

Août 2013



A SAVOIR
22

L'enseignement privé en Afrique subsaharienne

Enjeux, situations et perspectives
de partenariats public-privé

Rohen d'AIGLEPIERRE,
Chercheur associé FERDI, CERDI et Uda

L'enseignement privé en Afrique subsaharienne

Enjeux, situations et perspectives
de partenariats public-privé

Rohen d'AIGLEPIERRE

*Chercheur associé FERDI, CERDI et Uda
rohendaigle pierre@hotmail.com*

CONTACT

Véronique SAUVAT

*Département de la recherche, AFD
sauvatv@afd.fr*

À Savoir

Créée en 2010 par le département de la Recherche de l'AFD, la collection À Savoir rassemble des revues de littérature ou des états des connaissances sur une question présentant un intérêt opérationnel.

Alimentés par les travaux de recherche et les retours d'expériences des chercheurs et opérateurs de terrain de l'AFD et de ses partenaires, les ouvrages de cette collection sont conçus comme des outils de travail. Ils sont destinés à un public de professionnels, spécialistes du thème ou de la zone concernés.

Retrouvez toutes nos publications sur <http://recherche.afd.fr>

Précédentes publications de la collection (voir page 157).

Cet ouvrage est téléchargeable gratuitement sur www.afd.fr/A-Savoir

[Avertissement]

Les analyses et conclusions de ce document sont formulées sous la responsabilité de ses auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement le point de vue de l'AFD ou de ses institutions partenaires.

Directrice de la publication :

Anne PAUGAM

Directeur de la rédaction :

Alain HENRY



Conception et réalisation : Ferrari / Corporate – Tél. : 01 42 96 05 50 – J. Rouy / Coquelicot
Imprimée en France par : STIN

Remerciements

Cette étude a été mandatée et financée par l'Agence Française de Développement (AFD). L'auteur tient à remercier l'AFD pour son soutien et tout particulièrement, Jean-Claude Balmès, Thomas Mélonio ainsi que Jacques Marchand pour leurs soutiens à différentes étapes de ce travail. L'auteur tient également à exprimer toute sa reconnaissance aux très nombreuses personnes rencontrées lors des missions effectuées au Cameroun, à Madagascar et au Sénégal.

Synthèse	7
Introduction	11
PARTIE 1 : LA SITUATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE	13
1. L'enseignement privé comme enjeu de politique publique pour l'Afrique subsaharienne	15
1.1. Les engagements des États en matière d'éducation	15
1.1.1. Les responsabilités et objectifs que les États se sont fixés	15
1.1.2. La place des acteurs privés reconnue par les États	16
1.2. La situation de l'éducation en Afrique subsaharienne	17
1.2.1. Le contexte de développement humain	17
1.2.2. L'accès à l'éducation	18
1.2.3. La qualité de l'éducation	21
1.2.4. Les financements publics et les rendements de l'éducation	22
1.3. Les enjeux liés à l'enseignement privé et aux partenariats public-privé	25
2. Le développement de l'enseignement privé en Afrique subsaharienne	29
2.1. Définition et délimitation de l'enseignement privé	29
2.2. Prise en compte statistique de l'enseignement privé	30
2.3. Poids de l'enseignement privé	31
2.4. L'évolution de l'enseignement privé	34
2.5. Les déterminants du développement de l'enseignement privé	38
2.5.1. Les facteurs explicatifs de l'offre et de la demande d'enseignement privé	38
2.5.2. Les déterminants de la répartition entre enseignements public et privé dans les pays	40
PARTIE 2 : LE FONCTIONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE	43
3. La situation de l'offre d'enseignement privé	45
3.1. Typologies des établissements d'enseignement privé	45
3.1.1. Typologie selon la vocation de l'établissement privé	45
3.1.2. Typologie selon le lien à la religion de l'établissement privé	49
3.1.3. Typologie selon la reconnaissance de l'État	55
3.2. Localisation, cycles et fondations	57
3.2.1. La localisation des établissements privés	57
3.2.2. La fondation des établissements privés	58
3.2.3. Les cycles éducatifs couverts par les établissements privés	59

3.3. Les ressources humaines	60
3.3.1. Les directeurs	60
3.3.2. Les enseignants	61
3.4. Ressources pédagogiques, matérielles et gestion interne	64
3.4.1. Les ressources matérielles	64
3.4.2. La gestion interne	66
4. La situation de la demande d'enseignement privé	67
4.1. Les élèves de l'enseignement privé	67
4.2. Le choix de l'enseignement privé	68
5. L'encadrement de l'enseignement privé	71
5.1. Encadrement par l'État	71
5.1.1. Cadre juridique	71
5.1.2. Organisme public en charge de l'enseignement privé	73
5.1.3. Règles relatives à l'établissement, aux fondateurs, aux directeurs et aux enseignants	74
5.2. L'autorégulation de l'enseignement privé : les organisations représentatives de l'enseignement privé	78
5.3. L'encadrement des parents d'élèves : les associations de parents d'élèves	81
6. Le financement de l'enseignement privé	83
6.1. Les financements de l'État	83
6.2. Les financements des ménages	87
6.3. Les autres sources de financement	89
6.4. L'accès aux institutions financières	90
7. Les réalisations de l'enseignement privé	95
7.1. Les résultats académiques et non académiques	95
7.2. L'efficacité	97
PARTIE 3 : LES PERSPECTIVES DE PARTENARIATS ENTRE L'ÉTAT ET L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE	99
8. Les contrats de partenariats public-privé dans l'éducation	101
8.1. Définition	101
8.2. Bénéfices et risques potentiels	102
8.3. Typologie et illustrations	104
8.3.1. Typologie	104
8.3.2. Les contrats de services, d'équipements, d'infrastructures et de gestion	105

8.3.3. Les bons éducatifs	110
8.3.4. Les leçons de la mise en œuvre des partenariats public-privé dans l'éducation	115

9. Moderniser les politiques publiques relatives à l'enseignement privé 121

9.1. Diagnostic de la situation	121
9.1.1. Au niveau de l'État	121
9.1.2. Au niveau des opérateurs de l'enseignement privé	123
9.1.3. Au niveau des parents d'élèves	125
9.1.4. Au niveau du secteur financier	125
9.2. Atouts, faiblesses et dangers à prendre en compte	126
9.2.1. Atouts potentiels de l'enseignement privé	126
9.2.2. Faiblesses potentielles de l'enseignement privé	127
9.2.3. Dangers potentiels de l'enseignement privé	129
9.3. Actions à entreprendre pour mieux associer le secteur privé à l'effort éducatif des pays d'Afrique subsaharienne	130
9.3.1. Soutiens à l'État : le chef d'orchestre	131
9.3.2. Soutien aux banques : les appuis financiers	132
9.3.3. Soutien aux opérateurs privés : l'offre	133
9.3.4. Soutien aux ménages : la demande	134
9.3.5. Soutien à la production intellectuelle	134

Conclusion 135

Annexes 137

Liste des sigles et abréviations 145

Bibliographie 147

Synthèse

Malgré les engagements des États en faveur d'une éducation de qualité pour tous et des progrès importants faits au cours de la dernière décennie, la situation éducative de l'Afrique subsaharienne reste très problématique tant en termes d'accès, de qualité que d'équité. De fortes contraintes budgétaires, organisationnelles et institutionnelles existent alors même que ces pays font face à une forte augmentation et à une diversification de la demande éducative. Dans ce contexte, la question de l'enseignement privé se pose et tous les pays d'Afrique subsaharienne sont amenés à s'interroger sur les potentialités et les risques liés à cet enseignement. L'atteinte des objectifs de scolarisation primaire universelle, les enjeux liés au développement de l'enseignement post-primaire, la qualité et la pertinence des enseignements, l'équité de l'offre éducative ainsi que la soutenabilité financière du système éducatif pourraient ainsi potentiellement bénéficier d'une meilleure association avec le secteur privé. Un certain nombre de risques importants sont à prendre en compte, quant au développement de l'enseignement privé, tout particulièrement en ce qui concerne l'équité et la qualité. Tout en cherchant à s'adjoindre l'enseignement privé pour atteindre ces objectifs, les États d'Afrique subsaharienne sont aussi amenés à chercher des réponses adaptées aux faiblesses et aux dangers inhérents au développement de l'enseignement privé.

Dans les faits, l'enseignement privé est un acteur incontournable de la scène éducative de la plupart des pays de la région. En moyenne dans les pays d'Afrique subsaharienne, c'est 60 % des élèves scolarisés au pré-primaire, 15 % de ceux scolarisés au cycle primaire et 21 % de ceux scolarisés au cycle secondaire qui sont soutenus par des opérateurs éducatifs privés. Avec au total près de 22 millions d'enfants pris en charge dans la région, la part de l'enseignement privé est donc loin d'être négligeable. Par rapport aux autres régions du monde, les pays d'Afrique subsaharienne scolarisent toutefois une part plus faible d'élèves du primaire et du secondaire dans le privé. À l'intérieur du continent, les pays du sud et du nord de l'Afrique scolarisent une proportion moins importante d'enfants dans le privé que les pays d'Afrique de l'Ouest, de l'Est ou encore d'Afrique centrale. Si au cours de la dernière décennie l'enseignement privé a augmenté, à plus long terme en revanche, la part du privé a largement diminué pour le primaire. La composition public-privé des systèmes éducatifs des pays s'explique par cinq facteurs qui agissent simultanément, à savoir l'excès de demande et la demande de différenciation, les objectifs lucratifs, sociaux et identitaires de l'offre d'enseignement privé. L'enseignement privé est positivement influencé par l'hétérogénéité religieuse

et les subventions qui lui sont octroyées, mais négativement impactée par les dépenses publiques d'éducation.

La frontière entre public et privé, dans le domaine de l'éducation, est une notion beaucoup plus floue qu'il n'y paraît. L'enseignement privé peut se définir comme tout établissement contrôlé et géré par une entité autre que gouvernementale, laissant ainsi ouvert un grand nombre de combinaisons de ressources publiques et privées. Les institutions d'enseignement privé forment ainsi une catégorie extrêmement hétérogène avec des différences importantes tant sur la vocation, le lien à la religion et la reconnaissance par l'État. L'offre d'enseignement varie fortement selon les contextes et la catégorie de l'établissement. L'enseignement privé est généralement plus concentré géographiquement dans les zones urbaines et couvre simultanément plus de cycles éducatifs que les établissements publics. Les ressources humaines, matérielles et pédagogiques diffèrent selon les contextes et les catégories d'enseignement privé. De même, l'encadrement et les financements, que ce soit de l'État, des organisations représentatives de l'enseignement privé, des parents d'élèves ou d'autres acteurs, varient fortement. En termes de résultats, les établissements confessionnels implantés depuis longtemps dans les pays d'Afrique subsaharienne sont souvent les meilleurs au regard d'établissements laïcs de qualité moindre. Si certaines études vont dans le sens d'une meilleure efficacité des établissements éducatifs privés, les preuves empiriques sont cependant encore limitées et des recherches plus poussées se révèlent nécessaires dans le contexte spécifique de l'Afrique subsaharienne. Le développement récent des partenariats public-privé (PPP) représente un nouveau champ d'action pour l'éducation en Afrique subsaharienne. Les contrats de fourniture de services, d'équipement, d'infrastructures et de gestion comme les bons éducatifs s'inscrivent ainsi dans un large éventail de combinaisons, où États et opérateurs privés peuvent s'associer pour fournir un service éducatif. Les expériences de PPP dans l'éducation sont encore récentes. Si un potentiel existe, des éléments importants sont à prendre en compte pour une meilleure efficacité.

Si l'initiative privée constitue un fort potentiel dans le domaine éducatif, le diagnostic de la situation actuelle de l'enseignement privé dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne révèle toutefois la nécessité de moderniser les politiques publiques relatives à l'enseignement privé. Il s'avère ainsi nécessaire de comprendre le fonctionnement du système, les acteurs clés et les liens qui les unissent. En tant que chef d'orchestre du système, l'État devrait être soutenu pour initier et encadrer le développement de l'enseignement privé, aux niveaux stratégique, législatif et organisationnel. Des soutiens financiers et techniques aux institutions financières pourraient être des leviers importants pour convaincre de l'intérêt d'investir dans l'enseignement privé.

Du côté des opérateurs éducatifs privés, des appuis, en termes d'outils, de formation et de coordination, seraient nécessaires pour améliorer la qualité et l'équité de l'offre privée. Enfin, certains outils, comme les bons éducatifs, seraient une aide importante apportée aux élèves vulnérables, là où l'offre publique fait défaut. Un appui aux associations de parents d'élèves pourrait également améliorer l'efficacité du système et l'encadrement des activités des opérateurs privés. Enfin, des activités de soutien à la production intellectuelle sur ces questions permettraient de capitaliser les expériences et de diffuser les innovations et bonnes pratiques.

Étant donné les enjeux futurs du développement des systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne, il est essentiel de se poser clairement la question de l'enseignement privé et de son articulation avec l'État. En collaboration avec leurs partenaires locaux et internationaux, les ministères de l'Éducation des pays d'Afrique subsaharienne devraient moderniser les politiques publiques relatives au secteur privé, créer un environnement financier favorable, structurer et renforcer l'action des opérateurs privés, et tenter enfin d'instaurer un cadre de partenariat entre l'État, les banques, les opérateurs privés et les ménages. Ainsi, si depuis bien longtemps le secteur privé s'est impliqué dans les questions éducatives en Afrique subsaharienne, il convient maintenant de davantage le prendre en compte et de guider son développement pour une amélioration de la soutenabilité financière des systèmes éducatifs de la région, de leur accès, qualité et équité.

Introduction

Malgré l'amélioration notable de la situation de l'éducation dans le monde depuis les années 1960, un certain nombre de pays restent très en retrait. Les dernières estimations montrent que près de 61 millions d'enfants, dont plus de la moitié en Afrique subsaharienne, n'ont actuellement pas accès à une éducation de base (UNESCO, 2012a). Un nombre largement plus important d'enfants sortent du système scolaire chaque année sans y avoir acquis les compétences de base. Les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) à réaliser avant 2015 visent tout particulièrement l'accès pour tous à l'éducation primaire et l'équité de genre dans tous les cycles éducatifs. Pour un grand nombre de pays d'Afrique subsaharienne, ces objectifs ne seront pas atteints, alors même que l'éducation est considérée comme un droit universel et joue un rôle important dans la croissance économique, l'amélioration des conditions de santé ou encore l'adoption de nouvelles technologies, notamment agricoles. Les difficultés des systèmes éducatifs des pays en développement sont très nombreuses. Le manque d'écoles, de salles de classe, d'enseignants qualifiés, d'équipements de base et de matériel pédagogique est vécu quotidiennement par des centaines de millions d'enfants dans le monde. Ces mauvaises conditions de travail et d'étude dans les écoles, ajoutées à la très grande vulnérabilité des ménages, sont à l'origine des très forts taux d'abandon ou de redoublement et de la faible qualité, en général, des acquis scolaires (Hanushek, 1995 ; Glewwe, 1999 ; Glewwe et Kremer, 2005).

L'objectif de cette étude est de mieux comprendre la situation de l'enseignement privé en Afrique subsaharienne, les enjeux liés à son développement et les potentialités d'association avec les États, afin d'améliorer l'investissement en capital humain de ces pays. Avec près de 22 millions d'enfants, soit 15 % des élèves du cycle primaire et 21 % du secondaire, scolarisés dans des établissements privés en Afrique subsaharienne, la part de l'enseignement privé est loin d'être négligeable et tend plutôt à augmenter. Si l'enseignement privé compte une part importante des enfants d'Afrique subsaharienne, une forte variabilité de situations peut cependant être observée selon les pays. Pour certains, la majorité des élèves est scolarisée dans des institutions privées, contrairement à d'autres pays où l'offre éducative privée est très faible. Depuis Friedman (1955), la question de la place de l'enseignement privé et de son effet sur l'équité et l'efficacité des services éducatifs a donné lieu à un débat important qui s'est traduit par une littérature académique abondante (Hoxby, 2003). Le développement de l'éducation privée suscite en effet des inquiétudes quant à la stratification

sociale et les inégalités (Kremer et Sarychev, 2000 ; Meuret *et al.*, 2001). Des souhaits concernant l'utilisation du privé pour mieux répondre aux demandes éducatives des ménages (Walberg, 2007) et améliorer l'efficacité des services éducatifs (Patrinos *et al.*, 2009) ont été exprimés. La question du développement de l'enseignement privé apparaît, ainsi, comme essentielle à prendre en compte dans la définition des politiques éducatives. Dans les faits, bien qu'étant un acteur majeur dans un grand nombre de pays, l'enseignement privé reste encore souvent peu intégré par les gouvernements. Depuis quelques années, la notion de PPP dans l'éducation commence à s'imposer, accompagnée d'actions pour associer plus étroitement opérateurs éducatifs privés et États (Patrinos *et al.*, 2009). À mesure que les possibilités de choix éducatifs augmentent pour les ménages et que les contraintes budgétaires des États se font pressantes, ces nouvelles problématiques pourraient s'avérer de plus en plus cruciales pour les systèmes éducatifs.

Cette étude fait un état des lieux de la problématique de l'enseignement privé en Afrique subsaharienne en s'appuyant sur les travaux de recherche existants, les expériences vécues par les responsables et les opérateurs locaux. L'objectif est d'analyser le rôle et l'influence de l'enseignement privé sur la situation éducative des pays d'Afrique subsaharienne. Cette étude se structure en trois parties. Dans une première partie, nous présentons la situation générale de l'enseignement privé en Afrique subsaharienne. Nous justifions d'abord l'enjeu que constitue l'enseignement privé pour l'Afrique subsaharienne en mettant en avant les engagements des États en matière d'éducation, leur situation actuelle et les niveaux de développement de l'enseignement privé dans la région. Dans une deuxième partie, nous examinons comment fonctionne l'enseignement privé dans cette région, notamment la situation de l'offre et de la demande d'enseignement privé, son encadrement, son financement et ses réalisations. Enfin, dans une troisième partie de mise en perspective, nous introduisons les contrats de PPP dans l'éducation, et proposons des pistes de réflexion pour moderniser les politiques publiques relatives au secteur privé. La situation de l'enseignement privé étant spécifique à chaque pays, il est extrêmement difficile de comparer les situations et d'offrir une vision agrégée à l'échelle de l'Afrique subsaharienne. Nous présentons ainsi une vue générale de la situation, que nous associons ensuite à des cas concrets.

PARTIE 1

La situation générale de l'enseignement privé en Afrique subsaharienne

Dans une perspective macroéconomique, nous introduisons ici les responsabilités éducatives que les États d'Afrique subsaharienne se sont fixés, tant en termes d'accès et de qualité que de financement, et les examinons ensuite à la lumière de la situation actuelle. De cet écart entre la volonté d'action des États et la réalité, nous déduisons les enjeux liés à la problématique de l'enseignement privé en Afrique subsaharienne. Face à ces enjeux, nous définissons ensuite ce qu'est l'enseignement privé. Nous analysons ensuite son importance et nous interrogeons enfin sur ce qui influence son développement.

1. L'enseignement privé comme enjeu de politique publique pour l'Afrique subsaharienne

1.1. Les engagements des États en matière d'éducation

1.1.1. Les responsabilités et objectifs que les États se sont fixés

Depuis le milieu du siècle passé, l'éducation est largement acceptée comme un droit universel pour tout individu et comme un élément essentiel du développement économique et social des nations. L'accès à une éducation de qualité est ainsi appréhendé à la fois, comme une fin en soi pour l'amélioration de la qualité de vie et des capacités des individus (Sen, 1979), et comme un levier important pour les pays, en vue d'améliorer la croissance économique (Lucas, 1988 ; Barro, 1991 ; Mankiw *et al.*, 1992), les conditions de santé (Schultz, 1997 et 2004), la cohésion sociale ou encore l'adoption de nouvelles technologies notamment agricoles (Huffman, 2001). L'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) stipule que « *toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé, l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous, en fonction de leur mérite* ». L'éducation apparaît ainsi comme une aire d'intervention essentielle des États, et l'acte constitutif de l'UNESCO (1945) met en avant le fait que tous les États s'engagent « *à assurer à tous le plein et égal accès à l'éducation* ». La Convention sur la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960), la Convention des droits de l'enfant (1989), les conférences mondiales sur l'Éducation de Jomtien (1990) et de Dakar (2000) ainsi que les Objectifs du millénaire pour le développement (2000) sont autant d'engagements pris par la plupart des nations dans le monde visant à réaffirmer le droit à une éducation de qualité pour tous et la responsabilité des États comme garants finaux de ce droit^[1].

[1] Le Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD), l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) ou encore les diverses conférences des ministres de l'Éducation des États membres d'Afrique (MINEDAF) sont d'autres moments où cette responsabilité a été réaffirmée pour les pays d'Afrique.

Le mouvement mondial en faveur de l'Éducation pour tous (EPT) amorcé à Jomtien (Thaïlande) en 1990 et consolidé à Dakar en 2000 a permis de construire un consensus mondial, et de développer un cadre d'action afin de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Les objectifs devant structurer les actions en matière d'éducation jusqu'à l'horizon 2015 sont alors le développement de l'éducation de la petite enfance, l'accès gratuit pour tous à un enseignement primaire de qualité suivi jusqu'à son terme, l'acquisition des compétences nécessaires dans la vie courante, l'amélioration de 50 % du niveau d'alphabetisation des adultes, l'élimination des disparités de sexes et l'amélioration sous tous les aspects de la qualité de l'éducation. Les Objectifs du millénaire pour le développement (2000) reprennent également l'ambition de scolarisation primaire universelle (OMD 2) et d'élimination des disparités entre les sexes, notamment dans l'éducation primaire et secondaire (OMD 3). Depuis les années 2000, la plupart des pays d'Afrique subsaharienne se sont engagés en faveur de l'EPT et ont ainsi développé des stratégies et des plans nationaux en vue d'en atteindre les objectifs.

1.1.2. La place des acteurs privés reconnue par les États

Apparu souvent bien avant les écoles publiques, l'enseignement privé^[2] a très souvent joué un rôle important pour compléter ou suppléer à l'offre éducative dans la plupart des États. À ce jour, la totalité des systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne présente à la fois une offre d'enseignement public et une offre éducative proposée par des acteurs non étatiques. La liberté de choisir l'établissement éducatif de son enfant, de même que la liberté de fonder un établissement éducatif, sont en effet très clairement reconnues dans les textes internationaux et repris par la plupart des textes nationaux. La Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) déclare ainsi que « *les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants* » et la Convention des droits de l'enfant (1989) reconnaît explicitement la « *liberté des personnes physiques ou morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement* », la condition fixée étant alors que l'éducation dispensée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales que l'État aura prescrites.

Les conventions internationales en matière d'éducation mettent ainsi en avant le rôle essentiel des acteurs non gouvernementaux et l'idée que les objectifs éducatifs des États, et notamment l'EPT, ne pourront être réalisés qu'au travers d'importants

[2] Dans cette étude, le secteur privé est défini comme toutes les organisations non gouvernementales (voir chapitre 2 pour une définition complète).

partenariats entre les gouvernements et la société civile dans son ensemble. Le cadre d'action de l'EPT signé à Dakar (2000) par la plupart des États d'Afrique subsaharienne met en avant une vision élargie du rôle de l'État et reconnaît la nécessité de mobiliser de façon plus créative et plus soutenue les ressources dont disposent le secteur privé et les organisations non gouvernementales. Le principe retenu est alors que les gouvernements doivent être des leaders dans la facilitation de nouveaux partenariats et s'engager dans le développement d'une participation active de tous les acteurs de la société civile, y compris en ce qui concerne les processus décisionnels, la gestion et l'enseignement. Si les États reconnaissent leur responsabilité majeure dans le financement de l'éducation de base, ceux-ci s'engagent finalement à mettre en place des mécanismes de coopération qui affirment la coresponsabilité de l'État, de la sphère privée et de la société en général pour définir et atteindre les objectifs éducatifs fixés.

1.2. La situation de l'éducation en Afrique subsaharienne

1.2.1. Le contexte de développement humain

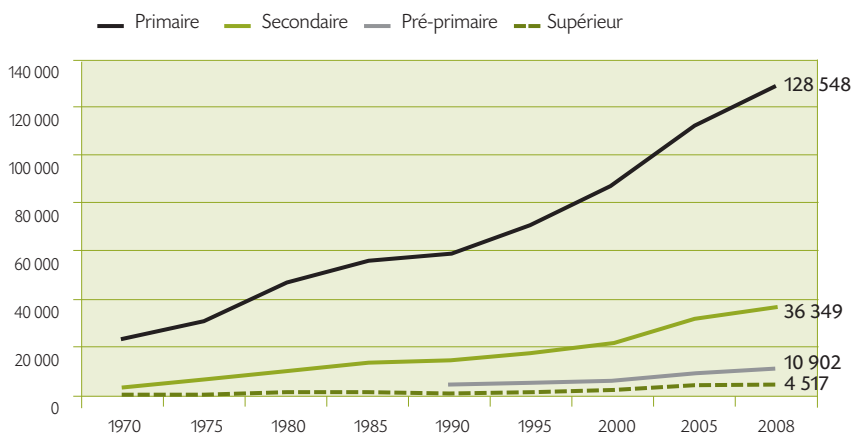
Composée de 48 nations, l'Afrique subsaharienne compte actuellement environ 840 millions d'habitants et représente ainsi la deuxième région la plus peuplée au monde, après l'Asie. Avec 2,4 % de croissance annuelle de la population, l'Afrique subsaharienne est la région du monde qui connaît la plus forte croissance démographique et sa population devrait dépasser les 1,3 milliards à l'horizon 2030. L'Afrique subsaharienne est habitée essentiellement par des jeunes (40 % de la population a moins de 15 ans) et présente en conséquence le ratio de dépendance le plus important au niveau mondial (environ 80 enfants de moins de 15 ans pour 100 adultes entre 15 et 64 ans). Au niveau sanitaire, la région présente également le plus fort taux de mortalité infanto-juvénile (144,3 pour 1 000), la plus faible espérance de vie à la naissance (54 ans), et compte plus de deux tiers des malades du SIDA dans le monde. Pour ce qui est du revenu moyen, le produit intérieur brut (PIB) annuel par habitant de la région se fixe autour de 2 000 USD. Les estimations montrent toutefois que près de 70 % de la population d'Afrique subsaharienne vit au-dessous du seuil de pauvreté fixé à 1,25 USD^[3]. L'Afrique subsaharienne apparaît finalement de loin comme la région du monde la plus en retard en termes de développement humain. Ainsi, 36 des 46 pays classifiés comme ayant un faible indice de développement humain se situent en Afrique subsaharienne (PNUD, 2011).

[3] Les chiffres présentés dans cette section sont issus de l'UNESCO (2011).

1.2.2. L'accès à l'éducation

L'Afrique subsaharienne a réalisé de considérables progrès en termes d'accès à l'éducation. Depuis 1990, le nombre d'enfants scolarisés a plus que doublé pour les cycles pré-primaire, primaire et secondaire et a été multiplié par 3,5 pour le supérieur (cf. graphique 1). En 2008, tous cycles confondus, c'est ainsi près de 180 millions d'individus qui sont pris en charge par les systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne. L'enseignement privé est un acteur essentiel puisqu'en moyenne pour l'Afrique subsaharienne sur la période 2000-2009, celui-ci représente 60,6 % du pré-primaire, 14,4 % du primaire et 17,8 % du secondaire, soit plus de 22 millions d'élèves (cf. section 2).

Graphique 1 Effectifs d'élèves inscrits aux cycles pré-primaire, primaire, secondaire et supérieur en Afrique subsaharienne, en milliers d'élèves, de 1970 à 2008



Source : auteur, d'après UNESCO (2011).

Malgré cette augmentation quantitative considérable du nombre d'enfants scolarisés, le retard initial et la très forte croissance démographique de la région font que la plupart des pays d'Afrique subsaharienne sont encore à des niveaux très faibles de scolarisation. Du pré-primaire au cycle supérieur, l'Afrique subsaharienne reste très en retard par rapport aux autres régions du monde (cf. tableau 1). Avec 18,7 % des effectifs inscrits au pré-primaire sur la période 2000-2009, ce cycle d'études reste

encore réservé à une faible proportion de la population, essentiellement urbaine. La scolarisation primaire universelle est encore loin d'être atteinte, puisque plus du quart de la population des pays de la région en a été exclu lors de la dernière décennie. Malgré les progrès, le taux net de scolarisation au primaire n'a été en effet que de 73,5 % pour la période 2000-2009, et 21 pays d'Afrique subsaharienne sur 43 ont laissé en dehors des écoles plus du quart des enfants en âge d'être scolarisés au primaire (cf. tableau 7 en annexe). L'enseignement secondaire reste encore très faible et en moyenne en Afrique subsaharienne seulement 27,7 % des enfants en âge d'être scolarisé ont effectivement pu y être admis. L'enseignement technique ne représente que 7 % du secondaire total et le nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur pour 100 000 habitants en Afrique subsaharienne se fixe à 429. Par rapport à la deuxième région la plus retard en matière éducative au niveau mondial, à savoir l'Asie, l'Afrique subsaharienne présente des taux de scolarisation plus de deux fois moins importants au préscolaire et au secondaire, 17 points de pourcentage en moins au primaire et 4 fois moins d'étudiants dans le supérieur.

Tableau 1 *Taux nets de scolarisation pour le pré-primaire, le primaire, le secondaire et nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur pour 100 000 habitants, moyenne 2000-2009, par région*

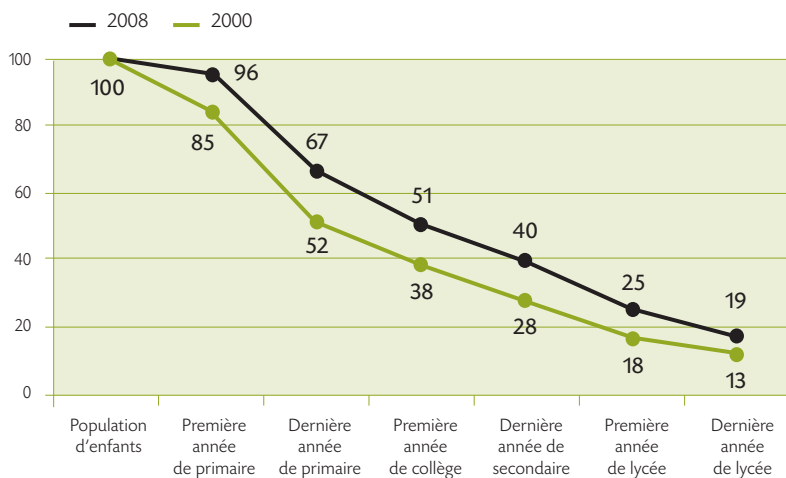
Régions	Taux net de scolarisation (%)			Nombre d'étudiants par 100 000 habitants
	Pré-primaire	Primaire	Secondaire	
Afrique subsaharienne	18,7	73,5	27,7	428,8
Amérique latine	59,0	92,7	69,4	2 730,5
Asie du Sud, de l'Est et Pacifique	42,8	90,5	61,0	1 918,6
Europe de l'Ouest et Amérique du Nord	81,2	97,6	87,7	3 629,7
Europe de l'Est et Asie centrale	50,2	91,1	84,1	3 669,3
Moyen-Orient et Afrique du Nord	34,9	90,4	71,4	2 751,0
Monde	45,5	87,7	63,4	2 283,1

Source : auteur.

Note : les données utilisées ici sont issues des bases de l'ISU collectées en décembre 2011. Les moyennes sont faites sans pondération par la taille de la population. Nous disposons alors respectivement de 150, 164, 150 et 170 pays au niveau mondial pour le pré-primaire, le primaire, le secondaire et le supérieur ainsi que de 37, 41, 34 et 42 pays pour l'Afrique subsaharienne.

Pour la période 2000-2009, le pourcentage de redoublants des pays de l'Afrique subsaharienne varie entre 0,5 % et 43 %, et se fixe à une moyenne de 15,3 % pour le primaire et 14,2 % pour le secondaire (cf. tableau 8 en annexe). La poursuite des études à partir du primaire est problématique. L'analyse du profil de scolarisation transversal montre en effet que même si les enfants rentrent au primaire, ils abandonnent ensuite massivement en cours de cycle et lors du passage du primaire au collège et du collège au lycée. Pour 2008, sur une population de 100 enfants d'Afrique subsaharienne, 4 n'intègrent jamais le primaire, 29 abandonnent au cours du primaire, 16 ne passent pas du primaire au collège, 11 abandonnent au cours du collège, 15 ne passent pas le cap du collège au lycée, et 6 abandonnent le lycée. Au final, seulement 19 enfants sur 100 poursuivent jusqu'à la dernière année du lycée, le supérieur ne concernant qu'une très faible proportion de jeunes d'Afrique subsaharienne.

Graphique 2 Profil de scolarisation transversal de l'ASS, 2000 et 2008



Source : auteur, d'après Pôle de Dakar, 2010.

Note : les données présentées ici ne sont pas pondérées par la population.

Ces moyennes régionales cachent de très fortes disparités entre les pays comme entre les différentes zones et régions à l'intérieur des pays. Les zones urbaines et enclavées sont notamment très défavorisées en termes d'accès à l'éducation par rapport aux zones urbaines, voire périurbaines. Pour 2010, les estimations montrent finalement que près de 31 millions d'enfants d'Afrique subsaharienne n'ont pas pu avoir accès à une éducation de base (UNESCO, 2012a). Les exclus des systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne sont à chercher parmi les catégories d'enfants les plus vulnérables : les enfants issus de ménages à faibles revenus, ceux vivant en zones enclavées, les filles, les enfants issus de groupes marginalisés, les enfants présentant un handicap, les enfants travailleurs, les orphelins, les réfugiés et les personnes déplacées. Sur la question de l'équité de genre pour la dernière décennie, l'Afrique subsaharienne est la région la plus en retard, les filles ne représentant ainsi que 46,4 % des effectifs du primaire et 42,7 % des effectifs du secondaire (cf. tableau 9 en annexe).

1.2.3. La qualité de l'éducation

Aux difficultés d'accès et de rétention se rajoutent les fortes inquiétudes concernant la qualité des enseignements transmis aux enfants. Les indices existants, quant à la qualité de l'offre éducative et ses résultats en termes d'acquis scolaire des élèves, vont dans le sens d'une qualité générale assez faible dans la région. Ainsi, si un nombre assez faible des enfants d'Afrique subsaharienne termine le cycle primaire, il apparaît qu'un nombre encore plus faible d'entre eux y ont acquis des compétences solides et durables en lecture, écriture ou calcul. Face à l'augmentation considérable du nombre d'enfants accueillis par les systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne, la qualité de l'éducation apparaît comme un enjeu essentiel. En effet, s'il est indispensable que les enfants puissent accéder aux études, il l'est tout autant que ceux-ci puissent y acquérir les connaissances et les compétences recherchées. La définition précise et la mesure de la qualité de l'éducation sont cependant des problématiques encore difficiles [4]. Un certain nombre de variables de ressources permettent de donner une idée de la qualité du contexte d'apprentissage des élèves. Au cours de la dernière décennie, un enseignant du primaire a fait face à, en moyenne, 44 élèves, cette moyenne dépassant même plus de 60 élèves dans sept pays de la région (cf. tableau 10 en annexe). Moins des trois quarts des enseignants sont formés à leur métier dans

[4] L'UNESCO (1996) définit ainsi quatre apprentissages fondamentaux qui devraient être les missions des structures éducatives, à savoir : apprendre à connaître, c'est-à-dire acquérir les instruments de la compréhension ; apprendre à faire, pour pouvoir agir sur son environnement ; apprendre à vivre ensemble, afin de participer et de coopérer avec les autres à toutes les activités humaines ; et enfin, apprendre à être, cheminement essentiel qui participe des trois précédents.

le primaire. Le ratio élèves par enseignant se fixe à 27 pour le secondaire, et seulement 70 % d'entre eux sont formés. Le montant moyen des ressources financières mises à disposition pour la scolarisation d'un élève constituent une autre approximation de cette qualité du contexte éducatif. En termes de ressources mises à disposition, l'Afrique subsaharienne présente, là encore, d'importants écarts avec les autres régions du monde (voir section 1.3).

Ces variables de ressources ne donnent toutefois que des approximations très brutes quant à la qualité de l'éducation. Depuis une dizaine d'années, la mesure de la qualité de l'éducation a été considérablement enrichie par un nombre grandissant d'enquêtes nationales sur la qualité des acquis scolaires. Des enquêtes ont ainsi été réalisées par le programme de la *Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality* (SACMEQ) dans 14 pays du sud et de l'est de l'Afrique, tandis que le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres de l'Éducation ayant le français en partage – CONFEMEN (PASEC) en réalisait dix pour les pays d'Afrique francophone^[5]. Les mesures effectuées sur le niveau des acquis des élèves en lecture et mathématique démontrent alors des performances moyennes assez faibles des pays et une forte dispersion des résultats. Dans les pays testés par le programme de la SACMEQ, il est observé qu'en moyenne 78 % des élèves de 6^e sont capables de lire un texte basique. Les résultats du PASEC démontrent également des résultats assez faibles aux tests de langue française, comme de mathématiques. Les résultats d'enquêtes ménages menées dans treize pays établissent à environ 66 % le taux d'alphabétisation de la population des 22-44 ans après 6 ans d'études, certains pays tels que le Burkina Faso, le Mali, le Niger, ou le Tchad n'atteignant même pas les 50 % (UNESCO, 2011).

1.2.4. Les financements publics et les rendements de l'éducation

L'éducation est souvent largement prise en charge par les États et les dépenses éducatives constituent en conséquence fréquemment l'un des postes de dépenses les plus importants des gouvernements. En moyenne pour la période 2000-2009, les États d'Afrique subsaharienne ont alloué 17 % de leurs dépenses publiques pour l'éducation, soit 4,5 % du PIB. La plupart des pays ont d'ailleurs augmenté leurs efforts budgétaires en faveur de l'éducation. La croissance annuelle réelle des dépenses publiques d'éducation se fixe à 6,1 % depuis 2000 (estimation pour 26 pays, UNESCO, 2011). Il faut noter ici qu'une partie des dépenses publiques allouée par les États

[5] À ce sujet, voir l'excellente étude d'Altinok et Bourdon (2012) dans la même collection.

d'Afrique subsaharienne à l'éducation vient de l'aide internationale, et que celle-ci cible souvent l'enseignement primaire. On estime à environ 5,6 % la part de l'aide à l'éducation déboursée dans les dépenses d'éducation des États d'Afrique subsaharienne, cette part variant entre 1 et 72 %^[6]. Même si les chiffres varient grandement entre les pays, l'Afrique subsaharienne est ainsi une région qui investit une partie importante de ses ressources publiques dans le secteur éducatif. Si, de manière relative, l'effort est très important, la faiblesse du PIB par tête, et la forte croissance démographique font qu'en terme absolu les montants alloués par élève sont encore assez faibles par rapport aux autres régions (cf. tableau 11 en annexe). Les dépenses moyennes par élève sont encore assez faibles, notamment pour le cycle primaire, le coût unitaire d'un élève en Afrique subsaharienne est ainsi six fois inférieur à la moyenne mondiale, contre quatre fois inférieur pour le secondaire, et 13 % inférieur pour le cycle supérieur.

Tableau 2 Dépenses publiques d'éducation, moyenne 2000-2009

Régions	Dépenses publiques d'éducation				
	Total (% du PIB)	Total (% des dépenses de l'État)	Primaire (par étudiant, en % du PIB par habitant)	Secondaire (par étudiant, en % du PIB par habitant)	Supérieur (par étudiant, en % du PIB par habitant)
Afrique subsaharienne	4,49	17,03	13,57	29,25	313,13
Amérique latine	4,52	14,74	13,39	15,05	32,94
Asie du Sud, de l'Ouest, de l'Est et Pacifique	5,01	14,89	15,47	18,42	69,13
Europe de l'Ouest et Amérique du Nord	5,12	12,35	18,76	24,63	35,26
Europe de l'Est et Asie centrale	4,27	13,63	19,73	22,02	22,07
Moyen-Orient et Afrique du Nord	4,74	18,01	14,24	18,81	49,71
Monde	4,67	15,16	15,32	21,80	105,14

Source : auteur.

Note : les données utilisées ici sont issues des bases de l'ISU collectées en décembre 2011. Les moyennes sont faites sans pondération par la taille de la population. Nous disposons alors respectivement de 165, 157, 134, 132 et 121 pays au niveau mondial, ainsi que 41, 39, 37, 35 et 35 pays pour l'Afrique subsaharienne.

[6] Des pays comme la Guinée, le Libéria, le Mali, le Rwanda, ou la Zambie ont ainsi plus de la moitié de leurs dépenses publiques d'éducation provenant d'agences bilatérales et multilatérales d'aide.

Selon le niveau de développement éducatif du pays, les dépenses publiques d'éducation des pays d'Afrique subsaharienne concernent principalement le cycle primaire. Le salaire des enseignants consomme une très grande partie des dépenses courantes d'éducation dans la région, laissant ainsi peu de moyens pour les équipements et matériels pédagogiques. Concernant le coût unitaire par élève, les données montrent l'importance des dépenses pour le secondaire et le supérieur par rapport au primaire. Les dépenses courantes pour un élève du secondaire sont ainsi 2,2 fois plus importantes que pour un élève du primaire, alors que le coût d'un élève dans le supérieur représente 23 fois celui d'un élève dans le primaire. Cette situation souligne tout l'enjeu d'équité dans l'allocation des dépenses publiques d'éducation, les élèves accédant au cycle d'enseignant post-primaire venant majoritairement des ménages les plus fortunés. À ces dépenses publiques, s'ajoutent les dépenses des ménages qui contribuent également au financement de l'éducation. Les chiffres disponibles pour 16 pays d'Afrique subsaharienne estiment à 30 % la contribution des ménages pour les dépenses d'éducation primaire, ce chiffre atteignant 49 % pour le collège et 44 % pour le lycée, contre 29 % pour le cycle supérieur (UNESCO, 2011).

Si d'importantes dépenses sont faites pour l'éducation, c'est parce que les ménages, comme les États, en attendent un bénéfice. Il faut en effet distinguer le rendement individuel, c'est-à-dire le rapport entre les bénéfices que retire un individu de l'investissement éducatif et les coûts directs et indirects qui y sont liés, du rendement social qui représente le rapport entre les bénéfices que retire la société de l'élévation du niveau scolaire de la population et les coûts de financement du système éducatif. Les rendements de l'éducation faisant l'objet de recherches depuis plus de quarante années, des informations sont disponibles pour un grand nombre de pays et d'années. Les travaux de Psacharopoulos (2004) permettent de distinguer les régions, les cycles et les types de rendements éducatifs. Ces rendements sont les plus élevés en Afrique subsaharienne, les rendements individuels étant généralement supérieurs aux rendements sociaux, et ces derniers diminuant au fil de l'avancement des cycles éducatifs. Enfin, les rendements éducatifs paraissent avoir légèrement diminué au cours du temps, en raison de l'élévation générale du niveau éducatif dans le monde et des rendements décroissants de tous types d'investissements.

Tableau 3 Rentabilité de l'investissement éducatif

Régions	Rendement social			Rendement individuel		
	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Secondaire	Supérieur
Afrique subsaharienne	20,4	18,4	11,3	37,6	24,6	27,8
Asie (non OCDE)	16,2	11,1	11,0	20,0	15,8	18,2
Europe/ Moyen-Orient/ Afrique du Nord (non OCDE)	15,6	9,7	9,9	13,8	13,6	18,8
Amérique latine/ Caraïbe	17,4	12,9	12,3	26,6	17,0	19,5
OCDE	8,5	9,4	8,5	13,4	11,3	11,6
Monde	18,9	13,1	10,8	26,6	17,0	19,0

Source : Psacharopoulos, 2004.

1.3. Les enjeux liés à l'enseignement privé et aux partenariats public-privé

La notion de droit universel lié à l'éducation associée à son caractère déterminant dans le développement économique et social a convaincu les États de s'engager fortement pour une éducation de qualité pour tous et d'endosser la responsabilité de garant final de ce droit. En Afrique subsaharienne, les engagements portent surtout sur l'enseignement primaire, laissant ouverte la question des autres cycles éducatifs. En effet, malgré les progrès faits au cours de la dernière décennie, la situation éducative de l'Afrique subsaharienne apparaît toujours comme très problématique. La couverture et la qualité de l'offre éducative y sont encore très limitées et de fortes disparités basées sur le sexe, le niveau de richesse, le lieu de résidence, le groupe ethnique et le handicap subsistent. De fortes contraintes budgétaires, organisationnelles et institutionnelles existent, alors même que ces pays font face à une forte augmentation et à une diversification de la demande éducative. L'effort financier des États d'Afrique subsaharienne est déjà très important, tandis que les montants des budgets des États et de l'aide internationale alloués à l'éducation sont limités.

Cette situation démontre la nécessité d'utiliser toutes les opportunités qui existent et de s'appuyer sur tous les acteurs disponibles dans les domaines de l'enseignement et de la formation. En effet, si l'État apparaît bien comme le garant du droit à une éducation de qualité, cela ne présuppose nullement que celui-ci doit être le seul à offrir des services éducatifs. La place des acteurs privés dans l'éducation est en effet bien reconnue par les États, de même que leur contribution essentielle dans l'atteinte des objectifs éducatifs des États. Dans les faits et malgré les annonces officielles, les mécanismes de coopération et le développement de nouveaux partenariats pour une participation active de tous les acteurs de la société civile sont encore rares dans les pays d'Afrique subsaharienne. La question de l'enseignement privé paraît toutefois inévitable et tous les pays d'Afrique subsaharienne doivent se la poser de manière réfléchie et lucide. Bloquer toutes les initiatives privées ou les laisser se développer sans véritable contrôle ni incitations ne constitue sans doute pas des stratégies viables à moyen terme pour l'Afrique subsaharienne.

L'atteinte des objectifs de scolarisation primaire pour tous les enfants, les enjeux liés au développement de l'enseignement post-primaire, la qualité et la pertinence des enseignements, l'équité de l'offre éducative ainsi que la soutenabilité financière du système éducatif peuvent potentiellement bénéficier d'une meilleure association avec le secteur privé. Un certain nombre de risques sont toutefois très importants à prendre en compte quant au développement de l'enseignement privé, tout particulièrement en ce qui concerne l'équité et la qualité. Un danger particulièrement important serait alors de voir se mettre en place un système éducatif dual avec les catégories de ménages à revenu élevé, voire moyen, qui mettraient leurs enfants dans des établissements privés de qualité, les établissements publics scolarisant alors les enfants les plus pauvres, avec un enseignement de faible qualité. Hors de tout débat idéologique, le véritable enjeu de la question de l'enseignement privé pour les politiques éducatives des pays d'Afrique subsaharienne est alors de savoir :

- ce que les acteurs privés apportent au secteur éducatif actuel des pays d'Afrique subsaharienne, et les potentialités pour le futur ;
- les problèmes engendrés par le privé dans le secteur éducatif actuel des pays d'Afrique subsaharienne, et les risques pour le futur ;
- comment les États d'Afrique subsaharienne peuvent encourager les externalités positives et encadrer les externalités négatives induites par l'enseignement privé.

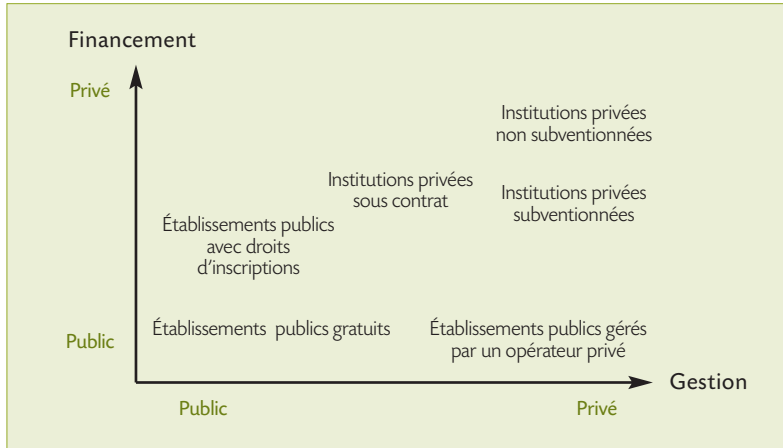
Les débats sur l'implication du privé dans l'éducation concernent alors le rôle relatif de l'État et du secteur privé dans la fourniture et le financement de l'éducation. S'il est envisageable que l'enseignement privé soit un acteur essentiel dans l'objectif de favoriser l'efficacité et l'expansion des systèmes éducatifs, celui-ci pourrait également être à l'origine d'une forte déstabilisation du système. Dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, ces questions sont encore négligées tant en termes de recherche académique que de politique éducative. Étant donné l'ampleur et l'urgence de la situation éducative de la région, ces questions apparaissent pourtant comme essentielles. D'après ce que démontre la situation éducative en Afrique subsaharienne et les rendements attendus, les cycles primaire et secondaire seront traités en priorité dans cette étude alors que le pré-primaire et le supérieur ne seront traités que de manière superficielle. Les questions liées à la formation professionnelle ne seront pas du tout abordées ici.

2. Le développement de l'enseignement privé en Afrique subsaharienne

2.1. Définition et délimitation de l'enseignement privé

Définir de manière stricte l'enseignement privé n'est pas une chose aisée et il faut bien souvent se contenter d'une simple opposition avec le secteur éducatif public (Kitaev, 2007). La frontière entre enseignement public et privé varie selon les législations nationales et les époques. Dans le cadre de cette étude et à la suite de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), une structure éducative privée est définie comme un « *établissement contrôlé et géré par une organisation non gouvernementale (église, syndicat ou entreprise), qu'il reçoive ou non des fonds publics* » (UNESCO, 2009). À l'inverse, une institution est considérée comme publique si elle est contrôlée et gérée directement par une entité étatique ou si les représentants de l'État sont majoritaires au conseil d'administration de l'établissement (Kitaev, 2007). Par secteur privé, il est ainsi entendu toute entité juridique indépendante de l'État, ce qui prend donc en compte les sociétés de droit privé, les organisations non gouvernementales (ONG), les institutions religieuses et toutes les formes de regroupements sociaux organisés au niveau local, national, voire international. Cette définition laisse de côté volontairement un certain nombre de questions essentielles, notamment l'origine des financements, le degré de contrôle public ou le droit de propriété sur l'établissement. Il est ainsi essentiel de ne pas appréhender les établissements publics et privés comme des groupes homogènes, de très grandes différences existant au sein de ces deux catégories. Un nombre élevé de combinaisons d'intrants publics et privés est en effet susceptible de rentrer dans cette définition des enseignements publics et privés, notamment tout un continuum de partenariats entre secteurs public et privé. Le graphique 3 illustre cette délimitation entre établissements publics et privés, selon l'acteur en charge de la gestion et la source des financements.

Graphique 3 *Délimitation entre enseignements privé et public, selon le financement et la gestion de l'établissement*



Source : auteur, d'après LaRocque (2008).

2.2. Prise en compte statistique de l'enseignement privé

Les statistiques concernant l'éducation privée, tant au niveau quantitatif, qualitatif que financier, sont souvent peu nombreuses et limitent fortement les analyses (Lewin, 2007). Ainsi, l'UNESCO qui collecte les données d'éducation au niveau des pays ne publie pas de données sur la part du privé dans l'enseignement supérieur et sur les transferts de fonds publics vers les opérateurs éducatifs privés. Concernant les statistiques sur la part du secteur privé, collectées aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire, leur qualité dépend en grande partie de la façon dont le recensement des écoles privées a été effectué par les pays. Au sein des données de ces cycles éducatifs, aucune désagrégation n'est disponible et l'enseignement privé est ainsi traité comme un groupe homogène. De plus, la délimitation entre établissements publics et privés, ainsi que la prise en compte ou non des écoles non reconnues officiellement par l'État, sont également susceptibles de modifier considérablement les statistiques. Les établissements communautaires^[7] sont ainsi comptés comme de l'enseignement

[7] Les établissements communautaires sont des écoles fondées, gérées et financées par les parents et les communautés, tandis que les soutiens publics sont très faibles, voire inexistantes.

public dans certains pays, alors que dans d'autres ils sont classés dans l'enseignement privé ou encore de manière indépendante. En définitive, l'éducation privée apparaît comme mal prise en compte dans les statistiques nationales des pays d'Afrique subsaharienne et est probablement sous-estimée. Les statistiques présentées dans les sections suivantes constituent donc plutôt des minimums et doivent être prises avec certaines précautions.

Encadré 1 *Illustrations de la prise en compte statistique des établissements privés*

Au **Burkina Faso**, un important travail de recensement d'écoles privées, jusqu'alors non prises en compte dans les statistiques officielles, a été fait en 2004 par la direction de l'Enseignement de base privé et a permis de s'apercevoir qu'environ 800 écoles privées et près de 80 000 élèves n'avaient jamais été comptabilisés (ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation, 2005). Les recensements d'établissements éducatifs faits par Tooley (2005) à Nairobi (Kenya) ainsi que dans les districts de Ga (Ghana) et de Lagos (Nigeria) ont démontré également qu'un nombre important d'enfants sont scolarisés dans des écoles privées non reconnues par l'État et ne sont ainsi pas pris en compte dans les statistiques nationales. Pour l'État de Lagos, c'est ainsi plus de 500 000 enfants qui seraient pris en charge par des établissements non enregistrés et qui ne sont pas comptabilisés dans les statistiques nationales (Tooley *et al.*, 2005). Pour ce qui est de la comptabilisation des écoles communautaires, celles-ci sont comptabilisées à part au Sénégal, mais intégrées dans l'enseignement public à Madagascar, où elles sont pourtant presque entièrement prises en charge par les parents. Elles représentent 19 % du total des écoles primaires publiques (UNICEF, 2012).

2.3. Poids de l'enseignement privé

Pour apprécier la part de l'enseignement privé en Afrique subsaharienne et dans les autres régions du monde, une moyenne est faite par pays pour la période 2000-2009 sur la base des statistiques produites par l'UNESCO. Au total, nous disposons alors de données sur le pourcentage des effectifs scolarisés dans l'enseignement privé pour une quarantaine de pays d'Afrique subsaharienne et environ 160 pays dans le monde. Au niveau mondial, c'est ainsi plus de 200 millions d'enfants qui sont scolarisés chaque année dans des structures privées rien que pour les cycles pré-primaire, primaire et secondaire. Les résultats présentés dans le tableau 4 permettent de comparer les différentes régions du monde tandis que la carte 1 permet d'appréhender la répar-

titution géographique de cette part de l'enseignement privé sur le continent africain (cf. tableau 12 en annexe pour les données pondérées par la population, le tableau 13 pour les statistiques par pays et la carte 2 qui illustre l'enseignement pré-primaire privé).

Tableau 4 *Pourcentages des effectifs et nombre d'élèves dans l'enseignement privé pour le pré-primaire, le primaire et le secondaire, moyenne 2000-2009*

Régions	Moyenne de la part du privé dans les pays (en % des effectifs scolarisés)			Effectifs totaux des élèves scolarisés dans le privé		
	Pré-primaire	Primaire	Secondaire	Pré-primaire	Primaire	Secondaire
Afrique subsaharienne	60,6	14,3	17,8	2 772 735	15 231 610	4 150 800
Amérique latine	48,3	27,1	28,4	4 453 835	9 333 638	10 355 676
Asie du Sud, de l'Ouest, de l'Est et Pacifique	53,3	15,5	23,4	18 147 269	46 364 100	71 284 053
Europe de l'Ouest et Amérique du Nord	24,8	12,4	16,6	6 524 852	6 225 905	9 270 568
Europe de l'Est et Asie centrale	3,1	1,9	2,6	303 654	178 664	522 207
Moyen-Orient et Afrique du Nord	55,7	20,3	15,9	1 618 021	2 586 703	2 271 563
Monde	44,2	16,4	19,0	33 820 366	79 920 620	97 854 867

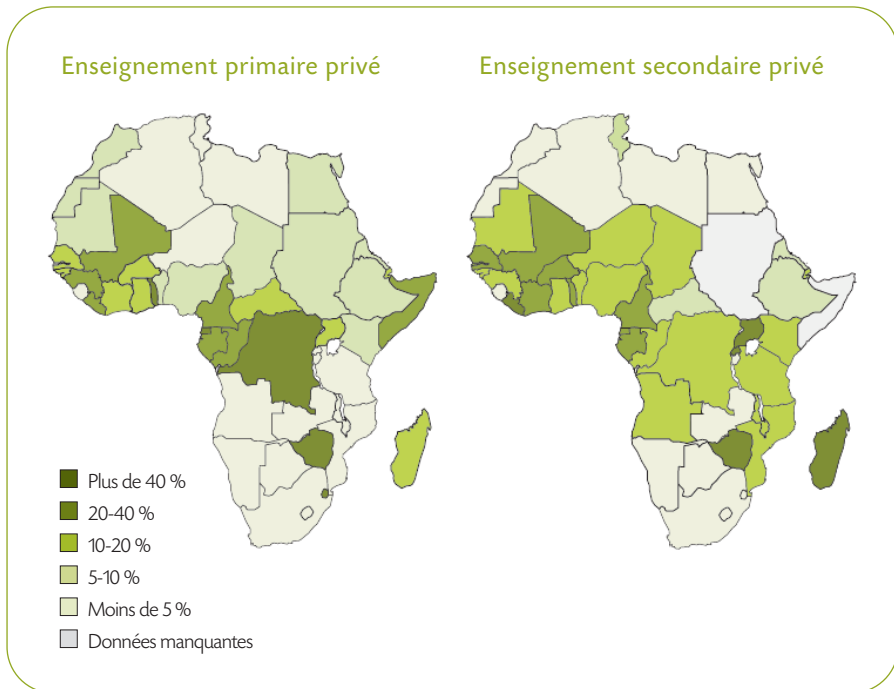
Source : auteur.

Note : les données utilisées ici sont issues de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), collectées en décembre 2011. La moyenne de la part du privé dans les pays est faite sans pondération par la taille de la population (cf. tableau 12 en annexe pour des moyennes pondérées par la population d'élèves). Nous disposons alors respectivement de 162, 165 et 162 pays au niveau mondial pour le pré-primaire, le primaire et le secondaire ainsi que 42, 42 et 39 pays pour l'Afrique subsaharienne.

En moyenne en Afrique subsaharienne pour la période 2000-2009, 60 % des effectifs du pré-primaire, 14 % des effectifs du primaire et 18 % de ceux du secondaire sont scolarisés dans des établissements privés, soit près de 22 millions d'enfants. Par rapport aux autres régions du monde, les pays d'Afrique subsaharienne scolarisent une part plus importante de leurs élèves dans le pré-primaire, mais moins importante pour les cycles primaire et secondaire. Ces moyennes régionales ne doivent cependant pas

masquer une très forte hétérogénéité entre les pays. En Afrique subsaharienne, la part du privé varie ainsi de 0,7 à 100 % pour le pré-primaire, de 0,6 à 82,5 % pour le primaire et de 1,4 à 62,4 % pour le secondaire. Au niveau de la répartition géographique de la part du privé sur le continent africain, nous pouvons remarquer que les pays du sud et du nord de l'Afrique scolarisent une proportion moins importante de leurs enfants dans le privé que les pays d'Afrique de l'Ouest, de l'Est ou encore d'Afrique centrale. Étant donné le niveau des statistiques actuelles, il n'est pas possible de situer l'importance de l'enseignement privé au niveau de l'enseignement supérieur ou de la formation professionnelle.

Carte 1 *Effectifs des cycles primaire et secondaire scolarisés dans le privé en pourcentage des effectifs totaux, moyenne 2000-2009*



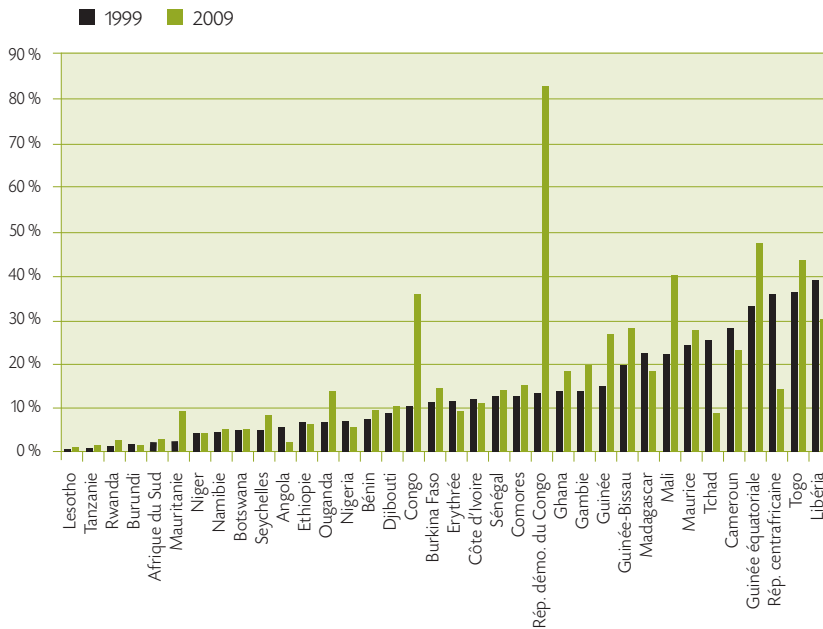
Source : auteur, à partir des données UNESCO (2011).

Note : Pour les pays suivants les dernières données disponibles ont été utilisées afin de compléter la carte. Les années suivantes ont été utilisées : pour l'enseignement primaire : Somalie (1972), Swaziland (1997) ; pour l'enseignement secondaire : Côte d'Ivoire (1999), Guinée équatoriale (1999), Zimbabwe (1999). Les données fournies par le Pôle de Dakar ont été utilisées pour le Soudan au cycle primaire (2008) et le Zimbabwe au cycle secondaire (2003).

2.4. L'évolution de l'enseignement privé

Comme mentionné précédemment, les données concernant l'éducation privée sont assez rares et doivent être prises avec précaution. Pour un certain nombre de pays, il est toutefois possible d'observer l'évolution de la part du privé au primaire et au secondaire. Pour l'évolution récente au primaire, sur 36 pays disposant de données à la fois pour 1999 et pour 2009, 12 ont vu une réduction de la part d'effectifs scolarisés dans le privé, contre 24 qui ont vu cette part augmenter (cf. tableau 13 en annexe). Des pays comme la République centrafricaine ou le Tchad ont expérimenté une réduction de plus de dix points de pourcentage de la part du privé, alors que la Guinée, la Guinée équatoriale, le Mali, le Congo ou la République démocratique du Congo ont, au contraire, connu une forte augmentation de la part du privé au cycle primaire. En moyenne, sur cette période de 10 ans, la part du privé dans ces 36 pays d'Afrique subsaharienne a augmenté de 3,8 points de pourcentage passant ainsi de 13 % à 16,9 %.

Graphique 4 Part des effectifs scolarisés dans le privé au primaire, 1999 et 2009

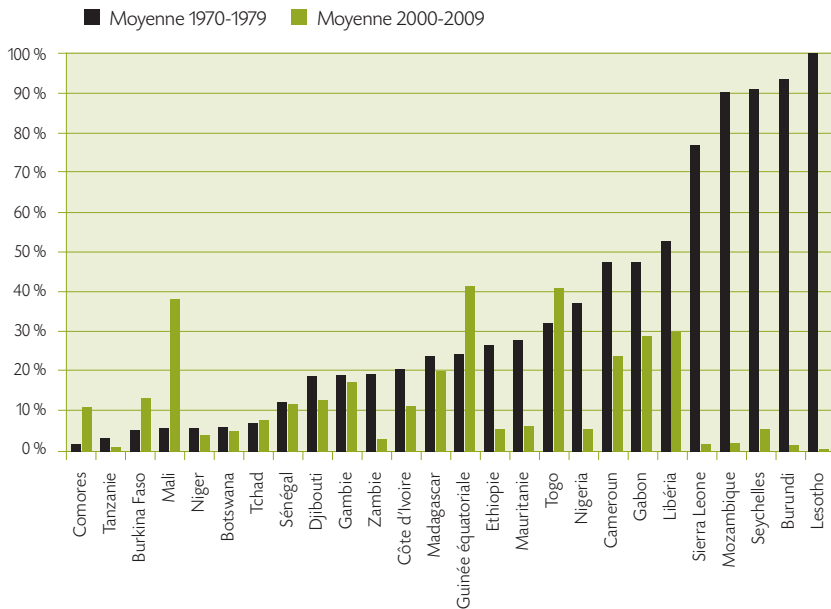


Source : auteur, à partir des données UNESCO (2011).

Note : pour certains pays, les données ont été complétées avec une année proche (cf. tableau 13 en annexe).

Ces évolutions de la part du privé au cours de la dernière décennie doivent cependant être mises en lien avec des évolutions de plus long terme. Pour 26 pays d'Afrique subsaharienne, il est possible de comparer la part du privé au primaire entre la décennie 1970-1979 et la décennie 2000-2009. Sur cette période de 30 ans, la grande majorité des pays (20 sur 26) ont vu la part du privé se réduire. Certains pays comme le Lesotho, le Burundi, le Mozambique, les Seychelles ou encore la Sierra Leone, dont le privé représentait la plus grande part des effectifs scolarisés au primaire, ont vu cette part se réduire de manière extrêmement importante. En moyenne, dans ces 26 pays d'Afrique subsaharienne, la part du primaire privé s'est ainsi considérablement réduite en trente ans, passant de 34 à 13 %.

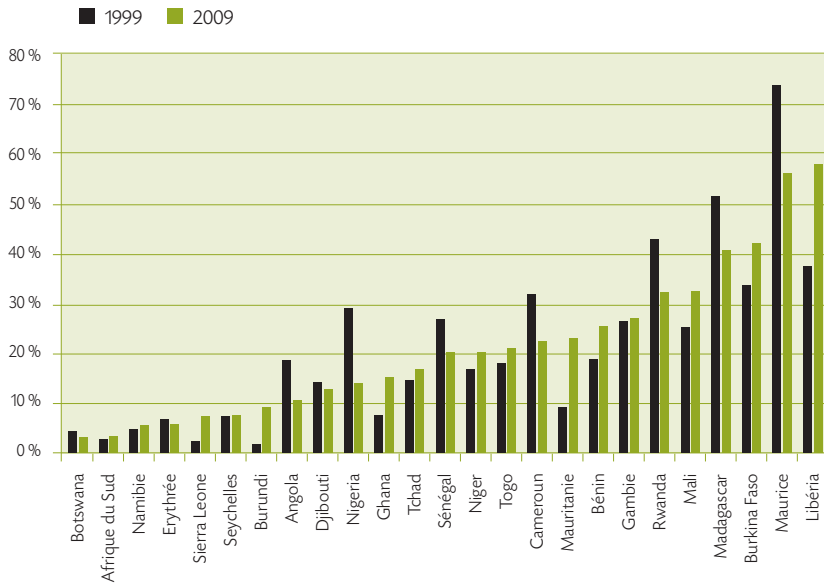
Graphique 5 *Part des effectifs scolarisés dans le privé au primaire, moyennes 1970-1979 et 2000-2009*



Source : auteur, à partir des données UNESCO (2011).

Au secondaire, nous ne disposons de données que pour 25 pays sur la période 1999-2009. C'est alors dix pays qui ont vu une réduction de la part des effectifs scolarisés dans le privé au secondaire, contre quinze qui ont vu cette part augmenter. Des pays comme Madagascar, Maurice, le Nigeria ou le Rwanda ont ainsi expérimenté une forte diminution de la part du privé au secondaire, alors que celle-ci a fortement augmenté en Mauritanie ou au Libéria. Entre 1999 et 2009, pour ces 25 pays d'Afrique subsaharienne la part du privé au secondaire n'a augmenté que de 0,5 point de pourcentage pour passer de 20,5 % à 21 %.

Graphique 6 Part des effectifs scolarisés dans le privé au secondaire, 1999 et 2009



Source : auteur, à partir des données UNESCO (2011).

Obtenir des informations nationales fiables sur les établissements d'enseignement supérieur privé est aujourd'hui impossible, mais leur développement est rapide. Ainsi, en Afrique subsaharienne, plus de 100 universités privées se sont implantées, dont la moitié dans les années 1990 (Forum sur l'enseignement supérieur privé en Afrique, 2004). Certains pays ont ainsi vu la capacité de l'enseignement supérieur privé augmenter très fortement.

Encadré 2 Illustrations de la situation de l'enseignement supérieur privé

En Tanzanie, le nombre d'établissements d'enseignement supérieur privé a augmenté de 143 % entre 2003 et 2007, les effectifs ayant été multipliés par six (UNESCO, 2012*b*). Des pays comme l'Ouganda, l'Afrique du Sud, le Kenya ou le Botswana comptent ainsi plus d'établissements supérieurs privés que publics (Fielden et LaRocque, 2008). Au Bénin, la part des étudiants scolarisés dans l'enseignement supérieur privé a connu une croissance exponentielle passant de 3 % en 1994 à 28 % en 2007 (Brossard *et al.*, 2009). Au Burundi, les premiers établissements d'enseignement supérieur privé ont été créés dans les années 1990 et ne comptaient alors que quelques centaines d'élèves. Les effectifs du supérieur privé ont très fortement augmenté depuis, passant de 6 600 étudiants en 1999 à 18 800 en 2004. C'est ainsi près d'un étudiant sur trois qui poursuit ses études dans l'enseignement supérieur privé (Banque mondiale, 2006*a*). Au Congo, les effectifs dans le supérieur privé ont simplement doublé entre 1980 et 2006 pour atteindre 13 000 étudiants (Banque mondiale, 2010*b*), alors qu'en République centrafricaine, la part du privé dans le supérieur est passée de 12,4 % en 2000 à 26,4 % en 2005 (Banque mondiale, 2008).

Dans l'ensemble, nous observons ainsi que le secteur de l'enseignement privé est généralement plus important dans le cycle secondaire que dans le cycle primaire et qu'il est plus important dans les pays d'Afrique de l'Ouest, de l'Est et centrale que dans les pays d'Afrique du Nord ou du Sud. Le préscolaire privé est très important, notamment parce qu'il n'est pas considéré par certains pays comme étant du ressort de l'État. Même si des statistiques consolidées au niveau international sont difficiles à obtenir, l'enseignement supérieur privé semble en forte augmentation. Finalement, si au cours de la dernière décennie l'enseignement privé a augmenté, à plus long terme il semble en revanche que la part du privé ait largement diminué pour le primaire.

2.5. Les déterminants du développement de l'enseignement privé

2.5.1. Les facteurs explicatifs de l'offre et de la demande d'enseignement privé

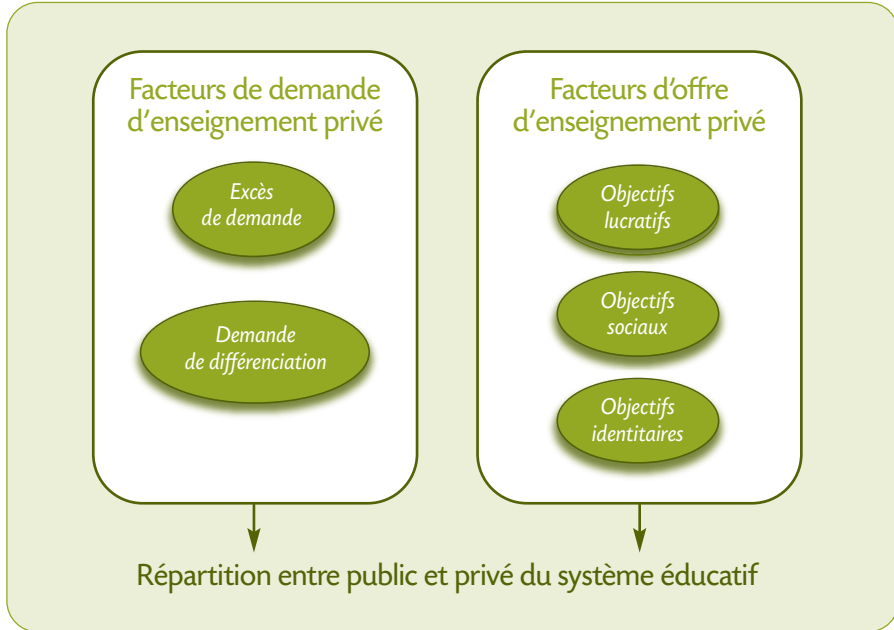
La demande et l'offre d'enseignement privé sont les ressorts essentiels du développement de l'enseignement privé dans le système éducatif (James, 1987 ; James, 1992 ; d'Aiglepierre, 2011).

Du côté de la demande d'enseignement privé, deux explications peuvent être envisagées dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, un excès de demande et une demande de différenciation. Alors que l'enseignement public est financé par l'État, l'enseignement privé, généralement financé par les parents ayant fait ce choix, se révèle plus coûteux. Ainsi, seule une importante raison peut motiver le choix de l'enseignement privé plutôt que celui du public. En effet, l'enseignement privé est une alternative à un enseignement public qui ne répond pas aux attentes des ménages. L'enseignement public peut ne pas pouvoir faire face à une forte demande. Dans ce cas de figure, certains ménages qui auraient préféré scolariser leurs enfants dans le public se voient obligés de se tourner vers l'enseignement privé. Les établissements éducatifs publics et privés peuvent alors être considérés comme des substituts parfaits, le privé étant l'optimum de second rang, à savoir la deuxième meilleure solution après le choix de l'enseignement public. Pour d'autres ménages, l'enseignement privé répond à des préférences et exigences en matière d'éducation, une demande de différenciation que le public ne peut satisfaire. En effet, l'un des principaux avantages comparatifs de l'enseignement privé est qu'il propose toute une variété d'offres, s'adaptant à différents types de préférences éducatives. Dans ce cadre, les enseignements publics et privés sont considérés comme des substituts imparfaits, le service offert par l'enseignement privé n'est plus strictement équivalent à celui de l'enseignement public. Les faiblesses de l'offre et de la qualité de l'enseignement public apparaissent alors comme des déterminants de la demande d'enseignement privé. Une baisse de la qualité ou de la quantité de places disponibles dans l'enseignement public peuvent déterminer une hausse de la demande d'enseignement privé. En Afrique subsaharienne, des établissements privés se sont ainsi multipliés dans les zones les plus défavorisées en matière d'éducation publique (Tooley, 1999 ; Tooley et Dixon, 2005). L'échec aux concours d'entrée des établissements publics ou encore leur mauvaise réputation en termes de qualité ou de sécurité sont également des explications régulièrement avancées pour expliquer le succès des établissements privés. Une certaine frange de l'enseignement privé s'est ainsi développée pour offrir une seconde chance aux élèves de l'enseignement public en situation d'échec (Langouët et Léger, 2000).

Concernant l'offre d'enseignement privé en Afrique subsaharienne, trois explications peuvent être données, en fonction des objectifs identitaires, sociaux ou lucratifs des opérateurs. Sur l'aspect particulier des finalités identitaires, un secteur éducatif privé répondant spécifiquement aux demandes de certaines minorités en matière d'éducation peut se développer (Gemello et Osman, 1984). Elles peuvent être appréhendées selon des considérations ethniques, linguistiques, religieuses, voire de revenus. Le choix de la scolarisation des enfants peut être en effet vu comme un moyen de maintenir une cohésion de valeurs dans un groupe (Cohen-Zada, 2006). Les minorités religieuses, ethniques, linguistiques ou se différenciant par le revenu peuvent ainsi placer leurs enfants dans des établissements privés, avec d'autres enfants issus du même milieu. Dans certains contextes, des établissements à vocation sociale ont également été développés par des communautés locales, des ONG ou des organisations philanthropiques, l'objectif étant de répondre à des demandes et des besoins sociaux urgents, notamment dans des zones oubliées par les services publics. Développés par les communautés locales et les ONG, ils pallient les insuffisances de l'éducation publique. À l'inverse, les établissements à vocation lucrative sont de petites entreprises avec des objectifs de rentabilité financière. L'enseignement privé peut alors être perçu comme un marché avec des opérateurs qui répondent à une demande éducative solvable non remplie par l'enseignement public. Au-delà des contraintes administratives spécifiques imposées par les États sur l'ouverture et la gestion d'établissements éducatifs, le fonctionnement du marché de l'enseignement privé à vocation lucrative apparaît semblable aux autres types de marchés commerciaux.

En synthèse, la composition public-privé des systèmes éducatifs peut être expliquée par cinq causes agissant simultanément, à savoir l'excès de demande et la demande de différenciation ainsi que les objectifs lucratifs, sociaux et identitaires de l'offre d'enseignement privé.

Schéma 1 Facteurs explicatifs du développement de l'enseignement privé



Source : auteur.

2.5.2. Les déterminants de la répartition entre enseignements public et privé dans les pays

Une variabilité considérable dans la répartition des élèves entre enseignement public et privé peut être observée en Afrique subsaharienne comme dans les autres régions. Alors que dans certains pays, le privé scolarise la majorité des élèves, d'autres pays n'ont presque pas développé d'offre éducative alternative à l'enseignement public. À ce jour, les recherches empiriques sur les déterminants du développement de l'enseignement privé dans les régions restent encore très limitées et concentrées sur les pays développés (Patrinou, 1999 ; Walberg, 2007). Gemello et Osman (1984) montrent que la proportion de jeunes dans la population, le niveau de revenu, sa distribution dans la population ainsi que certains facteurs ethniques influencent significativement les taux d'inscription dans l'enseignement privé aux cycles primaire et secondaire. Le niveau des dépenses par élève supporté par l'État dans les écoles

publiques paraît également avoir un impact négatif sur le développement de l'enseignement privé. Dans leur étude sur le choix de localisation des opérateurs d'éducation privée, Downes et Greenstein (1996) démontrent également que le niveau des dépenses des établissements publics a un effet négatif sur l'enseignement privé, alors que le pourcentage de catholiques et de minorités dans la population ainsi qu'un indice d'hétérogénéité de la population ont un impact positif. Downes et Greenstein (2002) observent que les opérateurs d'éducation privée ont plus tendance à s'installer dans des circonscriptions avec de faibles niveaux de dépenses publiques par élève. Pour étudier le lien entre les dépenses des écoles publiques et les taux d'inscription dans l'enseignement privé, Goldhaber (1999) construit un modèle endogène. Celui-ci montre ainsi que, si la diminution des dépenses des écoles publiques entraîne une augmentation de la part de l'enseignement privé, la relation inverse n'est pas démontrée. Ces études utilisant des données agrégées apparaissent toutefois limitées, car concentrées dans le contexte bien particulier des États-Unis. Un certain nombre des canaux d'influence de l'enseignement privé ne peut en effet être appréhendé qu'au niveau des pays.

Au niveau macroéconomique du choix des pays quant à la répartition de leurs élèves entre secteurs public et privé, l'étude de référence reste celle de James (1992). Avec des données recueillies par l'auteur sur l'année 1980 et pour 50 pays, dont 38 pays en développement, cette étude montre que la part de l'enseignement privé pour les cycles primaire et secondaire est positivement influencée par l'hétérogénéité religieuse et les subventions à l'enseignement privé, et négativement par les dépenses publiques d'éducation. Le niveau du revenu et les inégalités de revenus ne paraissent pas avoir d'effets. En utilisant des données désagrégées sur l'enseignement primaire et secondaire dans plus de 120 pays pour la période 1999-2007, d'Aiglepiere (2011) analyse également les différences de composition public-privé des systèmes éducatifs, selon des caractéristiques de demande et d'offre d'enseignement privé. Des analyses en coupes transversales et en panels dynamiques démontrent que la part des effectifs scolarisés dans l'enseignement privé pour les cycles primaire et secondaire est significativement influencée par l'hétérogénéité religieuse et un système légal d'origine socialiste. Le niveau des dépenses publiques d'éducation par élève est en outre l'un des déterminants majeurs du développement de l'enseignement privé. En revanche, l'environnement économique, les taux de scolarisation, la séparation entre État et Église ou encore les contextes démocratique et démographique ne paraissent pas avoir d'influence significative. Ces études empiriques n'expliquent toutefois qu'une petite partie de l'hétérogénéité entre pays. En effet, elles laissent de côté les aspects historiques et politiques propres aux pays. Avant et pendant la période de colonisation, l'enseignement

privé fut très influencé par l'identité du colonisateur. Par la suite, les périodes d'indépendance et les décisions politiques qui furent prises, allant parfois jusqu'à la nationalisation des établissements religieux, influencèrent durablement l'évolution de l'enseignement privé. Plus récemment, l'apparition des écoles spontanées, en réponse aux carences de l'État, fut également gérée fort différemment selon les pays. Si le Mali encouragea et donna une existence légale à ces écoles spontanées, le Cameroun tenta plutôt de les fermer ou de les faire entrer dans le giron officiel des écoles publiques (Martin, 2003). L'acceptation politique de l'offre privée d'enseignement a donc grandement influencé son développement, alors que d'autres empêchaient son développement par des nationalisations et des législations contraignantes.

PARTIE 2

Le fonctionnement de l'enseignement privé en Afrique subsaharienne

Dans une perspective plus microéconomique, nous analysons tout d'abord la situation de l'offre des établissements éducatifs privés au sein des pays d'Afrique subsaharienne puis nous présentons les différentes familles d'enseignement privé, les questions liées à sa localisation et à sa fondation pour analyser ensuite ses ressources humaines, matérielles et pédagogiques. Nous présentons ensuite les aspects de la demande d'enseignements privés par les ménages, notamment les questions liées au choix d'un établissement éducatif. Les situations de l'encadrement et du financement de l'enseignement privé sont ensuite introduites avant de tenter finalement d'observer les réalisations de l'enseignement privé. Sur toutes ces questions, il faut être conscient de l'extrême diversité de situations entre les pays ; il est donc très difficile de les comparer et d'offrir une vision agrégée à l'échelle des 48 pays de l'Afrique subsaharienne. Nous nous contentons donc de présenter un certain nombre de traits communs au pays de la région, que nous illustrerons ensuite avec les études de cas de certains pays ^[8].

[8] Pour illustrer cette partie, nous nous appuyons notamment largement sur un travail d'analyse en profondeur fait par l'auteur au Cameroun en 2007, à Madagascar en 2009 et au Sénégal en 2012. Selon les besoins, des exemples d'autres pays d'Afrique subsaharienne seront utilisés.

3. La situation de l'offre d'enseignement privé

3.1. Typologies des établissements d'enseignement privé

Les institutions d'enseignement privé forment une catégorie très hétérogène tant au niveau de leurs objectifs que sur les moyens pour les atteindre (Kingdon, 2005). Le degré d'association avec l'État, la pédagogie, les ressources humaines, matérielles et financières, la composition des élèves, l'organisation et la gestion ne sont que quelques-uns des aspects qui varient considérablement entre les établissements privés. Il est ainsi essentiel de bien prendre en compte les diverses spécificités et de ne pas considérer les établissements privés comme un bloc homogène (Kitaev, 1999). Dans l'histoire des nations, ce sont les institutions religieuses qui ont généralement commencé à fonder des écoles et ceci souvent bien avant que des établissements publics ne soient créés par les États. Les écoles confessionnelles, essentiellement fondées pour des raisons religieuses représentent ainsi encore une partie importante de l'enseignement privé des pays. Plus récemment, des établissements privés laïcs à vocation lucrative ou sociale ciblant des minorités socioéconomiques, ethniques ou linguistiques ont pu également se développer. Suivant les problématiques, les établissements privés peuvent également être classifiés selon le type de clientèle, le coût, la localisation ou encore le cycle éducatif (Kitaev, 1999). Afin d'appréhender les déterminants du développement de l'enseignement privé et sa relation avec l'État, nous proposons trois typologies complémentaires, à savoir selon la vocation principale de l'établissement privé, son lien à la religion, et la reconnaissance de l'État. Selon les pays et les époques, ces diverses appellations peuvent toutefois recouvrir des réalités très différentes. Au niveau international, voire national, il est d'ailleurs extrêmement difficile de distinguer ces différentes catégories d'enseignement privé.

3.1.1. *Typologie selon la vocation de l'établissement privé*

Comme précisé auparavant, il est possible de regrouper en trois objectifs majeurs les raisons qui peuvent pousser un opérateur privé à fonder un établissement éducatif, à savoir les objectifs identitaires, sociaux et lucratifs. Il faut toutefois noter ici que certains établissements privés peuvent appartenir à plusieurs catégories à la fois. Les établissements privés peuvent être structurés en trois sous-groupes selon leur vocation principale :

A) Les institutions à « vocation identitaire » : celles-ci se sont développées pour répondre aux demandes spécifiques de certaines catégories de la population. Ces demandes particulières peuvent être appréhendées selon des considérations religieuses, ethniques, linguistiques et socioéconomiques, l'objectif étant de maintenir une certaine cohésion dans le groupe face au reste de la population. Des écoles privées confessionnelles se sont ainsi développées pour répondre à des demandes religieuses, d'autres aux demandes de certaines minorités ethniques ou linguistiques, ou encore de certaines classes sociales, sélectionnant les enfants sur la base de critères socioéconomiques. Les églises, les diasporas et les groupes d'intérêts sont ainsi souvent à l'origine de la fondation d'établissements à vocations identitaires.

Encadré 3 *Le réseau des écoles françaises*

Au niveau international comme en Afrique subsaharienne, les réseaux des écoles américaines, anglaises et françaises sont particulièrement importants et dynamiques. Le réseau des écoles françaises regroupe 480 établissements implantés dans 130 pays^[9]. Au total, 310 000 élèves dont près de 115 000 Français sont pris en charge chaque année par 6 500 titulaires de l'Éducation nationale française, et environ 20 000 personnes recrutées localement. Un enseignement conforme à l'exigence des programmes de l'Éducation nationale française est offert dans ces établissements. En accueillant parmi ses élèves plus d'une moitié des enfants des pays d'accueil et des étrangers tiers, le réseau a pour objectif avoué de contribuer au rayonnement de la langue et de la culture française. À Madagascar, le réseau des établissements à programmes d'enseignement français compte 26 établissements scolarisant quelque 12 460 élèves, dont 53 % de nationalité malgache. Sur les 26 établissements, 16 dépendent directement de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) et du Service de coopération et d'action culturelle (SCAC), et 10 établissements sont simplement homologués et ne comptent donc aucun enseignant expatrié ou résident.

[9] À ce sujet, voir le site de l'agence pour l'enseignement français à l'étranger : <http://www.aefe.fr>

B) Les institutions à « vocation sociale » : celles-ci sont fondées pour répondre à des besoins sociaux. Des écoles communautaires sont ainsi créées par les parents d'élèves et les communautés locales pour compléter l'éducation publique ou pallier ses insuffisances. Ces établissements répondent à des demandes et des besoins urgents, notamment dans des zones oubliées par les services publics. Certains établissements se sont spécialisés dans la scolarisation d'enfants particulièrement vulnérables (enfants handicapés, orphelins, etc.) ou la réinsertion dans le système scolaire d'enfants déscolarisés. Les communautés locales, les ONG et les organisations philanthropiques sont principalement à l'origine des établissements éducatifs à vocations sociales.

Encadré 4 *Illustrations des écoles communautaires*

Dans certaines situations, les communautés et les parents d'élèves se chargent d'ouvrir des écoles. Selon les contextes, ils s'occupent plus ou moins directement de la construction des infrastructures, de l'équipement, du recrutement et de la rémunération des enseignants. Ces établissements se sont particulièrement développés dans les zones très enclavées, soumises à un conflit ou à une forte insécurité et donc sans offre éducative publique ou privée existante. Ces écoles peuvent être totalement autonomes, soutenues par des ONG et des organisations internationales, voire rentrer partiellement dans le système formel public. Au Kenya, les écoles « *Harambee* » ont été ainsi partiellement ou totalement intégrées comme écoles publiques (Banque mondiale, 2003 ; Rose, 2002). Dans des pays, comme le Mali et le Togo, la part de l'enseignement communautaire n'a cessé de croître dans les années 1990. À la fin de ces années, les effectifs scolarisés dans des établissements communautaires arrivaient à près de 10 % du total au Mali et au Togo (Marchand, 2000). Dans certains pays, comme le Togo, des statuts particuliers ont été créés pour ces établissements communautaires afin d'offrir un cadre légal à ces initiatives locales (Écoles d'initiatives locales). Les Écoles d'initiatives locales se retrouvent surtout dans les zones rurales où l'offre scolaire classique (publique ou privée) est insuffisante, voire inexistante pour satisfaire la demande de scolarisation locale.

Encadré 5 *Illustrations des écoles fondées par les ONG*

Une offre de services éducatifs formels et non formels existe depuis longtemps au travers des activités éducatives de certaines ONG. Celles-ci travaillent généralement avec les établissements publics existants, mais peuvent être amenées à en fonder lorsqu'elles font défaut. Le travail de ces ONG vise à améliorer l'accès à l'éducation dans des localisations ou avec des populations défavorisées. Elles apportent ainsi des ressources (infrastructures, équipements, enseignants) qui permettent de faire fonctionner une école. Lors de conflits ou de catastrophes climatiques, ces établissements gérés par ces ONG peuvent être la seule offre éducative disponible et sont alors fortement soutenus par les agences des Nations unies et certaines organisations internationales. Le réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence rassemble ainsi les ONG et les organisations de développement travaillant spécifiquement sur les questions éducatives dans les situations d'urgence^[10].

C) Les institutions à « vocation lucrative » : celles-ci peuvent être appréhendées comme de véritables petites entreprises avec pour objectif la rentabilité financière. L'enseignement privé peut alors être perçu comme un marché avec des opérateurs qui répondent à une demande éducative solvable non remplie par l'enseignement public ou les autres formes d'enseignements privés. Au-delà des contraintes administratives spécifiques imposées par les États sur l'ouverture et la gestion d'établissements éducatifs, le fonctionnement du marché de l'enseignement privé à vocation lucrative paraît alors semblable aux autres types de marchés commerciaux. Ce sont les entrepreneurs et les entreprises qui sont principalement à l'origine des écoles privées à vocation lucrative.

[10] Voir <http://www.ineesite.org>

Encadré 6 *La nature lucrative, sociale et religieuse des collèges privés de Madagascar*

Lorsque l'on interroge les directeurs de collèges privés sur la vocation principale de leur établissement, une majorité d'entre eux invoque une vocation sociale, les vocations lucratives et religieuses étant reléguées au second plan (d'Aiglepierre, 2008). La vocation des collèges confessionnels se partage entre les raisons sociales et religieuses alors que seulement un tiers des établissements laïcs font état d'une vocation lucrative contre deux tiers, d'une vocation sociale. L'analyse de l'offre des collèges privés montre finalement que seulement 18 % des établissements privés se disent à vocation lucrative, contre 22 % à vocation religieuse et 60 % à vocation sociale. Il faut toutefois préciser ici que la législation malgache ne fait pas de distinction particulière entre ces différents types d'établissements et que la vocation principale déclarée par son directeur ne constitue nullement un statut juridique.

3.1.2. *Typologie selon le lien à la religion de l'établissement privé*

Une catégorisation souvent utilisée dans les pays d'Afrique subsaharienne consiste à identifier un établissement privé selon son appartenance à une église ou à une association religieuse. Les établissements peuvent alors être regroupés en quatre grandes familles, selon les différentes religions.

A) L'enseignement catholique : le réseau de l'enseignement catholique a été fondé en grande partie par des missionnaires, aux premiers temps de la colonisation ; il est ainsi généralement ancien et bien implanté dans les pays d'Afrique subsaharienne. Au niveau international, l'Office international de l'enseignement catholique (OIEC) en tant qu'organisation non gouvernementale représente l'enseignement catholique du monde entier. Créé en 1952 et présent dans plus d'une centaine de pays, l'enseignement catholique déclare regrouper plus de 44 millions d'élèves dans près de 210 000 écoles. Il couvre souvent l'ensemble des cycles éducatifs allant du pré-primaire au supérieur. L'enseignement catholique est également très bien organisé dans chaque pays, autour d'une direction ou d'un secrétariat national de l'enseignement catholique coordonnant les activités de directions régionales qui recouvrent les diocèses du pays. Le fondateur d'un nouvel établissement catholique est la paroisse, la congrégation, voire l'évêque. La direction nationale sert d'interface entre l'État et les établissements catholiques ; elle s'occupe également des aspects de formation et de suivi des enseignants, des directeurs et des responsables pédagogiques.

L'enseignement catholique dispose souvent d'instituts catholiques pédagogiques qui sont en fait des écoles normales. L'enseignement catholique est ouvert à tous les enfants, indifféremment de leur religion, et travaille à la fois avec des enfants issus de ménages à bas revenus, à revenus moyens et à hauts revenus. Bien que les programmes officiels y soient enseignés, une certaine marge de manœuvre est laissée aux directeurs pour rajouter des modules. Dans l'ensemble, c'est néanmoins une pédagogie traditionnelle qui est utilisée dans les établissements catholiques.

Encadré 7 *Illustrations de la situation de l'enseignement catholique*

Avec 44,6 % des effectifs du privé au primaire et au secondaire, l'enseignement catholique est de loin l'acteur le plus important de l'enseignement privé à Madagascar. Installé depuis 140 ans dans le paysage éducatif malgache, celui-ci ne regroupe pas moins de 490 000 élèves (d'Aiglepierre, 2008). Il est toutefois assez concentré géographiquement et près de la moitié des enfants scolarisés dans l'enseignement catholique se trouvent dans le centre du pays dans la province d'Antananarivo. Au Cameroun, l'enseignement catholique est également l'acteur privé le plus important aux niveaux des cycles préscolaire et primaire, avec environ 40 % des effectifs du privé pour 2003-2004, ce qui représente plus de 270 000 élèves dans 1 200 établissements (d'Aiglepierre, 2007). L'enseignement catholique scolarise ainsi environ 10 % des effectifs du primaire, le recrutement des élèves se faisant bien au-delà des appartenances religieuses. L'enseignement catholique est moins bien représenté au cycle secondaire puisqu'il n'y représente plus que 24 % des effectifs du privé, avec 59 000 élèves. Au Sénégal, pour l'année scolaire 2010-2011, l'enseignement catholique regroupe 277 établissements, 2 145 classes et prend en charge 93 000 élèves. Moins de 30 % de ces élèves sont de confession catholique et 13 % des enseignants de ces établissements sont d'une autre confession. En plus de ces établissements formels, une cinquantaine d'écoles de brousse et une trentaine de garderie communautaires sont gérées par l'enseignement catholique.

B) L'enseignement protestant : souvent ancien, l'enseignement protestant est généralement plus complexe et divers que l'enseignement catholique puisqu'il dépend d'une multitude de mouvements religieux. Les différentes églises protestantes notamment luthériennes, anglicanes, évangéliques, méthodistes et adventistes, se sont développées en Afrique et ont fondé des établissements éducatifs. L'organisation de l'enseignement protestant recouvre cette complexité et des associations représentatives de l'enseignement privé propre à chaque courant religieux existent généralement de manière autonome. Certaines d'entre elles sont très bien organisées au niveau international et national, tandis que d'autres laissent une grande autonomie à chaque établissement. Ces établissements protestants existent souvent du pré-primaire au supérieur.

Encadré 8 *La situation de l'enseignement protestant*

À **Madagascar**, l'enseignement protestant regroupe 12,9 % des effectifs du privé au primaire et au secondaire (d'Aiglepierre, 2008). Nés en 1968 de la fusion de deux églises protestantes française et anglaise, les établissements de l'église de Jésus-Christ à Madagascar, la *Fiangonan'i Jesoa Kristy eto Madagasikara* (FJKM) comptent pas moins de 83 000 élèves soit 7,14 % des effectifs. L'enseignement luthérien, représente 3,3 % des effectifs totaux du privé, l'enseignement adventiste 1,5 %, l'enseignement anglican 0,5 %, et l'église du réveil des apôtres malgaches, 0,4 %. Au Cameroun, l'enseignement protestant est le fait de seize églises fédérées au sein de sept secrétariats à l'éducation en fonction de critères qui ne sont pas géographiques comme pour l'enseignement catholique (d'Aiglepierre, 2007). Celui-ci représente 19 % des effectifs du privé pour le primaire avec 132 000 élèves. Il est un peu moins bien représenté dans le secondaire avec 14 % des effectifs pour 33 000 élèves. Au Sénégal, les établissements reliés à des églises protestantes sont encore faiblement présents et n'ont pas de direction pour les représenter.

Encadré 9 *Le cas de l'enseignement adventiste à Madagascar*

L'instauration de la première mission adventiste à Madagascar date d'environ 70 ans (d'Aiglepierre, 2008). Actuellement, l'enseignement adventiste y compte environ 17 000 élèves, ce qui représente 1,5 % des effectifs du pays. Particulièrement organisées aux niveaux international et national, les missions adventistes dépendent de la Conférence générale installée aux États-Unis et sont ensuite structurées en treize divisions, la direction nationale de Madagascar dépendant de la division de l'Afrique australe. Au niveau national, il existe un responsable dans chacune des six provinces ainsi qu'un responsable de district. La direction nationale nommée pour trois ans sert d'interface avec l'État et est en charge de tous les aspects de formation. Les parents d'élèves des établissements adventistes sont généralement membres de l'église. En ce qui concerne les financements, en plus des sommes versées par les parents, l'enseignement adventiste peut compter sur des dons au niveau national et international. La conférence générale dispose ainsi de sa propre agence de développement. L'ouverture d'un nouvel établissement se fait sur décision de la mission ou sur l'initiative d'un membre de l'église. L'enseignement adventiste compte également une université à Madagascar, qui offre des formations en théologie, gestion et informatique, ainsi que très prochainement une section normale pour la formation des enseignants. Les diplômés de l'enseignement adventiste ont la possibilité de continuer leurs études dans d'autres universités adventistes, notamment aux États-Unis. Une accréditation internationale renouvelée tous les deux ans après contrôle permet une certification des établissements malgaches reconnus par d'autres établissements adventistes dans le monde.

C) L'enseignement islamique : au-delà des écoles coraniques dont l'objectif est la propagation de la foi et l'étude de textes religieux, un certain nombre d'établissements islamiques a une vocation éducative. Selon les contextes, ces écoles sont plus ou moins complémentaires avec l'offre publique. Dans les pays d'Afrique subsaharienne, l'enseignement islamique est généralement encore assez peu structuré ; il peine parfois à être reconnu, et le nombre d'établissements et d'élèves reste souvent une inconnue. Une spécificité importante de l'enseignement islamique tient au fait qu'une partie de son enseignement se fait en langue arabe.

Encadré 10 *Le système d'éducation islamique*

Le système d'éducation islamique qui existe en Afrique subsaharienne possède souvent une structure à plusieurs niveaux. Il comprend généralement une filière traditionnelle (les études coraniques en tant que telles), une filière d'écoles formelles (écoles franco-arabes, appelées parfois *médersas*) et des formes hybrides, souvent appelées *enseignement coranique amélioré*. À la base du réseau traditionnel, on trouve le *maktab* ou école coranique, qui est le premier niveau du système, où les jeunes enfants commencent à apprendre le coran ainsi que les devoirs de base dont doit s'acquitter tout musulman. Ensuite vient la médersa ou école secondaire, où ceux qui ont essentiellement mémorisé et transcrit de longs passages du coran s'engagent dans l'étude de ce qui est appelé « *science islamique* », comprenant les traditions religieuses écrites et d'autres types de matériaux didactiques. Quelques étudiants choisis vont au-delà de ce niveau pour entreprendre des études supérieures avec des imams et des marabouts ou dans des universités islamiques d'Afrique du Nord et d'autres pays musulmans. Malgré ces tendances à l'uniformité dans l'importance accordée à l'enseignement religieux et à l'orientation de base, la nature et la qualité de l'instruction dans les écoles coraniques, ainsi que le système dans son ensemble, varient de manière très notable d'une région à l'autre (Banque mondiale, 1999).

Encadré 11 *Illustrations de la situation de l'enseignement islamique*

À Madagascar, quelques écoles primaires et collèges musulmans existent. Ils n'ont toutefois qu'une interaction assez faible avec les autorités publiques (d'Aiglepierre, 2007). Ainsi, aucun établissement islamique n'a été officiellement reconnu en tant que tel à ce jour et il n'existe pas de direction nationale à l'enseignement islamique. Au **Cameroun**, l'enseignement islamique représente 3,7 % des effectifs primaires privés avec 25 000 élèves, tandis que seulement 2 000 élèves sont inscrits dans l'enseignement secondaire islamique soit 0,85 % du supérieur privé (d'Aiglepierre, 2007). L'enseignement Islamique y est le réseau le plus récent, le moins structuré et le plus petit numériquement. Il est très concentré dans le nord du Cameroun où la religion musulmane est plus présente. L'enseignement islamique compte sept secrétariats à l'éducation, dont la compétence s'étend à une ou plusieurs provinces. Chaque établissement scolaire du primaire ou du secondaire tient sa comptabilité propre et le niveau de centralisation de l'information reste limité. Au **Niger**, l'enseignement privé prend en compte les écoles coraniques et les classes dans la catégorie des structures dites parascolaires, au même titre que les

•••

...

écoles de catéchisme, les cours d'adultes, les orphelinats. Les écoles coraniques sont en principe ouvertes à tous (enfants comme adultes). Selon un recensement de l'UNESCO, les écoles seraient au nombre de 40 000 (UNESCO, 2008). Elles sont généralement ouvertes dans les centres urbains et dans les villages. Le nombre d'élèves varie d'une école à l'autre, selon l'audience du marabout. **Au Sénégal**, en plus des écoles franco-arabes, un travail de modernisation de certains établissements musulmans a été entrepris depuis quelques années. L'objectif est d'établir des passerelles vers les établissements éducatifs plus formels et d'intégrer progressivement l'enseignement du français.

D) L'enseignement laïc : l'enseignement laïc est beaucoup moins organisé et centralisé que l'enseignement catholique ou protestant. Même s'ils sont parfois affiliés à des associations représentatives, la plupart des établissements laïcs sont généralement autonomes. Sauf subventions étatiques, ces établissements ne fonctionnent que grâce aux sommes payées par les parents et le produit des recettes de leurs autres activités. L'enseignement est souvent, mais pas toujours, à but lucratif ; il est généralement mieux implanté en zone urbaine qu'en zone rurale. Malgré le caractère lucratif de certains établissements laïcs, un certain nombre d'entre eux offre des écoles gratuites ou réduites aux familles défavorisées. C'est alors fréquemment la communauté qui demande à certains établissements privés laïcs d'accueillir gratuitement ou avec l'aide d'ONG locales des élèves défavorisés, comme des orphelins. Le nombre de ces élèves est parfois loin d'être négligeable. Il peut aller jusqu'à une centaine d'élèves pour un seul établissement.

Encadré 12 *Illustrations de la situation de l'enseignement laïc*

À Madagascar, près de 42,5 % des élèves du privé sont dans des établissements laïcs, plus importants au secondaire qu'au primaire. Au Cameroun, le système éducatif privé laïque représente 31 % des effectifs du primaire privé avec 215 000 élèves. L'enseignement laïc est le plus important du secondaire, avec 60 % des effectifs du privé pour 147 000 élèves. Au Sénégal, plus de la moitié des effectifs de l'enseignement privé sont dans des établissements laïcs.

Encadré 13 *Préscolaire et enseignement privé laïc au Bénin*

Au Bénin, comme dans beaucoup de pays, ce sont les initiatives privées qui ont renouvelé l'intérêt de l'enseignement maternel. Dans ce sous-secteur, l'État s'est en effet souvent désengagé, laissant la place à l'initiative privée. Au Bénin, certains projets internationaux associés à des ONG locales ont permis de donner un nouveau souffle à l'enseignement préscolaire en zone rurale (Attanasso, 2010). Ces initiatives restent toutefois limitées et circonscrites à une vingtaine de villages, et ne concernent encore que quelques milliers d'enfants. En 2007, au Bénin, le préscolaire comptait 770 écoles maternelles, dont 453 dans le public et 277 dans le privé pour 68 026 élèves dont 21 517 dans le privé. La plupart de l'offre préscolaire, privée comme publique, ne concerne encore que les zones urbaines.

3.1.3. *Typologie selon la reconnaissance de l'État*

Selon la vocation des établissements privés et les objectifs de l'État, différentes catégories de lien peuvent exister entre État et enseignement privé. Dans la majorité des pays, un cadre juridique spécifique a été mis en place pour réglementer l'existence et le fonctionnement des institutions d'enseignement privé. Un cadre incitatif au travers de subventions et de contrats a également été développé par un certain nombre de pays. Du lien le plus fort au plus faible entre État et établissements privés, ces derniers peuvent être regroupés en quatre catégories :

A) Les établissements « subventionnés » : ces établissements bénéficient de soutiens financiers ou en nature de la part de l'État (subventions, équipements, ressources humaines). Ces soutiens peuvent être faits en contrepartie de certaines obligations concernant l'accès, la qualité, le coût ou encore la gestion pédagogique, consignés dans un contrat avec l'État. Dans d'autres cas, de tels contrats n'existent pas et les établissements bénéficiaires de subventions publiques sont soumis au respect du cadre réglementaire général concernant l'ouverture et le fonctionnement d'un établissement éducatif privé. Un suivi spécifique de ces établissements est généralement fait afin de vérifier la bonne utilisation de ces fonds. Une très grande diversité de types de contrats peut alors exister selon les objectifs et les contextes (cf. partie 3).

B) Les établissements « libres » : ces établissements ne bénéficient d'aucun soutien de l'État et, mis à part le respect du cadre réglementaire général concernant l'ouverture et le fonctionnement d'un établissement éducatif privé, ceux-ci ne sont généralement pas soumis à des obligations additionnelles ni à un suivi spécifique. Il s'agit alors d'établissements largement autonomes soumis à une réglementation et un encadrement allégé de la part de l'État.

C) Les établissements « clandestins » : ces établissements ne respectent pas la réglementation minimale de l'État quant à l'ouverture ou le fonctionnement d'un établissement éducatif privé. L'origine de ce non-respect de la réglementation peut résulter d'une mauvaise volonté du fondateur de l'établissement ou d'une réglementation inadaptée. Ces établissements fonctionnent dans l'illégalité, mais sont fréquemment tolérés par les États. Ils ne sont cependant pas reconnus officiellement et ne bénéficient pas de soutiens de l'État.

Encadré 14 *La reconnaissance des établissements privés au Congo*

À la suite de la nationalisation de 1965, l'enseignement privé a disparu du Congo (UNESCO, 2008). Ce n'est qu'en 1995, avec une nouvelle loi portant sur la réorganisation du système éducatif, que celui-ci a été restauré même si, dans les faits, certains établissements privés avaient recommencé à fonctionner en 1990. La nouvelle loi prévoit trois types d'établissements privés. Les établissements conventionnés de types I et II dispensent un enseignement identique à celui des établissements publics de même nature et selon les mêmes horaires. Ils sont soumis aux inspections pédagogiques administratives, financières (s'ils reçoivent des subventions) et sanitaires dans les mêmes conditions que les établissements publics. Le personnel des établissements de type I est constitué de fonctionnaires à la charge de l'État, tandis que dans ceux de type II les enseignants sont des fonctionnaires détachés pris en charge par ces établissements. Enfin, les établissements non conventionnés ne reçoivent pas de subventions de l'État, ni des collectivités locales et des organismes publics. Ils sont néanmoins soumis au contrôle de l'État. Des conventions se signent avec l'État en vue de fixer les droits et les obligations de chaque partie. Les programmes et les apprentissages fondamentaux dans les disciplines obligatoires sont identiques à ceux des établissements publics. Au Congo, le privé laïc est prédominant du préscolaire au secondaire avec des établissements appartenant à des promoteurs privés.

Encadré 15 *Les établissements clandestins au Cameroun*

Comme dans beaucoup d'autres pays d'Afrique subsaharienne, un secteur informel de l'éducation s'est développé au Cameroun (d'Aiglepierre, 2007). Ces écoles, phénomène important, sont en nombre croissant ces dernières années. Elles fonctionnent dans une complète illégalité, sans autorisation de l'État. Un rapide recensement fait à Douala et dans le reste de la province du Littoral en 2006 dénombrait plus de 150 établissements clandestins au primaire et une quarantaine au secondaire, représentant plus de 20 000 élèves, soit 6 % des effectifs du privé. À ces écoles clandestines, il faudrait rajouter un nombre important d'écoles coraniques, apparemment plusieurs milliers dans tout le pays. Ces établissements fonctionnent sans aucun contrôle de l'État, avec de mauvaises conditions de travail, voire de véritables risques pour les enfants. De plus, ils concurrencent les prix des établissements reconnus. Certains de ces établissements clandestins peuvent et veulent se mettre en règle ; c'est alors les lenteurs administratives, les dossiers perdus ou incomplets, ou encore l'accès à l'information qui sont des facteurs déterminants. Toutefois, un grand nombre d'établissements clandestins ne peuvent se régulariser, notamment pour des critères de superficie, d'infrastructures et d'équipements. De plus, un problème de droit de propriété se pose souvent. Finalement, ces établissements non reconnus entraînent une sous-estimation du poids de l'enseignement privé dans le pays.

3.2. Localisation, cycles et fondations

3.2.1. *La localisation des établissements privés*

À l'intérieur des pays d'Afrique subsaharienne, l'enseignement privé se répartit généralement de manière beaucoup moins homogène que l'enseignement public. Les écoles privées s'ouvrent le plus souvent dans les villes, contrairement aux écoles publiques qui, dans leur action de service public, doivent atteindre les populations rurales. Les établissements privés, particulièrement pour le post-primaire et l'enseignement laïc à vocation lucrative, se concentrent ainsi généralement dans les zones urbaines avec une forte densité de population. Les établissements confessionnels sont souvent fondés à proximité des lieux de culte, tandis que les établissements à vocation sociale sont normalement localisés dans les zones défavorisées, avec une offre publique déficiente.

Encadré 16 *Illustrations de la localisation des établissements privés*

À Madagascar, si 87 % des écoles primaires publiques se situent en zone rurale, seulement 60 % des écoles primaires privées le sont également (d'Aiglepierre, 2008). La province d'Antananarivo (autour de la capitale du pays) avec 38 % de ses effectifs dans le privé (contre 20 % au niveau national) capte plus de 54 % des effectifs totaux de l'enseignement primaire privé. Au niveau régional, l'hétérogénéité du développement de l'enseignement privé est encore plus criante, la part du privé étant environ vingt fois plus importante dans certaines régions du centre de l'île, que celles du Sud. Au secondaire, dans la province d'Antananarivo, 53 % des élèves des collèges et 63 % des élèves des lycées sont dans l'enseignement privé, la moyenne nationale se situant respectivement à 41 et 52 %. En termes d'effectifs, environ 44 % des élèves de collèges publics sont en zone urbaine, contre 72 % des élèves des collèges privés. Sur les 928 communes du pays disposant d'un collège, seulement 34,5 % disposent d'un ou de plusieurs collèges privés. Il y a ainsi 608 communes ne disposant que de collèges publics, contre 29 communes ne disposant que de collèges privés. La situation n'est guère différente pour les lycées, où si 50 % des lycées publics sont en zone rurale, seulement 16 % des lycées privés le sont également. Au Cameroun, la localisation des activités du secteur privé n'est pas plus homogène (d'Aiglepierre, 2007). Ainsi, une province urbaine comme celle du littoral dont la capitale est Douala scolarise plus de la moitié des enfants des cycles préscolaire, primaire et secondaire dans l'enseignement privé. Les provinces du Centre avec la ville de Yaoundé, ainsi que les provinces anglophones du Nord-Ouest et du Sud-Ouest ont environ un tiers de leurs effectifs dans le privé. Par contre, dans le Nord et l'Extrême-Nord, l'enseignement privé ne représente qu'un dixième des effectifs. Au Sénégal, les établissements primaires publics sont 60 % en zone rurale et 40 % en zone urbaine. Dans l'enseignement privé, la répartition est de 70 % en zones urbaines et 30 % en zone rurale.

3.2.2. La fondation des établissements privés

Les établissements fondés par les religions implantées depuis longtemps dans les pays d'Afrique subsaharienne sont généralement les plus anciens tandis que les établissements laïcs et ceux de religions moins anciennes sont pour la plupart assez récents. Lorsqu'un établissement éducatif est fondé, il s'agit le plus souvent de personnes physiques dans le laïc, et d'entités religieuses dans le confessionnel, qui sont à l'origine de sa création. Des associations sont parfois à l'origine de la création d'établissements, et dans un certain nombre de cas, le fondateur en assure la direction. Les profils des individus fondateurs d'un établissement éducatif privé varient selon les types

d'établissements. Dans le confessionnel, il s'agit essentiellement de personnes provenant d'entités religieuses ou associatives, alors que dans le laïc on retrouve un certain nombre de personnes qui viennent de la fonction publique ou d'entreprises, voire même des commerçants. Le choix du lieu montre que le terrain nécessaire à la création du collège est primordial. Un terrain à la disposition du fondateur, une extension de la mission religieuse ou simplement des terrains et bâtiments disponibles semblent expliquer en partie le choix du lieu. L'influence de la demande est également importante, tout particulièrement lorsque l'offre existante est inadaptée, voire inexistante. Le fait que le fondateur soit originaire du lieu peut également avoir une certaine influence. En ce qui concerne les terrains comme les bâtiments, il faut noter qu'un certain nombre d'établissements sont locataires, mais que dans la majorité des cas ils sont propriétaires, voire utilisateurs sans redevance.

Encadré 17 *La fondation des collèges privés de Madagascar*

La fondation des collèges privés de Madagascar se situe entre les années 1860 et 2007, l'année moyenne de fondation des collèges publics étant de 1972 dans le public, 1967 dans le confessionnel, et 1993 dans le laïc (d'Aiglepierre, 2007). Près d'un tiers des établissements confessionnels des zones rurales ont été fondés par un individu et non par une entité religieuse. Dans un tiers des établissements laïcs, ainsi que dans certains établissements confessionnels, le fondateur de l'établissement en est également le directeur. Environ un tiers des collèges laïcs sont locataires du terrain, alors que dans le confessionnel ces cas sont assez rares, un nombre important d'établissements étant utilisateurs gratuits. Il faut également remarquer qu'un certain nombre d'établissements sont propriétaires de leurs bâtiments mais locataires de leurs terrains.

3.2.3. *Les cycles éducatifs couverts par les établissements privés*

Contrairement aux établissements publics qui ne couvrent généralement qu'un seul niveau éducatif (pré-primaire, primaire, collège, lycée ou supérieur), les établissements privés sont très fréquemment multiniveaux. Ils sont généralement fondés pour un seul niveau, mais au fur et à mesure de leur succès, un certain nombre d'établissements décident de s'agrandir pour couvrir le niveau éducatif suivant (ou précédent) et ainsi conserver plus longtemps une partie des élèves. Si l'enseignement privé a tendance à couvrir plusieurs cycles d'enseignement général, la mise en place d'une offre d'enseignement supérieur ou technique apparaît cependant encore assez rare.

Encadré 18 *Le caractère multicycles des collèges privés de Madagascar*

Si les établissements publics de Madagascar n'offrent qu'un seul cycle éducatif, moins de 6 % des collèges privés malgache n'offrent que le niveau collège (d'Aiglepierre, 2008). Environ deux tiers des collèges proposent une éducation primaire accompagnée la plupart du temps d'une offre pré-primaire. Un quart des collèges sont également des lycées, et près de 12 % des collèges privés peuvent prendre en charge un enfant du pré-primaire au baccalauréat. L'offre pré-primaire est plus importante dans les établissements confessionnels que laïcs, alors que le cycle secondaire existe moins dans les établissements de zones rurales. Les établissements privés, qui n'offrent au départ qu'un cycle primaire lors de leur fondation, quelques années après et dans la majorité des cas, étendent leur enseignement au cycle secondaire, le collège. En moyenne, huit ans séparent la fondation du collège de celle du cycle primaire. Généralement, le lycée est ensuite fondé, après une dizaine d'années en moyenne. L'enseignement technique est rare dans les établissements d'enseignement général. Seuls 9 % des collèges d'enseignement général proposent un enseignement technique, dont les matières sont principalement la couture, les services, le travail du bois et du métal. Un tout petit nombre d'établissements comportent une formation d'enseignement supérieur.

3.3. Les ressources humaines

3.3.1. *Les directeurs*

Dans l'enseignement privé, les responsabilités du directeur varient en fonction du type d'établissement. Selon les pays, le statut et les caractéristiques des directeurs des établissements privés et public diffèrent. Dans le privé, les directeurs sont en moyenne plus jeunes, ont fait des études plus longues par rapport à leurs homologues du public, ont plus de formation pédagogique et sont mieux et régulièrement payés. Par ailleurs, ce sont le plus souvent des femmes. Un certain nombre de directeurs de collèges privés n'a jamais enseigné. Ils collaborent avec une personne en charge de la pédagogie. Les directeurs de collèges confessionnels sont généralement (mais pas toujours) de la même confession que celle de l'établissement.

Encadré 19 Les directeurs des collèges privés de Madagascar

L'âge du directeur de collège varie entre 27 et 75 ans, avec une moyenne de 51 ans dans le public et de 46 ans dans le privé. Les directeurs d'établissements sont presque exclusivement des hommes dans l'enseignement public alors qu'une parité existe dans les établissements confessionnels et laïcs. Les directeurs de collège ont en moyenne un BAC+2. Ceux du public comptent environ une demi-année d'études de moins. Concernant les diplômes pédagogiques, 23 % des directeurs du public et 64 % des directeurs du privé en sont totalement dépourvus, notamment dans l'enseignement laïc et dans les zones rurales. La formation pédagogique initiale pallie en partie ce manque, mais un dixième des directeurs du public et un tiers des directeurs du privé déclarent n'avoir jamais reçu de formation pédagogique. L'expérience à un poste de directeur varie et peut aller jusqu'à 40 années avec, en moyenne, 7,6 années dans le public et 9,2 dans le privé. Si la majorité des directeurs ont été enseignants avant de diriger un collège, un quart des directeurs de collège du privé n'a jamais été enseignant. Finalement, on peut observer que plus d'un quart des directeurs de collège privé ont été des enseignants de l'enseignement public, ce qui est tout particulièrement le cas dans les établissements laïcs et ruraux. Les directeurs déchargés de cours représentent deux tiers des directeurs du public, contre un tiers de ceux du privé. Le salaire mensuel des directeurs de collège varie entre 140 000 Ariary malgache (MGA) dans le confessionnel et 190 000 dans le laïc, contre un salaire moyen d'environ 250 000 MGA dans l'enseignement public.

3.3.2. Les enseignants

Encadrés par les directeurs, les enseignants sont la ressource humaine principale de tout service éducatif. En moyenne, les enseignants du privé enseignent davantage de matières, ont fait des études plus longues, et sont plus nombreux à cumuler des emplois dans différents établissements. En revanche, les enseignants du public ont davantage de classes et d'élèves par classe. Ils ont une formation pédagogique plus importante et sont plus expérimentés. Les enseignants du public sont généralement mieux payés que ceux du privé qui cumulent des emplois. Le personnel des établissements privés est régi par les dispositions du Code du travail. Dans le privé, le personnel d'encadrement et les enseignants ont normalement droit à une formation continue et à un salaire régulier, ainsi qu'à une couverture sociale, ce qui n'est pas toujours le cas. Les contrats de vacataires sont très nombreux, tout particulièrement dans les établissements privés laïcs, et nombre d'établissements ne payent pas régulièrement les

cotisations de santé ou de retraite de leurs enseignants. Or, dans les établissements privés de très bon niveau, les salaires sont généralement faibles et versés irrégulièrement, ce qui rend difficile la gestion du personnel et entraîne un « *turn over* » important des effectifs. Par ailleurs, les enseignants du privé ne sont souvent pas invités aux formations organisées par l'État. Démotivés par leurs conditions de travail, les enseignants du privé peuvent se trouver confrontés à de fortes tensions avec leurs directeurs ou fondateurs de ces établissements. Les niveaux d'absentéisme et les grèves des enseignants du privé sont toutefois beaucoup moins importants que dans l'enseignement public, alors qu'un certain nombre d'enseignants vacataires du privé sont en fait des enseignants fonctionnaires du public^[11].

Encadré 20 *Illustration de la situation des enseignants*

À Madagascar, les enseignants des collèges qui n'enseignent qu'une seule matière dans leur collège sont 63 % dans le public, contre 47 % dans le privé (d'Aiglepierre, 2007). Les enseignants des collèges privés sont en charge d'environ quatre classes tandis que les enseignants du public se retrouvent en charge de presque une classe de plus. Les classes dans lesquelles officient les enseignants du public ont des effectifs beaucoup plus importants que dans le privé. Les enseignants du public se trouvent ainsi en charge de plus de classes et de plus d'élèves par classe, alors même que leur charge horaire est légèrement inférieure à celle de leurs homologues de l'enseignement privé. En termes de formation académique, le nombre moyen d'années d'études des enseignants est de BAC+1 dans le public, tandis que les enseignants du privé confessionnel et laïc comptent respectivement 1,4 et 1,8 année d'études après le BAC. Si les enseignants du privé ont fait des études plus longues, ils ont en revanche une formation pédagogique plus limitée que celle de leurs collègues du public. Ainsi, les trois quarts des enseignants du privé n'ont pas de diplôme pédagogique, contre la moitié dans le public. Les enseignants du public sont 25 % à travailler dans au moins deux établissements, contre 43 % des enseignants du privé. On peut ainsi observer que près d'un dixième des enseignants du privé sont des fonctionnaires de l'État, ces derniers allant plutôt dans l'enseignement laïc. Les contrats à durée indéterminée sont plus nombreux dans l'enseignement confessionnel que dans le laïc, qui emploie plus de vacataires avec des contrats à durée déterminée. Le renouvellement des effectifs est plus important dans l'enseignement privé que dans l'enseignement public.

•••

[11] Dans plusieurs pays, il a été observé que, lors de grandes grèves de l'enseignement public, la plupart des enseignants du public continuaient d'enseigner dans le privé.

•••

Ainsi, 14 % des enseignants du public et 21 % de ceux du privé effectuaient leur première année d'enseignement dans un collège. L'expérience des enseignants est plus grande dans l'enseignement public où 57 % des enseignants ont plus de dix ans d'expérience, contre 40 % dans le privé. Les salaires mensuels minimaux sont en moyenne de 84 000 MGA dans le confessionnel, 96 000 dans le laïc et 124 000 dans le public. La progression de salaire est également beaucoup plus importante dans le public, avec des salaires maximaux à 250 000 MGA contre 130 000 dans le confessionnel et 144 000 dans le laïc. Au Sénégal, en 2008, près de 77 % des enseignants du privé au cycle primaire sont sans formation initiale et sans qualification, contre environ 50 % dans le public (Gamma Ingénieries, 2011). Les études du PASEC montrent un taux d'absentéisme inférieur dans l'enseignement privé par rapport au public (CONFEMEN, 2007a). Le taux d'absentéisme moyen d'un enseignant de 5^e au cours du dernier mois est de 0,5 jour dans le privé non arabophone, 6 jours dans le privé arabophone, contre 9 jours dans le public. Au Bénin, le salaire mensuel des enseignants du public en 2007 s'élève à 97 580 FCFA contre 56 290 FCFA pour les enseignants du privé (Brossard *et al.*, 2008). De plus, les enseignants du privé ont très fréquemment des contrats temporaires, parfois très précaires. En République centrafricaine, les estimations pour 2005 montrent qu'un enseignant du privé gagne environ 40 000 FCFA par mois payés sur 9 mois dans le primaire, soit près de trois fois moins qu'un instituteur titulaire du public, mais cinq fois plus qu'un enseignant communautaire (Banque mondiale, 2008). Au secondaire, le salaire moyen mensuel dans le privé s'élève à 60 000 FCFA, contre près de 100 000 FCFA dans le public.

Les établissements éducatifs privés travaillent généralement sur plusieurs cycles éducatifs en même temps, mais ont souvent des effectifs plus réduits que les établissements publics. Les ratios d'élèves par enseignant sont souvent moins forts dans le privé, qui affiche généralement de meilleurs taux d'encadrement. L'écart entre public et privé peut être faussé par les enseignants contractuels qui n'ont qu'un faible nombre d'heures dans certains établissements privés.

Encadré 21 *Illustrations des taux d'encadrements des élèves*

À Madagascar, l'encadrement des élèves, soit le nombre d'élèves par enseignant, diffère fortement selon les types de collège (d'Aiglepierre, 2008). Le taux d'encadrement dans le public est d'environ 40 élèves par enseignant contre 21 dans l'enseignement confessionnel et 16 dans l'enseignement laïc (d'Aiglepierre, 2008). Au Cameroun, le primaire dans le privé compte en moyenne 41,7 élèves par enseignant, contre 57,2 dans le primaire public, soit une différence de plus de 15 élèves par enseignant (d'Aiglepierre, 2007). Dans l'enseignement secondaire général, l'écart est moins important avec 26,6 élèves par enseignant contre 33,5 dans le public. Au Sénégal, on remarque de très fortes différences entre les taux d'encadrement des élèves de 5^e année du public, du privé non arabophone et du privé arabophone (CONFEMEN, 2007a). Ainsi une classe moyenne de 5^e est constituée de 51 élèves dans le public, 32 dans le privé non arabophone, et 83 dans le privé arabophone.

3.4. Ressources pédagogiques, matérielles et gestion interne

3.4.1. Les ressources matérielles

Les établissements privés sont généralement un peu mieux dotés en ressources matérielles que les établissements publics. Le manque de places assises s'avère souvent très important dans l'enseignement public, alors que dans le privé, qui procède à une sélection à l'entrée en fonction des places disponibles, le problème est généralement moindre. Dans les établissements réputés, le nombre de candidats dépasse souvent de loin les places disponibles. Les bâtiments sont souvent plus anciens dans le public et dans le confessionnel que dans le laïc. L'accès à des équipements tels que l'électricité, l'eau, les toilettes, les terrains de sports, les cantines, les bibliothèques, voire les salles informatiques n'est pas toujours meilleur dans le privé et dépend plutôt de la localisation de l'établissement. Sur les questions des ressources matérielles, l'écart est généralement plus important entre les zones urbaines et rurales qu'entre les établissements publics et privés. Concernant les manuels scolaires, les élèves du privé ne sont pas toujours mieux équipés que leurs camarades du public.

Encadré 22 *Les ressources matérielles des collèges de Madagascar*

Dans l'enseignement public à Madagascar, la surutilisation des infrastructures, mesurée en nombre de places assises manquantes est particulièrement critique. Les établissements privés semblent également manquer souvent de places assises, notamment en zone rurale. En moyenne, 144 places assises font défaut dans les collèges publics, contre 50 dans les collèges confessionnels, et 30 dans les collèges laïcs. Pour ce qui est de l'entretien des bâtiments, on remarque que les bâtiments publics sont moins souvent rénovés que ceux du privé. Les cantines gratuites n'existent que dans un nombre très limité de collèges, principalement confessionnels. Une pharmacie, voire une infirmerie existe dans la moitié des établissements privés, contre un quart dans les établissements publics. L'équipement et le matériel des bibliothèques, laboratoires, salles et terrains de sport, les jardins scolaires sont en général destinés aux collèges publics, alors que c'est dans le privé que l'on trouve le plus de salles informatiques pour les élèves. Enfin, c'est dans le public que les établissements disposent le plus fréquemment d'un bureau pour le directeur et de logements de service. La disponibilité de manuels scolaires est également un enjeu important pour la performance éducative des élèves. On observe que les établissements publics et ceux officiant en zones rurales sont très défavorisés sur ce point. Les élèves des zones urbaines et des établissements laïcs sont beaucoup plus nombreux à pouvoir disposer d'un manuel de français.

Encadré 23 *Les manuels scolaires dans le primaire au Burkina Faso*

La comparaison du nombre d'élèves par manuels scolaires, selon le type d'établissement, au Burkina, en 2006-2007, révèle plusieurs faits (Banque mondiale, 2010a). En ne faisant que la distinction public-privé, l'on remarque que les écoles publiques sont mieux dotées en manuels de calcul et de lecture que les établissements privés. En désagrégeant l'enseignement privé, on peut toutefois remarquer que le nombre moyen de manuels de lecture par élève est de 0,79 dans le privé laïc, 0,63 dans le privé catholique contre 0,57 dans le privé protestant, et 0,32 dans le privé musulman, la moyenne dans l'enseignement public se fixant à 0,6. Ainsi, il apparaît clairement que les moyennes dans l'enseignement privé cachent une grande variabilité selon les catégories d'enseignements privés, la localisation et le type d'élèves scolarisés.

3.4.2. La gestion interne

De même que pour le public, les écoles du privé ont les mêmes calendriers d'examens, de vacances scolaires, et délivrent les mêmes diplômes nationaux. Les établissements privés donnent cependant plus d'heures de cours par semaine, comptent plus de semaines de cours par an et offrent plus d'activités parascolaires que les établissements publics. Certaines organisations pédagogiques, comme la double vacation, semblent moins souvent utilisées dans le privé. Une sélection à l'entrée se fait dans beaucoup d'établissements privés, mais peut avoir lieu dans le public lorsque les places sont insuffisantes. Un certain nombre d'établissements privés se sont spécialisés dans l'offre d'une seconde chance pour les élèves refusés dans le public. Dans les établissements confessionnels, une éducation religieuse, généralement facultative, peut être dispensée.

Encadré 24 *Les ressources pédagogiques et l'organisation interne des collèges de Madagascar*

Le nombre effectif d'heures de cours d'un élève de 5^e à Madagascar varie de 29 heures dans le public, à 31 heures dans le laïc et 32 heures dans le confessionnel (d'Aiglepierre, 2008). De même, le nombre moyen de semaines de cours par année varie entre 33 semaines dans le public, 34 dans le confessionnel et 35 dans le laïc. Les établissements privés gardent un peu plus longtemps leurs élèves en cours que ceux du public. La double vacation est utilisée par 24 % des collèges publics, 14 % des collèges laïcs et 3 % des collèges confessionnels. Cette organisation de l'établissement avec une classe le matin et une autre l'après-midi est surtout utilisée dans les zones urbaines. En ce qui concerne la discipline et l'encadrement des élèves, environ 90 % des établissements effectuent un contrôle journalier des absences des élèves à l'entrée du collège. Le conseil de discipline a été utilisé à l'encontre de certains élèves en 2006-2007 par 52 % des collèges publics, 55 % des collèges laïcs et 68 % des collèges confessionnels. Des exclusions d'élèves pour indiscipline ont été prononcées par 32 % des collèges publics et un peu plus de la moitié des collèges privés. Pour un peu plus de 40 % des établissements privés, il existe un concours d'entrée pour accéder au collège, et, là encore, il s'agit plus des établissements confessionnels et de ceux opérant dans les zones urbaines. Si les concours d'entrée existent dans un grand nombre d'établissements, la sélection des élèves se fait également sur la base des résultats scolaires pour 78 % des établissements, alors que 23 % privilégient les entretiens avec l'enfant et ses parents. Les sélections qui s'effectuent sur d'autres critères tels le revenu, la religion et la proximité géographique des parents ont cours dans moins de 5 % des établissements.

4. La situation de la demande d'enseignement privé

4.1. Les élèves de l'enseignement privé

Les caractéristiques des élèves diffèrent selon les types d'établissements et relèvent notamment de la localisation, du coût de la scolarisation ou encore de la sélection effectuée à l'entrée. En moyenne, les élèves du privé sont souvent plus privilégiés que leurs camarades du public. Pour une même classe, les élèves du privé sont souvent plus jeunes, plus suivis par leurs parents et ont eu plus souvent accès à l'enseignement pré-primaire. Par rapport aux élèves du public, ceux du privé viennent généralement de familles plus aisées, qui ont moins d'enfants et travaillent le plus souvent dans le secteur formel et dans la fonction publique. Il existe une grande hétérogénéité de situations entre les différentes catégories d'enseignement privé. Ainsi, les élèves de certains établissements privés peuvent aussi être largement plus défavorisés que ceux des établissements publics de proximité.

Encadré 25 *Caractéristiques des élèves des établissements privés*

L'âge moyen des élèves de 5^e à Madagascar est de quatorze ans dans le public et de treize ans et demi dans le privé (d'Aiglepierre, 2007). Les élèves du public viennent de familles plus nombreuses que leurs camarades du privé. Les élèves du laïc sont ceux qui viennent de familles avec le moins d'enfants à charge. Le nombre moyen d'années d'études du père dans le secondaire est de 3 ans dans le public, contre 4 dans le privé. Cette année supplémentaire d'études se retrouve également chez les mères. Le revenu familial suit le niveau d'études. Les familles qui ont fait le choix de l'enseignement privé ont un revenu en moyenne 25 % supérieur à celui des familles qui ont fait le choix du public. Cette différence est surtout observée dans les zones urbaines. En effet, en zone rurale, les familles qui placent leurs enfants dans des collèges privés laïcs semblent même avoir un revenu légèrement plus faible que les familles des établissements publics et confessionnels. Si la proportion des familles à faible revenu est plus importante dans le public, on peut néanmoins noter qu'elles constituent également une frange importante du privé et du confessionnel en zone rurale. Les parents agriculteurs et ouvriers sont plus nombreux dans le public, alors que dans l'enseignement privé on

...

...

trouve proportionnellement plus de pères cadres, commerçants ou travailleurs indépendants. Les pères travaillant dans l'administration, la fonction publique, et les entreprises formelles mettent plus leurs enfants dans le privé, alors que ceux du secteur informel se tournent plus vers le public. Au Cameroun, on note également que les enfants issus de ménages dont le chef est salarié ou fonctionnaire dans le public sont majoritaires dans l'enseignement catholique et protestant (d'Aiglepierre, 2007). Les exploitants agricoles sont plutôt dans l'enseignement public, mais sont également très représentés dans l'enseignement protestant. Les travailleurs à leur compte propre non agricoles semblent très représentés dans l'enseignement islamique et laïc. Les exploitants agricoles représentent plus d'un tiers des effectifs dans l'enseignement public, contre un quart dans l'enseignement privé. Les études du PASEC montrent ainsi qu'en 5^e les ménages catégorisés comme pauvres représentent 58 % des effectifs du privé, contre 75 % de ceux du public (CONFEMEN, 2007b). Au Sénégal, les études du PASEC montrent que les écoles privées comptent moins d'enfants provenant de ménages ne parlant pas le français à la maison (CONFEMEN, 2007a). Les acquis scolaires à l'entrée en 2^e année sont les plus importants dans le privé non arabophone et les plus faibles dans le privé arabophone, les élèves du public étant entre les deux.

4.2. Le choix de l'enseignement privé

Comme nous l'avons vu, dans la plupart des régions d'Afrique subsaharienne, une multitude d'offres éducatives privées existent et se développent ; les ménages sont ainsi de plus en plus amenés à choisir parmi ces différents types d'établissements éducatifs. Alors que cette situation suscite des inquiétudes, mais aussi des espoirs pour le développement de ces pays, les déterminants de ce choix sont encore très mal connus. À ce jour, la littérature académique sur le choix des ménages face à plusieurs alternatives d'établissements éducatifs concerne encore majoritairement les pays développés et tout particulièrement les États-Unis (Howell et Peterson, 2002 ; Hoxby, 2003 ; Betts et Loveless, 2005 ; Walberg, 2007). Les modèles théoriques existants sur le choix d'une catégorie d'établissement éducatif par les ménages vont dans le sens d'un tri des élèves selon les revenus, les capacités (Epple et Romano, 1998, 2002) ou encore selon la religion et l'ethnie (Cohen-Zada, 2006 ; Cohen Zada et Justman, 2003). Les ménages riches, ceux appartenant aux majorités religieuses et ethniques, ainsi que ceux dont les enfants ont les meilleures capacités intellectuelles, paraissent théoriquement avoir une plus forte propension à choisir l'enseignement privé. Du point de vue empirique, les résultats ne sont pas aussi clairs. Les études qualitatives qui

se focalisent sur le processus du choix et ses motivations, démontrent généralement que le rôle de l'enfant augmente avec son âge, que le nombre d'alternatives éducatives prises en considération par les ménages est assez faible et que les informations extérieures sont assez peu utilisées (Meuret *et al.*, 2001). Les enquêtes menées sur les motivations des ménages, quant au choix de l'établissement éducatif, affichent une certaine hétérogénéité (Flatney *et al.*, 2001 ; Betts et Loveless, 2005 ; Chakrabarti et Roy, 2010). Parmi les raisons données, celles d'ordre académique, comme la qualité des enseignants ou les résultats de l'établissement aux examens nationaux, sont souvent évoquées en premier, avant celles relatives à des critères non académiques, comme les aspects de religion, de valeurs culturelles, de discipline ou encore de sécurité. Aucun consensus ne peut donc se dégager quant à la variabilité des préférences déclarées selon les catégories socioéconomiques des ménages. Les préférences déclarées des ménages ne correspondent toutefois pas toujours avec leur choix effectif (Betts et Loveless, 2005). Les études microéconomiques sur les déterminants du choix effectif entre plusieurs types d'établissements éducatifs montrent que le choix éducatif est influencé à la fois par des facteurs de demande et d'offre (Long et Toma, 1988 ; Lankford et Wyckoff, 1992 ; Lankford, Lee et Wyckoff, 1995 ; Buddin, Cordes et Kirby, 1998 ; Cohen-Zada et Sander, 2007). Du côté de la demande, le revenu, l'origine ethnique, la religion et le niveau éducatif des ménages semblent jouer un rôle important. Du côté de l'offre, les caractéristiques propres aux différentes alternatives éducatives comme le coût, la localisation géographique, la nature confessionnelle, la qualité et les caractéristiques des autres élèves paraissent également avoir une certaine influence sur le choix des ménages.

Encadré 26 *Le choix d'un collège à Madagascar*

Ce que nous disent les ménages malgaches à propos de leur choix d'un collège et des informations utilisées, montre que l'enfant a encore peu d'influence dans ce choix, que la majorité des ménages prend peu le temps de la réflexion et que seul un faible nombre d'établissements dans les choix possibles est pris en considération (d'Aiglepierre, 2012). Un grand nombre de ménages indique toutefois avoir visité le collège et rencontré son équipe pédagogique avant d'y inscrire leurs enfants. Au niveau des déterminants de ce processus, le choix effectué précédemment au cycle primaire et les contraintes imposées à l'entrée du collège influencent significativement le comportement des ménages. Les ménages les plus éduqués comparent plus de collèges avant de prendre leur décision, et les familles plus religieuses ont plus

...

•••

visité et rencontré le personnel du collège de leur choix. Les motivations invoquées par les ménages pour expliciter leur choix sont en premier lieu non académiques, liées à des raisons telles que la proximité du collège, son coût, sa religion, sa discipline et ses valeurs. Ces motivations sont notamment influencées par les barrières administratives à l'inscription de l'enfant à l'école, le niveau d'éducation des parents ou la religiosité du ménage, et sont plus souvent mises en avant par ceux ayant fait le choix du privé. Les motivations académiques telles que la qualité des enseignants et les taux de réussite aux examens sont également régulièrement citées par les ménages, mais ne sont pas plus mises en avant par ceux ayant fait le choix du privé. D'après les motivations déclarées par les ménages, il ne semble pas y avoir véritablement de différences de valorisation de l'importance de la qualité académique entre catégories socio-économiques ; le revenu n'a notamment aucune influence. Dans ce que les ménages nous disent, il n'est donc pas véritablement possible de mettre en avant des inégalités dans le processus ou encore les motivations du choix. L'étude de ce que font les ménages dans les faits apporte cependant un certain nombre de conclusions différentes. Les déterminants du choix effectif d'un collège sont alors de plusieurs types et varient selon les catégories d'établissements. Du côté de la demande, la religiosité des ménages, mais également leurs revenus, déterminent significativement le choix du privé. La religion influence clairement le choix d'un collège de même confession. Le fait d'avoir choisi l'enseignement public au primaire influence négativement le fait de choisir ensuite un collège privé. Au niveau de l'offre, les coûts et les taux de réussite aux examens des collèges privés s'avèrent jouer un rôle important dans le choix définitif des ménages. Lorsque le cas particulier des ménages passant d'une catégorie d'établissement à une autre entre le primaire et le collège est analysé, l'importance du revenu des ménages et du coût du collège est encore soulignée. Les ménages les plus riches, les plus religieux et les mieux éduqués, dont les enfants sortent du primaire privé inscrivent leurs enfants dans le secondaire privé, alors que les ménages les plus pauvres, dont les enfants étaient au primaire dans le public vont inscrire leurs enfants dans des collèges publics. La religiosité des ménages apparaît en outre réduire l'éventualité du choix d'un collège confessionnel d'une autre confession. Pour ce qui est de la distance entre le collège et le domicile des ménages, le revenu a également une influence notable, les ménages les plus pauvres se contentant le plus souvent des collèges les plus proches. Il apparaît finalement que le choix d'un établissement éducatif augmente la stratification économique et religieuse entre catégories de ménages et de collèges.

5. L'encadrement de l'enseignement privé

5.1. Encadrement par l'État

5.1.1. Cadre juridique

Les textes de loi, voire la constitution de la majorité des États d'Afrique subsaharienne reconnaissent actuellement la liberté du choix éducatif et donc le droit à l'enseignement privé et à la liberté de création d'un établissement éducatif, sous réserve d'un certain nombre de conditions fixées par l'État. L'enseignement privé est alors généralement appréhendé comme un service social d'utilité publique, assuré par des partenaires privés. L'implication du secteur privé fait généralement partie des stratégies importantes d'éducation et de formation formulées par les États. Le PPP est souvent mis fortement en avant dans les politiques générales d'éducation et de formation. Le fonctionnement et l'organisation de l'enseignement privé sont encadrés par un ensemble de textes législatifs et réglementaires. Ce cadre législatif vise à encadrer l'offre éducative privée, particulièrement le respect des normes pédagogiques. Les écoles privées sont notamment généralement soumises aux mêmes programmes éducatifs ainsi qu'aux mêmes examens nationaux. Selon les pays, la liberté d'exercice des activités éducatives est postulée sous réserve du respect de certaines conditions sur les infrastructures, le fondateur, le personnel enseignant et administratif, voire sur le respect d'une carte éducative. Des exigences peuvent ainsi être imposées sur les qualifications des administrateurs et des enseignants, ainsi que sur les conditions d'enseignement et le contenu des programmes éducatifs. Des standards minimums peuvent être imposés sur la qualité et l'équipement des bâtiments, et des obligations quant aux programmes enseignés et à la pédagogie peuvent être formulées. Enfin, l'enseignement religieux donné par les établissements confessionnels peut nécessiter une autorisation préalable.

Encadré 27 Cadre juridique de l'enseignement privé

À Madagascar, le fonctionnement et l'organisation de l'enseignement privé sont encadrés par un ensemble de textes législatifs et réglementaires (d'Aiglepierre, 2007). La constitution du 8 avril 1998 dispose que « *L'État reconnaît le droit à l'enseignement privé et garantit la liberté d'enseigner sous réserve des conditions d'hygiène, de moralité et de capacité fixées par la loi* ». L'enseignement privé est reconnu comme le partenaire de l'État dans la promotion et le développement du système d'éducation et de formation à Madagascar. La Loi d'orientation générale de 2004 sur le système d'Éducation, d'Enseignement et de Formation à Madagascar dispose que « *le partenariat est une composante fondamentale de la stratégie d'éducation et de formation. Le partenariat public-privé est fortement encouragé à tous les niveaux, voire adopté comme règle dans l'exécution de la politique d'éducation et de formation* ». Au Cameroun, le fonctionnement et l'organisation de l'enseignement privé sont encadrés par un ensemble de textes législatifs et réglementaires (CONFEMEN, 2007b). Le texte principal est actuellement la loi 2004/022 du 22 juillet 2004. L'enseignement privé y est décrit comme « *un service social d'utilité publique assuré par des partenaires privés* ». Son objectif est strictement le même que celui de l'enseignement public, à savoir « *la formation civique, physique, morale, intellectuelle, professionnelle et technique des jeunes camerounais* ». L'État veille à la qualité de l'enseignement et au respect des normes pédagogiques. Les programmes et les examens sont du ressort de l'État. La liberté d'exercice des activités éducatives est postulée sous réserve du respect de certaines conditions sur les infrastructures, le fondateur, les personnels enseignant et administratif, ainsi que sur le respect de la carte éducative. Chaque établissement privé doit comporter un cycle complet et posséder un certain nombre d'organes administratifs obligatoires. Au Sénégal, l'importance de l'enseignement privé a été clairement perçue par la nouvelle loi d'orientation de l'Éducation (UNESCO, 2008). Avant 1994, l'initiative privée se trouvait fortement limitée par des formalités administratives trop rigoureuses. Une nouvelle loi a été faite pour faciliter la création d'écoles privées et le recrutement de leurs enseignants, tout en concentrant l'activité de l'administration sur l'inspection des établissements et la sanction éventuelle de leurs dysfonctionnements. Ainsi, l'ouverture des établissements d'enseignement privé est désormais soumise à la simple obligation d'une déclaration préalable. Les programmes d'études sont les mêmes que ceux des établissements publics et les déclarants responsables d'un établissement privé sont tenus de les respecter. Cependant, les textes réglementaires prévoient l'éventualité de programmes spécifiques conçus par un établissement. Dans ce cas, ces programmes sont déposés auprès de l'autorité compétente.

5.1.2. *Organisme public en charge de l'enseignement privé*

Au sein de chacun des ministères en charge de l'éducation, un secrétariat, une direction voire un office national, est généralement spécifiquement en charge de l'enseignement privé. Cette structure sert d'interface entre l'État et les opérateurs privés ; elle bénéficie parfois d'une personnalité morale propre et d'une autonomie financière. Selon le découpage des responsabilités de l'éducation et de la formation entre différents ministères, une ou plusieurs entités peuvent être en charge de l'enseignement privé (base, formation professionnelle, supérieur). Ces structures publiques en charge de l'enseignement privé représentent les pouvoirs publics auprès des établissements d'enseignement privé, et sont chargées d'encadrer leurs organisations administrative et pédagogique de la répartition et du suivi d'éventuelles subventions publiques, ainsi que de la mise en œuvre des programmes scolaires prescrits par l'État. Elles sont généralement représentées au niveau des régions et des circonscriptions et c'est à ce niveau que les inspections sont faites. Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, ces structures sont surtout une entité administrative et financière dont les moyens humains, financiers et techniques, assez faibles, ne permettent qu'un contrôle et un suivi limité des établissements privés. Leurs rôles se limitent surtout aux questions d'autorisation administrative, de subvention ainsi qu'à la collaboration avec les organisations représentatives de l'enseignement privé. L'encadrement de la part de l'État est souvent assez faible, les visites se concentrant surtout dans les établissements urbains ou péri-urbains. Ainsi, bon nombre de pays d'Afrique subsaharienne n'ont pas les capacités administratives et financières d'exercer un véritable contrôle sur les établissements privés, souvent laissés à eux-mêmes. Un phénomène important d'écoles clandestines a ainsi pu se développer dans certains pays.

Encadré 28 *Organismes publics en charge de l'enseignement privé*

À Madagascar, l'Office national de l'enseignement privé (ONEP) a été créé en 1994 (Décret N° 94100 du 15/02/1994) pour servir d'interface entre le ministère de l'Éducation et le secteur éducatif privé (d'Aiglepierre, 2008). Cette structure publique à caractère administratif, dotée d'une personnalité morale et de l'autonomie financière, est placée sous la tutelle des ministères de l'Éducation et des Finances. L'ONEP représente les pouvoirs publics auprès des établissements d'enseignement primaire et secondaire privés ; il est en charge de leur organisation administrative et pédagogique, des subventions ainsi que de leur contrôle. Pour effectuer cette mission, l'ONEP dispose

...

•••

de deux services : le service financier et le service des autorisations, de la tutelle et du contrôle. Les autorisations d'ouverture et les autorisations d'enseigner doivent passer par l'ONEP, qui devient ainsi l'interlocuteur privilégié des Directions nationales à l'enseignement privé de Madagascar (DNEPM). Dans les faits, l'ONEP est surtout une entité administrative et financière dont les moyens humains, financiers et techniques assez faibles ne permettent pas d'effectuer un véritable contrôle ni suivi des établissements privés. Son rôle se limite surtout aux questions de subvention, d'autorisation et à collaborer avec les Directions nationales de l'enseignement privé. L'ONEP est représenté au niveau régional, la Direction régionale de l'éducation nationale (DREN) par la Représentation régionale de l'enseignement privé (RREP), et au niveau de la Circonscription scolaire (CISCO) par le bureau chargé de l'enseignement privé de la division de programmation. Ces structures déconcentrées ne disposent néanmoins que de très faibles moyens et l'encadrement de l'État est donc globalement faible ; les visites se font surtout dans les établissements urbains proches des zones urbaines. En cas de litiges ou de difficultés, la CISCO peut être consultée et servir de médiateur. Au Cameroun, ce sont les directions de l'enseignement privé des différents ministères en charge de l'éducation qui s'occupent des relations avec les organisations de l'enseignement privé, du contrôle de l'encadrement les établissements et des autorisations d'ouverture (d'Aiglepierre, 2007). Ces structures sont assistées au niveau régional par les délégations provinciales de l'éducation. Au Sénégal, c'est la Direction de l'enseignement privé (DEP) du ministère de l'Éducation nationale, directement rattachée au cabinet du ministre, qui est en charge des établissements privés du primaire et du secondaire (Gamma Ingénieries, 2011). Cette direction compte huit personnes à temps plein et un véhicule. Son budget de fonctionnement est très faible et son travail d'encadrement des écoles se limite pour l'essentiel aux établissements à proximité de la capitale.

5.1.3. Règles relatives à l'établissement, aux fondateurs, aux directeurs et aux enseignants

L'État considère comme établissement d'enseignement privé toute entité ou organisme privé, laïc ou religieux, ayant pour fonction principale de dispenser une formation, initiale ou continue à des élèves. L'ouverture d'un établissement scolaire privé est conditionnée par l'obtention de plusieurs autorisations généralement liées à l'établissement, au directeur et au personnel enseignant. Sans ces autorisations, un établissement n'a légalement pas le droit de fonctionner. Pour ouvrir un établissement d'enseignement privé, un dossier d'autorisation d'ouverture, suivant parfois une demande d'autorisation de création, doit être constitué. Ce dossier doit comporter

un certain nombre d'informations générales sur les infrastructures, le fondateur et le personnel de l'établissement et doit être adressé à l'organisme public en charge de l'enseignement privé, au niveau central ou régional. L'État instruit les dossiers pendant un temps (pouvant être juridiquement limité), avant de délivrer une autorisation d'ouverture, généralement illimitée dans le temps. La décision est parfois prise après une visite des lieux d'implantation par une autorité académique, et une rencontre avec les autorités administratives locales qui émettent un avis sur l'opportunité de la fondation de l'établissement. En plus de ces autorisations, un agrément ou une certification de qualité ont cours dans certains contextes pour des établissements ayant rempli des conditions pédagogiques, physiques et administratives particulières. Au niveau des infrastructures, des normes techniques plus ou moins strictes peuvent exister concernant la taille des classes, la superficie totale ou les conditions sanitaires. Certaines règles concernant la localisation de l'établissement peuvent également s'appliquer (carte scolaire, dangerosité du voisinage pour la santé ou la moralité des élèves). Un certificat de propriété, un contrat de location, voire une attestation de fonds disponibles pour les premiers mois de fonctionnement, l'organisation administrative, l'identité du directeur, du personnel et la liste des équipements sont généralement associés à la demande d'ouverture. Chaque établissement privé est identifié par un fondateur qui est une personne physique ou morale. Le fondateur d'un établissement éducatif privé en assume la responsabilité civile, administrative, financière et pédagogique. Il est en charge de tout le fonctionnement de son établissement, notamment du recrutement du personnel administratif et des enseignants, ainsi que des contacts avec les autorités. Les responsables administratifs et pédagogiques des établissements sont généralement permanents (et parfois agréés par l'État), alors que les enseignants peuvent être permanents ou vacataires. Des autorisations d'exercer leur profession sont souvent nécessaires pour les directeurs et les enseignants et une proportion d'enseignants permanents et vacataires doit parfois être respectée. L'autorisation d'ouverture et les autorisations relatives aux directeurs et aux enseignants sont plus ou moins difficiles à obtenir selon les pays. Malgré l'obligation d'obtention préalable des autorisations, un nombre important d'établissements fonctionnent sans autorisation d'ouverture. De nombreux établissements ne répondent pas aux normes minimales de qualité des infrastructures, d'équipements et d'enseignement. Certains établissements privés, en règle, se plaignent de cette concurrence déloyale d'établissements clandestins officiant dans l'illégalité. Les fermetures d'établissements pour cause de non-respect des normes ou absence d'autorisations sont toutefois extrêmement rares. Un nombre important d'enseignants du privé travaillent sans respecter les minimums requis en termes de diplômes et/ou de formation professionnelle, et sans autorisation d'enseigner. Dans certains contextes, le processus administratif peut être extrêmement

long et coûteux, ce qui décourage les établissements de se mettre en règle. Le cadre réglementaire peut également être peu clair, assorti de critères trop anciens et peu adaptés au contexte actuel. Les prix de l'enseignement privé sont parfois réglementés, mais, dans les faits, une libéralisation des prix de l'enseignement privé est presque toujours observée. La faiblesse des contrôles et le peu d'incitation à se mettre en règle peuvent expliquer ce laxisme des directeurs et des enseignants du privé.

Encadré 29 *Illustrations des règles relatives aux établissements, aux fondateurs, aux directeurs et aux enseignants de l'enseignement privé*

L'ouverture d'un établissement scolaire privé à Madagascar est conditionnée par l'obtention de trois autorisations : l'autorisation liée à l'établissement, l'autorisation afférente au directeur et les autorisations relatives au personnel enseignant. Sans ces autorisations, aucun établissement n'a le droit de fonctionner (d'Aiglepierre, 2008). Le dossier d'autorisation d'ouverture comporte des informations générales sur les infrastructures et le personnel et la copie du titre de propriété ou du contrat bail d'une durée minimale de cinq ans. Un établissement ne peut pas s'installer dans des locaux dont le voisinage serait reconnu dangereux pour la moralité ou la santé des élèves. Les normes techniques ne concernent que la taille des classes (1,6 mètre carré par élève), les blocs sanitaires (1 siège de WC et 2 urinoirs pour 40 élèves), et les pensionnats (15 mètres cubes d'air par élève et par dortoir). Aucune superficie minimum de l'établissement n'est imposée. Un extrait de casier judiciaire est également demandé. La circonscription est en charge des dossiers des écoles primaires, la région traite ceux des collèges et l'Office national, ceux de l'enseignement privé pour les lycées. L'État étudie les dossiers dans un délai de 2 mois pour les écoles primaires, 3 mois pour le secondaire. La décision est prise après une visite des lieux d'implantation par une autorité académique, et après une rencontre avec les autorités administratives locales (quartier, commune, district) qui doivent donner un avis motivé sur l'opportunité de la fondation de l'établissement. Les autorisations relatives au directeur et au personnel enseignant doivent être demandées aux chefs de la région et de la circonscription. L'enseignement dans le primaire requiert au moins l'obtention du brevet d'études primaires (BEPC), au collège, le baccalauréat, et au moins un diplôme de fin d'études du premier cycle de l'enseignement supérieur pour le lycée. La fonction de directeur peut être exercée à la condition d'avoir au moins l'un des diplômes mentionnés ainsi qu'une autorisation d'enseigner. Pour le secondaire, l'autorisation d'enseigner doit avoir été obtenue depuis au moins trois ans. L'autorisation d'ouverture et les autorisations relatives aux directeurs et aux enseignants peuvent s'obtenir assez

...

•••

facilement, les conditions n'étant pas très contraignantes. Pourtant, malgré le caractère obligatoire de ces autorisations, un nombre important d'établissements fonctionnent à Madagascar sans autorisation d'ouverture. Le dernier recensement de l'Office national de l'enseignement privé montre qu'environ 12 % des établissements éducatifs privés sont dans ce cas. On sait que de nombreux enseignants du privé travaillent sans autorisation d'enseigner. La faiblesse des contrôles et le peu d'incitation à se mettre en règle peuvent expliquer ce laxisme des directeurs et des enseignants du privé. Du côté du service des autorisations, de la tutelle et du contrôle de l'ONEP, on explique le rejet de certains dossiers par le fait qu'ils sont souvent incomplets, envoyés trop tardivement ou erronés. La perspective d'être éligible à une subvention de l'État pousse un certain nombre d'établissements et d'enseignants à se régulariser. Au Cameroun, chaque établissement privé est identifié par un fondateur qui est une personne physique ou morale. Le fondateur d'un établissement éducatif privé en assume les responsabilités civile, administrative, financière et pédagogique (d'Aiglepierre, 2007). Chaque fondateur est tenu d'adhérer à l'une des quatre organisations représentatives. Dans l'enseignement laïc, les fondateurs sont généralement des personnes, alors que dans l'enseignement confessionnel ce sont les églises qui jouent ce rôle. Dans l'enseignement catholique, l'évêque est le fondateur unique de tous les établissements catholiques du pays. Les responsables administratifs et pédagogiques des établissements doivent être permanents et agréés par l'État, alors que les enseignants peuvent être permanents ou vacataires, ces derniers étant toutefois limités à 40 % des effectifs totaux. Le personnel d'encadrement et les enseignants ont droit à une formation continue et à un salaire régulier, ainsi qu'à une couverture sociale. Les personnels des établissements privés sont régis par les dispositions du Code du travail. Au Togo, les établissements privés sont assujettis à l'autorisation préalable d'établissement délivré par le ministère dont relève l'établissement (UNESCO, 2008). L'obtention de l'agrément initial pour une période probatoire d'un an dépend de la qualité des dossiers présentés par les promoteurs. Les qualifications des enseignants, leur niveau de formation initiale, les salaires proposés, la proportion d'enseignants permanents par rapport aux enseignants à temps partiel et la qualité des infrastructures constituent les principaux éléments d'appréciation. À la fin de l'année probatoire, le ministère de tutelle procède à une évaluation qui débouche soit sur la délivrance d'une autorisation de cinq ans renouvelables par tacite reconduction, soit sur le retrait de l'agrément. En pratique, une fois l'agrément obtenu, les établissements ne sont pas soumis à des critères de résultats, l'État considérant que les demandeurs de l'enseignement privé sont attirés par la qualité de l'établissement et que les mauvaises performances suffisent elles-mêmes à décourager la demande.

5.2. L'autorégulation de l'enseignement privé : les organisations représentatives de l'enseignement privé

Les fondateurs d'établissements d'enseignement privés peuvent être regroupés au sein d'associations représentatives ou de syndicats, dotés généralement d'une personnalité juridique propre. Le nombre et l'affiliation obligatoire à ces organisations des fondateurs des établissements scolaires et de formation privés varient selon les pays. Chaque organisation s'administre de façon autonome et est l'interlocuteur privilégié des autorités de tutelle. Afin d'avoir plus de poids, des regroupements de plusieurs organisations représentatives existent souvent. Ces organisations peuvent être représentées au niveau national et provincial ; elles sont chacune dirigées par un secrétaire ou un directeur national. Ces structures coordonnent les activités pédagogiques et administratives avec l'organisme public en charge de l'enseignement privé, encadrent les enseignants et les responsables des établissements privés affiliés, organisent des séminaires et diffusent des documents pédagogiques. Dans certains cas, ces structures sont également en charge du contrôle de gestion et de l'encadrement administratif des établissements, notamment en supervisant et en transmettant au ministère les demandes d'autorisation de création et d'ouverture d'établissements. Selon les pays, les organisations représentatives de l'enseignement privé ne jouent pas toujours suffisamment leur rôle de coordination des opérateurs éducatifs privés et de pression sur l'État pour faire entendre la voix de l'enseignement privé. Le cadre de concertation avec l'État est loin d'être toujours optimal et la participation aux discussions des opérateurs privés semble encore n'avoir souvent que des effets très limités sur la prise de décision de l'État. Les personnes à la tête de ces associations représentatives restent souvent très longtemps à leur poste et la démocratie interne de certaines de ces organisations est probablement à revoir.

Encadré 30 *Illustrations des organisations représentatives de l'enseignement privé*

À Madagascar, les Directions nationales à l'enseignement privé (DN) sont nommées par décret de l'État. Elles sont chargées de représenter les établissements éducatifs privés affiliés auprès des ministères, des ONG, nationaux et internationaux ainsi qu'auprès des bailleurs de fonds (d'Aiglepierre, 2008). Les DN assurent également des activités d'animation, de formation et d'information pour les établissements affiliés ; enfin, elles doivent veiller au respect des normes et des objectifs établis par le ministère de l'Éducation. La promotion de l'innovation pédagogique ainsi que l'effectivité et l'opérationnalisation du PPP constituent quelques-unes des autres missions des DN. En 2007, huit DN avaient été nommées par décret ; un certain nombre d'autres DN, notamment laïques, se sont organisées afin d'être reconnues en tant que telles par l'État, mais n'ont pas encore obtenu l'accord de ce dernier. Il existe de très grandes différences entre les huit DN. Les DN les plus importantes, comme les DN catholique et protestante, bénéficient d'équipement et de personnel à plein temps chargé de la gestion des établissements affiliés. Elles disposent également de représentations régionales dans l'ensemble du pays ainsi que de centres de formation et de formateurs. Les DN les plus modestes, comme les anglicans ou l'église du réveil, ne bénéficient pas de tels moyens et sont gérées par des bénévoles qui ne peuvent s'y consacrer à plein temps. Elles ne disposent que de très peu d'équipement et ne possèdent pas de centres de formations ou de représentations régionales. Si les DN laïques sont nommées au cours d'élections, les DN confessionnelles sont généralement nommées par leurs autorités religieuses. Les établissements privés ont plus ou moins de liberté et de marge de manœuvre, selon la DN à laquelle ils sont affiliés. L'affiliation à une DN n'est pas obligatoire et un grand nombre d'établissements laïcs ne sont pas affiliés. En plus de la subvention de l'État, les Directions nationales se financent en demandant une cotisation par élève aux établissements membres. Cette somme varie entre 100 et 200 MGA, selon les directions nationales. Les DN ont toutefois souvent d'importantes difficultés pour se faire payer ces sommes. Les réseaux régionaux peuvent également demander une certaine somme par élève, afin de faire face à leurs dépenses de fonctionnement. Des événements ponctuels permettent également de rassembler quelques fonds.

Au Cameroun, les organisations des fondateurs des établissements scolaires et de formation privés sont au nombre de quatre : catholique, protestante, islamique et laïc (d'Aiglepierre, 2007). L'affiliation à l'une de ces quatre organisations est obligatoire au moment de la fondation d'un nouvel établissement éducatif privé. Chaque organisation s'administre de façon autonome. Elle est l'interlocutrice exclusive des autorités

...

...

de tutelle. Les organisations sont représentées aux niveaux national et provincial. Elles sont chacune dirigées par un secrétaire national qui coordonne les activités pédagogiques et administratives avec le ministère compétent. Le Secrétariat national est en charge des relations avec l'État. Il encadre les enseignants et les responsables des établissements privés appartenant à son organisation. Il organise des séminaires et diffuse des documents pédagogiques. Il est également en charge du contrôle de gestion et de l'encadrement administratif des établissements. À ce titre, il traite et transmet au ministère les demandes d'autorisation de création et d'ouverture d'établissements. Au Sénégal, les associations représentatives de l'enseignement privé sont des organisations patronales (Gamma Ingénieries, 2011). Il existe alors l'Union nationale des écoles privées laïques du Sénégal (UNEPLAS), le Secrétariat national de l'Office national de l'enseignement catholique du Sénégal (ONECS), le Collectif national des écoles franco-arabes autorisées (CNEFAAS), le Collectif des établissements d'enseignement supérieur professionnels privés. Celles-ci ne reçoivent aucun financement de la part de l'État et vivent de la bonne volonté et générosité de leurs membres. Afin de défendre leurs intérêts professionnels, un protocole de partenariat signé entre l'UNEPLAS et l'ONECS a permis de créer la Fédération de l'éducation et de la formation, elle-même affiliée à la Confédération nationale des employeurs du Sénégal (CNES). Le CNEFAAS regroupe une centaine des 375 écoles franco-arabes reconnues par l'État. Cette structure n'est financée que par les établissements appartenant au collectif qui ont une cotisation de 25 000 FCFA par année. Ce collectif appuie les quelques 800 établissements encore non reconnus ; elle a notamment rédigé pour eux un manuel de procédure en langue arabe. Le Secrétariat national de l'Office national de l'enseignement catholique est l'organisme en charge de représenter l'enseignement catholique auprès de l'État. Le rôle principal dans la gestion des établissements catholiques est tenu par la Direction diocésaine de l'enseignement catholique, à la fois autorité de tutelle et véritable gestionnaire des écoles. La Direction diocésaine est l'employeur de tous les personnels travaillant dans les écoles catholiques. Elle recrute, affecte et rémunère les personnels enseignants et éventuellement non enseignants (des gardiens). Les écoles catholiques perçoivent des frais de scolarité de leurs élèves, des cotisations diverses et bénéficient de la subvention de l'État, une fois reconnues. Le Secrétariat national emploie trois personnes à plein temps et fonctionne sur les cotisations de chaque diocèse. En effet, chaque élève de l'enseignement catholique s'acquitte d'une somme de 7 000 FCFA par ans.

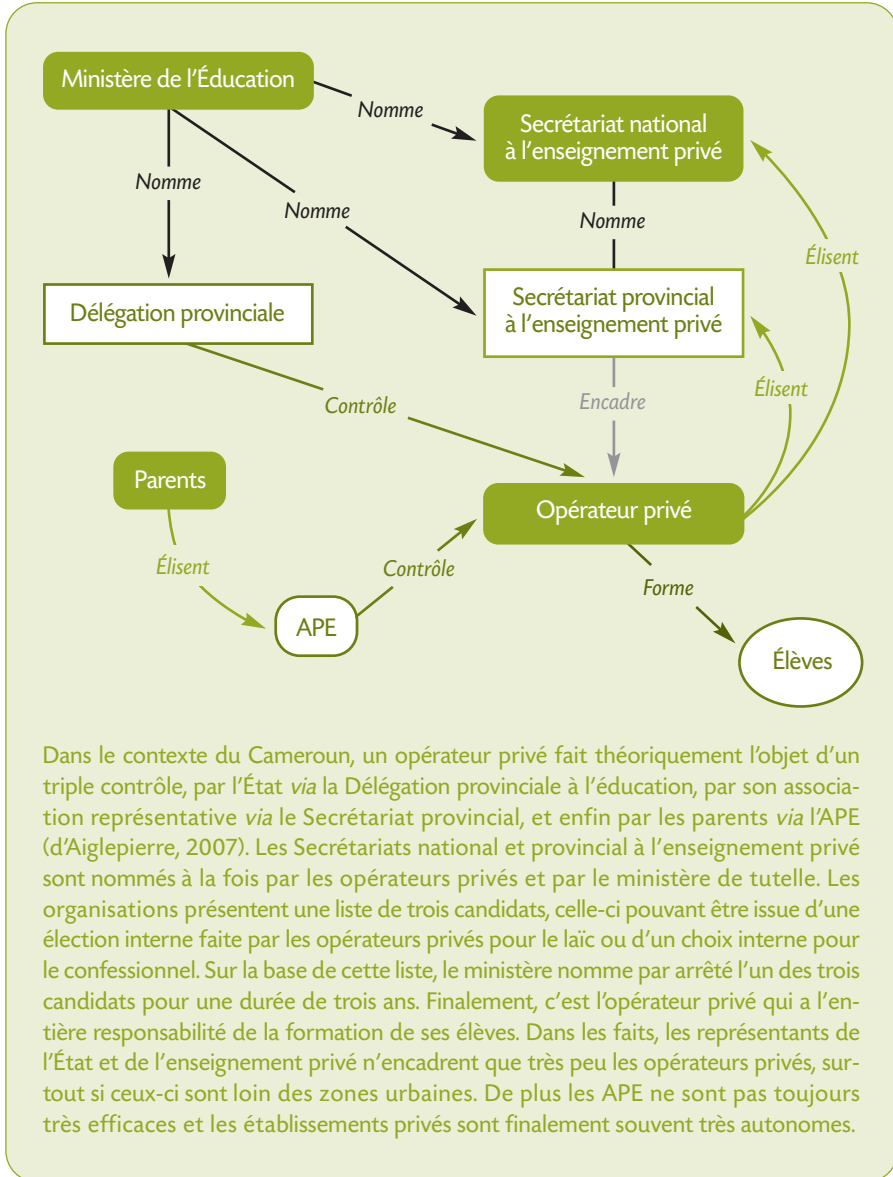
5.3. L'encadrement des parents d'élèves : les associations de parents d'élèves

Dans un certain nombre d'établissements privés, qu'ils soient privés ou publics, il existe une Association des parents d'élèves (APE). Celles-ci ont pour but de représenter les intérêts des parents d'élèves auprès des autorités scolaires et administratives de l'établissement. Elles peuvent avoir un rôle consultatif de réflexion et de proposition sur les différents aspects de la vie de l'établissement, un rôle d'information en participant à la communication aux parents de l'établissement, et un rôle actif sur les questions de construction ou de rénovation des bâtiments, d'achat de matériel et d'équipement, ainsi que d'organisation des activités périscolaires. L'APE joue ainsi parfois un rôle à la fois d'assistance financière et de contrôle des activités de l'opérateur privé. Les rôles et les responsabilités de l'APE, comme des autres acteurs locaux, ne sont toutefois pas toujours bien précisés et leur implication est très variable selon les contextes.

Encadré 31 *Associations représentatives des parents d'élèves du privé au Sénégal*

Au Sénégal, la seule organisation des parents d'élèves organisée au niveau national est l'Union nationale des associations des parents d'élèves de l'enseignement catholique du Sénégal (UNAPECS). Celle-ci organise des assises nationales chaque année afin de discuter des difficultés et des nouvelles perspectives au niveau de l'enseignement catholique pour pouvoir les communiquer à l'État. Cette organisation est représentée au niveau de chaque diocèse et un bureau des parents d'élèves existe dans chaque établissement.

Schéma 2 Fonctionnement théorique du système d'encadrement de l'enseignement privé au Cameroun



Source : auteur.

6. Le financement de l'enseignement privé

6.1. Les financements de l'État

Les soutiens de l'État aux institutions privées existent d'une manière ou d'une autre dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne. Ils sont la reconnaissance du rôle que joue le secteur privé dans l'accumulation de capital humain d'une nation. Selon les décisions de l'État, ils peuvent viser des objectifs d'accès, de qualité ou d'équité. Dans certains cas, ces soutiens ont pour but d'inciter le privé à aller vers des populations plus difficiles et d'encourager la diversité ainsi que la dissémination de nouvelles idées, approches et technologies. Pour atteindre ces objectifs, l'État dispose d'une grande palette d'outils destinée aux opérateurs éducatifs privés. Ainsi, les subventions publiques à l'enseignement privé peuvent permettre de couvrir une partie des coûts de fonctionnement ou de cibler les dépenses d'investissement. Des subsides pour la construction des bâtiments et l'achat du matériel existent dans certains pays, alors que d'autres offrent des prêts à des conditions favorables. Une prise en charge des salaires des enseignants existe parfois et des formations peuvent être offertes aux enseignants du privé. Il arrive également que les établissements d'enseignement privé bénéficient d'une fiscalité spécifique favorable. Enfin, une prise en charge, complète ou partielle, des droits d'inscriptions des élèves dans les établissements privés a parfois été mise en place. Des pays se sont notamment essayés à offrir des « bons éducatifs » aux étudiants afin que ceux-ci aient la liberté de choisir leur institution, indépendamment du fait que celle-ci soit publique ou privée (voir section 8.3.3.).

Encadré 32 *Les types de financements de l'État pour l'enseignement privé*

À Madagascar, il existe cinq types de transferts de l'État vers l'enseignement privé. Ces différentes formes d'aides de l'État sont versées aux enseignants du privé, directement aux établissements privés, à leurs associations représentatives, ou encore aux comités scolaires locaux (d'Aiglepierre, 2008). La subvention du personnel enseignant vise à allouer aux enseignants officiant dans l'enseignement privé et titulaires



...

d'une autorisation d'enseigner, une somme de 20 000 MGA par enseignant et par an. Le contrat-programme est une convention entre l'État et certains opérateurs privés. En échange d'un soutien de l'État, l'opérateur privé s'engage, sur la base d'un contrat de résultats, à exécuter des tâches précises conformes à la politique nationale d'éducation. L'aide de l'État doit alors servir pour augmenter les capacités d'accueil, acquérir des équipements mobiliers, des matériels didactiques ou encore financer des formations. Les critères pour obtenir un contrat-programme sont assez simples puisqu'il s'agit d'avoir une autorisation d'ouverture réglementaire, un nombre d'enseignants sans autorisation d'enseigner inférieur à 50 %, un projet d'établissement bien défini et conforme aux priorités de l'État ainsi qu'un devis estimatif détaillé. En contrepartie de sa participation, l'État exerce un pouvoir de suivi et de contrôle, au niveau pédagogique, sur le respect des programmes scolaires officiels, avec obligation de résultats, au niveau matériel, il contrôle la bonne utilisation du matériel fourni par l'État ainsi que son entretien, et au niveau financier, l'utilisation faite des subventions allouées. L'allègement des frais imputés aux parents constitue une autre forme d'aide de l'État aux établissements éducatifs privés. L'État offre alors une subvention par enseignant d'un montant de 30 000 MGA par mois, durant les neuf mois de scolarité. Cette subvention concerne les écoles primaires privées avec une autorisation d'ouverture réglementaire qui en font la demande et dont les écolages mensuels sont inférieurs ou égaux à 800 MGA. Les établissements comptant trop peu d'élèves (moins de 25) se voient refuser cet allègement, alors que les écoles situées dans les zones rurales ou défavorisées sont privilégiées. Cette subvention est versée tous les deux mois au directeur de l'établissement, qui reverse l'argent à ses enseignants. L'État octroie une subvention annuelle à chacune des huit DN pour leur fonctionnement. En plus des aides financières, l'État offre des kits scolaires pour les enfants nouvellement inscrits en 1^{ère} année d'études. Ces kits scolaires ont été distribués à tous les élèves des écoles privées et publiques, aussi bien dans les zones urbaines que dans les zones rurales.

Au Cameroun, une fois que l'enveloppe globale disponible pour l'enseignement privé est décidée, la subvention est versée au niveau des secrétariats à l'éducation pour le primaire confessionnel alors que pour le secondaire et pour l'enseignement laïc la subvention est attribuée et versée directement aux établissements (d'Aiglepierre, 2007). Pour l'enseignement primaire confessionnel, les secrétariats à l'enseignement reçoivent une subvention correspondant à leur poids en termes d'élèves dans l'enseignement privé, ainsi qu'à une clé de répartition entre les diocèses pour l'enseignement catholique, et entre les églises pour l'enseignement protestant, le critère de répartition restant là encore le nombre d'élèves. Pour l'enseignement secondaire et l'enseignement laïc, les établissements reçoivent directement leurs subventions sur leurs comptes. La

...

...

répartition est faite par les secrétariats à l'éducation qui convoquent chacun un comité pour procéder au classement des établissements demandant une subvention. Ceux-ci ont normalement été inspectés et une fiche d'évaluation a été remplie ; les infrastructures, les équipements ainsi que les gestions administrative, pédagogique et financière ont été notés et une note moyenne finale a été attribuée. Selon la note attribuée, une subvention plus ou moins importante est théoriquement allouée, les établissements les moins bien classés ne recevant rien. Dans les faits, la répartition ne suit pas toujours ce modèle théorique et, finalement, un certain flou semble régner en la matière. Certains établissements sont ainsi oubliés, tandis que d'autres ayant fermé reçoivent encore la subvention ; les critères de classement ne semblent pas toujours être appliqués avec rigueur. La plupart du temps, la clé de répartition n'est pas comprise par les fondateurs et le personnel administratif des établissements privés. Pour le cycle secondaire et l'enseignement laïc, ce sont plutôt les établissements les mieux équipés et ceux dont la gestion financière est la meilleure qui reçoivent une aide de l'État.

Un exemple intéressant à noter est celui de l'Afrique du Sud. Dans ce pays, les établissements publics comme privés sont catégorisés selon le niveau de pauvreté des populations desservies. Les subventions reçues par les établissements dépendent du coût des frais d'inscriptions et des écolages pour les parents, les établissements les moins coûteux étant ceux qui reçoivent les subsides publics les plus importants (Lewin et Sayed, 2005).

Les soutiens de l'État vers le secteur de l'enseignement privé varient considérablement, en quantité et en qualité, selon les pays. Dans certains pays, le soutien de l'État se fait sans conditions, alors que dans d'autres il peut être conditionné aux engagements réalisés, notamment en termes de qualité, de coût et d'accès aux populations défavorisées. Les programmes d'ajustements structurels et les crises économiques ont souvent joué un rôle très néfaste pour les établissements privés, les soutiens publics vers l'enseignement privé étant des dépenses faciles à réduire en cas de nécessité. Ainsi, les soutiens au secteur de l'enseignement privé en Afrique subsaharienne sont-ils encore souvent faibles et variables en fonction de la conjoncture économique. De plus, ils sont fréquemment assez mal ciblés. Les établissements déjà bien dotés ou de mauvaise qualité peuvent souvent tout autant prétendre à des soutiens de l'État que les établissements qui font de véritables efforts pour atteindre une certaine qualité ou une certaine équité. Les établissements à vocation sociale accueillant un grand nombre d'enfants gratuitement ne bénéficient que rarement de soutiens particuliers. De plus, le montant est généralement trop faible pour faire une réelle différence.

L'État se contente de dispenser son soutien financier sans l'orienter vers ceux qui en ont véritablement besoin, ou de s'en servir comme d'un outil d'incitation pour atteindre ses objectifs. La création d'établissements éducatifs privés et l'amélioration de la qualité ne sont que rarement encouragées. Les subventions de l'État varient beaucoup d'une année sur l'autre, dans la nature de la subvention et son montant. Cette variabilité des soutiens à l'enseignement privé empêche une prévisibilité des fonds à moyen terme. Enfin, si l'État offre parfois un soutien financier, des sommes sont également souvent versées à l'État par les établissements d'enseignement privé. En effet, contrairement aux établissements publics, les établissements d'enseignement privé laïcs sont assujettis à un certain nombre de taxes et d'impôts, et les manuels et équipements pédagogiques, fréquemment soumis à la fiscalisation et à la taxation douanière.

Encadré 33 *Les montants des financements de l'État pour l'enseignement privé*

À Madagascar, dans le budget du ministère de l'Éducation, la part pour l'enseignement privé n'est que de 3,3 % des dépenses de fonctionnement (d'Aiglepierre, 2008). Ces transferts sont toutefois très irréguliers selon les années. La grande majorité des transferts de l'État envers l'enseignement privé concerne l'enseignement primaire puisque, si les subventions de personnel enseignant concernent tous les enseignants, la majorité d'entre eux (58 %) sont dans le primaire. Les allègements des charges des parents, de même que les caisses-écoles, ne concernent que le cycle primaire, au contraire des contrats-programmes qui concernent tous les établissements privés.

Au Cameroun, le montant de transferts publics vers les élèves scolarisés dans le privé représente une somme assez faible avec pour 2004 environ 3 800 FCFA par élève du primaire et du secondaire dans le privé (d'Aiglepierre, 2007). À titre de comparaison, les dépenses publiques courantes par élève dans l'enseignement public sont estimées à plus de 30 000 FCFA dans le primaire, et entre 130 000 et 400 000 FCFA dans le secondaire. La part des dépenses courantes d'éducation consacrées aux subventions à l'enseignement privé est finalement très minime, à moins de 3 %, et en diminution depuis 1995. Dans les faits, on s'aperçoit en outre qu'il y a une différence importante entre les subventions annoncées et celles effectivement versées, entraînant ainsi des arriérés de l'État dans le paiement de ses subventions. Il faut aussi préciser que les versements se font parfois très tardivement, ainsi certaines subventions peuvent-elles être versées avec une ou plusieurs années de retard.

Au Burkina Faso, la subvention à l'enseignement privé se fixe à environ 1,1 % du budget éducatif du pays (Banque mondiale, 2010a).

6.2. Les financements des ménages

L'autre source de financement des activités d'enseignement privé provient des ménages. Elle est souvent, mais pas toujours, plus importante que celle provenant de l'État. Selon les contextes, les frais d'écolage peuvent être fixés par un barème officiel ou laissés libre. Dans les faits, les barèmes ne sont que rarement appliqués et les tarifs sont libéralisés de fait, notamment dans les zones urbaines. Au niveau international, on dispose généralement d'assez peu d'informations sur les droits d'inscriptions, les frais d'écolage et les autres paiements directs des parents aux établissements privés. Les données des enquêtes ménages de onze pays d'Afrique subsaharienne collectées par le Pôle de Dakar (2012) permettent de tirer un certain nombre de conclusions. De manière générale, les frais scolaires constituent plus de la moitié des dépenses éducatives faites par les ménages, contre un tiers pour les dépenses de matériel et de fournitures scolaires. C'est surtout pour les niveaux scolaires les plus élevés, dans les établissements privés et chez les ménages riches que la part des dépenses liées aux frais d'inscription et aux écolages est la plus importante. En termes de coût unitaire par élève, celui-ci apparaît en moyenne beaucoup plus important dans le privé que dans le public. Ainsi, pour un ménage, la décision de scolariser un enfant dans une école primaire privée revient près de six fois plus cher que s'il avait choisi le public. Par rapport au public, les dépenses de scolarisation d'un enfant dans le privé sont en moyenne trois fois plus importantes au collège et deux fois plus importantes au lycée. Au supérieur, il est 3,7 fois moins cher de faire ses études dans le public plutôt que dans le privé. Ces différences doivent cependant être relativisées en fonction de la localisation des établissements publics et privés dans le pays. De plus, dans le cadre de ces estimations, les établissements privés subventionnés ont été intégrés dans l'enseignement public.

Tableau 5 *Dépense unitaire moyenne par cycle d'enseignement et statut de l'établissement fréquenté, dans un échantillon de 11 pays d'Afrique, années d'enquête, en USD PPA de 2004*

	Primaire		Secondaire 1		Secondaire 2		Ensemble secondaire *		Supérieur	
	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
Bénin (2003)	48	301	180	651	p.c.	p.c.	p.c.	p.c.	458	1285
Burkina Faso (2003)	28	215	110	460	p.c.	p.c.	128	507	367	1927
Cameroun (2001)	44	165	300	593	430	850	n.e.	n.e.	597	1732
Congo (2005)	p.c.	p.c.	32	280	p.c.	p.c.	38	292	p.c.	p.c.
Côte d'Ivoire (2002)	70	280	206	589	304	919	n.e.	n.e.	p.c.	p.c.
Gabon (2005)	p.c.	p.c.	193	545	308	742	n.e.	n.e.	210	757
Madagascar (2001)	25	115	p.c.	p.c.	p.c.	p.c.	p.c.	p.c.	p.c.	p.c.
Mali (2006)	p.c.	p.c.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	p.c.	p.c.	102	417
Mauritanie (2008)	48	236	77	464	74	517	n.e.	n.e.	183	2 503
Niger (2005)	7	241	24	386	p.c.	p.c.	34	450	213	925
Rwanda (2005)	19	209	319	449	457	611	n.e.	n.e.	888	1550
Moyenne	36	220	160	491	315	728	-	-	377	1387
Moyenne (% PIB p. h.)	2,9	21,4	12,0	37,2	21,8	44,1	-	-	35,4	119,5
Ratio Privé/Public	6,1		3,1		2,1		-		3,7	

Source : Pôle de Dakar (2012) à partir de données d'enquêtes-ménages nationales et des données du FMI.

Note : les établissements privés subventionnés sont ici considérés comme des établissements publics, les estimations exprimées en pourcentage du PIB par habitant de l'année de l'enquête figurent dans le tableau 9 en annexe.

* Les estimations pour l'ensemble du secondaire ne sont présentées que pour les pays où la distinction entre les deux cycles du secondaire est impossible (Mali) ou lorsque les dépenses unitaires partielles pour l'un ou l'autre des deux cycles du secondaire n'avaient pas été jugées cohérentes (le Bénin, le Burkina Faso, le Congo, Madagascar et le Niger).

n.d. : distinction public/privé impossible dans l'enquête de ménage.

p.c. : les dépenses unitaires partielles ne sont pas cohérentes avec la dépense unitaire moyenne ;

n.e. : non estimés, car estimations partielles jugées cohérentes pour le secondaire 1 et pour le secondaire 2.

6.3. Les autres sources de financement

Outre les parents et l'État, l'enseignement privé dispose souvent d'autres sources de financement. Les fondateurs de l'établissement, que ce soit des personnes physiques ou morales, sont généralement ceux qui prennent en charge les frais d'investissements, voire qui remettent de l'argent quand l'établissement connaît des problèmes de trésorerie. Dans l'enseignement confessionnel, la générosité des fidèles ainsi que des soutiens internationaux et nationaux d'autres églises peuvent permettre à certains établissements de fonctionner. Au travers des organisations représentatives de l'enseignement privé, les écoles bien dotées du pays peuvent parfois venir en aide aux établissements à vocation plus sociale. Ce principe est toutefois encore assez rare, même dans l'enseignement confessionnel. Selon les établissements, des aides extérieures peuvent exister. Il s'agit alors de dons, de jumelages, de soutiens d'ONG, d'entreprises ou d'organisations internationales. Ces apports qui ne sont pas négligeables sont toutefois très volatiles et ne concernent pas tous les établissements. Les établissements laïcs à but lucratif ont plus difficilement accès à ce genre de soutiens extérieurs. En moyenne, dans les pays, ces financements sont assez faibles et l'essentiel du financement de l'enseignement privé passe par les parents, voire par l'État. Enfin, on peut signaler que les établissements eux-mêmes, avec l'appui d'ONG, peuvent parfois prendre en charge la scolarisation d'élèves en difficulté. Des systèmes de bourses pour les meilleurs élèves sont également offerts dans certains établissements privés.

Encadré 34 *L'accueil gratuit d'élèves dans l'enseignement privé à Madagascar*

Malgré la sélection à l'entrée et le caractère payant de la plupart des établissements éducatifs privés, les trois quarts des collèges privés de Madagascar déclarent accueillir quelques élèves gratuitement sur les fonds de l'établissement (d'Aiglepierre, 2008). Ainsi, environ 45 % des collèges privés comptent au moins dix élèves accueillis gratuitement sur les fonds de l'établissement, certains collèges allant jusqu'à en accueillir plus d'une centaine. En moyenne, par établissement privé, ce sont ainsi 18 élèves qui sont accueillis gratuitement, tous cycles confondus. En plus des écolages gratuits, des écolages réduits existent également pour environ 21 élèves par établissement. Ramené en pourcentage des effectifs totaux des élèves, on trouve qu'environ 7 % des élèves sont accueillis gratuitement ou avec des tarifs préférentiels. Les critères pour avoir accès à ces écolages gratuits ou réduits sont principalement le faible revenu des parents, les enfants

...

...

orphelins et les familles nombreuses. Les bons résultats scolaires de l'élève et les demandes de la communauté semblent des raisons plus rares. Dans un nombre important de cas, des fonds extérieurs d'ONG, de communautés religieuses ou d'églises financent également des écolages pour certains élèves. Pour inciter les établissements dans ce sens, l'une des directions nationales à l'enseignement privé laïc, la Direction nationale à l'enseignement privé de Madagascar (DNEPM) a ainsi créé une fondation pour l'enfant et déclare accueillir 3 500 enfants gratuitement dans ses établissements affiliés. Le principe retenu est que chaque établissement puisse accueillir gratuitement au moins quatre élèves vulnérables.

6.4. L'accès aux institutions financières

Alors que le secteur de l'enseignement privé a besoin de financements souvent très importants pour démarrer ou étendre ses activités, celui-ci n'a généralement qu'un accès assez faible aux établissements financiers. Lorsque ceux-ci font une demande d'emprunt, les opérateurs privés accusent souvent un refus des institutions financières. Les établissements semblent pourtant avoir un certain besoin de crédit et une demande solvable pourrait exister. Le secteur financier paraît en effet avoir une certaine méfiance à l'égard du marché de l'éducation. Si des prêts sont parfois contractés par des établissements éducatifs privés, c'est généralement parce qu'un contact privilégié existe déjà entre le fondateur et l'organisme financier. La plupart du temps, c'est d'ailleurs au nom du fondateur que se font les prêts, et ce sont alors les biens propres de celui-ci qui servent de garanties. Certaines institutions de microcrédit commencent cependant à s'intéresser à l'enseignement privé. Les banques travaillent parfois déjà avec l'enseignement privé. Cependant, si beaucoup d'établissements d'enseignement privé possèdent un compte, celui-ci sert plutôt pour les transactions courantes et pour les dépôts, tandis que très peu de prêts leur sont accordés.

Encadré 35 *L'accès aux institutions financières des collèges privés de Madagascar*

Sur les 200 établissements de collèges privés interrogés, seulement trente ont eu recours à l'emprunt au cours des trois dernières années (d'Aiglepierre, 2008). Il s'agit pour deux tiers d'établissements laïcs et d'un tiers d'établissements confessionnels. Lorsque l'on interroge les directeurs d'établissement afin de savoir si un emprunt, voire un nouvel emprunt pour ceux ayant déjà emprunté, aurait pu leur être utile pour le fonctionnement et l'investissement de leur établissement, 45 % d'entre eux répondent par l'affirmative, démontrant ainsi une contrainte de crédit pour les établissements éducatifs privés. Plusieurs raisons sont invoquées pour expliquer cette absence de crédit : en premier lieu, une certaine réticence à l'endettement semble exister du côté de la demande de crédit, ce qui est particulièrement le cas des établissements confessionnels. Par la suite, les raisons d'un coût d'emprunt trop élevé, de manque de garanties, de manque d'institution d'emprunt et d'un processus trop long et compliqué sont régulièrement invoquées. Le manque de garanties est particulièrement invoqué par les établissements laïcs. On peut donc déduire qu'en plus des aspects de demande, l'offre de crédit paraît inadaptée, voire insuffisante, ce qui explique ainsi une difficulté d'accès au crédit des structures éducatives privées. Environ 85 % des établissements privés interrogés ne déclarent aucune dette, démontrant ainsi une certaine capacité d'endettement. Les établissements qui ont obtenu un prêt ont emprunté aux institutions de microcrédit, aux banques et à d'autres institutions financières, mais aussi à des individus comme la famille, les amis, voire des parents ou même des commerçants. Un seul établissement confessionnel a fait un emprunt à une banque, les autres ayant emprunté à leur communauté religieuse. En définitive, moins de la moitié des emprunts ont été contractés auprès d'institutions financières. L'entité d'emprunt a souvent été choisie, car elle représentait la seule possibilité, mais aussi parce qu'une certaine confiance existait avec cette entité et que des possibilités d'arrangement en cas de difficulté étaient envisageables. La localisation proche et le faible taux d'intérêt sont également évoqués, tandis que l'efficacité des services n'est mentionnée par aucun établissement ayant emprunté. Dans environ un tiers des cas, l'emprunt a dû être fait au nom du fondateur. Le reste du temps, c'est au nom de l'établissement que l'emprunt a pu être émis. Les durées de l'emprunt vont de deux mois à cinq ans, les emprunts d'une année ou moins ont représenté 58 % des cas, contre 42 % pour ceux de deux ans ou plus. Pour un peu moins de la moitié des établissements, cet emprunt s'est fait sans intérêts. Lorsqu'une rémunération pour l'emprunt a été demandée, les intérêts mensuels de l'emprunt ont varié entre 2 et 30 %, et dans deux tiers des cas ils ont été de 5 % ou moins. Dans un quart des cas, les garanties demandées pour l'emprunt ont été les biens propres du directeur.

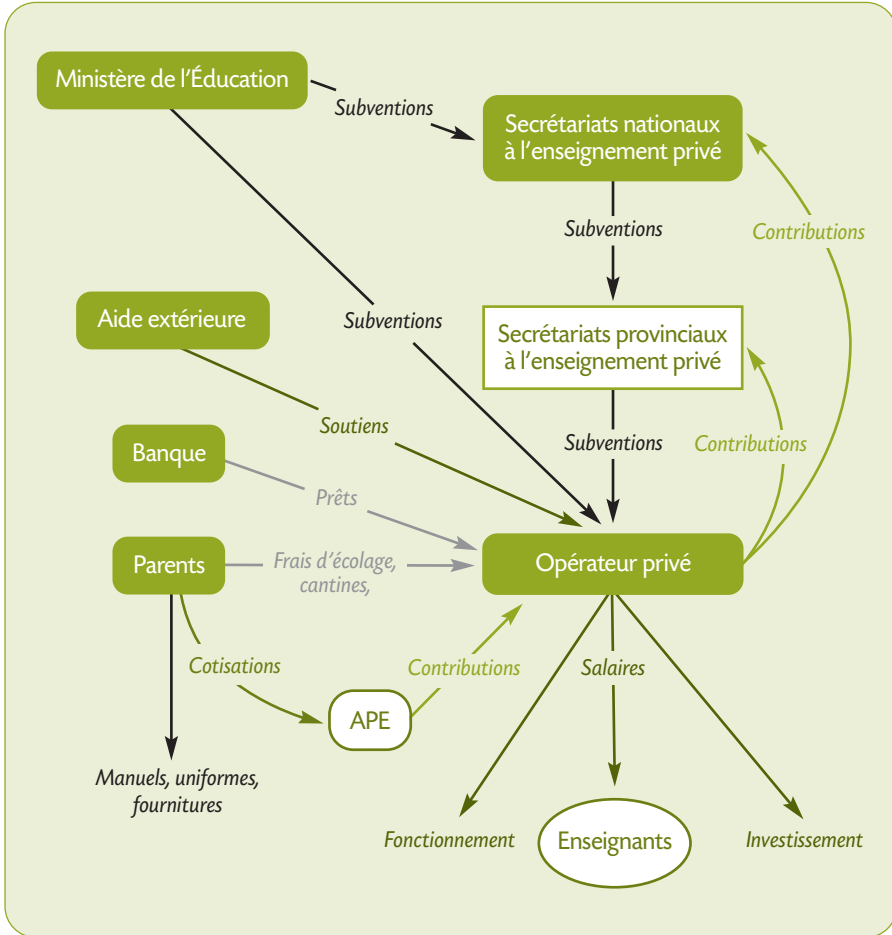
•••

...

Les terrains, bâtiments et équipements de l'établissement ont été plus rarement demandés, alors que pour un autre quart des cas aucune garantie n'a été demandée. La majorité des établissements éducatifs privés interrogés ne disposent pas d'un compte bancaire et parmi ceux qui en possèdent un, seulement deux tiers possèdent un compte bancaire propre, différent de celui du fondateur. Ainsi, deux tiers des établissements n'ont pas de compte bancaire propre. Ces comptes bancaires des établissements ne semblent permettre que rarement la possibilité d'un découvert. Lorsqu'on s'interroge sur l'épargne potentielle des établissements, seulement un tiers d'entre eux affirme effectuer une épargne. L'épargne est alors placée dans des institutions financières non bancaires, auprès de banques, d'institutions de microcrédit, mais, dans un certain nombre de cas, elle est simplement conservée chez le directeur ou les autorités religieuses.

Les raisons du manque d'accès aux institutions financières apparaissent souvent liées au manque de compétences en gestion et en comptabilité des directeurs et des fondateurs, les empêchant d'avoir un véritable budget prévisionnel et une comptabilité certifiée. Le manque de garanties réelles est également un autre facteur d'empêchement de l'emprunt. De l'avis de dirigeants de banques, de vraies perspectives d'investissement existent dans le secteur de l'enseignement privé et ils se disent prêts à investir plus dans ce secteur, si les conditions sont réunies. De l'avis des professionnels du secteur, un véritable contrôle de qualité, voire une certification des établissements pourraient être de nature à favoriser l'implication des institutions financières sur le marché de l'enseignement privé. Des formations en gestion et en comptabilité offertes aux directeurs des établissements privés permettraient de faciliter la constitution de bons dossiers. Enfin, un fonds de garantie ciblé sur l'enseignement privé permettrait aux établissements de qualité avec un potentiel de développement de dépasser le problème du manque de garanties.

Schéma 3 Circuit de financement de l'enseignement privé



Source : auteur.

7. Les réalisations de l'enseignement privé

7.1. Les résultats académiques et non académiques

La rencontre entre l'offre et la demande d'enseignement privé dans le contexte des pays d'Afrique subsaharienne permet de tirer un certain nombre d'observations quant aux réalisations des différents types d'établissements éducatifs. Ces réalisations peuvent se mesurer en termes académiques de résultats éducatifs, mais aussi sur des aspects non académiques, notamment liés à la satisfaction des ménages. En termes de rétention, de redoublement, de réussite aux examens et d'acquis scolaires, les réalisations sont très différentes selon les établissements éducatifs privés. En moyenne, les résultats sont parfois meilleurs dans l'enseignement privé que dans l'enseignement public. Les établissements confessionnels particulièrement catholiques obtiennent souvent de meilleurs résultats que les autres catégories d'établissements privés. Le type d'élèves et la localisation de l'établissement sont souvent plus déterminants pour expliquer les résultats que la catégorie publique ou privée de l'établissement. Dans l'enseignement privé, le service éducatif a également un objectif de satisfaction du consommateur, ici les parents d'élèves. Les parents insatisfaits ont le choix de changer leurs enfants d'école, et la réputation de l'établissement, constituée par le bouche-à-oreille, est un facteur important dans ce choix de changement. À ce niveau également, les établissements privés confessionnels implémentés depuis longtemps sont ceux qui semblent donner le plus de satisfaction aux ménages.

Encadré 36 *Illustrations de réalisations académiques et non académiques*

Dans le contexte des collèges de Madagascar, les taux de rétention sont d'environ 92 % dans le public et le confessionnel contre 89,5 % dans les établissements laïcs (d'Aiglepierre, 2007). On observe les taux de rétentions les plus bas dans les collèges laïcs des zones rurales. Les taux de réussite au BEPC sont assez faibles, à 47 % dans le public contre un peu plus de 50 % dans le privé. Cette différence entre établissements publics et privés est essentiellement due aux zones urbaines, les collèges des zones

...

...

rurales ayant des taux de réussite plus faibles et sans véritable différence entre les types d'établissements. Il faut aussi préciser ici qu'un certain nombre d'établissements privés assez récents ou de petite taille ont des taux de réussite au BEPC assez faibles. Étant donné les différences d'effectifs entre établissements publics et privés, les collèges laïcs, de même que ceux des zones rurales, comptent le moins de diplômés. Dans les classes de 3^e, les redoublants représentent 37 % des effectifs du public, 27 % de ceux du confessionnel et 20 % du laïc. Ces taux de redoublants sont plus élevés dans les zones urbaines. Les parents se déclarant très satisfaits sont environ 15 % dans le public comme dans le laïc, contre 27 % dans le confessionnel. Les parents se déclarant peu satisfaits sont plus nombreux dans le public, et représentent 20 %. Dans le privé, les parents semblent plus insatisfaits dans les zones rurales. La soutenabilité financière du collège est une autre des réalisations primordiales pour les directeurs du privé. Les établissements se déclarant déficitaires ont assez peu de caractéristiques communes ; ils se trouvent plutôt en zone urbaine qu'en zone rurale et sont plus confessionnels que laïcs, mais sont grands comme petits et récents comme anciens. En moyenne, 21 % des établissements post-primaires privés se déclarent déficitaires, contre 16 % bénéficiaires et 63 % faisant état d'un équilibre budgétaire. Au Burkina Faso, les résultats montrent que les établissements publics et privés confessionnels offrent de plus grandes chances de réussite au BEPC et au BAC que les établissements privés laïcs (Banque mondiale, 2010a). Ainsi, les taux de réussite au BEPC dans l'enseignement catholique et dans le public sont-ils en moyenne supérieurs respectivement de 22 % et de 17 % au taux de réussite du privé laïc. Les chances d'obtenir le BAC sont respectivement supérieures de 34 % et 13 % dans les lycées catholiques et publics, par rapport au laïc. Concernant l'efficacité interne globale des établissements, on observe un coefficient de 76 % dans le privé contre 49 % dans le public pour le collège, l'écart étant plus important encore pour le lycée. Ces chiffres signifient que 51 % des ressources du public sont consommées par les redoublements et les abandons, contre seulement 24 % dans le privé. En moyenne, le privé dispose donc de plus de capacités à garder les élèves et à les amener jusqu'au dernier niveau d'enseignement scolaire. Toutefois, ces données ne permettent pas de distinguer la part imputable à l'efficacité propre des établissements de celle du type d'élèves accueillis.

7.2. L'efficacité

Si des réalisations différentes peuvent exister selon les catégories d'établissements éducatifs, celles-ci s'expliquent en grande partie par les ressources dont elles disposent. Le concept d'efficacité est relié au processus de production d'une organisation. Il met en relation la transformation de ressources mobilisées (*inputs*) en résultats réalisés (*outputs*) pour en mesurer la performance (Koopmans, 1951). L'efficacité se distingue donc de l'efficacéité, qui mesure l'atteinte des objectifs et de la rentabilité financière. L'analyse de l'efficacité dans le domaine de l'éducation apparaît comme une tâche plus complexe que dans d'autres secteurs de production. Pour mesurer l'efficacité d'établissements éducatifs, il faut en effet prendre en compte une pluralité d'*inputs* et d'*outputs*, généralement difficiles à valoriser sous forme monétaire. L'étude de l'efficacité de l'offre éducative et de ses déterminants apparaît toutefois indispensable dans le contexte particulier des pays d'Afrique subsaharienne, alliant à la fois faiblesse du capital humain et rareté des ressources financières. Depuis le fameux rapport « Coleman » (Coleman *et al.*, 1966), la question de l'efficacité des établissements éducatifs a produit un nombre conséquent de recherches académiques tant dans le domaine de l'économie que dans celui de la sociologie ou de la psychologie (Scheerens, 2000 ; Worthington, 2001). Les résultats empiriques sont néanmoins très contrastés (Mancebon et Moliero, 2000 ; Mizala *et al.*, 2002) et les méta-analyses des études sur le sujet (Hanushek, 1997 ; Glewwe *et al.* 2011) montrent une grande variabilité des résultats quant au signe et à la significativité de l'impact des inputs financiers, matériels et humains. Seule l'importance du statut socioéconomique des élèves semble faire consensus quant à son importance sur les réalisations des structures éducatives.

En ce qui concerne la distinction entre établissements publics et privés, la comparaison entre pays montre une performance supérieure dans les pays ayant un niveau d'enseignement privé plus important (Wæssmann, 2005). Ces analyses basées sur des enquêtes d'acquis scolaire sont toutefois concentrées sur les pays industrialisés et quelques pays à revenu intermédiaire. Les études *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), effectuées par l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* et le *Boston College*, montrent qu'une augmentation de 50 % de la part des étudiants scolarisés dans le primaire entraîne une augmentation de la performance scolaire équivalente à un semestre de cours en plus, en mathématiques et en sciences. De la même manière, les pays allouant davantage de fonds au privé ont de meilleurs résultats. Des résultats proches ressortent d'études de comparaison des différentes régions des États-Unis (Hoxby, 2003), et dans certains pays moins développés comme l'Indonésie (James *et al.* 1996 ; Bedi et Garg, 2000), la Colombie et la Tanzanie (Cox et Jimenez, 1991) ou le Chili (Mizala *et al.*, 2002). D'autres auteurs ne montrent

aucune relation systématique (Scheerens, 2000). Ces études ne démontrent d'ailleurs pas véritablement une meilleure performance relative de l'enseignement privé, mais plutôt un éventuel effet de concurrence entre les établissements éducatifs. En effet, l'un des problèmes de la comparaison entre les résultats publics et privés vient du fait des différences dans les ressources, et tout particulièrement des élèves accueillis. Comme nous l'avons vu précédemment, le privé est souvent concentré sur des zones et des populations en moyenne plus favorisées que dans l'enseignement public, entraînant donc une surestimation évidente de la performance des établissements privés.

Dans les pays en développement où les ressources allouées aux établissements éducatifs sont généralement faibles et inégalement réparties, les recherches empiriques montrent des résultats assez peu tranchés (Hanushek, 1995 ; Scheerens, 2000 ; Michaelowa et Wechtler, 2005 ; Glewwe *et al.* 2011). En plus de l'importance du statut socioéconomique des élèves, un effet significatif est parfois observé pour certaines caractéristiques des enseignants et des établissements éducatifs. Ces résultats restent très variables selon les contextes (Glewwe *et al.* 2011), la très grande majorité de ces études se concentrant sur le cycle primaire, les établissements publics et des réalisations purement académiques (Scheerens, 2000). Les données dans les pays d'Afrique subsaharienne sont encore très limitées sur ces questions. Les résultats des études SACMEQ en Afrique de l'Est montrent une efficacité un peu meilleure des établissements privés pour l'alphabétisation, mais pas en mathématiques (Michaelowa et Wechtler, 2005). Ce résultat dépend cependant des pays et disparaît si, afin de réduire le biais d'échantillonnage, les régressions se concentrent uniquement sur les zones urbaines. Les résultats des études PASEC vont également dans le sens d'un faible écart d'efficacité de l'enseignement privé lorsque les différences entre les élèves sont bien prises en compte. Ainsi, sur quatorze études PASEC, seulement deux relèvent le fait qu'être scolarisé dans un établissement privé améliore significativement la qualité des acquis scolaires (CONFEMEN, 2010). A l'inverse, Lassibile et Tan (2003) utilisent les résultats du PASEC pour Madagascar et démontrent un effet positif de l'enseignement privé. Il n'y a finalement pas de réponse qui établisse clairement la meilleure efficacité de l'enseignement privé par rapport à celui de l'enseignement public. De même, il est impossible de montrer des effets positifs ou négatifs de la compétition entre public et privé sur les réalisations éducatives des pays (Michaelowa et Wechtler, 2006). Finalement, si certaines études vont dans le sens d'un impact positif de l'enseignement privé sur les acquis scolaires des élèves, les preuves empiriques sont encore limitées et des recherches plus poussées, notamment basées sur des analyses d'impact rigoureuses, sont nécessaires (Lewis et Patrinos, 2012).

PARTIE 3

Les perspectives de partenariats entre l'État et l'enseignement privé en Afrique subsaharienne

8. Les contrats de partenariats public-privé dans l'éducation

8.1. Définition

En Afrique subsaharienne comme ailleurs, un grand nombre d'établissements éducatifs combine à la fois des ressources publiques et privées. Un large éventail de combinaisons facilite les actions de l'État et des opérateurs privés menées conjointement pour fournir un service éducatif. Le développement des PPP est un phénomène qui a pris une ampleur mondiale, notamment dans les secteurs sociaux (Patrinos *et al.* 2009). Un partenariat entre le secteur public et le secteur privé peut être défini comme « *une entreprise de coopération entre le secteur public et le secteur privé, fondée sur le savoir-faire de chaque partenaire, qui répond le mieux aux besoins publics clairement définis par la répartition des ressources, des risques et des récompenses selon une méthode appropriée* » [12]. Le PPP vise donc à assurer la fourniture de biens ou de services à caractère public, la production pouvant passer par des infrastructures conçues à cet effet, financées, réalisées puis exploitées par un opérateur privé, ou par l'externalisation de services gérés dans un cadre public (MINEFI, 2004). Cette définition englobe un grand nombre de combinaisons d'octroi de ressources provenant du public et du privé, destinée à promouvoir un service éducatif. Les biens publics, et notamment l'éducation, étant souvent une production conjointe du secteur privé et du secteur public, le débat ne porte plus tellement sur le principe de l'implication du privé, mais plutôt sur son ampleur et ses modalités. Ainsi, pour une situation donnée, il est nécessaire de définir un cadre partenarial fixant les rôles et responsabilités des acteurs publics et privés. Dans les PPP, les motivations de l'autorité publique et de l'opérateur privé sont distinctes, le premier cherchant à obtenir une bonne qualité du service tout en minimisant son coût, tandis que l'objectif du second est de maximiser son profit pour satisfaire à la qualité attendue du service. Une communauté d'intérêts, autour d'un projet en partenariat, peut toutefois se construire pour réconcilier ces motivations divergentes. La contractualisation devient alors l'élément déterminant de la création du partenariat entre secteur public et secteur privé.

[12] Définition adoptée par le Conseil canadien des sociétés publiques-privées.

8.2. Bénéfices et risques potentiels

À ce jour, le débat sur les bénéfices et risques liés aux PPP est encore vif et aucun consensus n'existe encore. Les PPP dans l'éducation pourraient potentiellement présenter des avantages en permettant d'élaborer des contrats innovants pour l'atteinte d'objectifs publics. Les risques potentiels se situent dans une réduction du contrôle de l'État sur le système éducatif, une augmentation de la ségrégation socioéconomique et une détérioration du secteur public (Patrinos *et al.*, 2009). Les arguments en faveur des PPP s'appuient sur le fait que, pour certaines activités liées à la production d'un service, un opérateur privé aurait la capacité de produire plus et mieux que l'État. La gestion d'un opérateur privé peut être rendue plus efficace grâce à un système renforcé d'incitations et de sanctions de la part des parents, une plus grande flexibilité et une meilleure adaptabilité aux évolutions du contexte. Pour améliorer la fourniture de biens et de services publics, l'État pourrait alors s'appuyer sur le secteur privé qui jouerait ainsi un rôle de régulation et d'incitation, pour répondre notamment aux imperfections du marché et assurer une certaine équité. Un argument important en faveur du PPP est l'offre de capitaux privés pouvant pallier la contrainte budgétaire du secteur public. Dans la plupart des pays, la demande de financement d'investissements publics est importante alors que les ressources publiques sont soumises à de fortes contraintes budgétaires. Dans un tel contexte, une plus étroite association de fonds publics et privés s'impose d'elle-même. Le recours aux PPP est ainsi une solution intéressante, dans certains contextes, pour accélérer l'investissement dans le capital humain d'une nation. Pour que le secteur privé investisse dans le marché de l'éducation, une relation de confiance et de dialogue à long terme doit s'instaurer avec les pouvoirs publics et se matérialiser sous forme contractuelle. Une réflexion sous-jacente aux PPP est que le risque doit être supporté par l'entité la plus en mesure de le gérer. En effet, la fourniture de biens et de services publics comporte généralement des risques d'ordre technique et commercial. Les coûts de construction, de gestion et de fourniture du service, ainsi que les taux d'utilisation et de fréquentation sont des variables susceptibles d'entraîner d'importantes erreurs de projection. L'État n'est pas forcément le mieux placé pour faire face efficacement à ces risques. Ainsi, la possibilité de mettre en œuvre un partage efficace des risques entre les acteurs est-elle un élément constitutif important des PPP. À l'échelle d'un pays, l'utilisation plus intensive de PPP pourrait influencer favorablement sur la situation économique du pays en générant une croissance sans inflation, une partie des investissements se faisant alors sur des fonds privés. Ces contrats de partenariats pourraient jouer un rôle contracyclique en permettant à l'État de réaliser rapidement des projets qui, faute de financements publics, seraient différés. Les PPP pourraient être particulièrement intéressants en phase de reprise économique.

Les difficultés du secteur éducatif public à répondre de manière satisfaisante à la demande, tant en termes de capacités organisationnelles que de financements, associés aux opportunités qu'offre le secteur privé, sont à l'origine de la recherche de nouveaux modèles d'associations entre l'État et les acteurs privés. Ces modèles de PPP, largement utilisés dans le domaine des infrastructures, peuvent aussi trouver leur raison d'être dans un secteur social comme celui de l'éducation. Cette nouvelle manière de penser l'éducation pourrait être un moyen de profiter du dynamisme du secteur privé, tout en conservant à l'État la responsabilité et le contrôle final du secteur. Il s'agit alors bien d'une redéfinition des rôles entre acteurs publics et privés. Les avantages recherchés de la contractualisation dans le domaine éducatif sont notamment l'amélioration de l'efficacité et du ciblage des dépenses publiques d'éducation, ainsi que la qualité des services éducatifs. L'idée est de permettre à l'État de dépasser certains de ses blocages internes en passant par le privé, de renforcer la concurrence entre les diverses offres éducatives, d'augmenter la transparence en rendant le coût du service éducatif plus visible, de permettre une réponse rapide aux nouveaux besoins éducatifs et de faciliter les innovations pédagogiques. Certains dangers liés au développement de l'enseignement privé ont été relevés précédemment et si les bénéfices potentiels sont nombreux, la contractualisation comporte également des risques. Ainsi, une contractualisation mal formalisée ou mal mise en place peut-elle générer des coûts importants pour la société. Une perte de maîtrise sur le système éducatif ou une augmentation des inégalités sont des risques pouvant découler d'un mauvais partenariat avec le secteur privé. Le privé n'étant pas développé de manière homogène dans le pays, des risques d'une augmentation des inégalités peuvent poindre si ceux-ci ne sont pas pris en compte dans le contrat. Enfin, comme pour toute forme de contrat entre l'État et des opérateurs privés, des possibilités de corruption peuvent exister en cas de manque de transparence dans la gestion des contrats et des appels d'offres. Finalement, l'équilibre entre bénéfices et risques de la contractualisation est fortement relié à la capacité de l'État de les concevoir et de les mettre en place. La question des PPP dans l'éducation est relativement récente et a donné lieu à diverses rencontres, forums et tables rondes. Une approche d'apprentissage et d'expérimentation est encore nécessaire. Ces PPP peuvent revêtir diverses formes et attribuer différents rôles aux opérateurs privés, le statut officiel de l'institution pouvant rester public ou devenir privé. Dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, ces types de contrats sont encore assez rares.

8.3. Typologie et illustrations

8.3.1. Typologie

La contractualisation est sans conteste l'élément déterminant de la création de partenariats entre secteurs public et privé dans l'éducation, l'objectif étant d'encourager le secteur privé à rapprocher ses objectifs de ceux du public. On peut définir à ce jour quatre familles de contrats pour un service éducatif, selon les domaines d'intervention et les responsabilités déléguées aux opérateurs privés (LaRocque, 2008 ; Patrinos *et al*, 2009) :

- **les contrats de fourniture de services** : l'État délègue au secteur privé la fourniture de services entrant dans le processus éducatif en utilisant des infrastructures et un personnel appartenant au privé ;
- **les contrats de financement, de fourniture et de maintenance d'infrastructures** : l'État délègue à des opérateurs privés le financement, la fourniture et la maintenance d'équipements et d'infrastructures éducatives ;
- **les contrats de gestion** : l'État délègue à un opérateur privé la gestion d'un service éducatif public existant ; les infrastructures restent dans le secteur public alors qu'une partie, voire la totalité du personnel peut dépendre du privé ;
- **les « bons éducatifs »** : L'État offre un soutien financier à certains étudiants afin qu'ils puissent intégrer des établissements privés lorsque l'offre éducative publique fait défaut. Ces soutiens financiers sont payés directement aux opérateurs privés en échange de garanties de qualité et de coûts.

Ces différents types de contrats donnent toute une palette de rôles au secteur privé dans la fourniture de services éducatifs, allant de la gestion d'un service simple, comme la cantine, jusqu'à la recherche de personnes compétentes et d'un certain niveau de connaissances pour l'exercice des fonctions. Dans les trois premiers types de contrat, les opérateurs privés ne sont pas forcément des acteurs de l'enseignement privé. À l'inverse pour les bons éducatifs, c'est bien l'enseignement privé qui est directement visé. À ces quatre grandes familles de contrats pour les services éducatifs, une cinquième pourrait être rajoutée dans le futur. Il s'agirait de contrats par lesquels l'opérateur serait en charge à la fois de la construction de l'établissement et de la formation des élèves scolarisés. En essence, le gouvernement conviendrait avec un unique opérateur privé de deux types de contrats, l'un concernant la fourniture de l'infrastructure et des équipements, l'autre, le service éducatif. Ce type de contrat n'existe pas encore dans

le domaine de l'éducation et n'a été mis en place que pour certains hôpitaux de pays développés. Il est donc encore trop tôt pour connaître les potentialités de ce type de PPP pour l'éducation en Afrique subsaharienne (Patrinos *et al.*, 2009).

8.3.2. *Les contrats de services, d'équipements, d'infrastructures et de gestion*

Les contrats de fourniture de services sont un des moyens les plus anciens et les plus courants des États pour s'appuyer sur le secteur privé et compléter ainsi, tout en l'améliorant, l'offre éducative. Ces services peuvent couvrir un champ très vaste avec des activités telles que les transports scolaires, la gestion des cantines, la maintenance des écoles, les soins médicaux ou même l'inspection des établissements. La gestion des ressources humaines étant souvent plus flexible dans le secteur privé que dans la fonction publique, alors que les salaires y sont moins élevés, ces activités sont souvent moins coûteuses et mieux gérées que quand elles sont menées par des opérateurs publics (Patrinos, 2006). Confier ce genre d'activités au secteur privé permet de plus de libérer des ressources et du temps pour les personnels administratif et enseignant, leur permettant ainsi de se consacrer à des activités plus au cœur du service éducatif. Ces contrats concernent généralement un certain nombre d'établissements publics. Outre des économies d'échelle, ils induisent le développement d'une véritable expertise de l'opérateur privé dans la fourniture de ces services. Plus rarement, des partenariats peuvent être conclus avec des opérateurs privés afin d'obtenir un soutien administratif et logistique ou encore des aides ponctuelles sur des questions importantes comme les curriculums. Bien que ce soit encore rarement le cas, ces contrats peuvent contenir une clause de rémunération basée sur la performance, par exemple sur la disponibilité, l'usage ou le résultat des services offerts. Les contrats de fourniture de services se sont généralisés dans l'éducation et de nombreux exemples existent partout dans le monde. Jusqu'à présent, les services délégués aux opérateurs privés ne touchent encore que rarement le cœur des activités pédagogiques et restent cantonnés aux services annexes.

Encadré 37 *Illustrations de PPP de soutiens administratifs et pédagogiques*

Le réseau « *Agha Khan Education Service* », en coopération avec les gouvernements nationaux, offre un certain nombre de soutiens administratifs et pédagogiques à des pays comme le Kenya, l'Ouganda et la Tanzanie. Il s'agit de soutiens à la formation des enseignants, à l'encadrement des pratiques pédagogiques et à la conception des curriculums. Des effets positifs de cet appui sur la qualité des écoles et sur l'équité de genre ont été démontrés (Anderson, 2002). Le réseau des écoles Sabis travaille avec des écoles situées au Moyen-Orient, en Europe et en Amérique du Nord. Fondé au Liban en 1886, ce réseau compte aujourd'hui 40 000 étudiants dans des établissements publics et privés, membres du réseau. Ces établissements ont passé des contrats avec Sabis pour un soutien administratif et pédagogique. Ceux-ci conservent leur indépendance financière et administrative, mais mettent en place le système éducatif et les curriculums de Sabis. Les particularités du réseau des établissements Sabis sont d'avoir des journées de travail plus longues et de mettre particulièrement l'accent sur les évaluations régulières et la responsabilisation des étudiants (Banque mondiale, 2006). Le réseau des écoles « Pitágoras » au Brésil offre toute une gamme de services aux établissements publics et privés affiliés. Il s'agit d'un ensemble de services qui intègre un soutien technique, managérial et porte également sur la question des curriculums. Les écoles signent des contrats annuels avec le réseau et peuvent ensuite bénéficier de manuels scolaires, de formations pour les enseignants, de personnel d'encadrement, ainsi que de soutiens en gestion et en pédagogie offerts par le réseau. Les écoles sont visitées plusieurs fois dans l'année par les cadres du réseau. Aujourd'hui, environ 350 écoles avec 150 000 étudiants sont membres du réseau « Pitágoras » au Brésil. Une contribution des écoles, proportionnelle au nombre d'étudiants, sert à rémunérer les services du réseau (LaRocque, 2008).

Certains pays délèguent au secteur privé, par le biais d'un PPP, la charge de financer, construire, équiper et s'occuper de la maintenance d'établissements publics d'éducation (Patrinos, 2006). Dans ce cadre, l'État achète des ressources matérielles qu'il utilise pour son service éducatif ; il conserve ainsi l'entière responsabilité sur l'enseignement et le personnel éducatif. En général, le fonctionnement de ce type de partenariat passe par une concession de plusieurs années offerte par le secteur public à un organisme privé pour le financement, la construction et la maintenance d'infrastructures et d'équipements éducatifs. En échange, l'opérateur privé reçoit une redevance pendant la durée de la concession, cette redevance pouvant être indexée sur des indicateurs de performance sur lesquels se sont entendus l'État et l'opérateur privé. La rémunération

finale de l'opérateur privé dépend alors de l'atteinte de ces standards de performance. Selon l'investissement de départ, ces PPP sont des contrats de plus ou moins long terme ; des concessions de 25 à 30 ans sont souvent observées. À la fin du contrat, la propriété de l'établissement est ordinairement transférée à l'État. Les infrastructures fournies peuvent être des écoles ou des universités, mais aussi des constructions annexes, comme les logements des enseignants et des élèves, ainsi que toutes sortes d'équipements éducatifs. Le consortium privé est sélectionné après un appel d'offres et une mise en concurrence des opérateurs privés. Le consortium choisi est généralement une entité à but lucratif, composé d'un organisme financier et d'une société de construction ou d'équipement, et éventuellement une d'une société de maintenance. Ce type de PPP a l'avantage de permettre à l'État de lancer rapidement la construction d'établissements, alors que les comptes publics ne permettent pas, et de financer l'intégralité de l'investissement. Le coût de l'investissement est imputé aux générations futures. Ce type de contrat, également employé dans le secteur de la santé, offre des avantages (Banque mondiale, 2006). Les constructions sont notamment terminées presque deux fois plus rapidement que lorsque l'État en est en charge. Les gains financiers semblent cependant plus limités à cause des coûts élevés de l'emprunt pour l'opérateur privé sur ce genre d'investissement, et ce sont surtout les activités de gestion de l'établissement qui permettent des économies importantes. Bien que ce modèle de contrat soit de plus en plus employé pour les infrastructures sociales des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), ce modèle commence seulement à se mettre en place dans des pays moins développés et est encore très rare en Afrique subsaharienne. Afin de concevoir et de gérer ce type de PPP, des compétences complexes sont nécessaires du côté des États, compétences qui ne sont pas toujours à leur portée. L'Afrique du Sud a commencé à utiliser ce type de contrat pour le développement et la construction d'infrastructures sociales dans le secteur de la santé. Ces contrats ne concernent cependant encore que très rarement le domaine de l'éducation. Ces contrats de financement, de fourniture et de maintenance d'infrastructures éducatives étant tout récents dans les pays en développement en général, et en Afrique subsaharienne en particulier, il n'existe pas véritablement encore d'analyse sur leur efficacité.

Encadré 38 Illustrations de PPP de financement, de fourniture et de maintenance d'infrastructures

Le Mexique au travers de son Projet de prestation de service (*Proyectos para Prestacion de Servicios*, PPS), s'inspirant du modèle britannique de PPP pour les infrastructures, a lancé un projet pilote de construction d'un nouveau campus pour l'université de San Luis de Potosi. Un contrat a été passé avec un consortium privé pour concevoir, financer, construire et gérer cette université. L'objectif de ce partenariat est de faire passer le nombre d'étudiants accueillis de 1 500 à 5 000. Une trentaine d'autres projets de ce type sont en développement dans le secteur du transport et de la santé ; cinq collèges polytechniques sont notamment en projet (Patrinos, 2006). En Allemagne, près de Francfort, un projet de PPP a touché la rénovation, la maintenance et la gestion des locaux de plus de 90 écoles du comté d'Offenbach. Avec un capital conjoint de plus d'un milliard USD, le principe est que l'État contracte avec des consortiums privés pour le financement, la rénovation et l'exploitation de ces écoles publiques. Certaines estimations faites alors démontrent que le recours à un PPP générera près de 19 % d'économies par rapport à la fourniture de services similaires par l'État. Dans le cadre de ce PPP, les partenaires du secteur privé exploiteront les écoles pendant une période de quinze ans (LaRocque, 2008).

La gestion privée d'établissements publics est l'un des moyens expérimentés pour tenter d'utiliser le dynamisme du secteur privé tout en conservant les établissements dans le secteur public (Patrinos *et al.*, 2009). La faiblesse de la gestion de certains établissements publics est parfois importante et pour faire face à cette difficulté, des gouvernements ont délégué à une organisation privée la gestion de certains établissements publics en difficulté. Ces contrats de gestion peuvent concerner un seul établissement ou tous les établissements d'une zone ; ils sont généralement utilisés dans des localisations difficiles où les établissements publics obtiennent de faibles résultats. Les responsabilités déléguées concernent généralement la gestion des ressources humaines et financières ainsi que la planification et la direction de l'établissement. La propriété et la fondation de ces établissements restent toutefois du ressort de l'État. Ces établissements sont considérés comme publics et donc généralement sans droits d'inscription. Le statut des enseignants peut rester public ou devenir privé, alors que le personnel administratif dépend du privé. La rétribution de l'opérateur privé se fait sur la base d'un montant fixe par étudiant, pouvant être associé à certains critères de performance. Ainsi, l'opérateur privé a-t-il généralement l'obligation d'atteindre un certain niveau de fréquentation, de résultats pédagogiques,

voire d'implication de la communauté locale (IFC, 2001). Ces établissements sont en forte croissance aux États-Unis^[13] et commencent à se disséminer en Amérique latine. Des écoles fonctionnant sur ce principe sont également apparues en Chine dans la province de Pékin. Il s'agissait alors d'améliorer les performances académiques de certaines écoles publiques^[14]. Ce type de contrats pourrait se révéler viable pour les établissements publics qui ont des problèmes de performance, et pour assurer le service éducatif à des populations difficiles. Dans la santé, un certain nombre d'études démontrent une amélioration de la gestion des ressources humaines et financières dans les établissements ayant mis en place une délégation de gestion à des opérateurs privés (Loevinsohn et Harding, 2004). Les évidences sont cependant plus faibles dans l'éducation, le peu d'évaluations rigoureuses qui existent étant concentré aux États-Unis et en Amérique latine.

Encadré 39 *Illustrations de PPP de gestion privée d'établissements publics*

Un programme de gestion privée d'établissements publics s'est développé à Bogota (Colombie) au début des années 2000. Le modèle des écoles concessionnelles a été conçu pour répondre aux difficultés de certains établissements publics, et offrir des services éducatifs dans les quartiers pauvres de Bogota. La gestion d'écoles publiques nouvellement construites a donc été confiée à des opérateurs privés ; ceux-ci perçoivent une somme d'argent par an et par élève, inférieure au coût de la scolarisation dans le public. En échange, les opérateurs doivent offrir un enseignement de qualité et accepter tous les étudiants. Les contrats sont une durée de quinze ans. Une grande autonomie de gestion est laissée aux opérateurs qui sont jugés sur les résultats, le contrat spécifiant la qualité du service éducatif ainsi que le nombre d'élèves formés chaque année. En cas de résultats non satisfaisants aux tests pédagogiques et concernant les taux d'abandon durant deux années consécutives, il peut être mis fin au contrat. L'école est alors confiée à un autre opérateur. Les inspections des écoles sont menées conjointement par un organisme privé indépendant et le ministère de l'Éducation. La propriété des infrastructures reste à l'État et il n'y a pas de contrat de travail entre l'État et le personnel administratif et enseignant de l'établissement. Le programme couvre actuellement 25 000 étudiants dans une trentaine d'établissements. Même s'il est encore trop tôt pour tirer de véritables conclusions sur ce programme, les premiers

•••

[13] Ces établissements sont appelés des « *Charter Schools* » ; on peut notamment citer les « *Edison Schools* » qui opèrent avec des communautés locales dans plus de cent écoles publiques.

[14] Il s'agit des « *Kexing Experimental Schools* ».

...

résultats sont encourageants. On observe un taux d'abandon moins important et des résultats au moins aussi bons que dans les écoles publiques. L'accès à ces écoles ayant été fait sur la base d'une loterie, les résultats de l'analyse d'impact de ce programme apparaissent comme particulièrement fiables. On remarque également une baisse du budget alloué aux ressources humaines dans ces établissements, ce qui laisse plus de fonds pour l'achat des manuels et du matériel d'enseignement (Barrera-Osorio, 2007). À plus grande échelle, le réseau des écoles *Fey Alegria* (FyA) opère dans quatorze pays d'Amérique latine pour plus d'un million d'étudiants. Cette ONG affiliée à l'Église catholique, fondée en 1955 au Venezuela par les pères jésuites, travaille essentiellement au sein d'écoles publiques et pour des communautés pauvres. La gestion de ces établissements est confiée à FyA qui prend en charge, avec la communauté locale, les coûts autres que le salaire des enseignants, ceux-ci incombant à l'État. Les parents sont donc fortement incités à s'impliquer dans la vie de l'établissement éducatif. Un office national coordonne les activités de FyA pour chaque pays. Les cycles éducatifs pris en charge sont principalement le primaire et le secondaire ainsi que l'enseignement technique. La plupart des établissements se situent en zone rurale ou dans les bidonvilles, et aucun droit d'inscription n'est demandé. Chaque établissement, malgré une certaine régulation publique, bénéficie d'une grande autonomie. Le personnel d'encadrement et d'enseignement peut être choisi librement, tandis que les curriculums et le matériel pédagogique peuvent être conçus et développés localement. Les évaluations montrent de très bons résultats des établissements gérés par FyA. Ceux-ci obtiennent de meilleurs taux de rétention, moins de redoublements et de meilleurs résultats aux tests pédagogiques, que les écoles publiques classiques comparables, le coût unitaire étant toutefois plus élevé (McMeekin, 2003 ; Allcott et Ortega, 2006).

8.3.3. Les bons éducatifs

Les bons éducatifs (ou chèques éducation) sont encore un autre outil expérimenté par certains États afin d'utiliser les avantages comparatifs des acteurs de l'enseignement privé tout en poursuivant des objectifs sociaux. Les bons éducatifs sont un droit à une prise en charge des frais de scolarisation de l'élève, sans que celui-ci ne touche d'argent et indépendamment de son choix d'établissement éducatif. Afin de permettre à l'élève d'intégrer un établissement éducatif sans que le coût ou la nature publique ou privée de cet établissement soit un facteur de blocage, des aides lui sont apportées sous forme de bons éducatifs. Il s'agit alors de prendre en charge les coûts éducatifs indépendamment du choix de l'établissement éducatif et sans versement direct d'argent. Les objectifs sous-jacents à la mise en place des programmes de bons éducatifs sont principalement l'amélioration de l'accès aux établissements privés

des élèves issus de catégories défavorisées, une plus grande liberté de choix des parents, la promotion de la compétition entre les établissements éducatifs. Avec les bons éducatifs, les consommateurs de services éducatifs ne perçoivent pas directement d'argent, mais un droit à une prise en charge extérieure des frais directs liés à la scolarisation. Les familles recevant un bon éducatif ne peuvent donc pas disposer du montant attribué pour autre chose que pour le financement des frais directs de scolarisation de leurs enfants. L'allocation des bons éducatifs se fait au niveau des élèves et ceux-ci peuvent choisir librement l'établissement public ou privé qu'ils désirent, et donc à qui ils donneront le montant correspondant au bon éducatif. Un avantage des bons éducatifs est de s'appuyer sur les capacités déjà existantes de l'enseignement privé afin d'étendre rapidement l'offre éducative sans construire de nouvelles salles de classe ou former de nouveaux enseignants. Ce type de contrat peut être utile lorsque l'offre éducative publique fait défaut ou encore peut permettre un accès à des services éducatifs spécialisés qui n'existent pas dans l'enseignement public. Les bons éducatifs ciblent des étudiants défavorisés, comme ceux issus de ménages pauvres ou nécessitant une prise en charge spécifique. En offrant des bons éducatifs, l'État délègue l'entière responsabilité de la formation de certains étudiants à des opérateurs privés. Il rémunère ce service en fonction de critères de coûts et de qualité, et seulement ces opérateurs éducatifs privés sont effectivement choisis par des étudiants bénéficiant de ces bons éducatifs. Concernant l'opérateur privé, les montants des bons éducatifs doivent être suffisamment incitatifs pour favoriser l'accueil des élèves qui en sont bénéficiaires. Les programmes de bons éducatifs sont adaptés aux différents contextes et objectifs. En effet, l'éligibilité des étudiants et des établissements éducatifs, la dissémination de l'information, le degré d'autonomie laissé aux établissements et la mise en œuvre de ces programmes de bons éducatifs sont très variables. Les offres de bons sont modulables : ils peuvent être universels et ouverts à tous ou être réservés à certaines catégories d'individus, comme ceux disposant d'un faible revenu. Ils peuvent être valables pour tous les établissements ou seulement pour ceux répondant à certaines attentes de l'État en termes de coût et de qualité. Ils peuvent être financés par l'État ou être intégralement financés par le privé, par le biais de fondations, d'églises ou d'entreprises. Enfin, ils peuvent couvrir l'intégralité ou seulement une partie des frais de scolarité. À ce jour, il existe encore peu d'analyses d'impact rigoureuses concernant l'Afrique subsaharienne.

Encadré 40 Illustrations de programmes de bons éducatifs

En Côte d'Ivoire, confronté à l'incapacité de répondre à la demande éducative, le gouvernement a lancé un vaste programme de soutien pour faciliter l'accès aux institutions privées du cycle secondaire (Verspoor, 2008). Ce programme permet la prise en charge par l'État des frais d'inscription jusqu'à un certain montant, le placement de ces étudiants « sponsorisés » dépendant alors des performances et de la modicité du coût des écoles privées. Le montant du transfert varie selon la localisation de l'établissement privé. Les établissements privés agréés peuvent être laïcs ou religieux. Ils perçoivent directement de l'État une somme d'argent pour les frais de scolarité des élèves « sponsorisés ». En 2001, environ 223 000 étudiants bénéficiaient de ce programme, soit plus de 40 % des effectifs du privé. En Gambie, le gouvernement offre des soutiens financiers couvrant les écolages et les manuels scolaires pour un tiers des filles des collèges et lycées privés, œuvrant dans les zones les plus défavorisées (Verspoor, 2008). Les écolages sont également offerts aux 10 % des filles qui obtiennent les meilleurs résultats en sciences et en mathématiques dans les établissements privés de zones moins défavorisées. En Ouganda, afin d'améliorer l'accès au secondaire, des soutiens financiers sont attribués à près de 430 collèges privés scolarisant plus de 50 000 élèves (Patrinos *et al.*, 2009). Les établissements bénéficiaires sont sélectionnés par le ministère de l'Éducation, puis un contrat fixant le cadre réglementaire est rédigé pour lier l'État à chaque établissement privé bénéficiaire. En Mauritanie, la majorité des écoles privées sont subventionnées par l'État et ne demandent donc pas de frais d'inscription et d'écolage à leurs élèves (Patrinos *et al.*, 2009). L'État prend en effet en charge le salaire des enseignants et du personnel administratif ainsi que les coûts de fonctionnement. Les coûts indirects, comme les frais de transport, les manuels scolaires et les uniformes, sont pris en charge par les parents. En 2005, environ deux tiers des élèves du secondaire général et la moitié de ceux de l'enseignement professionnel étaient pris en charge par des structures d'enseignement privé. Aux Philippines, le programme *Government Assistance to Students and Teachers in Private Education* (GASTPE) offre pour l'année 2005-2006 un soutien à plus de 380 000 étudiants dans 1 800 établissements privés, ce qui équivaut à 13 % des effectifs du privé (LaRocque, 2008). Ce programme de contractualisation des services éducatifs est destiné aux ménages à bas revenus et aux établissements privés offrant un enseignement supérieur de qualité à un coût inférieur ou égal à celui de la scolarisation dans le public. Des contrats sont ainsi signés avec des opérateurs privés dans les zones où l'offre publique est insuffisante. L'établissement reçoit une somme forfaitaire par étudiant et n'est pas autorisé à demander des frais supplémentaires aux étudiants bénéficiaires. Ce programme est administré par le Fonds pour l'assistance à l'enseignement privé (FAPE), une organisation à but non lucratif qui s'occupe de la contractualisation et de la certification de ce

...

•••

programme. Ce fonds est en charge de la sélection des établissements selon les standards administratifs, pédagogiques et financiers fixés par l'État, de l'évaluation des établissements participant au programme ainsi que des activités de soutien et d'identification des faiblesses. L'évaluation prend en compte les objectifs de l'établissement, ses infrastructures et ses équipements, ses ressources humaines et pédagogiques, ses services aux étudiants et ses indicateurs de performance. La certification se fait après une inspection, les interviews et les observations de terrain se font pendant les cours. Les institutions qui échouent à remplir tous les critères ont une période de probation pour se mettre en règle et peuvent ensuite être exclues du programme. En Colombie, le Plan de *Ampliación de Cobertura de la Educación Secundaria* est ciblé sur les élèves du secondaire issus de ménages défavorisés. Dans le contexte colombien, le problème important de manque de places dans les collèges publics a été mis en avant pour expliquer la difficulté des élèves pauvres à accéder à ce cycle d'études (King *et al.*, 1997). Étant donné les capacités excédentaires du privé, un programme de bons éducatifs a donc été lancé au début des années 1990. Ce programme a été conçu afin d'améliorer de manière rapide et peu coûteuse les taux de transition entre primaire et secondaire pour les élèves les plus pauvres. Les bons éducatifs sont alloués aux municipalités selon leurs demandes et selon les budgets disponibles. Chaque municipalité est chargée de concevoir une stratégie pour l'enseignement secondaire et donc de vérifier la demande potentielle et la disponibilité de places dans les collèges privés. Les élèves éligibles doivent provenir des ménages les plus pauvres, être diplômés d'une école primaire publique ou privée à vocation sociale et ne pas être âgés de plus de 15 ans. Les collèges privés éligibles doivent avoir démontré leur capacité à offrir une éducation de qualité acceptable. Ceux-ci doivent ainsi avoir des résultats aux examens nationaux supérieurs ou égaux à la moyenne de ceux des collèges publics et privés de la municipalité. Lorsque le nombre de candidats éligibles aux bons éducatifs dépasse le nombre disponible de bons, ceux-ci sont alors attribués de manière aléatoire par le biais d'une loterie. Une entité autonome nommée *Institute of Educational Credit and Training* (IECT) a été fondée afin de gérer le programme, notamment les activités de communication auprès des collèges privés et des élèves, ainsi que la prise en charge du suivi et de l'évaluation. Dans le cadre du programme mis en place en Colombie, les gagnants de la loterie montrent de meilleurs scores aux examens, de plus faibles taux de redoublement, un meilleur taux d'entrée à l'université et un plus grand nombre d'années d'éducation que ceux qui n'ont pu bénéficier de bons (Angrist *et al.*, 2002).

Même si les preuves empiriques sont encore limitées, les bons éducatifs focalisés sur les élèves les plus pauvres paraissent donner des résultats globalement positifs pour améliorer l'équité éducative en s'appuyant sur le secteur éducatif privé. Le principe des bons éducatifs suscite un intérêt croissant dans le monde. Des programmes de bons éducatifs se sont donc développés dans certains pays en développement et ont donné lieu à des études d'impact. Peu nombreuses encore, ces études sont essentiellement concentrées sur l'Amérique latine. Dans cette région, les études montrent des résultats significatifs pour les bénéficiaires des bons éducatifs même lorsque l'âge, le genre, la catégorie socioéconomique et le lieu de résidence est bien pris en compte. Les bons éducatifs augmentent la demande d'enseignement privé, mais ont un effet surtout dans les zones urbaines. L'impact des bons éducatifs dans les pays en développement apparaît globalement hétérogène (Gauri et Vawda, 2004). Le succès des programmes dépend fortement du contexte ainsi que de la mesure de la performance des établissements éducatifs et de la diffusion des informations, du pouvoir de gestion des établissements publics pour concurrencer les établissements privés, de la disponibilité d'une offre privée de qualité ainsi que du degré de contrôle sur la sélection des élèves à l'entrée des établissements privés. Certaines études mettent en évidence des effets d'augmentation des inégalités dans des pays comme la Nouvelle-Zélande et le Chili résultant de leurs programmes universels de bons éducatifs (Carnoy et McEwan, 2003). Dans ces systèmes de bons éducatifs généralisés à tous les ménages, il apparaît que les parents choisissent en particulier des écoles aux idéologies et statuts socioéconomiques proches des leurs, entraînant ainsi potentiellement des conflits idéologiques et une ségrégation culturelle (Kremer et Sarychev, 2000). Ainsi, l'augmentation de la liberté de choix éducatif, même si elle est susceptible d'augmenter l'efficacité du système, pourrait-elle avoir certains effets pervers en termes d'inégalités éducatives. Finalement, si les programmes de bons éducatifs universels semblent ne pas faire l'unanimité, les programmes de bons éducatifs ciblés sur les élèves les plus pauvres peuvent apparaître comme un outil approprié pour améliorer l'équité des systèmes éducatifs de pays en développement (Gauri et Vawda, 2003).

8.3.4. Les leçons de la mise en œuvre des partenariats public-privé dans l'éducation

La mise en œuvre de ces contrats dans un certain nombre de pays en développement permet de tirer certaines conclusions (Patrinos *et al.*, 2009). En termes de degré de difficulté de mise en œuvre, il faut observer que les contrats de fourniture de services sont relativement faciles à concevoir et à gérer. Les résultats en sont facilement mesurables et la menace d'attribuer le contrat à un autre opérateur privé est crédible ; ceux-ci peuvent donc générer des gains importants en termes de qualité et de coût. Les contrats de gestion peuvent également avoir leur efficacité, mais sont plus complexes à concevoir. En effet, si ce type de contrat permet une mise en concurrence, des économies d'échelle et une spécialisation, beaucoup de facteurs sont hors de la sphère d'influence de l'opérateur privé ; la spécification et la mesure de la performance peuvent notamment être difficiles à mettre en place. Les gains d'efficacité peuvent donc être limités par les marges de manœuvre laissées à l'opérateur privé. Selon l'importance de l'investissement, les contrats de financement, de fourniture et de gestion d'infrastructures sont également très difficiles à concevoir. Ils requièrent de l'État des compétences juridiques importantes pour les concevoir et les rendre attractifs pour le secteur privé. À l'inverse, les bons éducatifs sont plutôt faciles à mettre en place et peuvent sembler une bonne stratégie pour étendre rapidement l'accès à l'éducation. De manière générale, la contractualisation fonctionne le mieux lorsque les particularités du service sont facilement spécifiables, lorsque la performance peut être mesurée et que des sanctions peuvent être imposées en cas de non-respect du contrat. Une redéfinition du rôle des structures par l'État est nécessaire et de nouvelles compétences doivent être acquises. Des doutes subsistent encore quant à l'efficacité de chacun de ces types de contrats (Patrinos, 2006). La corruption, que ce soit des opérateurs privés ou des autorités chargées de son encadrement, est un problème susceptible de bloquer l'ensemble du système de l'enseignement privé. Globalement, les preuves empiriques sont encore limitées et des recherches plus poussées notamment basées sur des analyses d'impact rigoureuses sont nécessaires (Lewis et Patrinos, 2012). Seuls les programmes clairement ciblés sur les enfants les plus désavantagés donnent des preuves convaincantes d'un effet positif de l'investissement des acteurs privés sur les questions éducatives.

Tableau 6 Typologie des PPP dans l'éducation

Type de contrat	Définition	Objectifs	Degré de difficulté
Fourniture de services (ressources et processus)	L'État délègue des services annexes ou participants directement aux activités éducatives	Améliorer l'efficacité, diminuer les coûts, concentrer le travail du personnel public sur les activités éducatives, améliorer la pédagogie	Assez facile à concevoir et à gérer
Financement, fourniture et maintenance d'infrastructures (ressources)	L'État délègue le financement, la construction et la gestion des infrastructures et des équipements	Accélérer la construction des établissements et améliorer leur gestion	Difficile à concevoir et requière des structures étatiques fortement qualifiées
Gestion (processus)	L'État délègue la gestion d'établissements publics	Améliorer l'efficacité et la qualité de gestion. Impliquer davantage les parents et la communauté	Techniquement difficile à mettre en place et à en assurer la gestion
Bons éducatifs (réalisation)	L'État délègue la responsabilité de former certains étudiants	Améliorer rapidement l'accès à l'éducation, notamment des populations pauvres ou qui ont des besoins particuliers	Relativement facile à concevoir mais nécessite des ressources pour en contrôler la performance

Source : adapté de Patrinos, 2006 ; Banque mondiale, 2006.

Des leçons peuvent cependant déjà être tirées quant à la mise en œuvre des contrats entre le public et le privé dans le domaine de l'éducation (LaRocque, 2008 ; Banque mondiale, 2006 ; Patrinos *et al*, 2009). Il apparaît ainsi important :

- **d'augmenter les capacités et les compétences de l'État** : pour pouvoir contractualiser efficacement avec le secteur privé, compétences et information sont nécessaires. Un système d'information, financier et administratif, est indispensable pour passer d'une approche classique à des contrats basés sur la performance. Étant donné la nature complexe et multi facette de ces contrats, des compétences variées, notamment juridiques et financières, sont requises. Concernant la supervision et

le suivi des partenariats, l'État doit avoir la capacité technique de contrôler la conformité du cahier des charges et la qualité de la prestation.

- ***d'offrir un cadre législatif favorable et une régulation du secteur*** : l'environnement légal, concernant le secteur de l'enseignement privé, devrait créer les conditions d'une émergence et d'un développement du secteur privé, tout en veillant à ce que l'intérêt public soit préservé. Les droits et les obligations des opérateurs privés devraient être clairement contractualisés et les mauvais comportements sanctionnés. Les procédures administratives ne devraient pas être trop lourdes et l'incidence de la corruption minimisée. L'accès à l'information sur les établissements privés devrait pouvoir être garanti pour tous les acteurs, et notamment les parents. Enfin, une certaine flexibilité et des évolutions possibles du contrat devraient être conservées. L'État devrait notamment mettre en place un cadre incitatif contraignant pour le secteur privé, l'amenant à être performant et innovant pour remplir les objectifs publics d'éducation. Le système d'incitations et de sanctions devra donc être crédible et bien construit.
- ***d'obtenir un processus transparent de sélection des opérateurs éducatifs privés et leur laisser une autonomie suffisante*** : pour une concurrence saine, il est primordial que les règles du jeu soient les mêmes pour tous les opérateurs privés et que l'efficacité soit le principal critère de choix. Il faut ensuite une autonomie suffisante pour que les contraintes légales et administratives ne soient pas trop lourdes et que des partenariats public-privé efficaces puissent voir le jour.
- ***d'établir une mesure appropriée de la performance et d'employer une entité indépendante pour l'évaluer*** : la mesure de la performance est essentielle pour juger si l'opérateur privé a bien rempli son contrat. Le choix des critères de performance devrait se faire en fonction des résultats recherchés par l'État. Des indicateurs de réalisations, immédiatement mesurables, avec un équilibre entre critères d'accès, de qualité et d'équité, pourraient être utilisés. Les possibilités de « détournements » d'indicateurs entraînant de mauvaises incitations devraient être prises en compte. Afin d'éviter les conflits d'intérêts, il faut veiller à ce que le commanditaire de service éducatif privé ne soit pas lui-même fournisseur. Une direction indépendante de l'enseignement privé pourrait jouer ce rôle. C'est à un organisme indépendant et exerçant en toute transparence que devrait être confiée la tâche d'évaluer le respect des termes du contrat.

Encadré 41 *Un PPP pour l'éducation post-primaire au Burkina Faso*

La mise en place d'un PPP avec la Banque mondiale pour le post-primaire au Burkina Faso a donné lieu à une étude de cas intéressante (Maman et Scobie, 2003). Un projet de développement de l'enseignement post-primaire, signé en 1996, constituait une innovation importante. Il incluait une dimension de PPP assortie de trois composantes : une gestion déléguée pour la construction et l'équipement de collèges dans les zones sous-équipées, un contrat de « *leasing* » pour le financement de nouveaux collèges privés et un programme de constructions conjointes offrant une classe « gratuite » par nouvelle classe mise en place par le secteur privé. Ce PPP a connu des difficultés, à l'origine d'importants retards et de modifications dans son implémentation. Il est intéressant de les analyser pour améliorer la conception de futurs partenariats. La difficulté du cadre légal à mettre en place s'est rapidement posée. Des décrets spécifiques ont alors dû être passés, nécessitant une expertise juridique. Un processus de sélection des opérateurs privés a été mis en œuvre, basé sur : la propriété d'un terrain, l'expérience dans l'éducation, les capacités de gestion, la solidité financière ainsi que sur des études de faisabilité. La mise en place de la relation entre le ministère responsable et les entrepreneurs privés s'est avérée également compliquée, une méfiance réciproque animant les deux acteurs, ce qui rendait difficile un réel dialogue. La communication des opportunités offertes et des conditions de ces PPP vers les acteurs privés a été notamment assez mauvaise. Enfin, la désorganisation du secteur éducatif privé a été un obstacle important. Un certain nombre de leçons peuvent être tirées de cette expérience : (1) le soutien politique pour promouvoir le secteur de l'enseignement privé est primordial ; (2) un cadre légal ainsi qu'une régulation sont essentiels, les contrats devant être solides et sans équivoque ; (3) une équipe de projets doit être constituée pour servir d'interface entre les différents acteurs et rechercher le consensus ; (4) l'émergence d'une association représentative des opérateurs éducatifs privés, qui soit solide et convaincue par le projet, est nécessaire ; (5) la communication est un enjeu essentiel ; elle peut se faire au travers d'un forum ou d'une plateforme de discussion ; (6) les zones et les populations défavorisées doivent être ciblées ; (7) la conception des PPP doit être la plus simple et claire possible ; (8) la participation du secteur bancaire local doit être encouragée. Ainsi, tout le travail de conception et de préparation en amont du PPP est l'un des facteurs clés de son succès.

Les questions de répartition des droits de propriété et de répartition des risques, de même que les mécanismes de pilotage des contrats et d'arbitrage des conflits, sont cruciaux pour le bon fonctionnement des PPP dans l'éducation. Enfin, la faisabilité sociale et politique de la mise en place de ces PPP est importantes à prendre en compte ; les bénéficiaires de ces contrats peuvent être dispersés, alors que certains groupements comme les syndicats de la fonction publique sont fortement organisés et peuvent percevoir une menace dans la mise en place de certains PPP. Ceux-ci sont potentiellement capables de se mobiliser contre l'adoption d'un tel contrat avec des opérateurs privés ; il est donc important de prendre ces aspects politiques en compte, en faisant à la fois une bonne analyse des parties prenantes et un effort de communication sur les bénéfices de la contractualisation. La majorité des pays d'Afrique subsaharienne ne disposent sans doute pas encore d'une administration suffisamment solide pour répondre à toutes ces problématiques. Pour que ces partenariats soient efficaces, ils nécessitent une politique bien formulée, ainsi qu'une implémentation et une gestion rigoureuses de la part de l'État. Il existe donc ici un net besoin de renforcement des capacités de l'État pour que celui-ci soit capable de contractualiser avec le secteur éducatif privé sur des bases saines. En ce qui concerne les opérateurs privés, il est nécessaire de faire émerger la prise d'initiative du secteur privé et de permettre une organisation du secteur. Sur toutes ces problématiques, les organisations internationales et les agences d'aides pourraient jouer un nouveau rôle.

Contractualiser avec le secteur privé pour la fourniture de services éducatifs n'est certainement pas la solution à tous les problèmes, mais cela pourrait constituer un outil supplémentaire important pour atteindre les objectifs des États en termes d'éducation. Dans ce domaine, peu de certitudes existent encore et de nombreuses pistes restent à explorer. Une approche expérimentale associée à de véritables analyses d'impact est encore nécessaire. En définitive, ces partenariats pourraient représenter un débouché prometteur de l'aide publique au développement en réunissant autorités publiques, opérateurs privés et bailleurs de fonds autour de la conception et du financement de projets d'intérêts publics.

9. Moderniser les politiques publiques relatives à l'enseignement privé

9.1. Diagnostic de la situation

Les éléments développés jusqu'ici permettent de présenter un diagnostic synthétique de la situation actuelle de l'enseignement privé dans un grand nombre des pays d'Afrique subsaharienne. Nous pouvons ainsi formuler un diagnostic général de la situation de l'État, des opérateurs de l'enseignement privé, des parents d'élèves et du secteur financier.

9.1.1. Au niveau de l'État

- **Stratégie sectorielle** : dans les stratégies formulées par les États, le secteur de l'enseignement privé est présenté comme un partenaire incontournable ; toutefois, beaucoup reste encore à faire pour l'associer réellement aux objectifs de l'État. En effet, si le développement d'un PPP efficace est un objectif établi par les États, eu a été fait jusqu'ici pour opérationnaliser une véritable contractualisation entre l'État et le secteur privé. La détermination de l'État pour encourager le secteur privé à s'investir plus et mieux sur l'éducation, sur les populations vulnérables et sur les localisations difficiles, ne s'est souvent pas traduite en actions et n'a pas fait véritablement l'objet d'un dialogue avec les opérateurs privés. Il n'existe donc que rarement des conventions de PPP qui définissent de manière suffisamment précise les droits et les obligations de chacune des parties. En définitive, les États n'ont pas encore une véritable vision de ce qui est attendu du partenariat avec les opérateurs privés. Ainsi, une stratégie globale du développement du PPP reste-t-elle à développer.
- **Cadre législatif** : les cadres législatifs qui en Afrique subsaharienne et concernent le système éducatif privé, souvent très anciens, ne sont pas toujours appliqués. Les règles administratives même peu contraignantes ne sont pas toujours appliquées par les opérateurs éducatifs privés. Les cadres juridiques ne font que rarement la différence entre les établissements à but lucratif et ceux à vocation sociale. Les autorisations d'ouverture sont en générale immédiatement définitives et aucune

évaluation n'est faite après l'ouverture. Il y a peu souvent une véritable certification de qualité. Les rôles et responsabilités du fondateur de l'établissement et du directeur ne sont pas toujours clairement définis dans la législation. Il n'existe que rarement des cartes éducatives prévisionnelles, ce qui entraîne parfois de très fortes concentrations d'établissements privés au même endroit, alors que d'autres zones en sont dépourvus. Les cadres législatifs existant en matière d'enseignement privé sont généralement dépassés et ne permettent plus de répondre aux objectifs de redynamisation du PPP pour l'éducation.

- **Contrôles et incitations** : les établissements privés sont dans les faits souvent peu encadrés et contrôlés par l'État. Les ressources humaines et matérielles chargées de cette mission sont très limitées, notamment au niveau déconcentré. Les zones rurales et les régions enclavées manquent particulièrement d'encadrement et d'appui de la part des associations représentatives de l'enseignement privé et des services de l'État. Il n'existe que rarement de véritable cadre d'incitation pour les établissements de qualité, pour ceux œuvrant dans des contextes difficiles ou sur des populations pauvres. Ainsi, la création d'établissements éducatifs privés et l'amélioration de la qualité ne sont souvent pas encouragées.
- **Soutiens financiers** : mis à part quelques exceptions, les soutiens de l'État à l'enseignement privé ne sont pas véritablement ciblés. Les établissements déjà bien dotés ou de mauvaise qualité peuvent tout autant prétendre à des soutiens de l'État que les établissements qui font de véritables efforts pour atteindre une certaine qualité ou une certaine équité. Les établissements à vocation sociale accueillant un grand nombre d'enfants gratuitement ne bénéficient d'aucun soutien particulier. De plus, le montant de certaines subventions est trop faible pour faire une réelle différence. L'État se contente donc de disperser son soutien financier sans le cibler sur ceux qui en ont véritablement besoin ou sans s'en servir comme un outil d'incitation pour l'atteinte de ses objectifs. Les subventions de l'État varient de plus souvent d'une année sur l'autre, tant dans la nature de la subvention que dans son montant. Cette instabilité des soutiens à l'enseignement privé rend impossible une prévisibilité des fonds à moyen terme. Enfin, si l'État offre parfois un soutien financier, des sommes sont également souvent versées à l'État par les établissements d'enseignement privé laïc. En effet, contrairement aux établissements publics, les établissements d'enseignement privé laïcs sont généralement soumis à une fiscalité importante.
- **Information** : aux niveaux national comme international, il existe une certaine faiblesse des systèmes d'information sur les questions spécifiques à l'enseignement privé. Les taux de retour des questionnaires de l'État destinés aux opérateurs privés

sont assez faibles et les réponses diffèrent selon qu'elles sont apportées à l'organisme d'État qui verse les subventions ou à celui qui collecte les informations pour la planification. Des indicateurs fiables de qualité sont encore à mettre en place. L'information n'est pas toujours disponible pour la prise de décision des ménages. En l'absence de telles informations, la concurrence entre les opérateurs privés peut alors se faire sur les prix, au détriment de la qualité. De même, l'État et les organismes financiers sont désavantagés par ce manque de données.

- **Communication** : aux niveaux central comme déconcentré, un fossé sépare l'enseignement public et privé. Dans le contexte des pays d'Afrique subsaharienne, on a, en effet, plus affaire à deux systèmes parallèles qu'à un seul système éducatif. Il manque encore souvent un véritable cadre de concertation. Les acteurs privés sont trop peu consultés et informés sur les objectifs et les réformes que fixe l'État en matière d'éducation, et ne peuvent pas s'approprier les stratégies mises en œuvre. Sur le terrain, les représentants de l'État sont encore trop perçus comme des gendarmes et non comme des partenaires par les opérateurs privés. La fluidité de l'information et de la communication laisse à désirer, ce qui entretient les incompréhensions entre les différents acteurs du système. Quant à la circulation de l'information à l'intérieur des structures de l'État et vis-à-vis des opérateurs éducatifs privés, beaucoup de progrès restent à réaliser. Un vrai effort de communication sur la notion même de partenariat reste ainsi souvent encore à faire.
- **Procédures administratives** : les procédures d'autorisations d'ouverture ou d'autorisation d'enseigner semblent encore souvent trop longues pour les fondateurs d'établissement éducatif privé. Les dons aux établissements privés, que ce soit en argent ou en équipement, donnent fréquemment lieu à des difficultés dans les procédures administratives. Les échanges d'étudiants et les bourses extérieures sont souvent difficiles à mettre en place.
- **Formation** : il n'existe encore que peu d'articulation et de complémentarité entre les centres de formation publics et privés. L'État n'a que rarement un véritable contrôle sur ce qui est enseigné dans les écoles normales privées.

9.1.2. Au niveau des opérateurs de l'enseignement privé

- **Stratégie sectorielle** : les opérateurs éducatifs privés et leurs associations représentatives n'ont que rarement une stratégie de développement à moyen et long termes. Seule une minorité d'établissements dispose d'un plan d'investissement à moyen terme. Les défis à venir des systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne ne sont pas pleinement internalisés et la vision sur la contractualisation avec l'État n'est que rarement comprise.

- **Ressources humaines** : le problème de l'insuffisance de formation des enseignants, des directeurs et des conseillers pédagogiques est particulièrement important dans l'enseignement privé. Un réel manque de structures de formation initiale existe, tout spécialement dans les établissements laïcs. C'est donc par la pratique que se fait généralement la formation, parfois complétée par des sessions de formation continue. De même que pour la formation initiale, ces sessions sont souvent effectuées avec peu de moyens et un nombre de places limité. Il existe généralement un net déficit de financement et de ressources humaines pour l'organisation des formations. Il semblerait ainsi primordial de renforcer les compétences des enseignants, mais également des directeurs. Les capacités de gestion sont parfois très limitées et certains établissements n'ont pas une comptabilité à jour, ni de plan d'investissement. De nombreuses difficultés sont liées aux contrats des enseignants du privé. Ce sont souvent des contrats de courte durée, fréquemment rompus par les enseignants quand de meilleures opportunités se présentent, notamment dans la fonction publique. Les enseignants du privé n'ont que peu de visibilité sur leur futur et une majorité d'entre eux ne bénéficient d'aucune protection sociale. Ils se retrouvent dans des situations précaires à devoir cumuler des emplois dans différents établissements éducatifs, voire même d'autres types d'emplois.
- **Ressources matérielles** : l'enseignement privé et public manque souvent d'infrastructures et d'équipements. Certains établissements se contentent simplement de louer un local pour y dispenser les enseignements. Les infrastructures peuvent parfois être très anciennes et peu entretenues. Des investissements importants, qui ne sont pas toujours à la portée des opérateurs privés, sont alors à entreprendre. Par ailleurs, la disponibilité de terrains ou de bâtiments adaptés pour l'installation d'un nouvel établissement est souvent problématique. Enfin, beaucoup d'établissements manquent cruellement d'équipements pédagogiques.
- **Ressources financières** : la majorité des établissements d'enseignement privé n'ont pas d'accès aux crédits formels, ce qui fait que les investissements sont financés presque intégralement sur les fonds propres des fondateurs dans le laïc, et sur les associations de parents d'élèves et les communautés dans le confessionnel. La participation de l'État est faible et volatile, tandis qu'il est parfois difficile pour les écoles d'obtenir le remboursement des frais de scolarité. Le fonctionnement des établissements est financé principalement par les parents alors qu'un certain nombre d'entre eux ne payent que tardivement, voire pas du tout. Le salaire des enseignants du privé n'est souvent versé que lorsque suffisamment de parents ont payé. La gestion se fait donc parfois au jour le jour, empêchant toute projection à long terme. La contrainte de crédit et les problèmes de trésorerie sont des facteurs qui handicapent clairement le développement de ce secteur.

- **Coordination** : le système éducatif privé dans les pays d'Afrique subsaharienne est souvent encore peu structuré. Une partie importante des établissements n'est liée à aucune association représentative. Le nombre parfois très important de ces associations représentatives, dont certaines sont de très petite taille, les dissensions qui les divisent, sont des facteurs qui empêchent la mise en place d'une véritable coordination du secteur. Le cadre de concertation avec l'État s'est amélioré au cours des dernières années, toutefois la participation aux discussions des opérateurs privés semble encore n'avoir que des effets limités sur la prise de décision. Les représentants de l'enseignement privé se retrouvent donc souvent devant le fait accompli et sont informés tardivement des décisions et de leurs implications. La concurrence n'est pas toujours très saine entre les opérateurs privés. Ainsi, dans certains cas, une concurrence trop importante entraîne-t-elle des licenciements d'enseignants et donc un *turn-over* important des effectifs. Une baisse dans les frais d'inscription, au détriment de la qualité, est également l'une des conséquences d'une trop forte concurrence. De plus, l'absence fréquente de carte scolaire n'encourage pas la complémentarité entre établissements publics et privés, ni une concurrence constructive entre établissements privés.

9.1.3. Au niveau des parents d'élèves

Le travail des associations de parents d'élève est souvent très important dans l'enseignement privé, mais peut encore être amélioré. Les associations de parents d'élèves ont une importance capitale dans le contrôle et le soutien des activités de l'établissement privé. Elles sont encore peu structurées tant localement qu'à l'échelle nationale et ne bénéficient que rarement de soutiens de l'État. La participation des parents au Conseil d'administration est très variable selon l'établissement, notamment dans l'enseignement laïc. Dans un certain nombre d'établissements privés, on peut d'ailleurs remarquer l'absence de toute association de parents d'élèves.

9.1.4. Au niveau du secteur financier

Le secteur financier commence tout juste à s'intéresser aux opportunités d'investissement dans l'enseignement privé. La majorité des établissements n'a d'ailleurs pas de compte bancaire propre. La relative méconnaissance de ce marché par le secteur financier rend toutefois difficile l'accès aux opportunités d'investissement. Les prêts pour la fondation d'un nouvel établissement éducatif privé, pour le fonctionnement et l'investissement d'établissements existants, ou encore les prêts de rentrée scolaire sont des outils qui pourraient être à forte valeur ajoutée, mais qui sont encore

souvent absents du paysage financier de l'Afrique subsaharienne. Que ce soit du côté des gestionnaires d'établissements éducatifs ou de celui des parents d'élèves, une forte demande existe pourtant. Ces contraintes de crédit sont l'un des facteurs de blocage important du développement de la demande et de l'offre d'enseignement privé. Dans l'ensemble, pour les banques et les organismes de microcrédit, l'investissement dans l'enseignement privé est une problématique proche de celle des PME, les problèmes principaux étant les garanties, l'existence d'une comptabilité bien tenue, la qualité des plans d'affaires et une certaine résistance à l'idée même de l'endettement. Pour le moment, les États et les organisations internationales n'ont pris que peu d'initiatives afin d'encourager le secteur financier à s'intéresser à l'enseignement privé.

9.2. Atouts, faiblesses et dangers à prendre en compte

Dans la problématique de l'enseignement privé, et sur la base des éléments vus, il est possible de définir quelques caractéristiques particulièrement importantes à prendre en compte. Nous pouvons ainsi lister un certain nombre d'atouts potentiels, de faiblesses et de dangers à internaliser pour améliorer la situation éducative des pays d'Afrique subsaharienne :

9.2.1. Atouts potentiels de l'enseignement privé

- **La complémentarité avec le secteur public** : l'enseignement public n'étant à ce jour pas toujours capable de répondre à la demande, tant au niveau de l'accès que de la qualité, l'enseignement privé pourrait prendre le relais et pallier ces manques. Une complémentarité recherchée entre les deux secteurs pourrait améliorer le niveau éducatif d'un pays. Un investissement des fonds publics plus axé vers les cycles primaires et secondaires, en laissant une part plus importante du cycle supérieur au secteur privé, pourrait favoriser l'équité dans l'allocation des dépenses publiques. De même, concernant des localisations et populations particulièrement difficiles, l'expérience de l'enseignement privé pourrait avoir une forte valeur ajoutée.
- **L'efficacité des établissements éducatifs** : l'autonomie financière et managériale permettrait au secteur privé d'avoir une meilleure efficacité interne pour transformer les ressources disponibles en résultats éducatifs. La mise en concurrence et la nécessité d'un équilibre des coûts sont autant de facteurs qui incitent les structures privées à améliorer leur efficacité. De plus, un environnement éducatif concurrentiel favoriserait le dynamisme et l'innovation des institutions, pour les secteurs privé et public. Même subventionné, le secteur privé doit veiller à son

équilibre budgétaire. La part affectée aux salaires, souvent plus faible dans le privé, laisse plus de marge aux fonds alloués aux fournitures et aux équipements.

- **La diversité de l'offre éducative** : le secteur privé a la capacité de s'adapter à une large palette de besoins et de préférences, offrant ainsi une plus grande diversité de choix éducatifs que le public. Contrairement à l'enseignement public, qui est une structure lourde avec des enjeux politiques, l'enseignement privé peut se consacrer librement et entièrement à répondre à une demande précise et à se focaliser sur les résultats. Le privé est donc à même de mieux s'adapter à l'évolution de la demande éducative et à certaines demandes particulières. Il est susceptible d'expérimenter et d'intégrer rapidement des innovations pédagogiques. Certains établissements privés bénéficient de réseaux Nord-Sud et Sud-Sud capables de réduire les frais et d'entraîner une capitalisation sur les expériences acquises ailleurs.
- **L'implication des acteurs locaux** : le développement de l'enseignement privé pourrait améliorer la pertinence de l'offre et l'implication de la demande. Dans les institutions privées, les enseignants doivent rendre compte de leur action et résultats au directeur, qui lui-même, doit en rendre compte à ses clients, les parents. Ce contrôle direct exercé par les parents, associé au fait de payer pour un service éducatif, serait susceptible d'améliorer l'implication des directeurs, des enseignants et des parents, et donc la gestion d'un établissement éducatif.

9.2.2. Faiblesses potentielles de l'enseignement privé

Ces atouts de l'enseignement privé ne sont que des potentialités dépendant d'un ensemble de facteurs internes et externes. Le développement de l'enseignement privé nécessite également la prise en compte de certaines faiblesses :

- **La faiblesse des ressources humaines** : les enseignants et le personnel d'encadrement du secteur éducatif privé ne bénéficient bien souvent que de peu de formation initiale et continue. Les capacités pédagogiques et de gestion financière des opérateurs privés sont ainsi souvent limitées. La faible rémunération peut entraîner un *turn-over* important des effectifs.
- **Le manque de capacité d'investissement** : le manque de capitaux pour l'investissement peut entraîner la vétusté des infrastructures et de l'équipement, ainsi qu'un sous-investissement global du secteur.
- **La dépendance aux subventions publiques** : la dépendance des institutions privées aux fonds publics induit une fragilité aux chocs externes en cas de retard de paiement ou de suppression des subventions.

- **L'étroitesse de la demande solvable** : même sans idée précise de la demande solvable d'enseignement privé dans les pays d'Afrique subsaharienne, on peut imaginer qu'elle puisse être limitée, notamment pour certaines populations et localisations.
- **Le manque de coordination** : une concurrence saine entre les établissements privés nécessite une coordination, notamment pour le choix de la localisation. Le manque de cohésion dans le secteur pèse sur la possibilité d'être entendu et de peser sur les décisions de l'État.

Encadré 42 *Illustrations des facteurs de succès des opérateurs éducatifs privés*

Dans l'étude de Tooley (1999), « *The Global Education Industry: Lessons from Private Education in Developing Countries* », parrainée par la Société financière internationale, des possibilités d'investissement dans l'enseignement privé des pays en développement sont présentées. Cette étude montre les leçons tirées de douze pays et dix-huit institutions privées, notamment le profil d'institutions viables, tant au niveau de la rentabilité pour l'opérateur privé qu'au niveau des résultats sociaux. Les opérateurs profitables sont alors ceux qui ont réussi à capitaliser sur leur image et à créer ainsi une marque de fabrique. Certains vont même jusqu'à créer une sorte de franchise sur leurs outils pédagogiques et leurs méthodes de travail. Les aspects de communication vers la société civile sont donc très importants. Les opérateurs qui réussissent sont également ceux qui parviennent à s'étendre en intégrant d'autres écoles ou d'autres niveaux éducatifs, atteignant ainsi une certaine masse critique. Bien souvent, ces opérateurs ont commencé modestement pour ensuite capitaliser sur leurs expériences et accroître leur ambition. La gestion attentive des risques de non-paiement de droits d'inscriptions ou des subventions promises par l'État, une distribution claire des rôles de chacun des acteurs ou encore l'utilisation d'innovations pédagogiques et technologiques paraissent également être des facteurs clés pour atteindre la rentabilité financière. En ce qui concerne l'efficacité éducative, l'utilisation de certifications reconnues et de fréquents contrôles de qualité permettent de créer ou de maintenir l'image de marque de l'institution privée. Pour ce qui est de l'équité et de la justice sociale, l'utilisation de prêts étudiants ou de subventions croisées des plus riches vers les plus pauvres paraissent être des solutions viables pour maintenir une certaine mixité sociale. Finalement, des caractéristiques comme le caractère lucratif ou non, ou encore le fonctionnement avec des dons ou des prêts ne semblent pas être déterminantes pour expliquer le succès de certaines institutions éducatives privées.

9.2.3. Dangers potentiels de l'enseignement privé

Des points importants sont à prendre en compte par les pouvoirs publics pour le développement futur de l'enseignement privé :

- **La privatisation de l'éducation** : le développement de l'enseignement privé pourrait avoir pour effet de réduire le contrôle de l'État sur les services éducatifs. Une situation de monopôle d'un établissement éducatif privé pourrait ainsi exister dans les situations où seule une offre éducative privée est disponible.
- **L'augmentation des inégalités éducatives** : le risque d'un fort développement de l'enseignement privé, serait de voir se développer un système éducatif dual avec d'un côté les enfants des familles pauvres et des zones rurales scolarisés dans des établissements publics de faible qualité, de l'autre les enfants des classes moyenne et aisée des zones urbaines scolarisant leurs enfants dans des établissements privés de meilleure qualité. En effet, les sélections pouvant avoir lieu à l'entrée des institutions privées sont susceptibles de défavoriser les élèves les plus faibles au profit des plus brillants, souvent issus des familles les plus aisées. Un phénomène de stratification sociale et d'augmentation des inégalités éducatives pourrait ainsi en découler. De même, à moins d'incitations fortes de la part de l'État, le secteur privé aura tendance à s'installer dans des zones à forte densité humaine, où les places des écoles seront plus facilement remplies. Les zones rurales avec une moins forte demande éducative seront donc largement défavorisées en termes d'accès à ces institutions. Enfin, le privé aura également tendance à se concentrer sur les filières les plus rentables au détriment de filières moins demandées, mais socialement importantes.
- **L'introduction d'objectifs non éducatifs dans les écoles** : des objectifs religieux ou de rentabilité sont susceptibles d'interférer avec l'acquisition finale des savoirs. Il importe donc de les contrôler et de les minimiser, notamment en fixant un cahier des charges et des objectifs à atteindre.
- **La discontinuité éducative** : s'il n'existe pas suffisamment de passerelles ou si l'enseignement privé n'est pas compatible avec l'enseignement public, certains enfants issus du privé risquent de ne pas pouvoir intégrer les classes suivantes à cause de barrières de la langue, du niveau ou du curriculum.
- **La concurrence avec le public** : bien souvent, l'enseignement privé s'est développé à un coût faible grâce aux enseignants du public qui cumulent un poste dans l'enseignement public avec un emploi dans le privé. Cette pratique peut avoir des effets pervers et entraîner une moins grande disponibilité de l'enseignant dans les deux secteurs. À l'inverse, un salaire plus intéressant dans l'enseignement privé risquerait d'entraîner une captation des meilleurs enseignants du public.

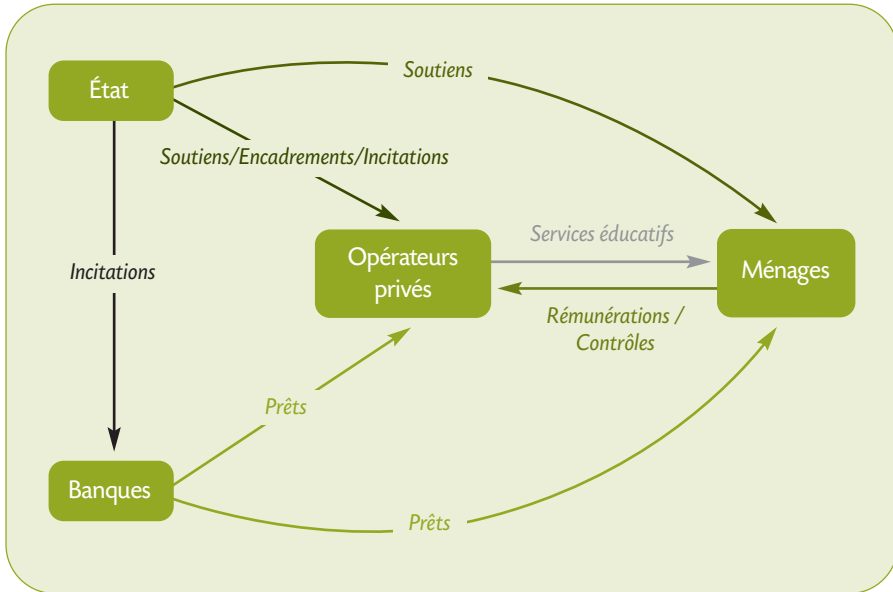
Ces faiblesses et dangers de l'enseignement privé sont fortement contextuels et ne sont pas une fatalité. L'objectif d'une modernisation des politiques publiques relatives à l'enseignement privé devrait donc être de s'appuyer sur les potentialités de l'enseignement privé pour améliorer une situation éducative donnée. Pour ce faire, des réponses adaptées aux faiblesses et aux dangers inhérents au développement de l'enseignement privé doivent être mises en place par l'État.

9.3. Actions à entreprendre pour mieux associer le secteur privé à l'effort éducatif des pays d'Afrique subsaharienne

Étant donné les opportunités et les besoins existants, le soutien aux opérateurs éducatifs privés peut apparaître à juste titre comme une nouvelle manière d'améliorer l'investissement dans le capital humain des pays d'Afrique subsaharienne. L'évolution de cette problématique est récente, mais connaît un essor, depuis quelques années, avec notamment des conférences et des programmes de recherche qui lui sont consacrés. La Banque mondiale, ainsi que la Société financière internationale, ont été parmi les premières institutions internationales à emprunter cette voie. Les grands groupes privés se sont également montrés très intéressés, et certains bailleurs bilatéraux commencent à financer des projets éducatifs *via* le secteur privé local.

Il est possible de cibler quatre acteurs clés du système privé de l'enseignement et de la formation qui pourraient faire l'objet d'interventions propres. Ainsi, l'État, les opérateurs éducatifs privés, les banques d'investissements et les ménages pourraient-ils bénéficier de soutiens particuliers pour améliorer le fonctionnement du système. Le schéma 4 représente un fonctionnement efficient d'un système d'opérateurs éducatifs privés, l'État étant le maître d'œuvre du système en incitant les banques à prêter à ce secteur, en encadrant et en aidant les opérateurs éducatifs privés, et en soutenant les ménages afin d'avoir la possibilité d'inscrire leurs enfants chez des opérateurs éducatifs privés. Les banques doivent alors jouer leur rôle auprès des opérateurs privés et des ménages pour, au travers de prêts, lever les contraintes financières et permettre les investissements. Les opérateurs privés auraient donc l'opportunité d'offrir des services éducatifs en échange de rémunération par les ménages qui pourraient ainsi investir dans l'éducation de leurs enfants tout en contrôlant les activités de l'opérateur privé. Pour arriver à un système éducatif privé harmonieux, un certain nombre de soutiens particuliers pourraient être envisagés.

Schéma 4 Un système efficient d'enseignement privé



Source : d'Aiglepierre (2007).

En parallèle à ces domaines d'action liés aux acteurs identifiés, un soutien à la production intellectuelle sur la question de l'enseignement privé, de la formation professionnelle et des PPP permettrait de capitaliser les expériences acquises et d'en améliorer l'efficacité. Enfin, étant donné les interactions importantes entre les diverses problématiques sur cette question, ainsi que les différences entre les pays, une approche systémique et contextuelle devrait être envisagée.

9.3.1. Soutiens à l'État : le chef d'orchestre

Les objectifs de l'État sont à la fois l'amélioration de l'accès, de la qualité, de l'équité et de la soutenabilité financière de son système éducatif. Pour ce faire, il devrait pouvoir à la fois encadrer et inciter le développement de l'enseignement privé. Étant donné la nature imparfaite du marché de l'éducation, il ne peut y avoir de développement véritablement efficient de l'initiative privée d'enseignement sans un certain nombre d'éléments fournis par l'État. En conséquence, des appuis aux structures de l'État peuvent se révéler nécessaires. Au niveau stratégique, l'État devrait pouvoir intégrer

l'enseignement privé dans sa politique éducative globale et lui attribuer une place formellement définie et des objectifs de performance. Un véritable partenariat devrait être instauré, le rôle et les responsabilités de chacun des acteurs devant être clairement définis. L'État pourrait ainsi cibler certains de ses soutiens à l'enseignement privé afin de remplir ses objectifs sociaux ; un cadre d'incitations serait donc à concevoir. Un régime de subvention approprié, transparent et prévisible ainsi que des dispositions fiscales incitatives pourraient être adoptés pour les opérateurs privés. Concernant l'environnement financier, des incitations aux prêts et des dons à l'enseignement privé pourraient être mis en place pour favoriser l'investissement. Au niveau législatif et réglementaire, une clarification, voire une simplification des textes de loi régissant l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement privé permettrait un meilleur développement des institutions privées d'enseignement. Sur le plan organisationnel, les structures de l'État chargées du contrôle et de l'encadrement de l'enseignement et de la formation privée devraient être largement renforcées et pouvoir disposer des moyens nécessaires à leur mission. Les opérateurs devraient être mieux regroupés au sein d'associations représentatives, et un climat de confiance et de dialogue entre les acteurs devrait pouvoir être instauré. Enfin, des informations fiables et disponibles sur l'enseignement privé devraient pouvoir être produites.

9.3.2. Soutiens aux banques : les appuis financiers

Le secteur de l'enseignement privé a un important besoin de capitaux pour lancer ses activités. Ainsi, un secteur financier performant et sensibilisé à l'intérêt d'investir dans ce domaine pourrait permettre de dynamiser et d'améliorer l'enseignement et la formation privée. En effet, avec les aspects réglementaires, c'est le manque de ressources financières qui handicape le plus le développement de ce secteur. Des appuis ciblés sur les banques pourraient aider à lever ces contraintes. Une phase d'expérimentation et d'apprentissage pourrait être nécessaire aux institutions financières pour les convaincre de l'intérêt de ce type d'investissement. Une couverture des risques liés à cette phase pourrait être le moyen d'aider les banques à dépasser les craintes d'investir dans ce secteur. Ces soutiens pourraient prendre la forme d'aides techniques ponctuelles ou encore d'instruments financiers appropriés, comme des prêts ou un fonds de garanties.

9.3.3. Soutien aux opérateurs privés : l'offre

Les opérateurs d'éducation privée et les entrepreneurs qui peuvent investir dans le secteur sont souvent laissés à eux-mêmes et, mis à part certains grands réseaux, les établissements privés ne bénéficient que de peu de soutiens techniques et financiers. Ceux-ci ne sont pas accompagnés ou guidés dans leurs démarches pour ouvrir un établissement ou faire des demandes de prêts. Ils ne bénéficient que peu des expériences acquises par les autres opérateurs du secteur. Bien souvent, ils manquent de formation et d'outils. Ainsi, une vraie demande d'appui pourrait exister de la part de ces opérateurs, à plusieurs niveaux. Ainsi, les ressources humaines sont souvent un pan faible du secteur. Des formations pédagogiques pour les enseignants, mais aussi de gestion et de comptabilité pour les directeurs et le personnel administratif, auraient une forte incidence sur le secteur. Des soutiens aux fondateurs d'écoles privées, pour les aider notamment à constituer un dossier de demande de prêt, pourraient aussi avoir un effet de levier. L'accès à des prêts ou à des financements publics étant l'une des grandes difficultés auxquelles est confronté le secteur, des prêts à des conditions préférentielles contractés auprès de banques locales, voire des subventions pour la création d'établissements d'enseignement privé pourraient accroître le développement du secteur éducatif privé. Une mise à disposition au travers de concessions pour des terrains, voire des bâtiments pourrait permettre le démarrage d'initiatives privées. Ces prêts ou dons pourraient être conditionnés à une formation préalable du fondateur ou à la mise en place d'un cahier des charges. Des activités de « *Fund Raising* », d'encouragement de l'investissement philanthropique des opérateurs privés vers les ONG internationales, les fonds philanthropiques ou les anciens élèves, pourraient être initiés ou professionnalisés. La création ou le renforcement des associations représentatives des opérateurs privés pourrait être une condition nécessaire au bon fonctionnement du secteur. Ces associations joueraient un rôle de catalyseur des bonnes pratiques, ce qui favoriserait l'autodiscipline des opérateurs membres. Elles veilleraient à la bonne marche du secteur, seraient l'interlocuteur de l'État et assureraient la mise en relation avec les établissements financiers. Une coordination avec le secteur professionnel permettrait une meilleure adéquation de l'offre éducative privée avec la demande du marché de l'emploi. La mise en place de réseaux transnationaux pourrait encore permettre des économies d'échelles et une diffusion des innovations. Enfin, la mise à disposition d'outils de gestion, de systèmes d'informations ainsi que d'outils pédagogiques devrait être facilitée pour les opérateurs privés travaillant dans le domaine de l'éducation. Finalement, l'objectif devrait être ici de susciter l'entrepreneuriat dans le secteur de l'éducation et de la formation, et donc de créer un environnement favorable à son développement.

9.3.4. Soutien aux ménages : la demande

S'il existe une véritable demande d'enseignement privé de la part des ménages, c'est bien évidemment la contrainte financière qui pose souvent un problème. Divers outils de l'État ou de ses partenaires pourraient, dans un souci d'équité lorsque l'offre publique est insuffisante, permettre l'accès des ménages à faible revenu aux établissements éducatifs privés. Des prêts ou des bourses pour les étudiants méritants, voire la création de bons éducatifs offerts aux ménages à faible revenu, pourraient être des outils envisageables. Le soutien à des organismes de microfinance travaillant dans ce domaine pourrait être aussi une voie possible. Une obligation imposée sous forme de quota aux établissements d'enseignement privé afin de prendre un certain nombre d'élèves à faibles revenus, ne payant pas les droits d'inscription, pourrait constituer un moyen de forcer l'entrée dans ces établissements, la contrepartie étant l'obtention de subventions publiques. Enfin, les associations de parents d'élèves du privé pourraient être développées et soutenues pour servir au contrôle des activités des opérateurs privés.

9.3.5. Soutien à la production intellectuelle

Les soutiens pour mieux associer le secteur privé à l'effort éducatif des pays d'Afrique subsaharienne sont une démarche relativement récente et ainsi tout un travail d'apprentissage et de recherche reste-t-il à effectuer. Des forums et des tables rondes commencent à se créer sur cette question. Il est important qu'il y ait une certaine capitalisation sur les expériences acquises. Des recherches et des publications, notamment par une démarche expérimentale et des analyses d'impact, ont leur raison d'être. La problématique de la contractualisation avec le secteur privé pour la fourniture de services éducatifs apparaît comme cruciale pour le développement futur de ce secteur. Enfin, un recensement et une diffusion des innovations et des bonnes pratiques devraient être effectués.

Conclusion

Étant donné les enjeux à venir pour le développement des systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne, il est essentiel de se poser très clairement la question de l'enseignement privé et de son articulation avec l'État. En collaboration avec leurs partenaires locaux et internationaux, les ministères de l'Éducation de ces pays devraient travailler à moderniser les politiques publiques relatives au secteur privé, s'efforcer de créer un environnement financier favorable, structurer et renforcer les opérateurs privés, et tenter d'instaurer un cadre de partenariat entre l'État, les banques, les opérateurs privés et les ménages. Si, depuis bien longtemps, le secteur privé s'est impliqué dans les questions éducatives en Afrique subsaharienne, il convient maintenant de mieux le prendre en compte et de guider son développement pour atteindre à la fois une amélioration de l'accès, de la qualité, de l'équité et de la soutenabilité financière des systèmes éducatifs de la région.

Annexes

Tableau 7 *Taux nets de scolarisation pour le pré-primaire, le primaire, le secondaire et nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur pour 100 000 habitants, moyenne 2000-2009*

Pays	Taux net de scolarisation			Nombre d'étudiants par 100 000 habitants
	Pré-primaire	Primaire	Secondaire	Supérieur
Afrique du Sud	17,3	88,3	61,9	-
Angola	71,3	86,0	11,2	253,0
Bénin	3,5	86,5	19,2	513,5
Botswana	12,5	83,9	55,4	790,1
Burkina Faso	1,5	43,9	10,8	184,8
Burundi	7,4	70,1	9,3	211,1
Cameroun	17,0	91,5		615,8
Cap-Vert	57,8	96,1	65,6	802,4
Comores	-	75,6	-	356,1
Congo	7,4	-	-	465,7
Côte d'Ivoire	3,0	59,4	19,6	787,2
Djibouti	1,6	34,9	18,6	173,0
Erythrée	6,7	42,9	23,0	144,5
Ethiopie	3,0	59,5	13,7	246,0
Gabon	-	80,0	-	-
Gambie	18,7	69,1	-	205,8
Ghana	33,6	66,8	40,2	650,3
Guinée	7,1	64,3	23,4	463,7
Guinée équatoriale	30,5	69,6	22,8	199,8
Guinée-Bissau	2,8	51,0	9,1	147,1
Kenya	27,9	75,1	40,6	334,4
Lesotho	21,8	73,6	23,0	311,8

...

...

Pays	Taux net de scolarisation			Nombre d'étudiants par 100 000 habitants
	Pré-primaire	Primaire	Secondaire	Supérieur
Libéria	41,9	-	18,5	1 610,0
Madagascar	6,4	70,9	22,7	263,0
Malawi		96,5	26,3	43,2
Mali	2,9	53,9	27,1	312,0
Maurice	81,4	92,9	69,2	1 570,5
Mauritanie	-	70,6	14,4	340,2
Mozambique	-	73,8	7,6	103,4
Namibie	-	87,4	48,6	686,4
Niger	1,2	40,4	7,8	87,1
Nigeria	-	65,6		992,9
Ouganda	7,6	94,1	16,1	313,3
République centrafricaine	3,2	58,4	10,7	183,1
République démocratique du Congo	1,0	-	-	511,5
Rwanda	14,5	85,4		318,2
Sao Tomé et Príncipe	37,6	96,4	30,2	446,2
Sénégal	4,8	69,9	18,9	632,0
Seychelles	87,5	95,2	94,0	
Sierra Leone	4,5	-	-	196,5
Somalie	-	-	-	-
Soudan	-	-	-	-
Swaziland	10,5	76,5	30,1	515,9
Tanzanie	28,6	81,6		97,3
Tchad	0,7	58,3	9,1	122,3
Togo	4,0	89,4	24,7	558,8
Zambie	-	86,1	-	250,9
Zimbabwe	-	-	-	-
Moyenne	18,7	73,5	27,7	428,8
Minimum	0,7	34,9	7,6	43,2
Maximum	87,5	96,5	94,0	1 610,0

Source : ISU (2011).

Note : les données utilisées ici sont issues des bases de l'ISU, collectées en décembre 2011.

Il s'agit ici de moyenne sur les données disponibles sur la période 2000-2009.

Tableau 8 Pourcentages de redoublants en primaire et en secondaire, moyenne 2000-2009

Région	Pourcentage de redoublant (en %)	
	Primaire	Secondaire
Afrique subsaharienne	15,3	14,2
Amérique latine	6,5	6,7
Asie du Sud, de l'Est et Pacifique	6,5	4,6
Europe de l'Ouest et Amérique du Nord	2,1	5,2
Europe de l'Est et Asie centrale	1,6	1,6
Moyen-Orient et Afrique du Nord	5,5	9,0
Monde	8,2	8,0

Source : auteur.

Note : les données utilisées ici sont issues des bases de l'ISU collectées en décembre 2011.

Les moyennes sont faites sans pondération par la taille de la population. Nous disposons alors respectivement de 143 et 144 pays au niveau mondial ainsi que de 44 et 43 pays pour l'Afrique subsaharienne.

Tableau 9 Pourcentages de filles scolarisées pour le pré-primaire, le primaire et le secondaire, moyenne 2000-2009

Région	Pourcentage de filles scolarisées		
	Pré-primaire	Primaire	Secondaire
Afrique subsaharienne	49,73	46,35	42,68
Amérique latine	49,66	48,66	50,98
Asie du Sud, de l'Est et Pacifique	48,82	47,35	47,54
Europe de l'Ouest et Amérique du Nord	48,80	48,59	49,29
Europe de l'Est et Asie centrale	48,26	48,37	48,56
Moyen-Orient et Afrique du Nord	47,66	47,46	47,38
Monde	48,99	47,68	47,43

Source : auteur.

Note : les données utilisées ici sont issues des bases de l'ISU collectées en décembre 2011.

Les moyennes sont faites sans pondération par la taille de la population. Nous disposons alors respectivement de 173, 185 et 183 pays au niveau mondial pour le pré-primaire, le primaire, le secondaire et le supérieur ainsi que de 40, 45 et 44 pays pour l'Afrique subsaharienne.

Tableau 10 *Ratio élèves-enseignant et pourcentage d'enseignants formés, pour le primaire et le secondaire, moyenne 2000-2009*

Région	Ratio élèves-enseignant		Pourcentage d'enseignants formés	
	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Afrique subsaharienne	43,7	26,5	73,3	70,1
Amérique latine	21,8	17,0	81,0	71,4
Asie du Sud, de l'Est et Pacifique	26,5	21,3	84,8	79,3
Europe de l'Ouest et Amérique du Nord	13,9	10,9	100,0	100,0
Europe de l'Est et Asie centrale	16,8	11,5	89,8	91,2
Moyen-Orient et Afrique du Nord	18,9	15,2	91,5	82,2
Monde	26,3	18,4	80,5	75,2

Source : auteur.

Note : les données utilisées ici sont issues des bases de l'ISU collectées en décembre 2011.

Les moyennes sont faites sans pondération par la taille de la population. Nous disposons alors respectivement de 175, 166, 108 et 76 pays au niveau mondial ainsi que de 44, 39, 42 et 23 pays pour l'Afrique subsaharienne.

Tableau 11 Dépenses publiques d'éducation, moyenne 2000-2009

Région	Dépenses publiques d'éducation				
	Total (% du PIB)	Total (% des dépenses de l'État)	Primaire (par étudiant, en \$ PPP)	Secondaire (par étudiant, en \$ PPP)	Supérieur (par étudiant, en \$ PPP)
Afrique subsaharienne	4,49	17,03	354,7	717,1	4 638,1
Amérique latine	4,52	14,74	1 093,6	1 264,0	2 859,2
Asie du Sud, de l'Est et Pacifique	5,01	14,89	1 725,5	1 974,3	4 334,2
Europe de l'Ouest et Amérique du Nord	5,12	12,35	7 029,7	8 982,2	11 857,3
Europe de l'Est et Asie centrale	4,27	13,63	2 454,7	2 724,9	2 336,5
Moyen-Orient et Afrique du Nord	4,74	18,01	2 811,2	3 324,0	10 527,6
Monde	4,67	15,16	2 147,8	2 764,3	5 326,8

Source : auteur.

Note : les données utilisées ici sont issues des bases de l'ISU collectées en décembre 2011.

Les moyennes sont faites sans pondération par la taille de la population. Nous disposons alors respectivement de 165, 157, 134, 132 et 121 pays au niveau mondial ainsi que de 41, 39, 37, 35 et 35 pays pour l'Afrique subsaharienne.

Tableau 12 Pourcentages des effectifs et nombre d'élèves dans l'enseignement privé pour le pré-primaire, le primaire et le secondaire, données pondérées par la population, moyenne 2000-2009

Région	Pourcentage des élèves scolarisés dans le privé		
	Pré-primaire	Primaire	Secondaire
Afrique subsaharienne	34,7	13,9	14,2
Amérique latine	24,1	13,9	18,0
Asie du Sud, de l'Est et Pacifique	26,2	12,6	27,2
Europe de l'Ouest et Amérique du Nord	33,8	12,2	15,1
Europe de l'Est et Asie centrale	2,9	0,7	1,2
Moyen-Orient et Afrique du Nord	51,4	6,2	6,4
Monde	26,3	12,0	20,0

Source : auteur.

Note : les données utilisées ici sont issues des bases de l'ISU collectées en décembre 2011.

Le calcul est fait par région et tient donc compte des différences de population d'élèves entre pays.

Nous disposons alors respectivement de 162, 165 et 162 pays au niveau mondial pour le pré-primaire, le primaire et le secondaire contre 42, 42 et 39 pays pour l'Afrique subsaharienne.

Tableau 13 *Pourcentages des effectifs dans l'enseignement privé pour le pré-primaire, le primaire et le secondaire en Afrique subsaharienne*

	Pré-primaire	Primaire			Secondaire			
	Moyenne 2000-2009	Moyenne 1970-1979	1999	2009	Moyenne 2000-2009	1999	2009	Moyenne 2000-2009
Afrique du Sud	7,3	-	1,7	2,5 ⁻²	2,2	2,3	3,2	2,7
Angola	0,7	-	5,2 ⁻¹	2,0 ⁻¹	2,0	18,1 ⁻²	10,2	10,6
Bénin	29,0	-	7,2	9,1 ⁻¹	9,7	18,3	25,1 ⁻⁴	18,9
Botswana	96,2	5,7	4,7	5,0 ⁻²	4,9	4,1	3,0 ⁻¹	3,9
Burkina Faso	52,6	5,3	10,8	14,2	13,0	33,1	42,0	38,1
Burundi	47,6	93,3	1,3 ⁺²	1,1	1,3	1,3 ⁺²	8,8	9,6
Cameroun	62,4	47,2	27,7	22,8	24,0	31,6	22,2	29,7
Cap-Vert	64,3	-	-	0,4	-	-	12,5	12,5
Comores	85,2	1,7	12,4	14,8 ⁻¹	11,1	46,2	-	40,6
Congo	78,9	-	10	35,4	26,2	8,7	-	16,4
Côte d'Ivoire	44,5	20,2	11,6	10,7	11,1	36,2	-	-
Djibouti	87,7	18,6	8,5	10,0	12,3	13,8	12,5	15,6
Erythrée	68,0	-	11,1	9,0	8,6	6,5	5,2	5,7
Ethiopie	98,4	26,7	6,2 ⁻¹	6,0	5,6	-	8,7	8,8
Gabon	70,0	47,2	17,2	-	29,0	29,3	-	29,8
Gambie	100,0	19,0	13,7	19,5 ⁻¹	17,5	26,1	26,7 ⁻¹	-
Ghana	30,1	-	13,3	18,0	17,4	7,1	14,9	12,9
Guinée	86,8	-	14,7	26,3 ⁻¹	22,0	-	23,3 ⁻¹	15,1
Guinée équatoriale	43,0	24,2	32,8	47,1	41,4	23,2	-	-
Guinée-Bissau	62,2	-	19,4	27,7 ⁺¹	18,0	12,8 ⁺¹	-	12,8
Kenya	34,9	-	-	10,6	8,1	-	12,7	10,9
Lesotho	100,0	100,0	0,1	0,7 ⁺¹	0,6	-	1,0 ⁺¹	2,1
Libéria	31,7	52,4	38,4	29,8 ⁻¹	29,8	37,2	57,6 ⁻¹	-
Madagascar	93,4	23,7	21,9	18,0	20,0	51,4 ⁺¹	40,3	41,0
Malawi	-	-	-	1,1 ⁻³	1,1	-	12,5 ⁻³	12,5
Mali	72,9	5,5	21,9	39,7	37,9	24,8 ⁺⁴	32,3	27,3
Maurice	82,3	-	23,8	27,2	25,3	73,5	55,8	62,4

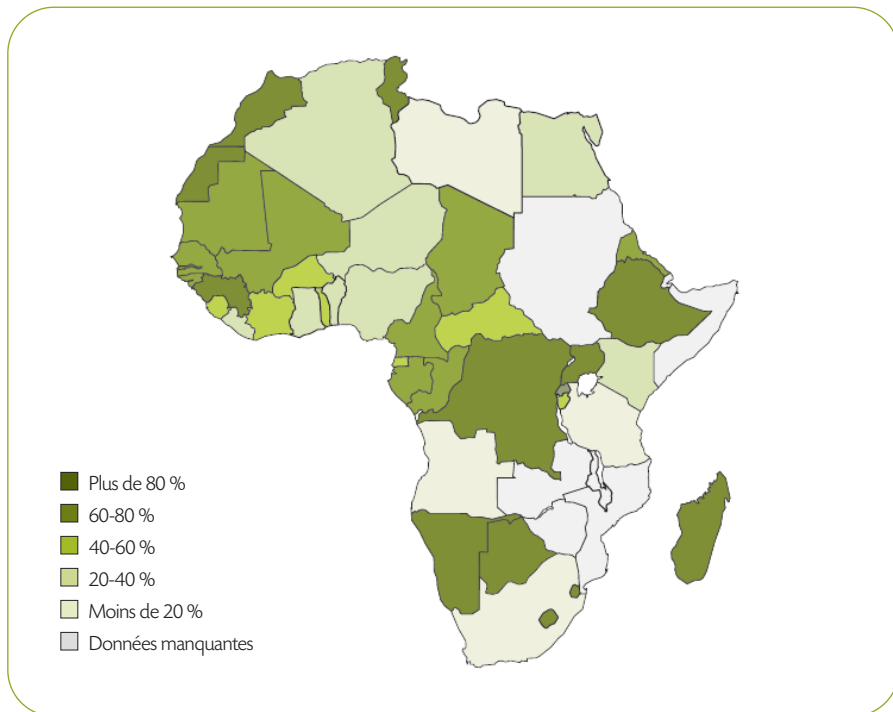
...

•••	Pré-primaire	Primaire		Secondaire				
	Moyenne 2000-2009	Moyenne 1970-1979	1999	2009	Moyenne 2000-2009	1999	2009	Moyenne 2000-2009
Mauritanie	79,6	27,7	1,9	9,0	6,4	8,8 ⁺³	22,8	13,4
Mozambique	-	90,0	-	1,7	1,9	-	11,5	12,9
Namibie	100,0	-	4,1	4,8	4,3	4,4	5,1	4,7
Niger	30,7	5,7	4	3,9	4,0	16,4	20,0	14,7
Nigeria	21,8	37,1	6,5 ⁺¹	5,4 ⁻²	5,7	28,9	13,7 ⁻²	14,6
Ouganda	100,0	-	6,3 ⁻²	13,4	10,4	-	51,5 ⁻¹	48,0
Rép. centrafricaine	47,6	-	35,5	13,8	11,7	-	9,7	9,3
Rép. démocratique du Congo	81,9	-	13,0 ⁻⁴	82,5	82,5	13,4 ⁺³	-	13,4
Rwanda	99,4	-	0,8 ⁺⁴	2,5	1,6	42,5	31,9	41,1
Sao Tomé et Príncipe	2,0	-	-	0,3	-	-	1,8	1,8
Sénégal	64,3	12,3	12,1	13,5	11,8	26,3 ⁺¹	19,8 ⁻¹	24,2
Seychelles	5,8	90,5	4,7	8,2	5,5	3,2	7,1	4,8
Sierra Leone	58,7	76,6	11 ⁺¹	-	1,7	1,9 ⁺²	6,9 ⁻²	1,9
Somalie	-	24,1	-	-	-	-	-	-
Soudan	-	-	-	-	-	-	-	-
Swaziland	100,0	82,2	82,1 ⁻²	-	-	-	14	14
Tanzanie	3,5	3,2	0,2	1,5	1,1	-	11,1	-
Tchad	66,3	7,0	25	8,6	8,0	14,0	16,4 ⁺¹	18,4
Togo	55,8	31,9	35,6	42,9 ⁻¹	40,9	17,7	20,7 ⁺¹	30,3
Zambie	-	19,4	-	2,3	2,9	-	2,6	-
Zimbabwe	-	83,5	88,1	-	-	71,7	-	-
Moyenne	60,7	37,3	16,4	14,8	14,3	22,9	18,1	17,8
Minimum	0,7	1,7	0,1	0,3	0,6	1,3	1,0	1,4
Maximum	100,0	100,0	88,1	82,5	82,5	73,5	57,6	62,4

Note : les données utilisées ici sont issues des bases de l'ISU, collectées en décembre 2011.

Les chiffres en indice indiquent le nombre d'années à rajouter ou à enlever afin d'avoir l'année utilisée.

Carte 2 *Effectifs des cycles du pré-primaire scolarisés dans le privé en pourcentage des effectifs totaux, moyenne 2000-2009*



Source : auteur, à partir des bases de l'ISU collectées en décembre 2011.

Liste des sigles et abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AEFE	Agence pour l'enseignement français à l'étranger
APE	Association des parents d'élèves
AUA	Association des universités africaines
BEPC	Brevet élémentaire du premier cycle
CE	Cours élémentaire
CEPE	Certificat d'études primaire et élémentaire
CISCO	Circonscription scolaire
CM	Cours moyen
CNEFAAS	Collectif national des écoles franco-arabes autorisées
CNES	Confédération nationale des employeurs du Sénégal
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage
DEP	Direction de l'enseignement privé (Sénégal)
DN	Direction nationale à l'enseignement privé
DNEPM	Direction nationale à l'enseignement privé de Madagascar
DREN	Direction régionale de l'éducation nationale (Madagascar)
EPT	Éducation pour tous
FAPE	Fonds pour l'assistance à l'enseignement privé
FCFA	Franc de la communauté financière africaine
FyA	Réseau Fey Alegria
GASTPE	<i>Government Assistance to Students and Teachers in Private Education (Philippines)</i>
IECT	<i>Institute of Educational Credit and Training</i>
IPE	Institut international de planification de l'éducation
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
MGA	Ariary malgache

MINEDAF	Ministres de l'Éducation des Etats membres d'Afrique
NEPAD	Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIEC	Office international de l'enseignement catholique
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
ONECS	Secrétariat national de l'Office national de l'enseignement catholique du Sénégal
ONEP	Office national de l'enseignement privé (Madagascar)
ONG	Organisation non gouvernementale
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PIB	Produit intérieur brut
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
PPP	Partenariat public-privé
PPS	<i>Proyectos para Prestacion de Servicios</i>
RREP	Représentation régionale de l'enseignement privé (Madagascar)
SACMEQ	<i>Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality</i>
SCAC	Service de coopération et d'action culturelle
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
UNAPECS	Union nationale des associations des parents d'élèves de l'enseignement catholique du Sénégal
UNEPLAS	Union nationale des écoles privées laïques du Sénégal
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Bibliographie

ALDERMAN, H., J. KIM et P. ORAZEM (2003), "Design, Evaluation and Sustainability of Private School for the Poor: the Pakistan Urban and Rural Fellowship School Experiments", *Economics of Education Review*, No. 22, pp. 265-274.

ALDERMAN, H., P. ORAZEM et E. PATERNO (2001), "School Quality, School Cost, and the Public/Private School Choices of Low-Income Households in Pakistan", *The Journal of Human Resources*, Vol. 36, pp. 304-326.

ALLCOTT, H. et D.E. ORTEGA (2006), *The Performance of Decentralized School Systems: Evidence from Fe y Alegria in Venezuela*, Harvard University, Cambridge.

ALTNOK, B. et BOURDON, J (2012), *Renforcer la mesure sur la qualité de l'éducation – Analyse comparative des évaluations sur les acquis des élèves au sein des pays en développement*, Collection A Savoir, n° 16, AFD, Paris.

ANDERSON, S.E. (2002), *Improving Schools through Teacher Development: Case Studies of the Aga Khan Foundation Projects in East-Africa*, Swets & Zeitlinger Publishers (SZP), Amsterdam.

ANGRIST, J.D., E. BETTINGER, E. BLOOM, R. KING et M. KREMER (2002), "Vouchers for Private Schooling in Colombia: Evidence from a Randomized Natural Experiment", *American Economic Review*, 92(5), décembre, pp. 1535-1558.

ATTANASSO, M.O. (2010), *Bénin : prestation efficace des services publics de l'éducation*, AfriMAP et Open Society Initiative for West Africa, Bénin.

BANQUE MONDIALE (2010a), « Les défis du système éducatif burkinabè en appui à la croissance économique », *Document de travail*, n° 196.

BANQUE MONDIALE (2010b), « Le système éducatif congolais : diagnostic pour une revitalisation dans un contexte macroéconomique plus favorable », *Document de travail*, n° 183.

BANQUE MONDIALE (2008), « Le système éducatif centrafricain : contraintes et marges de manœuvre pour la reconstruction du système éducatif dans la perspective de la réduction de la pauvreté », *Document de travail*, n° 144.

BANQUE MONDIALE (2007), *Mobilizing the Private Sector for Public Education: a View from the Trenches*, PATRINOS, H.A. et S. SOSALE, Washington, DC.

BANQUE MONDIALE (2006a), *Burundi : diagnostic et perspectives pour une nouvelle politique burundaise dans le contexte de l'éducation gratuite pour tous*, Rapport 42610, Washington, DC.

BANQUE MONDIALE (2006b), *Colombia: Contracting Education Services*, Rapport 31841-CO, Washington, DC.

BANQUE MONDIALE (2003), *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People*, Worldbank, Oxford University Press, Washington, DC.

BANQUE MONDIALE (1999), « Éducation et alphabétisation en Afrique de l'Ouest grâce à l'enseignement coranique », *Note sur les connaissances autochtones*, n° 11.

BARRERA-OSORIO, F. (2007), "The impact of private provision of public education: empirical evidence from Bogota's concession schools", *World Bank Policy Research Working Paper*, No. 4121.

BARRO, R. (1991), "Economic Growth in a Cross-Section of Countries", *Quarterly Journal of Economics*, 106(2), pp. 407-443.

BEDI, A. et A. GARG (2000), "The Effectiveness of Private Versus Public Schools: The Case of Indonesia", *Journal of Development Economics*, 61, (2), pp. 463-494.

BETTS, J. R. et T. LOVELESS (2005), *Getting Choice Right: Ensuring Equity and Efficiency in Education Policy*, Brookings Institution Press, Washington, DC.

BROSSARD, M., C. FEVRE, B FOKO et C. GALL (2008), « Le système éducatif béninois : analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace », *Document de travail*, Banque mondiale, n° 165.

BUDDIN, R.J., J.J. CORDES et S.N. KIRBY (1998), "School Choice in California: Who Chooses Private Schools?", *Journal of Urban Economics*, 44, pp. 110-134.

CARNOY, M. et P. McEWAN (2003), "Does Privatization Improve Education? The Case of Chile's National Voucher Plan", PLANK D. N. et G. SYKES, in *Choosing Choice: School Choice in International Perspective*, 24-44, Columbia University Press, New York.

CHAKRABARTI, R. et J. ROY (2010), "The Economics of Parental Choice", in *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, Amsterdam.

COHEN-ZADA, D. (2006), "Preserving Religious Identity through Education: Economic Analysis and Evidence from the US", *Journal of Urban Economy*, No. 60, pp. 372-398.

COHEN-ZADA, D. et M. JUSTMAN (2003), "The Political Economy of School Choice: Linking Theory and Evidence", *Journal of Urban Economics*, No. 54, pp. 277-308.

COHEN-ZADA, D. et W. SANDER (2007), "Religion, Religiosity and Private School Choice: Implications for Estimating the Effectiveness of Private Schools", *Journal of Urban Economics*, 64(1), pp. 85-100.

COLEMAN, J.S., E.Q. CAMPBELL, C.J. HOBSON, J. MCPARTLAND, A.M., MOOD, F.D. WEINFELD, et R.L. YORK (1966), *Equality of Educational Opportunity: Summary Report*, US Government Printing Office, Washington, DC.

CONFEMEN (2010), *Synthèse des résultats PASEC VII, VIII, IX*, Document de travail, CONFEMEN.

CONFEMEN (2007a), *Évaluation PASEC : Sénégal*, CONFEMEN, Secrétariat permanent Technique (STP).

CONFEMEN (2007b), *Rapport PASEC Cameroun 2007 : le défi de la scolarisation universelle de qualité*, ministère de l'Éducation de base, Cameroun.

COX, D. et E. JIMENEZ (1991), "The Relative Effectiveness of Private and Public Schools", *Journal of Development Economics*, 34, (1), pp. 99-121.

D'AIGLEPIERRE, R. (2012), « Quel choix des parents pour l'établissement éducatif de leurs enfants ? Le cas de l'enseignement secondaire à Madagascar », *Revue économique*, n° 2, vol. 63, mars.

D'AIGLEPIERRE, R. (2011), *Économie de l'éducation dans les pays en développement : Cinq essais sur l'aide internationale à l'éducation, la nature publique ou privée de l'enseignement, le choix des parents, l'efficacité des collègues et la satisfaction des enseignants*, thèse de Doctorat en sciences économiques, université d'Auvergne, Clermont-Ferrand 1, Centre d'études et de recherches sur le développement international (CERDI).

D'AIGLEPIERRE, R. (2008), *Enseignement post-primaire à Madagascar : diagnostic de la situation actuelle et analyse des options envisageables de PPP*, Étude conjointe Banque mondiale et AFD.

D'AIGLEPIERRE, R. (2007), *Associer le secteur privé à l'effort éducatif des pays en développement : l'enseignement privé au Cameroun*, Document de travail, AFD, Paris.

DJAMÉ, R., P. ESQUIEU, M. MBAH ONANA et B. MVOGO (2000), « Les écoles privées au Cameroun, mécanismes et stratégies de financement de l'éducation », Programme de recherche et d'études de l'IIPE, UNESCO.

DOWNES, T.A. et S.M. GREENSTEIN (2002), "Entry into the Schooling Market: How is the Behaviour of Private Suppliers Influenced by Public Sector Decisions?", *Bulletin of Economic Research*, 54 (4), pp. 341-371.

DOWNES, T.A. et S.M. GREENSTEIN (1996), "Understanding the Supply Decisions of Nonprofit: Modelling the Location of Private Schools", *Rand Journal of Economics*, 27(2), pp. 365-90.

EPPLE, D. et R. ROMANO, R. (2002), "Educational Vouchers and Cream Skimming", *Working Paper*, No. 9354, novembre.

EPPLE, D. et R. ROMANO (1998), "Competition between Private and Public Schools, Vouchers and Peer Group Effects", *American Economic Review*, 62(1), pp. 33-62.

FIELDEN, J. et N. LAROCQUE (2008), "The Evolving Regulatory Context for Private Education in Emerging Economies", *Discussion Paper*, Banque mondiale et Société financière internationale.

FLATNEY, J., H. CONNOLLY, V. HIGGINS, J. WILLIAMS, J. COLDRON, K. STEPHENSON, A. LOGIE et N. SMITH (2001), *Parent's Experiences of the Process of Choosing a Secondary School*, Research Report 278, DfES, Londres.

FORUM SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PRIVÉ EN AFRIQUE (2004), *Rapport de l'atelier*, AUA, IPE, ADEA.

FRIEDMAN, M. (1955), *The Role of Government in Education, Economics and the Public Interest*, Solo, R. A., Rutgers University Press, New Brunswick.

GAMMA INGENIERIES (2011), *État des lieux de l'enseignement privé et stratégie d'intervention, rapport final*, ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'élémentaire, du moyen secondaire et des langues nationales, Dakar.

GAURI, V. et A. VAWDA (2004), "Vouchers for Basic Education in Developing Economies: An Accountability Perspective", *The World Bank Research Observer*, No. 2, Vol. 19, pp. 259-280.

GEMELLO, J.M. et J.W. OSMAN (1984), "Estimating the Demand for Private School Enrollment", *American Journal of Education*, 92, pp. 262-279.

GLEWWE, P. (1999), *The Economics of School Quality Investments in Developing Countries*, St. Martin's Press, New York.

- GLEWWE, P. et M. KREMER (2005), "School, Teachers and Education Outcomes in Developing Countries" *Handbook of the Economics of Education*, Amsterdam.
- GLEWWE, P.W., E.A. HANNUSHEK, S.D. HUMPAGE et R. RAVINA (2011), "School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010", *Working Paper Series*, No. 17554.
- GOLDHABER, D. (1999), "An Endogenous Model of Public School Expenditures and Private School Enrollment", *Journal of Urban Economics*, 46, pp. 106-128.
- HANUSHEK, E.A. (1997), "Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, pp. 141-64.
- HANUSHEK, E.A. (1995), "Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries", *World Bank Research Observer*, 10(2), pp. 227-46.
- HOWELL, W.G. et P.E. PETERSON (2002), *The Education Gap: Vouchers and Urban Schools*, Brookings, Washington, DC.
- HOXBY, C. (2003), *The Economics of School Choice*, University of Chicago Press, Chicago.
- HOXBY, C. (2000), "Does Competition among Public School Benefit Students and Taxpayers?", *American Economic Review*, 90(5): pp. 1209-1238.
- HUFFMAN, W. (2001), "Human Capital: Education and Agriculture", in *Handbook of Agricultural Economics*, Vol. 1A, Elsevier, Amsterdam.
- IFC (2001), "Handbook on Public Private Partnerships in Education", *EdInvest*, Banque mondiale, Washington, DC.
- IFC (1999), "Investing in Private Education in Developing Countries", *EdInvest*, Banque mondiale, Washington, DC.
- JAMES, E. (1992), "Why Do Different Countries Choose a Different Public-Private Mix of Educational Services?", *The Journal of Human Resources*, 28, pp. 571-92
- JAMES, E. (1987), "The Public/Private Division of Responsibility for Education: An International Comparison", *Economics of Education Review*, 6(1), pp. 1-14.
- JAMES, E., E.M. KING et A. SURYADI (1996), "Finance, Management, and Costs of Public and Private Schools in Indonesia", *Economics of Education Review*, vol. 15. No. 4, pp. 387-398.

JIMENEZ, E. et Y. SAWADA (2001), "Public for Private: the Relationship between Public and Private School Enrolment in Philippines", *Economics of Education Review*, vol. 20. pp. 389-399.

KING, E., L. RAWLINGS, M. GUTIERREZ, C. PARDO et C. TORRES (1997), "Colombia's Targeted Education Voucher Program: Features, Coverage and Participation", *Working Paper No. 3, Series on Impact Evaluation of Education Reforms*, Development Economics Research Group, World Bank.

KINGDON, G. (2005), "Private and Public Schooling: The Indian Experience", Conférence *Mobilizing the Private Sector for Public Education*, Oxford University, Oxford.

KINGDON, G. (1996), "The Quality and Efficiency of Private and Public Education: A Case-study of Urban India", *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*.

KITAËV, I. (2007), "Education for All and Private Education in Developing and Transitional Countries" in *Private Schooling in less Economically Developed Countries: Asian and African Perspectives*, Oxford Studies in Comparative Education, SRIVASTAVA P. et G. WALFORD, Oxford.

KITAËV, I. (1999), "Private Education in Sub-Saharan Africa: A Re-examination of Theories and Concepts Related to its Development and Finance", *IIEP Research and Studies Programme*, UNESCO.

KOOPMANS, T. (1951), "Analysis of Production as an Efficient Combination of Activities. Activity", in *Activity Analysis of Production and Allocation*, Cowles Commission for Research in Economics, Monograph, No. 13, New York.

KREMER, M. et A. SARYCHEV (2000), "Why do Governments Operate School?", mimeo, Harvard University.

LANGOUËT, G. et A. LÉGER (2000), "Public and Private Schooling in France: An Investigation into Family Choice", *Journal of Education Policy*, vol. 15, No. 1, pp. 41-49.

LANKFORD, H., E.S. LEE et J. WYCKOFF (1995), "An Analysis of Elementary and Secondary School Choice", *Journal of Urban Economics*, 38 (2), pp. 36-51.

LANKFORD, H. et J. WYCKOFF (1992), "Primary and Secondary School Choice among Public and Religious Alternatives", *Economics of Education Review*, 11 (4), pp. 317-37.

LAROCQUE, N. (2008), "Contracting for the Delivery of Education Services: A Typology and International Examples", *Research report*, CfBT Education Trust.

LASSIBILE, G. et J.P. TAN (2003), "Student Learning in Public and Private Primary Schools in Madagascar", *Economic Development and Cultural Change*, 51, (3), pp. 699-717.

LEWIN, K.M. (2007), "The Limits to Growth of Non-Government Private Schooling in Sub-Saharan Africa" in *Private Schooling in Less Economically Developed Countries, Asian and African Perspectives*, Oxford Studies in Comparative Education, SRIVASTAVA P. and G. WALFORD, Oxford.

LEWIN, K.M. et Y. SAYED (2005), *Non-Government Secondary Schooling in Sub-Saharan Africa, Exploring the Evidence in South Africa and Malawi*, DFID.

LEWIS, L. et H.A. PATRINOS (2012), "Impact Evaluation of Private Sector Participation in Education", *Research Report*, CfBT Education Trust.

LOEVINSOHN, B. et A. HARDING (2004), "Contracting for the Delivery of Community Health Services: A Review of the Global Experience", *Health Nutrition and Population Discussion Paper*, Banque mondiale, Washington, DC.

LONG, E.L. et E.F. TOMA (1988), "The Determinants of Private School Attendance, 1970-1980", *The Review of Economics and Statistics*, 70 (2), pp. 351-357.

LUCAS, R. (1988), "On the Mechanics of Economic Development", *Journal of Monetary Economics*, 22, pp. 3-42.

MAMAN, C. et T. SCOBIE (2003), *Case Study of Education Public Private Partnership initiative: Burkina Faso*, HED, IFC, Banque mondiale.

MANCEBON, MJ, et C.M. MOLIERO (2000), "Performance in Primary Schools", *Journal of the Operational Research Society*, 51(7), pp. 843-854.

MANKIW, N. G., D. ROMER et D. WEIL (1992), "A Contribution to the Empirics of Economic Growth", *Quarterly Journal of Economics*, 107(2), pp. 407-437.

MARCHAND, J. (2000), *Les écoles communautaires: Mali, Sénégal, Togo*, IIPE-UNESCO.

MARTIN, J.-Y. (2003), « Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. Champs éducatif et contre-champs scolaire », *Cahier d'études africaines*, pp. 169-170.

McEWAN, P. (2002), "Public Subsidies for Private Schooling: A Comparative Analysis of Argentina and Chile", *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 4, pp. 189-216.

McMEEKIN, R.W. (2003), "Networks of Schools", *Education policy Analysis Archives*, Arizona State University.

MEURET, D., S. BROCCOLICHI et M. DURU-BELLAT (2001), « Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets », *Les Cahiers de l'IREDU*, 62.

MICHAELOWA, K. et A. WECHTLER (2005), "The Cost-Effectiveness of Inputs in Primary Education: Insights from the Literature and Recent Student Surveys for Sub-Saharan Africa", *Working Document*, Study Commissioned by the Association for the Development of Education in Africa, ADEA.

MINEFI, (2004), « Les contrats de partenariat entre le secteur public et les entreprises privées », *note bleues de Bercy*, n° 274, ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE ET DE L'ALPHABÉTISATION (2005), *Bilan de trois années de mise en œuvre du plan décennal de développement de l'éducation de base au Burkina Faso*, SP/PDDEB, Burkina Faso.

MIZALA, A., P. ROMAGUERA et D. FARREN (2002), "The Technical Efficiency of Schools in Chile", *Applied Economics*, 34, pp. 1533-1552.

MORA, J.G. (2007), "Public-Private Partnerships in Latin America: A Review Based on Four Case Studies" in *Mobilizing the Private Sector for Public Education*, Patrinos et Sosale Editors, Banque mondiale.

PATRINOS, H. A. (2006), "Public-Private Partnerships: Contracting Education in Latin America", *Preliminary Draft*, Banque mondiale.

PATRINOS, H. A. (1999), "Market Forces in Education", *Séminaire Education: The point of View of the Economists*, Banque mondiale.

PATRINOS, H.A., F.B. BARRERA-OSORIO et J. GUAQUETA (2009), *The Role and Impact of Public-Private Partnership in Education*, Banque mondiale, Washington, DC.

PNUD (2011), *Rapport sur le développement humain 2011, Durabilité et équité : un meilleur avenir pour tous*, Programme des Nations unies pour le développement.

PÔLE DE DAKAR (2012), « Les dépenses des ménages en éducation : une perspective analytique et comparative pour 15 pays d'Afrique », *Document de travail*, Pôle d'analyse sectorielle en éducation de l'UNESCO-BREDA, mars.

PSACHAROPOULOS, G. (2004), "Returns to Investment in Education: A Further Update", *Education Economics*, Volume 12, Issue 2.

PSACHAROPOULOS, G. (1994), "Returns to Investment in Education: A Global Update", *World Development*, 22 (9), pp. 325-343.

ROSE, P. (2002), "Is the Non-State Education Sector Serving the Needs of the Poor? Evidence from East and Southern Africa", Séminaire du DFID pour le 2004 *World Development report*.

SCHEERENS, J. (2000), "Improving School Effectiveness", *Fundamentals of Education Planning*, No. 68, International Institute for Educational Planning.

SCHULTZ, P. (2004), "School Subsidies for the Poor: Evaluating the Mexican PROGRESA Poverty Program", *Journal of Development Economics*, 74(1), pp. 199-250.

SCHULTZ, P. (1997), "Demand for Children in Low Income Countries", in *Handbook of Population and Family*, Amsterdam.

SEN, A. (1979), "Utilitarianism and Welfarism", *The Journal of Philosophy*, Vol. 76, No. 9, pp. 463-489.

TOOLEY, J. (2005), "Private Schools for the Poor", *Education Next*, Fall 2005, pp. 22-33.

TOOLEY, J. (1999), "The Global Education Industry: Lessons from Private Education in Developing Countries", *Studies in Education*, The Institute of Economic Affairs.

TOOLEY, J. et P. DIXON (2005), *Private Education is Good for the Poor*, Cato Institute, Washington, DC.

TOOLEY, J., P. DIXON et O. OLANIYAN (2005), "Private and Public Schooling in Low-Income Areas of Lagos State, Nigeria: A Census and Comparative Survey", *International Journal of Educational Research*, vol. 43, pp. 125-146.

UNESCO (2012a), *Youth and Skills: Putting Education to Work*, EFA Global Monitoring Report, 2012 Report.

UNESCO (2012b), "Tanzania Education Sector Analysis: beyond Primary Education, the Quest for Balanced and Efficient Policy Choices for Human Development and Economic Growth", *UNESCO SN/2012/ED/19/1*, Pôle de Dakar, Dakar.

UNESCO (2011), "Financing Education in Sub-Saharan Africa: Meeting the Challenges of Expansion, Equity and Quality", UNESCO, Institut des statistiques.

UNESCO (2010), *Données mondiales de l'éducation*, UNESCO, Institut des statistiques, 7^e édition.

UNESCO (2009), *Global Education Digest 2009: Comparing Education Statistics across the World*, UNESCO, Institut des statistiques.

UNESCO (2008), "A Compilation of Background Information about Educational Legislation, Governance, Management and Financing Structures and Processes: Sub-Saharan Africa", Préparation du rapport *Education for All Global Monitoring Report 2009*.

UNESCO (1996), *L'Éducation : un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle, UNESCO.

UNICEF (2012), *Exclusion scolaire et moyen d'inclusion au cycle primaire à Madagascar*, UNICEF.

VERSPoor, A. (2008), *The Power of Public-Private Partnership : Coming Together for Secondary Education in Africa*, ADEA.

WALBERG, J.W. (2007), *School Choice: the Findings*, Cato Institute Edition, Washington, DC.

WORTHINGTON, A.C. (2001), "An Empirical Survey of Frontier Efficiency Measurement Techniques in Education", *Education Economics*, 9, 3, pp. 245-268.

WOESSMANN, L. (2005), "Competition, Decentralization and Accountability: Lessons for Education Policies in Developing Countries from International Achievement Tests", *Nord-Süd Aktuell*, 19, (2), pp. 142-153.

WOESSMANN, L. (2004), "Institutional Comparison in Educational Production", *Journal for Institutional Comparisons*, 2 (4), pp. 3-6.

Précédentes publications de la collection

- À SAVOIR N° 1 : La régulation des services d'eau et d'assainissement dans les PED
The Regulation of Water and Sanitation Services in DCs
- À SAVOIR N° 2 : Gestion des dépenses publiques dans les pays en développement
Management of public expenditure in developing countries
- À SAVOIR N° 3 : Vers une gestion concertée des systèmes aquifères transfrontaliers
Towards concerted management of cross-border aquifer systems
- À SAVOIR N° 4 : Les enjeux du développement en Amérique latine
Development issues in Latin America
- À SAVOIR N° 5 : Transition démographique et emploi en Afrique subsaharienne
Demographic transition and employment in Sub-Saharan Africa
- À SAVOIR N° 6 : Les cultures vivrières pluviales en Afrique de l'Ouest et du Centre
Rain-fed food crops in West and Central Africa
- À SAVOIR N° 7 : Les paiements pour services environnementaux
Payments For Ecosystem Services
- À SAVOIR N° 8 : Les accords de libre-échange impliquant des pays en développement ou des pays moins avancés
- À SAVOIR N° 9 : Comment bénéficier du dividende démographique ?
La démographie au centre des trajectoires de développement
How Can We Capitalize on the Demographic Dividend?
Demographics at the Heart of Development Pathways
- À SAVOIR N° 10 : Le risque prix sur les produits alimentaires importés –
Outils de couverture pour l'Afrique
- À SAVOIR N° 11 : La situation foncière en Afrique à l'horizon 2050
- À SAVOIR N° 12 : *Contract Farming in Developing Countries – A Review*
- À SAVOIR N° 13 : Méthodologies d'évaluation économique du patrimoine urbain :
une approche par la soutenabilité
Methods for the Economic Valuation of Urban Heritage:
A Sustainability-based Approach

- À SAVOIR N° 14 : *Creating Access to Agricultural Finance – Based on a horizontal study of Cambodia, Mali, Senegal, Tanzania, Thailand and Tunisia*
- À SAVOIR N° 15 : *The Governance of Climate Change in Developing Countries*
- À SAVOIR N° 16 : Renforcer la mesure sur la qualité de l'éducation
- À SAVOIR N° 17 : Gérer l'instabilité des prix alimentaires dans les pays en développement
Managing food price instability in developing countries
- À SAVOIR N° 18 : La gestion durable des forêts tropicales – De l'analyse critique du concept à l'évaluation environnementale des dispositifs de gestion
- À SAVOIR N° 19 : L'Afrique et les grands émergents
- À SAVOIR N° 20 : *Abolishing user fees for patients in West Africa: lessons for public policy*
- À SAVOIR N° 21 : Coopérations Sud-Sud et nouveaux acteurs de l'aide au développement agricole en Afrique de l'Ouest et australe – Le cas de la Chine et du Brésil

Qu'est-ce que l'AFD ?

Établissement public, l'Agence Française de Développement (AFD) agit depuis soixante-dix ans pour combattre la pauvreté et favoriser le développement dans les pays du Sud et dans l'Outre-mer. Elle met en œuvre la politique définie par le Gouvernement français.

Présente sur quatre continents où elle dispose d'un réseau de 70 agences et bureaux de représentation dans le monde, dont 9 dans l'Outre-mer et 1 à Bruxelles, l'AFD finance et accompagne des projets qui améliorent les conditions de vie des populations, soutiennent la croissance économique et protègent la planète : scolarisation, santé maternelle, appui aux agriculteurs et aux petites entreprises, adduction d'eau, préservation de la forêt tropicale, lutte contre le réchauffement climatique...

En 2012, l'AFD a consacré plus de 6,9 milliards d'euros au financement d'actions dans les pays en développement et en faveur de l'Outre-mer. Ils contribueront notamment à la scolarisation de 10 millions d'enfants au niveau primaire et de 3 millions au niveau collège, et à l'amélioration de l'approvisionnement en eau potable pour 1,79 million de personnes. Les projets d'efficacité énergétique sur la même année permettront d'économiser près de 3,6 millions de tonnes d'équivalent CO₂ par an.

www.afd.fr

L'enseignement privé en Afrique subsaharienne

Enjeux, situations et perspectives de partenariats public-privé

Cet ouvrage présente une analyse détaillée de la problématique de l'enseignement privé en Afrique subsaharienne. Au regard des engagements des États en matière d'éducation, de leur situation éducative actuelle et de nombreux défis pour l'avenir, la question de l'enseignement privé constitue en effet un enjeu essentiel pour la région. En analysant le fonctionnement de l'enseignement privé en Afrique subsaharienne, notamment la situation de son offre et de sa demande, de son encadrement, de ses financements et de ses réalisations, il montre à quel point il est important de mieux l'encadrer et de l'inciter à améliorer l'accès, la qualité et l'équité de l'éducation dans la région.

Les contrats de partenariats public-privé qui commencent à se développer dans le domaine de l'éducation comportent un certain nombre de bénéfices, mais aussi de risques potentiels. Pour moderniser les politiques publiques relatives à l'enseignement privé, il est ainsi essentiel d'analyser en profondeur la situation de l'État, des opérateurs de l'enseignement privé, des parents d'élèves et du secteur financier. À partir des contextes propres aux pays de la région, il faut s'interroger sur les atouts, les faiblesses et les dangers à prendre en compte quant au développement de l'enseignement pour pouvoir davantage associer le secteur privé à l'effort éducatif des pays d'Afrique subsaharienne.

AUTEUR

Rohen d'AIGLEPIERRE

*Chercheur associé FERDI, CERDI et Uda
rohendaigle pierre@hotmail.com*

CONTACT

Véronique SAUVAT

*Division Recherche économique et sociale, AFD
sauvatv@afd.fr*