n° 1, p. 56-76.
- Napporn, Clarisse et Baba-Moussa, Abdel Rahamane (2013) : « Accompagnement et soutien scolaires : l'expérience béninoise ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 62, p. 79-88.
- National Population Commission [Nigeria] et ORC Macro (2004) : *Nigeria*

- DHS EdData Survey 2004: Education Data for Decision-Making*. Abuja : National Population Commission et Calverton, Maryland : ORC Macro.
- Nations unies (1948) : *La Déclaration universelle des droits de l'homme*. New York : Nations unies. <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>
- Nayebare, Irene (2013) : « Private Tutoring is here to Stay ». *The New Times* [Rwanda], 20 mars. <https://www.newtimes.co.rw/section/read/64041>, consulté le 16 avril 2020.
- Ng, Kang-Chung (2016) : « From kindergarten age, Hong Kong's children are tutored to be winners ». *South China Morning Post*, 9 août. <https://www.scmp.com/news/hong-kong/education-community/article/2001021/kindergarten-age-hong-kongs-children-are-tutored>
- Nyongesa, Simiyu Chris (2019) : « Impact of Tuition on Students' Performance in National Examinations: Views of Secondary School Teachers and Principals in Eldoret North, Kenya ». *International Journal of Education, Learning and Development*, vol. 7, n° 6, p. 52-63.
- Obanya, Pai et Binns, Felicity (2009) : « UPE and UBE in a Federal System: What Happened in Nigeria », in Bown, Lalage (coord.), *Maintaining Universal Primary Education: Lessons from Commonwealth Africa*. Londres : The Commonwealth Secretariat, p. 80-101.
- Obeegadoo, Steven (2011) : *Fifth National Assembly: Parliamentary Debates (Hansard)* [Île Maurice]. N° 19, 25 octobre. <http://mauritiusassembly.govmu.org/English/hansard/Pages/Year-2011.aspx>, consulté le 16 avril 2020.
- Ofosua, Hagar (2018) : « Gov't to Absorb Cost of Extra Classes under Double-Track-System », *Prime News Ghana*, 7 août. <https://www.primenewsghana.com/general-news/government-to-bare-cost-of-extra-classes-under-double-track-system-2.html>, consulté le 7 juillet 2020.
- Ogawa, Keiichi et Nishimura, Mikiko (coord.) (2015) : *Comparative Analysis on Universal Primary Education Policy and Practice in Sub-Saharan Africa: The Cases of Ghana, Kenya, Malawi and Uganda*. Rotterdam : Sense.
- Oseni, Gbenisola ; Huebler, Friedrich ; McGee, Kevin ; Amankwah, Akuffo ; Legault, Elise et Rakotonarivo, Andonirina (2018) : *Measuring Household Expenditure on Education: A Guidebook for Designing Household Survey Questionnaires*. Washington DC: Banque mondiale.
- Ouattara, Fatié (2016) : « Stratégies des parents d'élèves pour un enseignement primaire de qualité à Ouagadougou ». *Revue Internationale de Communication et de Socialisation*, vol. 3, n° 2, p. 197-213.
- Oyewusi, Lawunmi Molaro et Orolade, Kayode Stephen (2014) : « Private Tutoring Boom in Nigeria: An Investigation into the Emerging but Controversial Learning Space ». *Journal of Educational and Social Research*, vol. 4, n° 6, p. 271-274.
- Pallegedera, Asankha (2018) : « Private Tutoring Expenditure: An Empirical Analysis Based on Sri Lankan Households ». *Review of Development*

- Economics*, vol. 22, n° 3, p. 1278-1295.
- Paré-Kaboré, Afsata (2008) : « Les répétiteurs à domicile dans la ville de Ouagadougou : état des lieux et influence sur le rendement des élèves au secondaire », *Cahiers du CERLESHS* [Centre de recherche en lettres, sciences humaines et sociales], n° 29, Université de Ouagadougou.
- Parsuramen, Armoogum (2007) : « The Mauritius Experience (1983-1995) ». Présentation lors du Forum politique de l'IPE « Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring? ». Paris : UNESCO Institut international de planification de l'éducation (IPE).
- PASEC (2015) : *Synthèse - PASEC2014 - Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC). <http://www.pasec.confemen.org/publication/pasec2014-synthese/>
- Paviot, Laura Ciero (2015) : *Private Tuition in Kenya and Mauritius: Policies, Practices and Parents' Perceptions Examined from an Ecological Systems Perspective*. Thèse de doctorat en éducation, Institute of Education, University College de Londres.
- Reddy, Vijay et Lebani, Likani avec Davidson, Candace (2003) : *School's Out... Or is it? Out of School Interventions for Mathematics, Science and Computer Studies for Secondary School Learners*. Pretoria : Human Sciences Research Council.
- Reimers, Fernando (1994) : « Education and Structural Adjustment in Latin America and Sub-Saharan Africa ». *International Journal of Educational Development*, vol. 14, n° 2, p. 119-129.
- Rhazal, Ahmed ; Ajana, Lotfi ; Khouna, Jalal et El Hajjami, Abdelkarim (2018) : *Soutien scolaire en milieu urbain au Maroc : entre soutien privé et usage d'Internet. Quelle évolution et quels changements ?*. Association enseignement public et informatique. <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1806b.htm>, consulté le 22 avril 2020.
- Rolleston, Caine et Adefeso-Olateju, Modupe (2014) : « De Facto Privatisation of Basic Education in Africa: A Market Response to Government Failure? A Comparative Study of the Cases of Ghana and Nigeria », in Macpherson, Ian ; Robertson, Susan et Walford, Geoffrey (coord.), *Education, Privatisation and Social Justice: Case Studies from Africa, South Asia and South East Asia*. Oxford : Symposium Books, p. 25-44.
- Roushdy, Rania et Sieverding, Maia (coord.) (2015) : *Panel Survey of Young People in Egypt 2014: Generating Evidence for Policy, Programs, and Research*. Le Caire: Population Council.
- SACMEQ [Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality] (2010) : *How Widespread is the Provision of Paid Tuition in School Subjects?*. SACMEQ Policy Issues 7. <http://www.sacmeq.org/sites/default/files/sacmeq/reports/sacmeq-iii/policy-issue-series/007-sacmeqpolycyissueseries-extralessions.pdf>
- Saavedra, Jaime (2019) : « Shaking up Egypt's Public Education System ».

- Washington DC : Banque mondiale. <https://blogs.worldbank.org/education/shaking-egypts-public-education-system>, consulté le 13 mai 2020.
- Sambo, William A.L. (2001) : « The Role of Private Tuition in Secondary Education in Tanzania ». *Papers in Education and Development*, n° 21, p. 96-110.
- Samuel, Michael Anthony et Mariaye, Hyleen (2020) : « Schooling Education in Mauritius: Negotiated Connectivities », in Sarangapani, Padma M. et Pappu, Rekha (coord.), *Handbook of Education Systems in South Asia*. Singapour : Springer, p. 1-31.
- Shigwedha, Andreas Nangolo ; Nakashole, Leopoldine ; Auala, Hinananye ; Amakutuwa, Hilma et Ailonga, Iyaloo (2015) : *The SACMEQ IV Project in Namibia: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education in Namibia*. Windhoek : Ministry of Education, Arts and Culture.
- Sieverding, Maia ; Krafft, Caroline et Elbadawy, Asmaa (2019) : « An Exploration of the Drivers of Private Tutoring in Egypt ». *Comparative Education Review*, vol. 63, n° 4, p. 562-590.
- Silova, Iveta (2010) : « Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: policy choices and implications ». *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 40, n° 3, p. 327-344.
- Sifuna, Daniel N. et Sawamura, Nobuhide (2015) : « UPE Policy Assessment in Kenya », in Ogawa, Keiichi et Nishimura, Mikiko (coord.), *Comparative Analysis on Universal Primary Education Policy and Practice in Sub-Saharan Africa: The Cases of Ghana, Kenya, Malawi and Uganda*. Rotterdam : Sense, p. 35-52.
- Simbarashe, Mukikwa et Edlight, Mutungwe (2011) : « Exploring the Practice of “Extra” Lessons as Offered in Chinhoyi Urban Secondary Schools, Mashonaland West Province, Zimbabwe », *Journal of Innovative Research in Management and Humanities*, vol. 2, n° 1, p. 26-35.
- Sium Mengesha, Tedros (2018) : *The Quest for Social Justice in Eritrea: Challenges in the Domains of Equal Opportunities and Outcomes in Education*. Thèse de doctorat, Université de Hong Kong.
- Sium Mengesha, Tedros (2020) : Communication personnelle à l’auteur, Ministère de l’Éducation, Asmara, Érythrée.
- Sobhy Ramadan, Hania (2012) : *Education and the Production of Citizenship in the Late Mubarak Era: Privatization, Discipline and the Construction of the Nation in Egyptian Secondary Schools*. Thèse de doctorat, School of Oriental and African Studies, Université de Londres.
- Srivastava, Prachi (2020) : *Framing Non-State Engagement in Education*. Document de réflexion préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l’éducation 2021. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372938?locale=en>, consulté le 17 avril 2020.
- Srivastava, Prachi et Walford, Geoffrey (2016) : « Non-State Actors in Education in the Global South ». *Oxford Review of Education*, vol. 42,

- n° 5, p. 491-494.
- Šťastný, Vít ; Chvál, Martin et Walterová, Eliška (2020) : « Partnerships between Shadow and Mainstream Education: The Case of Czech Lower Secondary Schools ». Document non publié, Université Charles, Prague.
- Tanzanie, Ministère de l'Éducation et de la Culture (1991) : *Mafunzo ya Ziada (Tuition) Katika Shule za Secondary [Additional Training (Tuition) in Secondary Schools]*. Dar es Salaam : Ministère de l'Éducation et de la Culture.
- Tanzanie, Ministère de l'Éducation et de la Culture (1998) : *Mafunzo ya Ziada (Tuition) katika shule za Sekondari na Msingi [Additional Training (Tuition) in Secondary and Primary Schools]*. Dar es Salaam : Ministère de l'Éducation et de la Culture.
- Teacher Task Force [International Task Force on Teachers for Education 2030] (2020) : *A Review of the Use of Contract Teachers in Sub-Saharan Africa*. Paris : UNESCO.
- Thani, Mohamed Chaib Zaraa (2012) : « Le tutorat privé en Algérie ». Document présenté lors du symposium « Private Tutoring in the Arab States: Problems and Solutions ». Le Caire : Ligue des États arabes.
- Thot Cursus (2013) : « Le soutien scolaire : un choix ou une fatalité ? ». 19 novembre. <https://cursus.edu/articles/27073/consommer-responsable-35-clips-pedagogiques-en-ligne>, consulté le 5 avril 2020.
- Tunisie, Ministère de l'Éducation (2015) : « Décret gouvernemental n° 2015-1619 du 30 octobre 2015, fixant les conditions d'organisation des leçons de soutien et des cours particuliers au sein des établissements éducatifs publics ». *Journal Officiel de la République Tunisienne*, n° 88, 3 novembre, p. 2641-2643.
- Tunisie, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (2008) : « Décret n° 88-679 du 25 mars 2008, fixant les conditions d'organisation des leçons de rattrapage ou de soutien et des cours particuliers ». *Journal Officiel de la République tunisienne*, n° 22, 1-5 avril, p. 507-508.
- UNESCO (1961) : *Conference of African States on the Development of Education in Africa, Addis Ababa, 15-25 May 1961: Final Report*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (1966) : *Conference of Ministers of Education and Ministers Responsible for Economic Planning in the Arab States, Tripoli, 5-10 March 1966: Final Report*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2000) : *Cadre d'action de Dakar : l'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs (avec les six cadres d'action régionaux)*. Paris : UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_fre
- UNESCO (2015a) : *Forum mondial sur l'éducation 2015 : rapport final*. Paris : UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243724_fre?posInSet=2&qqueryId=34dd37dd-0881-4782-8b28-ef4c5d4dee9e
- UNESCO (2015b) : *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ?*. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232696>

- UNESCO (2015c) : *L'Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux, rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2015*. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232433>
- UNESCO (2017a) : *Comprendre l'Objectif de développement durable 4 : Éducation 2030, guide*. Paris : UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_fre
- UNESCO (2017b) : *Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements ; Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8*. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260772>
- UNESCO (2019) : *Note conceptuelle : Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021 : les acteurs non étatiques*. Paris : UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372188_fre
- UNESCO (2020) : *COVID-19 is a Serious Threat to Aid to Education Recovery. Rapport mondial de suivi sur l'éducation mondiale Policy Paper 41*, Paris : UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373844_locale=en
- Verspoor, Adrian (2008) : *At the Crossroads: Choices for Secondary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington DC : Banque mondiale. <http://documents.worldbank.org/curated/en/630541468203352983/pdf/453970PUB097801E0ONLY10Aug029102008.pdf>
- Wanyama, Indeje et Njeru, Enos (2004) : *The Sociology of Private Tuition*. IPAR Policy Brief, Nairobi : Institute of Policy Analysis and Research, Université de Nairobi.
- Ward, Steven C. (2014) : *Neoliberalism and the Global Restructuring of Knowledge and Education*. New York : Routledge.
- Wasanga, Paul M. ; Ogle, Mukhtar A. et Wambua, Richard M. (2012) : *The SACMEQ IV Project in Kenya: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Nairobi : Kenya National Examinations Council.
- Watani (2018) : « Education Reform, Here We Come! ». 25 avril. *Watani International*. <http://en.watanimet.com/features/education/education-reform-here-we-come/23823/>, consulté le 16 mai 2020.
- Wiseman, Alexander W. et Wollhuter, Charl C. (coord.) (2013) : *The Development of Higher Education in Africa: Prospects and Challenges*. Bingley : Emerald.
- Yahiaoui, Habib (2020) : « Private Tuition: High Stakes and Thorny Issues » [en Algérie]. *English Language Teaching*, vol. 13, n° 7, p. 88-98.
- Yung, Kevin W.H. et Yuan, Rui (2020) : « The Most Popular Star-Tutor of English: Discursive Construction of Tutor Identities in Shadow Education ». *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 41, n° 1, p. 153-168.
- Zanzibar, Ministère de l'Éducation (1998) : *Prospective Stock-Taking Review of Education in Africa: The Zanzibar Case Study*. Zanzibar : Ministère de l'Éducation et Paris : Association pour le développement de l'éducation en Afrique.

- Zhang, Wei (2019) : « Regulating Private Tutoring in China: Uniform Policies, Diverse Responses ». *ECNU Review of Education* [Université normale de la Chine de l'Est], vol. 2, n° 1, p. 25-43. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2096531119840868>
- Zhang, Wei et Bray, Mark (2020) : « Comparative Research on Shadow Education: Achievements, Challenges, and the Agenda Ahead ». *European Journal of Education*, vol. 55, n° 3, p. 322-341.
- Zhang, Wei et Yamato, Yoko (2018) : « Shadow Education in East Asia: Entrenched but Evolving Private Supplementary Tutoring », in Kennedy, Kerry et Lee, John C.K. (coord.), *Routledge International Handbook on Schools and Schooling in Asia*. Londres : Routledge, p. 323-332.
- Zhao, Shirley (2015) : « Tutoring Centre's Founder Defends Kindergarten Interview Ad Campaign that Went Viral ». *South China Morning Post*, 25 mai. <https://www.scmp.com/news/hong-kong/education-community/article/1808357/tutoring-centres-founder-defends-kindergarten>
- Zimbabwe HRForum [Human Rights NGO Forum] (2020) : « Zimbabwe Covid-19 Lockdown Monitoring Report 19 May 2020 – Day 51 ». *Kubatana.net*, 19 mai. <http://kubatana.net/2020/05/19/zimbabwe-covid-19-lockdown-monitoring-report-19-may-2020-day-51>, consulté le 5 juillet 2020.
- Zimbabwe, Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire (2014) : *Secretary's Circular Minute 1 of 2014, The Vacation School: Cancellation*. Harare : Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire.

Note sur l'auteur

Mark Bray est Titulaire professeur distingué et directeur du Centre pour la recherche internationale sur le soutien complémentaire (*Centre for International Research in Supplementary Tutoring*, CIRIST) à la faculté d'éducation de l'Université normale la Chine de l'Est (*East China Normal University*, ECNU), à Shanghai. Il est également professeur émérite titulaire de la chaire UNESCO d'éducation comparée à l'Université de Hong Kong.

Il a débuté sa carrière en tant qu'enseignant du secondaire au Kenya, puis au Nigéria et est titulaire d'une maîtrise en études africaines de l'Université d'Édimbourg. Il a également obtenu un doctorat de l'Université d'Édimbourg sur le thème de l'universalisation de l'enseignement primaire au Nigéria, tout en étant enseignant au Centre d'études africaines (*Centre of African Studies*) de cette université. Il a ensuite occupé des postes dans les universités de Papouasie-Nouvelle-Guinée et de Londres avant de rejoindre l'Université de Hong Kong en 1986.

De 2006 à 2010, il se met en disponibilité pour travailler à Paris en tant que directeur de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) de l'UNESCO. Il a rejoint l'ECNU en 2018. Le professeur Bray est connu pour ses recherches pionnières sur le thème de l'éducation de l'ombre ; ses ouvrages sur le sujet ont été traduits en 24 langues. E-mail : mbray@hku.hk

Sur l'ensemble du continent africain, les ménages consacrent des dépenses de plus en plus importantes au soutien scolaire privé complémentaire. Ce type de soutien est généralement appelé « éducation de l'ombre » car il imite les systèmes scolaires. Lorsque le curriculum change dans les écoles, il change également dans le secteur de l'éducation de l'ombre.

Une grande partie du soutien scolaire est dispensée dans les écoles publiques par des enseignants ordinaires, qui génèrent des revenus supplémentaires grâce à cette activité. Parmi les autres fournisseurs de soutien, figurent des entreprises de toutes sortes. Si le soutien scolaire peut contribuer à la réussite des élèves, il exacerbe néanmoins les inégalités sociales, détourne les ressources d'autres usages et peut contribuer à l'inefficacité des systèmes éducatifs.

En s'appuyant sur une analyse comparative, cette étude examine les implications politiques de l'éducation de l'ombre, contribuant ainsi aux discussions plus larges sur les acteurs non étatiques en éducation, en particulier dans le cadre du quatrième objectif de développement durable des Nations unies (ODD4).

Mark Bray est Distinguished Chair Professor à l'Université normale de la Chine de l'Est (East China Normal University, ECNU) de Shanghai, où il dirige également le Centre pour la recherche internationale sur le soutien complémentaire (Centre for International Research in Supplementary Tutoring, CIRIST). Il est également titulaire de la chaire UNESCO en éducation comparée à l'Université de Hong Kong et a été directeur de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE) de l'UNESCO.

