



ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL
ORGANISATION DES NATIONS UNIES
POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE



CEART/13/2018/9

Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART)

Conséquences de la privatisation de l'éducation pour les enseignants des pays à faible revenu

Rita Locatelli
Université de Bergame, Italie

Rapport présenté à la 13^e session du Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts
sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART)

Genève, 2018



Cet ouvrage est publié en libre accès sous la licence Creative Commons Attribution 3.0 IGO License (<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo>). Les utilisateurs sont autorisés à réutiliser, partager ou adapter la publication originale ou à s'en servir pour créer un nouveau produit, même à des fins commerciales, conformément aux termes de ladite licence. L'OIT et l'UNESCO doivent être reconnues comme propriétaires de l'ouvrage original. L'utilisation du logo de l'OIT, du BIT, et/ou de l'UNESCO n'est pas autorisée dans le cadre du travail de l'utilisateur.

Traductions – dans le cas d'une traduction, le déni de responsabilité suivant doit apparaître avec la mention de la source de l'ouvrage original: *Cette traduction n'a pas été réalisée par le BIT ou l'UNESCO et ne doit pas être considérée comme une traduction officielle de ce dernier. Le BIT n'est pas responsable du contenu ou de l'exactitude de la traduction.*

Adaptations – dans le cas d'une adaptation, le déni de responsabilité suivant doit apparaître avec la mention de la source de l'ouvrage original: *Cet ouvrage est une adaptation d'une publication originale du BIT et de l'UNESCO. Les idées et opinions exprimées dans cette adaptation n'engagent que la responsabilité de son auteur ou de ses auteurs et en aucun cas celle du BIT ou de l'UNESCO.*

Toute question concernant les droits et licences devra être envoyée à Publications du BIT (Droits et licences), CH-1211 Genève 22, Suisse, ou par courriel à rights@ilo.org.

Conséquences de la privatisation de l'éducation pour les enseignants des pays à faible revenu, par Rita Locatelli

Ce rapport a servi de document de référence dans le cadre de la 13e session du Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART), qui s'est tenue à Genève du 1er au 5 octobre 2018.

Il est également disponible en anglais: *The implications of education privatization on teachers in lower-income countries*

Les désignations utilisées dans les publications du BIT et de l'UNESCO, qui sont conformes à la pratique des Nations Unies, et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du BIT ou de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique de tel ou tel pays, zone ou territoire, ou de ses autorités, ni quant au tracé de ses frontières.

Les articles, études et autres textes signés n'engagent que leurs auteurs, et leur publication ne signifie pas que le BIT ou l'UNESCO souscrivent aux opinions qui y sont exprimées.

La mention ou la non-mention de telle ou telle entreprise ou de tel ou tel produit ou procédé commercial n'implique de la part du BIT ou de l'UNESCO aucune appréciation favorable ou défavorable.

Cette publication a été réalisée par le Service de production, impression et distribution des documents et publications (PRODOC) du BIT.
Création graphique, conception typographique, mise en pages, préparation de manuscrits, lecture et correction d'épreuves, impression, édition électronique et distribution.
PRODOC veille à utiliser du papier provenant de forêts gérées d'une façon qui est respectueuse de l'environnement et socialement responsable.
Code: DTP-CAD-ICA

Table des matières

	<i>Page</i>
Introduction	1
1. Présentation générale	1
Tendances.....	4
Fondements de la privatisation de l'éducation.....	6
2. Conséquences de la privatisation pour les enseignants	8
1. Conditions de travail	9
2. Qualité de l'enseignement.....	11
3. Participation et dialogue social	16
4. Professionnalisation	17
3. Conclusions.....	20
Bibliographie	23

Introduction

Le rôle du secteur privé est au cœur de l'agenda Education 2030, en particulier dans les pays du Sud, où le phénomène s'amplifie rapidement. Plusieurs politiques valorisent la participation du secteur privé, à savoir: création d'écoles sous contrat, mise en place de systèmes de bons d'éducation, sous-traitance à des écoles privées ou promotion d'écoles privées à bas coûts. Autant de solutions qui, si elles n'obéissent pas toutes aux mêmes impératifs, sont généralement présentées comme un moyen efficace d'élargir l'accès à l'éducation et d'améliorer aussi la qualité du système éducatif, d'encourager l'innovation et/ou de promouvoir la diversification de l'éducation.

Quelques inquiétudes ont toutefois été formulées, notamment par le Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation, concernant les répercussions négatives que la privatisation de l'éducation pourrait avoir sur le droit à l'éducation, du point de vue de l'accès, de la qualité, de l'égalité et de l'équité. Si le débat se poursuit entre défenseurs et adversaires de la privatisation, on assiste depuis quelques années à une augmentation sensible et constante des effectifs du privé, en particulier dans les pays à revenu faible ou intermédiaire¹. L'incidence de la privatisation sur les conditions de travail des enseignants, en particulier dans les pays à faible revenu, est aussi source de préoccupation. Pour une partie de ses détracteurs, la privatisation a contribué à une déprofessionnalisation et à une perte de statut. Les enseignants des écoles privées ne sont généralement pas syndiqués, peuvent être licenciés à tout moment, reçoivent un salaire peu élevé et bénéficient de prestations sociales réduites.

Le présent document, qui s'appuie sur les études scientifiques les plus récentes et couvre autant que possible les cinq régions géographiques de l'OIT, se propose d'examiner l'évolution de la privatisation de l'enseignement primaire et secondaire ainsi que ses répercussions sur les enseignants. Son principal objet n'est pas l'enseignement privé «haut de gamme» (les écoles d'élite), mais la tendance qui s'affirme dans les pays à revenu faible ou intermédiaire.

¹ A. Verger, C. Fontdevila et A. Zancajo: *The Privatisation of Education: a Global Phenomenon with Multiple Faces*, NORRAG, 2016.

1. Présentation générale

L'essor de la privatisation correspond à la fin des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt. La privatisation de l'éducation, conçue comme «un processus de transfert des activités, des actifs, de la gestion, des fonctions et des responsabilités en matière d'éducation, transfert qui s'effectue de l'Etat ou d'organisations publiques vers des individus et des organismes privés.» (UNESCO, 2015a, p. 81), a gagné le monde entier et fait l'objet d'une attention de plus en plus soutenue dans les théories et les travaux de recherche consacrés au développement de l'éducation. Le secteur privé a toujours participé à l'éducation, et la famille, les institutions religieuses et les organisations philanthropiques y ont joué un rôle important, tant pour assurer les prestations que pour les financer. Depuis quelques décennies, cependant, l'augmentation de la dotation publique n'empêche pas «que l'éducation soit de plus en plus financée par le secteur privé, et souvent par les citoyens eux-mêmes.» (Rizvi, 2016). L'intérêt porté au rôle des acteurs privés s'est encore accru dans le cadre des initiatives destinées à réaliser l'objectif de l'Education pour tous (EPT). Les Etats ont eu recours à la privatisation tant pour résoudre les difficultés découlant du développement de l'éducation à tous les niveaux que pour pallier l'incapacité des pouvoirs publics à offrir une éducation de qualité. La privatisation relève par ailleurs des théories néolibérales qui considèrent que les acteurs privés sont à même de proposer une éducation de meilleure qualité et d'assurer plus efficacement la gestion du système éducatif s'ils fonctionnent comme une entreprise ou un organisme commercial.

Il importe de ne pas confondre privatisation et enseignement privé avec le rôle que des acteurs privés peuvent être amenés à jouer, sous une forme ou sous une autre, dans le secteur de l'éducation. De fait, le droit international relatif aux droits de l'homme garantit la possibilité de créer des établissements d'enseignement privés et consacre ainsi la liberté des parents de choisir l'éducation de leurs enfants en fonction de leurs convictions ¹. La privatisation suppose en outre un désengagement progressif de l'Etat (rôle et responsabilités) dans le but d'amplifier la participation du secteur privé dans tous les domaines de l'éducation (de l'élaboration des politiques à la prestation de services éducatifs et à leur financement), alors que la création d'une école privée ne signifie pas en soi qu'un processus de privatisation est en cours.

La privatisation de l'éducation peut revêtir différentes formes et renvoyer, parfois simultanément, à des notions telles que: *a*) l'augmentation du nombre et de la proportion de prestataires privés; *b*) l'accroissement des montants versés par des acteurs non étatiques; *c*) le renforcement des modalités relatives à la réglementation, à la prise de décisions et à la responsabilisation du secteur privé (Belfield et Levin, 2003). La privatisation suppose aussi l'externalisation de certaines activités de l'Etat à des prestataires privés et la mise en place d'instruments de gouvernance fondés sur les mécanismes du marché ou d'autres instruments d'autoréglementation entraînant parfois certaines formes de déréglementation du secteur de l'éducation (Pedro *et al.*, 2015). Ball et Youdell classent la privatisation et les politiques connexes dans deux grandes catégories: *a*) la privatisation *de* l'éducation publique, ou privatisation «exogène», qui suppose l'ouverture des services publics d'éducation à une participation – à titre lucratif – du secteur privé, lequel contribue à concevoir, gérer ou mettre en œuvre certains aspects de l'enseignement public; et *b*) la privatisation *dans* l'éducation publique, ou privatisation «endogène», qui implique l'importation d'idées, de techniques et de pratiques du secteur privé dans le secteur public de manière à assimiler son fonctionnement à celui d'une entreprise (Ball et Youdell, 2008, p. 9). On tient compte ici des facteurs liés à l'influence de l'idéologie néolibérale et des mécanismes du marché. En effet, si la privatisation et la marchandisation sont deux processus qui ne sont pas

¹ Article 13, paragraphe 4, du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, 1966.

inextricablement liés, il est admis que la privatisation crée un environnement potentiellement favorable à l'activité commerciale (Marginson, 1993).

Le processus de privatisation fait appel à un large éventail de protagonistes allant des parents et groupes communautaires aux institutions religieuses, organisations non gouvernementales (ONG) et fondations philanthropiques, entreprises gérant des écoles à but lucratif, non lucratif et/ou des écoles à bas coûts, à savoir: entreprises, sociétés, fondations non philanthropiques et propriétaires privés (Moumné et Saudemont, 2015). Le secteur privé se présente donc comme une entité extrêmement variée et changeante qui ne se prête pas aux généralisations et nécessite que l'on examine son fonctionnement et sa dynamique en tenant dûment compte de cette diversité contextuelle. On sait par ailleurs qu'il est parfois malaisé de circonscrire avec précision ce que l'on entend par «privé». Au sens large, l'éducation privée est celle qui est dispensée par tout type d'établissement extérieur au système public. Sachant cependant que les écoles privées peuvent être partiellement financées et réglementées par les pouvoirs publics, il est souvent difficile de délimiter clairement ce qui relève du «public» et ce qui relève du «privé» en matière d'éducation (UNESCO, 2015a).

Tableau 1. Vue d'ensemble des institutions privées
(adaptation de l'ouvrage de: Moumné et Saudemont, 2015)

Catégories d'entités non gouvernementales	Dépendantes ou indépendantes de l'Etat?	Exemples
<ul style="list-style-type: none"> ■ Parents ■ Groupes communautaires 	Gestion et financement généralement assurés par le secteur privé	Enseignement à domicile, écoles communautaires, associations de parents, petites entreprises familiales
<ul style="list-style-type: none"> ■ Institutions religieuses 	Ces institutions peuvent être structurées de différentes manières. Elles peuvent être: <ul style="list-style-type: none"> ■ gérées par des organismes privés et financées par les pouvoirs publics (qui décident d'investir dans une institution privée); ■ gérées par des organismes privés, financées par les pouvoirs publics et facturant des frais supplémentaires (les frais de scolarité parfois demandés aux parents et aux tuteurs venant s'ajouter au financement public); ■ gérées par les pouvoirs publics et financées par des acteurs privés (investissement de fonds privés dans le système public, par exemple); ■ gérées et financées par le secteur privé (parents et tuteurs devant, dans certains cas, acquitter des frais de scolarité). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ecoles catholiques sous contrat simple, sous contrat d'association ou hors contrat en France ■ Ecoles musulmanes sous contrat avec l'Etat ou non ■ Ecoles juives sous contrat avec l'Etat ou non ■ Tout autre type d'institution religieuse ou confessionnelle
<ul style="list-style-type: none"> ■ ONG et fondations philanthropiques 		<ul style="list-style-type: none"> ■ L'ONG BuildOn propose des services directs et indirects aux Etats-Unis et à l'étranger ■ CARE Education ■ Escuela Nueva
Entreprises gérant des écoles à but lucratif, à but non lucratif et/ou à bas coûts: <ul style="list-style-type: none"> ■ Entreprises ■ Sociétés 		Exemples d'institutions à but lucratif: <ul style="list-style-type: none"> ■ Omega Schools (Ghana) ■ Bridge International Academies (Kenya, Ouganda, Nigéria, Inde, Pakistan);

Catégories d'entités non gouvernementales	Dépendantes ou indépendantes de l'Etat?	Exemples
<ul style="list-style-type: none"> ■ Fondations non philanthropiques ■ Propriétaires privés 		<p>au Libéria et en Inde sous la forme de partenariats public-privé</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Sparks Schools (Afrique du Sud) ■ Ecoles APEC (Philippines) ■ Programme IDP Rising Schools (Ghana)

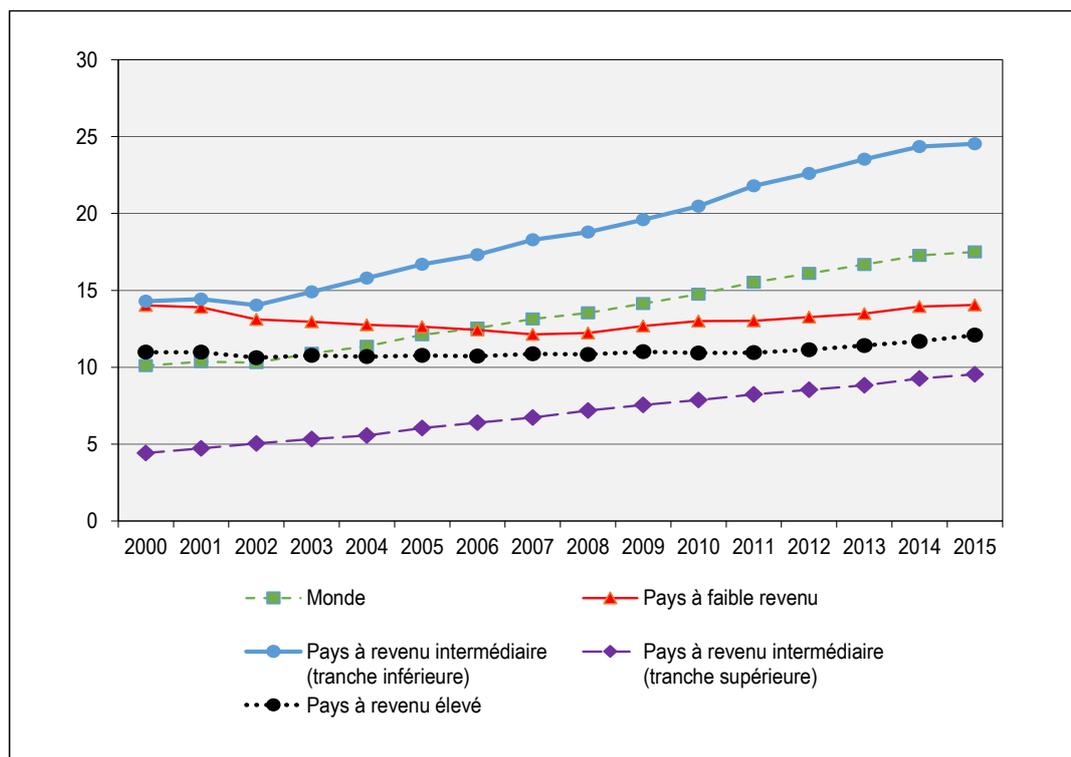
Si la privatisation revêt de nombreuses formes et sollicite les acteurs les plus divers, un nouveau phénomène est en train d'émerger dans les pays à revenu faible ou intermédiaire inférieur: des acteurs non étatiques, exerçant notamment des activités à but lucratif, proposent une palette de services éducatifs de plus en plus large. Parallèlement à l'essor d'autres catégories d'écoles privées, les pays en développement voient ainsi se multiplier les écoles privées dites «à bas coûts», qui s'adressent aux familles les plus pauvres. Ces écoles, dont la création est essentiellement motivée par le profit, diffèrent des écoles privées traditionnelles au sens où ces dernières sont par définition sélectives et ne ciblent habituellement pas les pauvres (Verger *et al.*, 2016).

En règle générale, on peut considérer que l'évolution actuelle de la privatisation a partie liée avec l'expansion des écoles privées à bas coûts dans de nombreux pays du Sud. Ces écoles sont considérées comme une solution pour les populations pauvres dans les régions où l'enseignement public est soit inexistant, soit de piètre qualité. Cela permet souvent à l'Etat de se défaire de responsabilités qui lui incombent traditionnellement.

Tendances

Partout dans le monde, la tendance à la privatisation ne cesse de prendre de l'ampleur, et cela à tous les niveaux d'enseignement. Il est intéressant de constater combien la proportion d'enfants fréquentant des établissements privés du primaire a augmenté dans le monde entier au cours des dernières décennies, passant d'environ 10 pour cent à plus de 17 pour cent entre 2000 et 2016 (base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)). Globalement, l'augmentation la plus significative du taux de scolarisation dans le privé a été enregistrée dans les pays à revenu moyen inférieur; en 2015, ce taux dépassait d'environ un tiers la moyenne mondiale. Le phénomène s'explique en partie par de profondes mutations démographiques et sociales et par l'incapacité de l'Etat à répondre à une demande d'éducation en plein essor.

Figure 1. Taux de scolarisation dans des établissements privés – enseignement primaire



Source: Base de données de l'ISU.

Entre 2000 et 2015, l'Asie du Sud et l'Amérique latine et les Caraïbes sont les régions où ce taux a connu la plus forte augmentation (de quelque 18 à 33 pour cent, et de 13 à 19 pour cent, respectivement) (base de données de l'ISU). En Asie du Sud, des pays comme le Bangladesh, l'Inde et le Pakistan dépassaient largement la moyenne régionale en 2015. Le pourcentage a plus que triplé au Népal, passant de 6 à plus de 15 pour cent au niveau du primaire (Bhatta et Pherali, 2017). En Amérique latine, le taux de scolarisation dans des établissements d'enseignement primaire privés a doublé au cours de cette même période, passant de 8 à 16 pour cent au Brésil et de 13 à 27 pour cent au Pérou; s'il est resté constant au Mexique et dans l'Etat plurinational de Bolivie (avoisinant respectivement 8 pour cent et 9 pour cent) (base de données de l'ISU; UNESCO, 2016), il a en revanche atteint un niveau beaucoup plus élevé dans des pays comme le Chili (62 pour cent) et le Belize (82 pour cent).

En Afrique subsaharienne, le taux de scolarisation dans des écoles primaires privées n'a pas augmenté sensiblement au cours de la même période (passant de 10 à 13 pour cent); il importe, toutefois, de tenir compte des écarts considérables qui existent entre les différents pays de cette région. Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, le nombre d'élèves du primaire inscrits dans des écoles privées est particulièrement impressionnant. Entre 2000 et 2015, le taux de scolarisation dans des établissements d'enseignement primaire privés est resté constant dans certains pays; il a doublé, voire plus que doublé, dans des pays comme l'Ouganda, le Burkina Faso, le Sénégal, le Congo, le Kenya, le Nigéria et le Ghana, et cette augmentation se poursuit ².

Il convient en outre de signaler que bon nombre de pays ne disposent pas d'informations sur ce sujet et que les données administratives, lorsqu'elles existent, tendent à sous-estimer les effectifs du privé, en particulier dans les pays où le secteur privé est en

² Ouganda: de 10 à 17 pour cent; Burkina Faso: de 11 à 19 pour cent; Nigéria: de 6 à 15 pour cent; Sénégal: de 10 à 15 pour cent; Congo: de 0,35 à 31,07 pour cent; Kenya: de 4 à plus de 16 pour cent; Ghana: de 10 à 25 pour cent (données extraites de la base de données de l'ISU).

expansion et où certaines écoles exercent leurs activités sans être officiellement reconnues (Wodon, 2014). L'ISU relève qu'au Nigéria les écoles privées ont accueilli 5 pour cent des effectifs du primaire en 2005 et 8 pour cent en 2010. Il ressort toutefois des données de l'enquête que le taux s'établissait déjà à 13 pour cent en 2004 et qu'il atteignait 24 pour cent en 2015 (Nigeria NPC et RTI International, 2016).

On constate cependant que le taux de scolarisation dans les écoles primaires privées peut varier non seulement au sein d'une même région, mais aussi d'un même pays. L'essor des écoles privées à bas coûts est manifestement un phénomène essentiellement urbain (Kingdon 2017; CfBT, 2011). Au Pérou, par exemple, c'est dans la région métropolitaine de Lima que l'offre éducative privée est la plus abondante; entre 2004 et 2014, le pourcentage d'enfants recevant une éducation de base dans des établissements privés y est ainsi passé de 29 à 50 pour cent (Fontdevila *et al.*, 2018). Cela vaut aussi pour le Népal, où les écoles privées se concentrent dans les zones urbaines et les régions les plus accessibles sur le plan géographique (Bhatta et Pherali, 2017). Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud, le rapide exode des populations pauvres délaissant les zones urbaines pour les habitats urbains informels et l'absence de politique et de planification gouvernementales appropriées ont entraîné la prolifération d'écoles privées à bas coûts dans les bidonvilles urbains (UNESCO, 2015b). Au Nigéria, par exemple, le taux de scolarisation dans les écoles primaires s'établissait en 2015 autour de 24 pour cent (selon les données de l'enquête susmentionnées), mais plus de 60 pour cent des élèves du primaire fréquentaient des écoles privées dans l'Etat de Lagos (Härmä, 2011). Une étude récemment effectuée au Kenya note que les écoles privées sont majoritairement regroupées dans les régions relativement plus riches, ce qui permet aux auteurs de conclure que, lorsqu'il s'agit de choisir un lieu pour la construction d'une école, la viabilité économique est un critère qui prime fréquemment sur le souci de desservir les communautés les plus pauvres (EI et KNUT, 2016).

Notons par ailleurs que, si les écoles privées restent essentiellement concentrées en zone urbaine, on en trouve de plus en plus fréquemment en zone rurale – ce qui ne signifie pas nécessairement que les groupes les plus pauvres y ont accès (Ashley *et al.*, 2014). De nombreuses écoles privées à bas coûts voient ainsi le jour dans les zones rurales difficiles d'accès et dans les nouvelles zones urbaines (généralement non officielles) dépourvues d'écoles publiques (Verger *et al.*, 2016). Opter pour un établissement privé ne correspond pas toujours à une préférence mais tient souvent au fait qu'il n'y a pas d'autre issue.

La participation des acteurs privés s'est également accrue dans les pays et les lieux touchés par des catastrophes naturelles ou des conflits, où les interventions de secours et de reconstruction ont favorisé la privatisation et constitué selon certains un terreau propice à la promotion de politiques éducatives s'inspirant de la philosophie du marché (Verger *et al.*, 2016). Après le tremblement de terre dévastateur survenu en Haïti en 2010, par exemple, plusieurs organisations internationales ont, au vu de la piètre riposte gouvernementale, encouragé le renforcement d'un système éducatif étroitement tributaire du secteur privé (Verger *et al.*, 2016). La privatisation s'est également développée dans des pays sortant d'un conflit, comme El Salvador et l'Iraq. La destruction totale des infrastructures éducatives imputable à plusieurs années de conflit a ouvert la voie à une participation accrue des entreprises privées, souvent appuyées par des organisations internationales ou des organismes d'aide (Verger *et al.*, 2016).

Fondements de la privatisation de l'éducation

En matière d'éducation, la privatisation a pour leviers divers facteurs étroitement reliés, d'intensité et de nature variables selon les pays. La tendance croissante à la privatisation peut aussi bien découler d'une demande d'éducation «excédentaire» que d'une demande «diversifiée» (Belfield et Levin, 2003). Pour les parents, qui tiennent à offrir les meilleures chances à leurs enfants, l'éducation est souvent considérée comme un outil essentiel de

promotion sociale et économique. L'élévation du niveau de vie de même que la spécialisation accrue du modèle économique et sociétal ont en outre alimenté une demande d'éducation différenciée. Il s'agit alors de répondre à des besoins non satisfaits par les écoles publiques, dont l'offre éducative est de plus en plus souvent perçue comme uniforme et normalisée (Belfield et Levin, 2003). La forte croissance de la scolarisation privée résulte également des vastes mutations démographiques qui se sont produites à l'échelle planétaire (UNESCO, 2015a). L'élargissement de l'accès à l'éducation à tous les niveaux, qui en est le fruit, a exercé davantage de pression sur les systèmes d'enseignement publics, sur le plan tant du financement que des prestations pédagogiques. En période de récession ou de crise notamment, les financements privés sont de plus en plus considérés comme un complément nécessaire aux budgets publics déjà restreints.

Cet essor de l'éducation privée pourrait également s'expliquer par une insatisfaction vis-à-vis des systèmes éducatifs publics, voire par la «défaillance» des pouvoirs publics découlant des restrictions financières, d'une bureaucratie excessive et d'une mauvaise utilisation des ressources (Kitaev, 1999). En effet, malgré les efforts considérables déployés par de nombreux pays dans le monde, le nombre élevé d'enfants non scolarisés, les scolarisations inachevées et la piètre qualité de l'éducation sont autant de facteurs qui ont conduit les acteurs non étatiques à intervenir plus intensément. On a également évoqué la notion de privatisation «par défaut» pour montrer que la croissance du secteur privé peut être déterminée par la passivité ou le manque de moyens de l'Etat face à une demande d'éducation en hausse (Verger *et al.*, 2016). Le secteur privé est souvent perçu comme apte à gérer plus efficacement le système éducatif et, en évitant le surpeuplement des classes qui caractérise fréquemment les écoles publiques, à proposer un enseignement de meilleure qualité. Les écoles privées sont en outre considérées comme plus responsables que les écoles publiques, ce qui améliore la transparence du processus éducatif – mais il y a là amplement matière à controverse (Ashley *et al.*, 2014).

On estime par ailleurs que la mondialisation et l'expansion de l'idéologie néolibérale sont par excellence les facteurs qui modèlent actuellement la privatisation dans le monde. Ce sont ces deux phénomènes qui ont permis au marché d'investir massivement le secteur de l'éducation. En effet, si le secteur privé intervient depuis longtemps dans l'éducation, la nouveauté tient à l'échelle, à l'ampleur du phénomène et à son immixtion dans la quasi-totalité du champ éducatif (Macpherson *et al.*, 2014); l'éducation est de plus en plus présentée comme une marchandise et l'élève comme un consommateur (Robertson et Verger, 2012; Labaree, 2011). On a récemment adopté l'expression «industrie mondiale de l'éducation» pour désigner un secteur économique en pleine croissance assurant la production, l'échange et l'utilisation de biens éducatifs à l'échelle planétaire (Verger *et al.*, 2016). Un large éventail d'acteurs économiques y déploient leurs activités: l'ensemble des écoles privées à but lucratif, de grands groupes d'entreprises et de conglomérats actifs dans le domaine de l'éducation, des sociétés de conseil, des fondations philanthropiques et des réseaux de sensibilisation (Verger *et al.*, 2016).

Il importe aux fins de la présente analyse de mettre en lumière les effets que la tendance actuelle à la privatisation et à la «marchéisation» de l'éducation pourraient exercer sur le métier d'enseignant. Le CEART s'est à ce sujet exprimé en ces termes: «Compte tenu de la dégradation des conditions dans le secteur public et de l'augmentation du taux de scolarisation dans le secteur privé, de nombreux enseignants se tournent vers les établissements privés dans les pays en développement bien que [...] les conditions et les salaires n'y soient pas nécessairement meilleurs que dans le secteur public.» (CEART, 2012, paragr. 50).

2. Conséquences de la privatisation pour les enseignants

Des préoccupations ont été exprimées concernant la place grandissante qu'occupent les acteurs privés et les mécanismes de marché dans le secteur de l'éducation. Certains la jugent incompatible avec une éducation conçue à la fois comme un droit humain et un bien public et supposant que l'Etat est responsable au premier chef du financement, de l'offre, du suivi et de la réglementation de l'éducation (Locatelli, 2018). Par ailleurs, le fait que les écoles soient de plus en plus incitées à se comporter comme des entreprises et les étudiants comme des consommateurs suscite de brûlantes interrogations quant à l'influence exercée par des acteurs uniquement motivés par le profit (Robertson et Verger, 2012; Labaree, 2011; Lubienski, 2003). Cette orientation vers la consommation risque en outre d'avoir des effets sur le processus éducatif en tant que tel, dans la mesure où la relation élève-enseignant tend à s'effacer au profit d'autres facteurs faisant primer la mesure et la comparaison des résultats obtenus par les élèves dans des champs pédagogiques aisément quantifiables (Keddie *et al.*, 2011).

L'évolution actuelle de la participation des acteurs à but lucratif pose la question de savoir si les écoles privées concurrencent celles du secteur public ou si elles les complètent, en comblant les lacunes lorsque l'offre éducative du système public est insuffisante ou lorsque ses écoles sont peu performantes (Andrabi *et al.*, 2013). Particulièrement attentifs à la question de la *qualité*, les défenseurs des écoles privées à bas coûts affirment qu'elles sont en mesure de proposer un enseignement de meilleure qualité que leurs homologues et de s'atteler au problème de la qualité si vivement reproché aux écoles publiques. Le dysfonctionnement relatif du secteur public, caractéristique de nombreux pays où l'élargissement de l'accès à la scolarisation entamé dans les années quatre-vingt-dix n'a pas permis d'offrir une éducation de qualité, est un fait largement constaté auquel on impute en général l'essor des écoles privées. On s'est alors demandé avec une vive inquiétude si les acteurs privés n'avaient peut-être pas beau jeu d'exploiter cette situation. De fait, la question de savoir si le secteur privé à bas coûts est qualitativement supérieur dans sa totalité, de manière uniforme et en termes absolus, demeure très controversée (Srivastava, 2013). L'un des aspects à prendre en considération à cet égard est la qualité de l'enseignement.

Ce sont les enseignants qui influent le plus sur la qualité de l'éducation. Ils constituent à cet égard un facteur fondamental, si ce n'est le plus déterminant. Comme le précise le communiqué de la 12^e session du CEART, intitulé *Donner davantage de moyens d'action aux enseignants: enseigner dans le cadre du programme d'éducation pour l'après-2015*, «la qualité des enseignants est de plus en plus reconnue comme le facteur essentiel d'un apprentissage efficace». Le cadre d'action Education 2030 considère aussi les enseignants comme un maillon essentiel pour garantir une éducation de qualité. La constitution d'un corps enseignant qualifié est l'une des trois principales mesures à mettre à œuvre pour réaliser l'objectif de développement durable 4, comme indiqué dans la cible 4.c¹.

De nombreuses études se sont intéressées à l'incidence de la privatisation sur les conditions d'emploi des enseignants. Les défenseurs des écoles privées à bas coûts font valoir qu'elles peuvent dispenser un enseignement de meilleure qualité que les écoles publiques, et ce grâce au niveau de responsabilisation, d'engagement, de motivation et de performance des enseignants qui est plus élevé. La dégradation du statut et des conditions de travail de ces derniers ainsi que leur sous-qualification et leur manque de participation préoccupent depuis longtemps la communauté internationale, et plus particulièrement le

¹ «D'ici à 2030, accroître nettement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits Etats insulaires en développement.»

Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART). La privatisation de l'éducation, telle qu'elle se dessine actuellement, semble exacerber encore ces difficultés, d'autant que l'intervention des acteurs à but lucratif s'intensifie et que certains types d'écoles privées gagnent du terrain dans les pays en développement. Le Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation a également souligné «la nécessité de préserver l'éducation de la privatisation, et notamment de ses conséquences négatives pour les enseignants»². Une attention toute particulière a été portée à l'embauche d'enseignants non formés et/ou non qualifiés dans le cadre des accords de partenariat public-privé³. Il a également été avancé que les innovations inhérentes à ce modèle qui permet de scolariser de manière rentable les plus démunis entraînent par ailleurs de graves privations, tant pour les enseignants que pour les apprenants (Riep et Machacek, 2016).

Il est donc important de comprendre les conséquences qu'une privatisation accrue pourrait avoir sur la profession enseignante et de cerner les difficultés et les principaux problèmes qui pourraient surgir en pareilles circonstances. Ayant examiné les principaux articles, rapports et études traitant de l'implication croissante des acteurs non étatiques dans le domaine de l'éducation, et compte tenu des conséquences multiples et interdépendantes qui en découlent pour la profession enseignante, la section suivante analyse la privatisation au regard des quatre grandes catégories ci-après, dont chacune comporte plusieurs points précis:

1. Conditions de travail: types de contrat; salaires et rémunération; horaires de travail.
2. Qualité de l'enseignement: ratio enseignants/élèves; absentéisme; obligation de rendre compte; qualification; perfectionnement professionnel.
3. Dialogue social: négociation collective; participation; syndicalisation.
4. Professionnalisation: statut; autonomie; liberté professionnelle.

1. Conditions de travail

Les différences salariales entre enseignants du public et du privé ont été abordées explicitement lors de la 11^e session du CEART, où les participants ont déclaré que «[l]es différences de salaires des enseignants entre le secteur public et le secteur privé devraient être un indicateur des conditions de travail, ces dernières pouvant influencer sur la satisfaction des enseignants, que ce soit dans le secteur public ou privé, et amener les enseignants à quitter la profession ou à ne pas s'acquitter correctement de leurs fonctions» (paragr. 52).

La question des salaires et des qualifications est traitée dans la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant, 1966 (la Recommandation), laquelle dispose que: «[l]es traitements des enseignants devraient: *a*) [ê]tre à la mesure de l'importance que la fonction enseignante et, par conséquent, ceux qui l'exercent revêtent pour la société, aussi bien que des responsabilités de toute nature qui incombent à l'enseignant dès son entrée en fonction [...]; *d*) [t]enir compte du fait que certains postes exigent une plus grande expérience et des qualifications plus élevées et comportent des responsabilités plus étendues» (paragr. 115). De plus, concernant les heures de travail, la Recommandation de 1966 prévoit en outre que «[e]n fixant les heures de cours, il faudrait tenir compte de tous les facteurs qui déterminent la somme de travail que les enseignants ont

² Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation, 2015a.

³ *Ibid.*, 2015b.

à fournir tels que: a) le nombre d'élèves dont l'enseignant doit s'occuper, par jour et par semaine [...]; e) le temps qu'il est souhaitable de laisser aux enseignants pour informer les parents et s'entretenir avec eux des progrès des élèves» (paragr. 90 a) et e)).

Toutefois, ces dispositions essentielles ne sont pas toujours appliquées. A titre d'exemple, si le recrutement *d'enseignants contractuels*⁴ a augmenté de manière spectaculaire dans de nombreuses régions du monde pour remédier à la pénurie d'enseignants (UNESCO, 2014), la situation semble s'être aggravée en raison des tendances actuelles à la privatisation, notamment vu l'essor des écoles privées à bas coûts. Le CEART a aussi exprimé des préoccupations à ce sujet (CEART 2012; 2015)⁵. Selon une étude récemment menée au Népal, la majorité des enseignants des écoles privées à bas coûts sont recrutés sur la base de contrats temporaires aux termes desquels ils perçoivent uniquement douze mois de salaire et ne sont fondés à percevoir aucune allocation (caisse de pension, prime, assurance, congés ou autres) (Bhatta et Pherali, 2017). De même, au Pérou, le secteur des écoles privées à bas coûts se caractérise par le recours à des pratiques contractuelles extrêmement précaires, en vertu desquelles les enseignants sont payés à l'heure afin de réduire les coûts. Comme les salaires du secteur public sont aussi très bas, les enseignants sont souvent contraints de travailler à la fois dans le public et dans le privé (Fontdevila *et al.*, 2018).

Dans la mesure où la masse salariale des enseignants représente le principal poste de dépense d'un système éducatif, bon nombre d'écoles privées à bas coûts sont parvenues à réduire considérablement leurs frais de fonctionnement en versant de très bas salaires. Force est de constater que la baisse de rémunération des enseignants est la cause essentielle de la réduction sensible du coût de l'enseignement dans le privé par rapport au secteur public et aux établissements subventionnés, où les salaires doivent généralement respecter des normes minimales. Dans le souci de maintenir au plus bas les salaires, les écoles privées à bas coûts ont tendance à embaucher des enseignants ni diplômés ni officiellement autorisés à exercer, ce qui permet aux propriétaires de ces écoles non seulement de contenir les frais de scolarité mais aussi d'engager davantage de personnel. D'après d'éminents chercheurs, appuyés par des syndicats d'enseignants et des organisations de la société civile, cette pratique constitue le principal écueil que rencontrent les écoles privées du point de vue de la qualité (Verger *et al.*, 2016). La baisse des frais de scolarité et l'augmentation du corps enseignant sont des éléments fondamentaux qui distinguent les établissements privés à bas coûts d'autres types d'établissement et offrent les conditions propices à l'expansion et au profit, permettant ainsi aux entreprises de conserver leur pérennité financière et leur rentabilité.

En outre, dans de nombreuses écoles privées à bas coûts, il s'est avéré que les salaires représentaient entre un huitième et la moitié de ceux versés aux enseignants du secteur public, lorsqu'ils n'étaient pas inférieurs au salaire minimum fixé par la législation nationale (GCE, 2016). Les exemples ci-après vont illustrer ce propos. En Ouganda, les salaires mensuels perçus par les enseignants des établissements affiliés au groupe Bridge International Academies (BIA) se sont avérés inférieurs à la moitié du traitement octroyé aux enseignants des écoles primaires publiques qui se situent tout en bas de l'échelle (Riep et Machacek, 2016). Au Kenya, les salaires des enseignants du groupe BIA s'échelonnent entre 88,80 et 118,50 dollars E.-U. par mois. Le loyer d'une «chambre convenable mais

⁴ En règle générale, les enseignants contractuels sont recrutés directement par la communauté ou par les établissements et touchent un salaire largement inférieur à celui des enseignants fonctionnaires. Souvent, ils ne jouissent pas du statut de fonctionnaire public (UNESCO, 2014).

⁵ Les participants à la 12^e session du CEART se sont penchés sur ce problème et ont déclaré ce qui suit: «Dans beaucoup de pays, la privatisation croissante de l'éducation a souvent été source de disparités en matière de conditions de qualification et de travail des enseignants et d'une disparition de la sécurité de l'emploi, en particulier chez les enseignants contractuels.» (CEART, 2015, paragr. 14).

petite» peut dépasser la moitié du salaire perçu (EI et KNUT, 2016). Les enseignants des écoles privées à bas coûts sises dans un bidonville de Lagos (Nigéria) reçoivent une rémunération moyenne qui est inférieure au salaire minimum fixé et à la moitié du salaire d'un enseignant du public en début de carrière (Härmä, 2011). Les enseignants des établissements du groupe Omega Schools au Ghana ne reçoivent que 15 à 20 pour cent de la rémunération des enseignants du secteur public (Riep, 2014). Cette différence est encore plus prononcée en Inde, où les enseignants du privé touchent moins d'un quart du salaire des enseignants du public (Kamat *et al.*, 2016). Aux Philippines, le réseau de centres éducatifs économiquement accessibles (APEC) a, lui aussi, fortement réduit ses frais de fonctionnement en recrutant de jeunes diplômés qui touchent moins de la moitié du salaire des enseignants titulaires du secteur public (Riep, 2015). Il en va de même au Népal, où les enseignants d'un établissement privé à bas coûts ayant fait l'objet d'une enquête n'ont, pour la plupart, pas les diplômes requis pour enseigner et sont très peu rétribués (Bhatta et Pherali, 2017).

Outre une rémunération inférieure, les enseignants du privé connaissent un taux de rotation supérieur. A titre d'exemple, un certain nombre de chefs d'établissement ayant participé à une recherche effectuée en Ouganda ont fait observer que, dans les établissements affiliés au groupe BIA, le taux de rotation des enseignants est très élevé (Riep et Machacek, 2016). Ces éléments ont des répercussions sur l'existence même des enseignants, qui peinent à subvenir à leurs besoins et à ceux de leur famille au quotidien. En outre, les enseignants des réseaux d'écoles privées, à l'instar du groupe BIA, n'ont aucune sécurité de l'emploi et ne perçoivent aucune prestation de base, notamment en matière de soins de santé (Riep et Machacek, 2016; EI et KNUT, 2016). Une étude réalisée au Kenya montre que les contrats des enseignants et des chefs d'établissement peuvent être résiliés à tout moment; par ailleurs, 90 pour cent des personnes interrogées ont exprimé des craintes quant à la sécurité de leur emploi. Les trois quarts des enseignants sondés (soit 76 pour cent) connaissaient un collègue de leur propre établissement ou d'une autre école affiliée au groupe BIA qui avait été licencié (EI et KNUT, 2016).

Les enseignants ont en outre fait part de conditions de travail difficiles liées à des classes surchargées ou à des horaires de travail excessifs même lorsque les effectifs sont moindres (Unterhalter *et al.*, 2018). En effet, les journées de travail sont en général plus longues dans les écoles privées à bas coûts, dont certaines font aussi cours le samedi (Riep, 2014; Verger *et al.*, 2016). Au Kenya, les contrats des enseignants imposent 59 à 65 heures de travail par semaine (EI et KNUT, 2016).

2. Qualité de l'enseignement

Un enseignement de meilleure qualité, du moins *en apparence*, est l'un des facteurs déterminants, voire le facteur essentiel, qui conduit à préférer l'école privée à l'école publique. Bien qu'elle se prête à des interprétations multiples, la notion de *qualité* est, dans le contexte de l'enseignement, souvent associée à un ensemble de facteurs importants se rapportant à la qualification et à la préparation des enseignants, à la taille des classes, aux méthodes et aux programmes d'enseignement, au comportement et à la responsabilité des enseignants, ainsi qu'à l'autonomie scolaire.

Selon un rapport publié récemment, les parents considèrent que la qualité de l'enseignement est le critère essentiel pour évaluer un bon établissement (R4D, 2016). Les données de l'étude, qui évalue les besoins et les incidences du Programme IDP Rising Schools ⁶, portent à croire que les parents ayant inscrit leurs enfants dans ces écoles sont

⁶ Le Programme IDP Rising Schools a été créé en 2009 par la Fondation IDP, en coopération avec son organisation partenaire Sinapi Aba Trust (Ghana). Ce programme «vise à conforter les écoles

généralement satisfaits du niveau de l'enseignement dispensé. Ils apprécient particulièrement la qualité du corps enseignant, ce qui sous-entend que les propriétaires des dites écoles accordent à ce critère un degré de priorité élevé. Près de 91 pour cent des écoles concernées indiquent disposer de lignes directrices à l'intention des enseignants et 82 pour cent dispensent aux enseignants une formation en cours d'emploi. Il ressort du rapport que, pour les parents, la qualité de l'enseignement est le facteur qui va motiver leur décision de financer les études de leurs enfants et le choix de l'établissement (R4D, 2016). Cet exemple montre que les expériences peuvent être diverses et variées, même au sein du secteur des écoles privées à bas coûts. En effet, contrairement à la plupart de ces réseaux-là, le Programme IDP Rising Schools semble investir pour améliorer la qualité de l'enseignement et pérenniser son existence en recourant au microcrédit pour permettre à des entreprises sociales privées de fonctionner au niveau local. L'étude montre par ailleurs que les propriétaires des dites écoles ne sont pas d'impitoyables chefs d'entreprise attachant plus d'importance à leur marge de profit qu'à la réussite scolaire. En réalité, soit ils atteignent leur seuil de rentabilité, soit ils subissent une perte minime; et, si bénéfique il y a, il est souvent assez modique (R4D, 2016).

Le fait que l'enseignement dispensé dans les écoles privées soit perçu comme meilleur dépend souvent d'un ratio élèves/enseignants moindre, qui tient à une plus grande disponibilité des enseignants et au fait qu'ils passent plus de temps à enseigner à l'école (UNESCO, 2014). Force est de constater que le nombre d'élèves par classe pèse dans la balance: en effet, plus le ratio élèves/enseignants était à la hausse dans le public, plus la probabilité d'un transfert des élèves dans le privé augmentait (Nishimura et Yamano, 2013). Une étude menée au Kenya a établi qu'il y a 15 élèves pour un enseignant dans les écoles privées, contre 80 dans les écoles publiques (Stern et Heyneman, 2013). En outre, selon une étude conduite en Inde, la présence de l'enseignant auprès des élèves est trois à quatre fois plus élevée dans le privé que dans le public (UNESCO, 2014). Dans les établissements privés, les enseignants passent 90 pour cent de leur temps à l'école à enseigner, contre 75 pour cent pour les enseignants du public (Kingdon et Banerji, 2009).

Il y a d'autres facteurs à l'appui d'un enseignement en apparence meilleur dans les établissements privés. L'absentéisme des enseignants y est en général plus faible, ce qui est dû en partie aux liens plus étroits que ces derniers entretiennent avec la communauté (UNESCO, 2014). Comme l'affirme Tooley (2009), l'absentéisme est vraisemblablement moindre dans les écoles privées à bas coûts du fait que les professeurs doivent davantage rendre compte aux parents et aux propriétaires d'établissements, qu'ils sont plus motivés grâce à un recrutement essentiellement local, à des effectifs réduits et à une attention plus personnalisée envers l'élève. Selon un rapport de la Banque mondiale, la probabilité d'absentéisme pour les enseignants du privé est d'un tiers inférieure à celle de leurs homologues du public (Caerus Capital, 2016). Il faudrait naturellement s'intéresser aux causes profondes de l'absentéisme dans le public, d'autant que cette tendance masque souvent de graves problèmes, à savoir: les salaires, les distances à parcourir entre l'école et le domicile, la charge de travail, l'environnement de travail et le perfectionnement professionnel (UNESCO, 2014). A titre d'exemple, selon un rapport de l'UNESCO (2017), près de la moitié des absences d'enseignants en Indonésie en 2013-14 était autorisée pour cause de travail personnel, et il aurait fallu prévoir des remplaçants à cet effet. De même, au Sénégal, seuls 12 des 80 jours d'école perdus en 2014 étaient dus à l'absence injustifiée d'un enseignant (UNESCO, 2017). Cela dit, l'absentéisme reste un problème grave, comme l'ont souligné bon nombre d'études réalisées à l'échelle mondiale (UNESCO, 2014). Ce facteur entretient manifestement l'idée d'une supériorité qualitative de l'enseignement privé par rapport au public.

privées à bas coûts en accordant à leurs propriétaires des microcrédits et en dispensant en outre des formations élémentaires en comptabilité, en culture financière et en gestion des ressources scolaires et humaines» (R4D, 2016).

Par ailleurs, le plaidoyer en faveur de la promotion et du développement des écoles privées à bas coûts tient aussi au fait que les filles et les garçons qui y sont scolarisés obtiennent des résultats relativement meilleurs (Tooley et Dixon, 2003). Pour clarifier ce point, le ministère du Développement international du Royaume-Uni a procédé à un examen rigoureux des données factuelles sur l'efficacité des établissements privés et en a conclu qu'il y avait peu d'éléments attestant une supériorité qualitative du privé sur le public (Ashley *et al.*, 2014). Il convient d'aborder cette question avec prudence et d'accorder une plus grande attention à la diversité des milieux socio-économiques des élèves, de même qu'aux multiples facettes du facteur qualité, qui ne devrait pas se limiter uniquement aux résultats obtenus dans quelques disciplines du programme scolaire (Unterhalter *et al.*, 2018). S'il n'est pas probant que les écoles privées enregistrent de meilleurs résultats que les écoles publiques, on a invoqué le fait que les enseignants et les chefs d'établissement du privé semblent accompagner davantage l'élève, par exemple en se rendant à son domicile si les devoirs ne sont pas faits ou si l'élève rencontre des difficultés en classe (Macpherson, 2014). Certaines études montrent en effet que les parents sont satisfaits de l'accompagnement individuel proposé par les établissements privés, où l'on s'intéresse davantage à l'assiduité et au comportement des élèves (Rolleston et Adefeso-Olateju, 2014). La relation enseignants/parents, la responsabilité de l'école envers les parents et les élèves, et son obligation de rendre compte, ainsi que l'offre d'activités périscolaires et d'enrichissement sont autant d'éléments qui entrent en ligne de compte quand il s'agit d'évaluer le niveau de prise en charge qui remplace souvent des considérations purement économiques pour choisir un établissement (Rolleston et Adefeso-Olateju, 2014). L'enseignement dans le privé paraît meilleur parce que les enseignants sont plus présents, plus motivés et dispensent un enseignement plus à même de donner de meilleurs résultats que l'enseignement public. D'après certaines données, ce phénomène pourrait tenir au fait que les enseignants des établissements privés rendent davantage compte de leur activité à leurs employeurs (Ashley *et al.*, 2014). On estime que cette notion est inexistante dans le public, faute de mesures d'incitation et de mécanismes de suivi notamment (Rolleston et Adefeso-Olateju, 2014).

Cela étant dit, les enseignants des écoles privées à bas coûts sont moins qualifiés, ont moins d'expérience et sont moins formés que leurs homologues des écoles publiques (UNESCO, 2014). S'il arrive que les parents sous-estiment l'importance de ces aspects, qui peuvent être compensés par l'attitude et le comportement des enseignants (Fontdevila *et al.*, 2018; Rolleston et Adefeso-Olateju, 2014), il faut néanmoins leur accorder une plus grande attention sous l'angle de la qualité de l'enseignement.

Dans la plupart des réseaux d'écoles privées à bas coûts, les enseignants du primaire et du secondaire ont rarement les qualifications requises pour enseigner. Au Kenya, plus de 70 pour cent des professeurs recrutés par les établissements affiliés au groupe BIA ne sont pas qualifiés pour exercer (EI et KNUT, 2016). Dans les écoles du groupe sises en Ouganda, les enseignants diplômés représentent seulement 10 à 20 pour cent de la totalité du corps enseignant, en net contraste avec les normes nationales en matière d'éducation et les normes juridiques⁷ (Riep et Machacek, 2016). Cela vaut aussi pour les établissements du groupe BIA situés en Inde où le corps enseignant est en grande partie composé de personnel non qualifié (Kamat *et al.*, 2016). De la même manière, les écoles Omega au Ghana recrutent de jeunes diplômés très peu rémunérés afin de réduire les coûts (Riep, 2014). Aux Philippines, environ 70 pour cent des enseignants exerçant au sein du réseau APEC n'ont pas les compétences requises pour enseigner dans le secondaire (Riep, 2015). Au Pérou, le problème tient moins à l'absence de qualification en général qu'à celle de normes applicables aux

⁷ La loi ougandaise sur l'éducation (2008) prévoit que: «Aux termes de la présente loi, nul ne peut enseigner dans un établissement public ou privé quel qu'il soit s'il ne dispose pas des autorisations ni des diplômes requis pour enseigner» (gouvernement de l'Ouganda, 2008, page 17 de la version originale).

conditions de recrutement et à la qualification des enseignants, ce qui a eu pour effet de rendre le secteur des écoles privées à bas coûts très hétérogène (Fontdevila *et al.*, 2018).

En outre, les enseignants recrutés ne reçoivent le plus souvent qu'une formation de base de deux à cinq semaines, selon leur qualification lors de l'engagement. Cette formation porte principalement sur la pédagogie, les méthodes d'instruction et la gestion de la classe plutôt que sur le contenu des cours, et ne respecte pas les normes éducatives aux termes desquelles les enseignants doivent satisfaire aux exigences minimales que tout institut pédagogique considère comme acceptables pour son niveau d'enseignement (EI et KNUT, 2016; Riep, 2015). Les enseignants bénéficient parfois d'une formation continue dont les sessions ne sont cependant ni approfondies ni suffisantes (EI et KNUT, 2016). De plus, il y a généralement moins d'enseignants compétents dans les écoles privées à bas coûts. Au Ghana, moins de 10 pour cent des professeurs exerçant dans les écoles privées des régions économiquement défavorisées avaient suivi une formation, contre près de 50 pour cent pour leurs homologues du public (Akaguri, 2011).

Les enseignants des écoles privées à bas coûts sont non seulement moins qualifiés et moins bien formés, mais ils sont aussi moins expérimentés. Par exemple, dans l'Etat d'Andhra Pradesh (Inde), les enseignants du secteur public ont plus de sept ans d'expérience en moyenne, contre moins de cinq ans pour leurs homologues du secteur privé (Singh et Sarkar, 2012). Au Pendjab (Pakistan), la proportion d'enseignants qui annonçaient avoir plus de vingt ans d'expérience s'établissait à 43 pour cent dans les écoles publiques, contre 5 pour cent dans les écoles privées (Aslam et Kingdon, 2011).

Ce tour d'horizon montre que le modèle des écoles privées à bas coûts, reposant sur l'utilisation de la technologie à large bande pour appuyer les instructeurs, a supprimé la nécessité de recourir à des enseignants formés et qualifiés. Dans ce type d'établissement, la stratégie pédagogique passe par l'automatisation et la mécanisation stricto sensu de l'ensemble des programmes et des méthodes, notamment sous la forme de directives prédéfinies à consulter sur des tablettes (Riep et Machacek, 2016). Le programme prédéfini avec le contenu des enseignements, les directives, le plan des cours, les consignes données aux enseignants et le programme de formation ne sont pas toujours approuvés par le ministère de l'Education nationale (EI et KNUT, 2016). En outre, le programme scolaire est uniforme, et le suivi des enseignants consiste à vérifier qu'ils appliquent les instructions à la lettre. La notion de binôme «enseignant-ordinateur» a été retenue pour illustrer ce phénomène. Dans les écoles primaires affiliées au groupe BIA comme dans les écoles secondaires du réseau APEC, les enseignants sont qualifiés d'«animateurs d'apprentissage», et il ne leur est demandé, pour être recrutés, que l'équivalent d'un certain niveau d'instruction ou un diplôme de fin d'études secondaires, ainsi qu'une bonne maîtrise de l'anglais (Riep et Machacek, 2016; Riep, 2015).

On a fait valoir que le comportement et la préparation des enseignants influencent le degré d'intégration des enfants à l'école et la qualité effective de l'éducation dispensée (Unterhalter *et al.*, 2018). A cet égard, les stratégies mises en œuvre dans de nombreuses écoles privées à bas coûts ne débouchent pas sur une différenciation des styles éducatifs ni sur l'approfondissement de la réflexion et de l'innovation pédagogique (Fontdevila *et al.*, 2018). Il semble que les méthodes d'enseignement adoptées dans bon nombre de ces établissements entravent la relation professeur/élève, pourtant propice à l'apprentissage et à l'épanouissement de l'enfant (Riep et Machacek, 2016). Du fait de la normalisation des programmes, les objectifs éducatifs se limitent désormais à l'obtention de résultats d'apprentissage facilement mesurables, ce qui est contraire aux principes directeurs de la Recommandation de 1966. Comme indiqué au paragraphe 3 de la recommandation, l'éducation au sens large «devrait viser [...] au plein épanouissement de la personnalité humaine et au progrès spirituel, moral, social, culturel et économique de la collectivité, ainsi qu'à inculquer un profond respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales [...]».

Cette situation a aussi de graves répercussions sur l'autonomie des enseignants, laquelle devrait être dûment soutenue pour améliorer l'éducation. Or on constate que, dans ces écoles, une partie importante du cours est planifiée en externe, ce qui est en contradiction manifeste avec le principe directeur relatif à la *liberté professionnelle*, tel que défini dans la Recommandation de 1966, et aux termes duquel «[d]ans l'exercice de ses fonctions, le corps enseignant devrait jouir des franchises universitaires. Les enseignants étant particulièrement qualifiés pour juger des auxiliaires et des méthodes d'enseignement les mieux adaptés à leurs élèves, ce sont eux qui devraient jouer le rôle essentiel dans le choix et la mise au point du matériel d'enseignement, le choix des manuels et l'application des méthodes pédagogiques, dans le cadre des programmes approuvés et avec le concours des autorités scolaires.» (paragr. 61). Ce principe directeur est étroitement corrélé à celui d'autonomie professionnelle, «Choisir les méthodes et les approches les mieux adaptées pour permettre une éducation plus efficace, inclusive et équitable», lequel a été réaffirmé dans le message conjoint diffusé à l'occasion de la Journée mondiale des enseignants 2017 (UNESCO *et al.*, 2017).

Le cas des écoles affiliées au groupe Bridge International Academies (BIA)

En avril 2018, le Kenyan East Africa Centre for Human Rights (EACHRights-Centre kényan de l'Afrique de l'Est pour les droits de l'homme) a déposé [plainte](#) auprès de la Société financière internationale (SFI) de la Banque mondiale, accusant le BIA de ne pas respecter les normes de performance de la SFI et demandant à cette dernière de se désengager du BIA. Ces violations seraient inhérentes au modèle de fonctionnement du groupe et susciteraient certaines inquiétudes quant aux conditions de travail des enseignants et à la qualité de l'enseignement.

Le Centre EACHRights a notamment condamné le BIA pour le non-respect des horaires de travail des enseignants et une rémunération inférieure au minimum légal. Le texte de la plainte précise que «les contrats de travail du BIA fixent des horaires de travail qui dépassent les dispositions légales du pays et ne prévoient pas de compensation pour les heures supplémentaires» (p. 12). En outre, le montant des émoluments figurant sur les contrats constitue une pratique professionnelle contestable. Ils sont inférieurs aux directives nationales du pays en matière de salaire minimum, ce qui va à l'encontre des dispositions de la Constitution kényane, laquelle garantit le droit à des pratiques de travail équitables et notamment à une «rémunération équitable» (p. 13). Les employés des établissements affiliés au BIA se plaignent aussi de la pression exercée par l'entreprise pour qu'ils mènent des actions éducatives de proximité (p. 14). En outre, des documents ont étayé des cas de discrimination et d'inégalité de traitement en matière d'accès à la formation, d'affectation des tâches, de promotion, de cessation d'emploi ou de retraite et de pratiques disciplinaires.

Le Centre EACHRights a également accusé les établissements affiliés au groupe BIA d'adopter un programme qui n'a jamais reçu l'approbation du Kenyan Institute of Curriculum Development (l'Institut kényan pour l'élaboration des programmes), ce qui met en cause le fondement même de la méthodologie du BIA: le programme préétabli. L'inadéquation des méthodes d'élaboration des programmes et des méthodes pédagogiques du BIA s'est révélée protéiforme, à savoir: le contenu enseigné ne correspond pas aux objectifs du programme kényan; les enseignants ne sont pas autorisés à faire preuve de souplesse pour répondre aux besoins individuels de l'apprenant en adaptant le cours au lieu d'apprentissage; le cours n'est pas préparé par l'enseignant mais téléchargé quelques heures avant et utilisé tel quel; l'enseignant n'a pas accès aux cours précédents pour s'y référer ou assurer une continuité, et il ne planifie pas son activité pédagogique.

Après avoir reçu la demande émanant du Centre EACHRights, le Bureau du conseiller-médiateur pour l'application des directives (Compliance Advisor Ombudsman (CAO)) de la Banque mondiale a examiné la plainte déposée et l'a jugée recevable. En conséquence, les activités du BIA vont être soumises à évaluation ¹.

Les activités du BIA au Kenya et en Ouganda font effectivement l'objet d'après discussions sur la privatisation de l'éducation, qui durent depuis de nombreuses années; celles conduites au Kenya sont menacées, car elles ne seraient pas conformes à la réglementation nationale. Des préoccupations ont été aussi exprimées concernant la cherté excessive des frais de scolarité. En Ouganda, les écoles affiliées au groupe BIA ont également été [menacées de fermeture](#) par le ministre ougandais de l'Éducation suite au signalement donné par les inspecteurs sur la non-conformité des locaux destinés à l'enseignement et sur leur insalubrité. Le tribunal ougandais ayant statué sur le fait que le BIA «gérât illégalement des écoles en Ouganda», [l'Internationale de l'Éducation a alors adressé des lettres](#) à la Banque mondiale, au ministère du Développement international du Royaume-Uni (UK Department for International Development (DFID)) et à Pearson plc pour mettre en cause leur soutien persistant à un opérateur illégal ².

Après avoir examiné les travaux sur l'éducation du ministère du Développement international du Royaume-Uni, la Chambre des communes du Parlement britannique a, elle aussi, fait part de sa vive inquiétude quant à l'opportunité de soutenir les écoles affiliées au BIA. Parmi les nombreux points abordés pendant les débats, des membres du Parlement ont exprimé des réserves concernant la qualité de l'enseignement dispensé

sous forme de cours téléchargés sur tablettes et l'adéquation des salaires versés aux enseignants. Le Parlement britannique a conclu en soulignant la nécessité de débattre de ces questions de manière plus approfondie et a qualifié le BIA de partenaire «controversé» pour réaliser l'objectif de développement durable 4 (Chambre des communes, 2017).

Sources: ¹ Communiqué de presse du Centre EACHRights sur l'acceptation de la plainte: <https://bit.ly/2HrN1kx> (en anglais uniquement).

² La liste des documents concernant la situation des écoles affiliées au groupe BIA au Kenya, en Ouganda et au Libéria figure à l'adresse suivante: <http://globalinitiative-escr.org/advocacy/privatization-in-education-research-initiative/commercial-schools-and-the-right-to-education/#2> (en anglais uniquement).

3. Participation et dialogue social

Depuis plus d'une décennie, le CEART met l'accent sur l'importance du dialogue social pour instaurer des réformes et des progrès durables en matière d'éducation (Ratteree, 2012). Il a défini le dialogue social dans le rapport de sa huitième session (2003) comme «toutes formes de partage de l'information, de consultation et de négociation entre les responsables de l'éducation, publics et privés, et les enseignants et leurs représentants démocratiquement élus au sein des organisations d'enseignants.» (p. 8). Si l'importance du dialogue social a été largement reconnue et si certains progrès ont été accomplis, le «déficit de dialogue social représente l'une des plus grandes lacunes de l'Agenda du travail décent de l'OIT et des autres agendas internationaux concernant les enseignants et l'éducation.» (Ratteree, 2012). Dans certains pays, le dialogue social a été mis de côté en raison de politiques économiques d'austérité, de restrictions budgétaires et du sous-investissement des pouvoirs publics dans l'éducation (Ratteree, 2012; CEART, 2012).

La privatisation peut avoir des conséquences négatives non seulement sur les conditions de travail et la qualité de l'enseignement, mais aussi sur la capacité des enseignants à participer activement au dialogue social dans l'éducation. En effet, le dialogue social et la négociation collective, qui est l'une des formes les plus abouties du dialogue social et un moyen essentiel pour déterminer les conditions d'emploi, sont des notions considérées comme très déficientes dans les écoles privées. Cette préoccupation a été abordée au cours de la 12^e session du CEART en 2015 à propos des enseignants employés dans des écoles gérées par le secteur privé. Tout en réaffirmant l'inquiétude de voir ces enseignants travailler dans des conditions plus mauvaises que leurs homologues du public, il est aussi mentionné qu'ils «n'ont généralement pas la possibilité de participer à la négociation collective» (CEART, 2015, paragr. 13).

Cet élément semble contredire plusieurs dispositions relatives au dialogue social qui figurent dans la Recommandation de 1966 ⁸. En particulier, les *Relations entre les enseignants et l'ensemble de l'enseignement*, comme le soulignent les paragraphes 75 et 76, rappellent la nécessité de consultations ouvertes avec les organisations d'enseignants et reconnaissent l'importance de la participation des enseignants aux fins d'améliorer la qualité du service éducatif. En ce qui concerne le principe de coopération sur les questions politiques, la Recommandation de 1966 souligne aussi la nécessité d'«une coopération entre les autorités compétentes et les organisations d'enseignants, d'employeurs, de travailleurs et de parents, les organisations culturelles et les institutions savantes ou de recherche, en vue de définir la politique scolaire et ses objectifs précis (paragr. 10 k)).

La liberté professionnelle et la participation active des enseignants sont aussi reconnues comme des conditions nécessaires au dialogue social dans l'éducation (Ratteree, 2012). Ces conditions semblent cependant mises à mal par l'évolution actuelle de la privatisation de

⁸ La liste complète des dispositions relatives au dialogue social dans l'éducation est disponible dans le document suivant: Ratteree, 2012, pp. 19-20, annexe I.

l'éducation. Des études sur les conséquences de cette privatisation ont montré que les enseignants des écoles privées, outre une faible implication dans les contenus pédagogiques et méthodologiques de l'enseignement dispensé, estiment aussi ne pas être consultés pour les décisions prises sur tous les autres aspects de la vie scolaire. D'après eux, on ne fait cas de leur opinion que sur des questions mineures, comme les changements d'emploi du temps (EI et KNUT, 2016). Si de nombreuses études laissent entendre que les enseignants doivent jouer un rôle positif et actif dans la réforme de l'éducation, au niveau tant national que communautaire, en réalité, leur rôle se résume souvent à suivre des instructions, notamment dans les écoles privées (Kamat *et al.*, 2016).

Les enseignants du privé ne sont souvent pas syndiqués, et leur connaissance de la profession est exclue de la construction des processus politiques (Olmedo, 2016). Cette tendance vaut pour de nombreuses régions du monde. En Malaisie et aux Philippines, par exemple, seuls quelques enseignants du secteur privé sont organisés en syndicats (Wintour, 2015). Le Pearson Affordable Learning Fund (projet de la société Pearson plc qui soutient les écoles à bas coûts en Afrique sub-saharienne et en Asie) a réalisé une étude montrant notamment que les enseignants qualifiés et syndiqués sont considérés avec méfiance [...] et caractérisés comme une partie du problème, à savoir peu fiables, paresseux et souvent absents (Olmedo, 2016, p. 19). Cet a priori des grosses sociétés et des multinationales envers la profession d'enseignant pourrait nuire à toute coopération éventuelle entre les différentes forces de la société pour élaborer des politiques éducatives inclusives. Bien que la syndicalisation soit souvent découragée dans les établissements privés, la COUPSTA (Coalition of Uganda Private School Teachers Association), qui réunit parents, enseignants et élèves dans la recherche d'une éducation de qualité, constitue à cet égard un exemple intéressant. Notons de surcroît que la COUPSTA est l'une des organisations qui, en 2016, a participé à la [campagne](#) exigeant la fermeture des établissements affiliés au BIA pour non-respect des normes éducatives de base.

On s'est demandé si les syndicats d'enseignants aux niveaux national et international devaient représenter le personnel employé dans les écoles privées à bas coûts ou si une distinction devait être établie entre ceux qui exercent leur métier à titre officiel conformément aux normes légales en vigueur et ceux qui interviennent illégalement. La possibilité de représenter les enseignants travaillant dans les écoles privées à bas coûts risquerait en fait d'écorner la légitimité des notions de qualité et de normes qui s'appliquent à l'ensemble de la profession enseignante⁹. Si tel était le cas, les difficultés que rencontrent les enseignants des écoles privées à bas coûts pour s'organiser et se syndiquer pourraient alors ne pas constituer une violation des dispositions de la Recommandation de 1966, puisque la majorité d'entre eux ne sont pas considérés officiellement comme enseignants. Cela dit, il conviendrait de réfléchir à la manière dont on pourrait leur garantir le droit d'association et de représentation, si ce n'est comme enseignants, du moins comme salariés au sens large.

4. Professionnalisation

La Recommandation de 1966 reconnaît que le «professionnalisme» est l'un des principes directeurs de l'amélioration et de la protection du statut d'enseignant. Elle précise que «[l']enseignement doit être considéré comme une profession: il constitue une forme de service public qui exige des enseignants non seulement des connaissances approfondies et des compétences particulières, acquises et entretenues au prix d'études rigoureuses et continues, mais aussi un sens des responsabilités personnelles et collectives qu'ils assument pour l'éducation et le bien-être des enfants dont ils ont la charge» (paragr. 6). Le communiqué final de la 12^e session du CEART, diffusé à l'occasion du Forum mondial de

⁹ Cette considération résume une partie des discussions que l'auteur a menées avec Angelo Gavrielatos, directeur de l'Internationale de l'Éducation.

l'éducation de 2015, dispose également que le statut professionnel des enseignants doit être abordé comme un élément essentiel des objectifs de l'éducation. Dans cette perspective, il est nécessaire de garantir que le statut d'enseignant en tant que profession est publiquement reconnu et respecté.

Cela dit, lors de sa 11^e session (2012), le Comité conjoint du CEART a évoqué en ces termes la vive préoccupation causée par la déprofessionnalisation des enseignants au regard de l'application de la Recommandation de 1966: «Le Comité conjoint observe une tendance à faire peu de cas de l'enseignement en tant que profession et, par conséquent, à une déprofessionnalisation des enseignants. L'abaissement des critères d'admission au sein des établissements de formation des enseignants et le recrutement massif d'enseignants non qualifiés et non formés reflètent bien la situation.» (p. 8). La session 2015 du CEART a en outre recensé un certain nombre de facteurs politiques ayant conforté l'instabilité des relations de travail dans la profession d'enseignant. En particulier, «l'influence des établissements d'enseignement à but lucratif sur les politiques publiques [...]» a été considérée comme un élément déterminant de la déprofessionnalisation accélérée des enseignants (paragr. 39 c)).

Dans les écoles privées des «pays dépourvus de ressources», les enseignants risquent d'être recrutés avec telle ou telle forme de contrat temporaire qui ne leur assure guère voire aucune sécurité de l'emploi et des prestations nettement moindres (Ratteree, 2015). Des études récentes ont analysé les préoccupations politiques croissantes que génère la privatisation de l'enseignement concernant le professionnalisme de la fonction. Par exemple, l'émergence de réseaux d'écoles privées à bas coûts a fait naître des doutes quant aux effets de la normalisation sur la notion même d'enseignant défini comme un professionnel possédant les connaissances nécessaires pour adapter son enseignement à des situations et des contextes divers (Verger *et al.*, 2016). En conséquence, le travail des enseignants semble beaucoup moins valorisé par les écoles privées à bas coûts que par la plupart des autres prestataires de services éducatifs, puisque l'innovation technologique s'est substituée à l'enseignement (Riep et Machacek, 2016). En fait, des cours planifiés de manière normalisée et reproductible, dispensés par des enseignants sous-payés et non diplômés représentent une forme de «travail déqualifié» où l'autonomie pédagogique est limitée et étroitement structurée par des lignes directrices qui doivent être suivies en classe (EI et KNUT, 2016). Cette analyse va dans le sens de la réflexion de Ball (2012) lorsqu'il examine le «modèle de l'école en boîte». Il estime que les technologies néolibérales nous incitent à produire un corps enseignant et un corps apprenant «dociles et productifs» qui sont dans le même temps des êtres responsables et entreprenants (p. 29). Des études ont montré qu'en dépit de critiques répétées les défenseurs de l'école privée à bas coûts n'étaient pas disposés à aborder la question de la professionnalisation des enseignants (Kamat *et al.*, 2016).

La déprofessionnalisation des enseignants dans le cadre des écoles privées des pays à revenu plus faible tient aussi à l'exploitation des enseignants à des fins publicitaires et commerciales. Des entretiens avec des enseignants travaillant pour des établissements affiliés au BIA ont révélé que la société avait pris des mesures supplémentaires pour réduire les coûts du personnel enseignant. Elle refuse, par exemple, de rémunérer les enseignants pour certaines activités extrascolaires (Riep et Machacek, 2016). Les conclusions d'une étude menée au Kenya indiquent en outre que, en marge de leurs tâches pédagogiques, les enseignants assurent une publicité gratuite auprès de la communauté environnante, laquelle est dénommée par le BIA «action éducative de proximité». Même si les enseignants jugent cette pratique embarrassante, stressante, irritante, fatigante et démoralisante, ils sont néanmoins censés faire du porte-à-porte pour parler aux parents de leur école et des frais de scolarité afin de les convaincre d'inscrire leurs enfants dans un établissement affilié au BIA (EI et KNUT, 2016, pp. 33-34). Cela s'explique aussi par le fait que leur rémunération dépend des effectifs de leur classe. L'utilisation des enseignants comme agents publicitaires non rémunérés, associée à la modicité notoire de leur rémunération et à l'absence

d'avantages, constitue un cas manifeste d'exploitation de la main-d'œuvre dans l'hémisphère sud (Riep et Machacek, 2016).

En ce qui concerne la perception qu'ils ont de leur propre travail, une étude récente a montré que les enseignants du privé avaient des conceptions différentes de leurs homologues du public: dans les écoles publiques, il existe une culture du travail reposant sur des notions de qualité et, souvent explicitement, d'inclusion. Dans les écoles privées, en revanche, l'accent est davantage mis sur la quantité de travail que les enseignants peuvent fournir avec une formation relativement limitée et une rémunération faible, dans le cadre d'une vision plus étroite des objectifs d'apprentissage (Unterhalter *et al.*, 2018). En outre, les enseignants de ces établissements se soucient davantage de leur rémunération, de leurs heures de travail et du résultat scolaire final des élèves, sans formuler de vision plus large de l'éducation au sein de la classe. La relation entre l'enseignant et l'apprenant s'apparente clairement à un échange de produits (Unterhalter *et al.*, 2018). Ce recentrage sur l'école proprement dite et ses résultats d'apprentissage révèle des questions que Standing (2014) soulève concernant les distinctions entre le travail qui génère de la valeur et le travail qui est souvent transformé en marchandise et relève de l'exploitation.

Le recours massif aux enseignantes, que pratique l'enseignement privé du fait de l'extrême modicité de leur rétribution, est une préoccupation propre à la condition des enseignants dans les pays à faible revenu (Srivastava, 2013). Les écoles à bas coûts emploient souvent des femmes jeunes, disposées à travailler pour des salaires vraisemblablement insuffisants pour faire vivre une famille. Cette situation est d'autant plus perceptible que la plupart des propriétaires sont des hommes et que la majeure partie du corps enseignant se compose de jeunes femmes (Kamat *et al.*, 2016). Si certains considèrent l'enseignement comme une possibilité de faire sortir les femmes de chez elles et de leur faire gagner un peu d'argent pour étoffer les revenus du foyer, la plupart des spécialistes estiment que cette stratégie pose de sérieux problèmes concernant la reconnaissance de l'enseignement comme profession méritant un investissement et un soutien réels (Kamat *et al.*, 2016). Voici quelques exemples illustrant cette tendance: au Pakistan, les écoles privées sont le plus souvent implantées en zone rurale, à proximité d'un établissement secondaire public, ce qui permet aux diplômées de devenir salariées des écoles privées locales; 76 pour cent des enseignants des écoles privées sont des femmes, alors qu'elles ne sont que 43 pour cent dans le corps enseignant public (Andrabi *et al.*, 2007). De même, en Inde, dans l'Andhra Pradesh, les femmes représentent 69 pour cent des professeurs de mathématiques dans le privé, contre seulement 34 pour cent dans le public (Singh et Sarkar, 2012).

Si d'aucuns voient dans les écoles privées à bas coûts un bon moyen de gérer des établissements communautaires et de fournir une source de revenus à des jeunes femmes au chômage, il est certain que la prédominance des femmes dans l'enseignement se solde par une sous-évaluation de la profession. Un travail temporaire et faiblement rémunéré pour un corps enseignant majoritairement féminin, vu comme un avantage pour les femmes en situation de développement de développement, devrait au contraire être perçu comme une discrimination contre les femmes (Kamat *et al.*, 2016).

3. Conclusions

Si l'on veut que l'éducation contribue à la pleine réalisation de la personne et de la communauté, il faut que les enseignants en restent les acteurs essentiels (UNESCO, 2015a). Or, bien que le discours international sur le développement souligne l'importance des enseignants, les tendances et les problèmes indiqués dans le présent document témoignent d'une déprofessionnalisation croissante du métier d'enseignant. Ce phénomène est particulièrement alarmant dans les pays à faible revenu où la privatisation progresse plus rapidement avec le développement de l'enseignement privé à bas coûts.

Comme le montre cette deuxième section, l'essor de la privatisation peut avoir des répercussions négatives sur les conditions de travail des enseignants, à savoir une plus grande précarisation due à la multiplication des contrats à durée déterminée ainsi qu'à des heures et une charge de travail excessives. En outre, l'emploi massif d'enseignants non qualifiés et non formés pour faire face à une demande croissante d'éducation et pallier la pénurie d'enseignants peut aussi avoir des effets préjudiciables sur la qualité de l'enseignement. Alors que la question de la qualité fait l'objet d'un vaste débat, l'autonomie réduite des enseignants découlant du recours accru aux programmes standardisés et des enjeux élevés liés à l'évaluation des professeurs a une incidence considérable sur la qualité de l'enseignement. Les cours prédéfinis, qui permettent de recruter des enseignants non qualifiés et non formés, amoindrissent l'autonomie de ces derniers et leur liberté d'expression. Le choix de telles pratiques pour réduire au minimum le coût de l'éducation et générer de ce fait davantage de profit risque d'entraîner un recentrage des objectifs éducatifs autour d'intérêts purement privés et liés à l'entreprise. De plus, la non-participation des enseignants à l'élaboration des politiques pédagogiques et à la prise de décisions ainsi que les obstacles entravant leur syndicalisation sont préjudiciables à la mise en place de systèmes éducatifs plus inclusifs. En conséquence, ces tendances pourraient ébranler l'idée qu'enseigner est le métier fondamental par excellence.

Pour faire face à ces risques, il est nécessaire de mieux comprendre les raisons du processus de privatisation et son incidence sur les différents contextes. La tendance à la privatisation de l'éducation révèle les manques et les faiblesses des systèmes publics d'éducation du point de vue de la capacité à financer et à fournir une éducation de qualité pour tous, ce qui peut influencer négativement sur les principes d'inclusion et d'équité. Parallèlement, l'intervention accrue des acteurs non étatiques résulte aussi d'une demande croissante de participation à la gestion des affaires publiques et d'une diversification et d'une pertinence plus grandes des systèmes éducatifs (UNESCO, 2015a).

Comme le souligne l'agenda Education 2030, les Etats ont le devoir d'assurer une éducation de qualité, inclusive et équitable, et de promouvoir l'apprentissage pour tous tout au long de la vie, ce qui suppose «un corps d'enseignants qualifiés et motivés» (UNESCO *et al.*, 2016). En fait, ce sont d'abord les gouvernements qui doivent rendre des comptes puisque la réalisation du droit à l'éducation leur incombe. Cela dit, malgré l'augmentation des ressources allouées, l'incurie et le manque de volonté politique se sont soldés par l'incapacité des pouvoirs publics à offrir une éducation gratuite de qualité pour tous, d'où un mécontentement grandissant envers le secteur public. La mise en place de gouvernements démocratiques opérationnels devrait donc être prioritaire pour toute mesure visant à assurer une offre éducative équitable et de qualité à tous les niveaux socio-économiques.

Parallèlement, cette perspective essentielle axée sur le long terme devrait être associée à des stratégies à court terme plus pragmatiques afin de ne pas fragiliser la réalisation du droit à l'éducation. Effectivement, lorsque l'environnement est désorganisé et que les systèmes publics d'éducation sont pratiquement inexistantes, la scolarisation dans le secteur privé reste parfois la seule solution. Par ailleurs, la capacité de l'Etat à financer correctement l'éducation universelle et à assumer la rémunération des enseignants qui lui est inhérente se

heurte aussi aux besoins croissants d'autres services publics, à savoir: l'eau potable, les soins de santé et la sécurité. Il est donc essentiel de garantir une utilisation et une mobilisation plus efficaces de ressources financières et humaines supplémentaires. Ces conditions ne devraient évidemment pas servir de prétexte au désengagement à l'égard du système éducatif public. Ceci dit, il est nécessaire de trouver des solutions appropriées pour compléter et renforcer le système public d'éducation afin de relever le défi actuel qui consiste à assurer une éducation de qualité pour tous.

Il est largement reconnu que, si la responsabilité première de l'application de l'agenda Education 2030 incombe à l'Etat, il s'agit d'une responsabilité partagée qui requiert la participation de toutes les parties prenantes, dont le secteur privé¹. La Recommandation de 1966 ne décourage pas l'engagement du secteur privé, mais l'équité et la qualité sont primordiales. S'il est correctement réglementé et surveillé, le secteur privé peut contribuer au renforcement des systèmes publics d'éducation, tout en favorisant l'innovation et une meilleure prise en compte de la diversité des contextes. A cet égard, une intégration plus forte des ressources publiques et privées pourrait permettre de satisfaire la demande croissante d'éducation et, partant, d'enseignants qualifiés.

Selon le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2013/4, établi par l'UNESCO, «On peut tirer un certain nombre d'enseignements des expériences des écoles privées bon marché. Une taille moins importante des classes permet par exemple davantage d'échanges dans la classe, et un engagement plus proche de la communauté signifie que les enseignants du privé ont moins de probabilité d'être absents. Cependant, ces avantages ne signifient pas que les écoles privées bon marché sont en soi meilleures; [...]» (UNESCO, 2014, p. 275). Les partenariats entre le secteur public et le secteur privé peuvent constituer un laboratoire stimulant pour expérimenter de nouveaux outils et une nouvelle pédagogie, mettre en œuvre une réforme de la gestion, diversifier les types d'éducation proposés et associer d'autres partenaires. En revanche, la qualité de la planification, la clarté des objectifs, la garantie de l'équité, le respect du rapport coûts-avantages et des possibilités d'extension, le processus démocratique ainsi que l'évaluation et la pérennité demeurent la pierre angulaire de toute initiative sérieuse en matière d'éducation (Draxler, 2012, p. 58). Lorsqu'ils «repos[e]nt véritablement sur l'échange et l'avantage mutuel», les partenariats public/privé peuvent contribuer à instaurer de nouvelles formes de coopération (Delors *et al.*, 1996). Le secteur privé peut effectivement avoir un rôle important à jouer, dès lors qu'il est capable de travailler avec les citoyens et les institutions publiques à la mise en place de nouveaux moyens d'atteindre des objectifs sociétaux partagés.

Un cadre réglementaire solide devrait permettre de garantir une coopération efficace entre le secteur privé et le secteur public. En ce qui concerne la profession d'enseignant, il conviendra de fixer des normes minimales applicables aux conditions de travail, à la qualité de l'enseignement et au développement professionnel, normes que devront respecter tous les acteurs. Or la réglementation est souvent peu contraignante, notamment dans les pays où les écoles privées connaissent un essor rapide. La réglementation, les modalités d'accréditation ainsi que les mécanismes de mise en conformité devraient être renforcés pour garantir le respect des normes de qualité (UNESCO, 2017). Les travaux en cours sur les [Principes directeurs concernant les droits de l'homme à respecter par les acteurs privés de l'éducation](#) visent à éclairer davantage afin d'améliorer la réglementation de l'éducation conformément au droit relatif aux droits de l'homme.

¹ T. Lowenthal: *Drafting guiding principles on state obligations concerning private schools: Lessons and strategic considerations from a rights perspective*, NORRAG, 2018 (en anglais uniquement).

Il est largement reconnu que soutenir les enseignants est essentiel pour garantir de meilleurs résultats éducatifs pour tous (UNESCO, 2015a). Cela dit, comme le montre un rapport récent de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les responsables politiques ont du mal à affecter les ressources lorsque les difficultés sont majeures et lorsque ces ressources peuvent avoir le plus gros impact (OCDE, 2018). Rares sont les pays où les établissements les plus difficiles attirent les enseignants les plus qualifiés. En réalité, ces écoles attirent le plus souvent les enseignants les moins qualifiés et les moins expérimentés (OCDE, 2018). Des stratégies novatrices doivent être élaborées pour faire en sorte que les enseignants, indépendamment du contexte dans lequel ils travaillent, sont qualifiés et soumis à un processus rigoureux de sélection afin que seuls les sujets préparés et motivés puissent intégrer la profession. A cet égard, les missions et les carrières des enseignants devraient être constamment révisées et réexaminées au vu des nouvelles exigences et des nouveaux défis que pose l'éducation dans un monde en mutation.

Afin de favoriser l'élaboration d'une méthodologie pérenne envers les politiques et les pratiques pédagogiques, il est nécessaire de reconnaître les contributions positives que les acteurs privés peuvent apporter aux systèmes publics d'éducation, tout en prenant davantage en compte les limites et les difficultés de leur engagement dans le secteur éducatif. Même s'il incombe *in fine* à l'Etat de financer convenablement l'éducation publique et de fixer des normes et des conditions minimales, la participation de tous les acteurs pourrait concourir à trouver des solutions satisfaisantes pour soutenir les enseignants dans leur vie professionnelle et privée, même ceux qui travaillent dans les conditions les plus difficiles. Il y aurait lieu d'encourager la conduite de recherches complémentaires afin d'analyser les conditions et de recenser les domaines dans lesquels cette coopération peut avoir lieu. C'est primordial pour mettre au point des politiques et des pratiques pédagogiques novatrices et équitables, permettant à la fois de valoriser les enseignants et de leur faire confiance, condition essentielle de l'épanouissement personnel et sociétal.

Bibliographie

- Akaguri, L. (2011). *Quality Low-Fee Private Schools for the Rural Poor: Perception or Reality? Evidence from Southern Ghana*, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, Université du Sussex, Brighton, Royaume-Uni (CREATE PATHWAYS TO ACCESS, Research Monograph No. 69) (en anglais uniquement).
- Andrabi, T.; Das, J. et Khwaja, A.I. (2013). «Students today, teachers tomorrow: Identifying constraints on the provision of education», dans *Journal of Public Economics*, vol. 100, pp. 1-14 (en anglais uniquement).
- Andrabi, T.; Das, J.; Khwaja, A.I.; Vishwanath, T. et Zajonc, T. (2007). *Pakistan Learning and Educational Achievements in Punjab Schools (LEAPS): Insights to Inform the Education Policy Debate* (Washington, DC, Banque mondiale) (en anglais uniquement).
- Ashley, L.D. et al. (2014). *The role and impact of private schools in developing countries: A rigorous review of the evidence: Final report*, Education Rigorous Literature Review (EPPI-Centre: Reference No. 2206), Department for International Development (Londres, Royaume-Uni) (en anglais uniquement).
- Aslam, M. et Kingdon, G. (2011). «What can teachers do to raise pupil achievement», dans *Economics of Education Review*, vol. 30, n° 3, pp. 559-574 (en anglais uniquement).
- Ball, S.J. (2012). *Global Education Inc.* (London, Routledge) (en anglais uniquement).
- Ball, S.J. et Youdell, D. (2008). *Hidden Privatisation in Public Education*, Institute of Education, Université de Londres (en anglais uniquement).
- Belfield, C.R. et Levin, H.M. (2003). *La privatisation de l'éducation: causes, effets et conséquences pour la planification*, Principes de la planification – 74, (Paris, UNESCO: Institut international de planification de l'éducation).
- Bhatta, P. et Pherali, T. (2017). *Nepal: Patterns of Privatisation in Education: A case study of low-fee private schools and private chain schools* (Bruxelles, Internationale de l'Education) (en anglais uniquement).
- BIT (Bureau international du Travail). (2013). *La négociation collective dans la fonction publique: un chemin à suivre*, Conférence internationale du Travail, 102^e session, Genève, 2013.
- Caerus Capital. (2016). *The Business of Education in Africa*, Caerus Capital LLC (en anglais uniquement).
- CEART. (2003). *Rapport, Huitième session*, Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART) (Paris, 15-19 septembre 2003), CEART/8/2003/11.
- . (2012). *Rapport final, Onzième session*, Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART) (Genève, 8-12 octobre 2012), CEART/11/2012/9.
- . (2015). *Rapport final, Douzième session*, Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART) (Paris, 20-24 avril 2015), CEART/12/2015/14.

-
- CfBT. (2011). *Preliminary Study into Low Fee Private Schools and Education*, étude établie pour le compte du DFID South Asia Research Hub (en anglais uniquement).
- Chambre des communes du Parlement britannique (House of Commons). (2017). *DFID's work on education: Leaving no one behind? First Report of Session 2017-19*, International Development Committee, Parlement du Royaume-Uni (en anglais uniquement).
- Delors, J. *et al.* (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 (extraits) (Paris, UNESCO).
- Draxler, A. (2012). «International PPPs in education: New potential or privatizing public goods?», dans Robertson, S.L.; Mundy, K.; Verger, A. et Menashy, F. (dir. de publication): *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World*, pp. 43-62 (Cheltenham: Edward Elgar) (en anglais uniquement).
- EI (Education International) et KNUT (Kenya National Union of Teachers). (2016). *Bridge vs. Reality: A study of Bridge International Academies' for-profit schooling in Kenya* (en anglais uniquement).
- Fontdevila, C.; Marius, P.; Balarin, M. et Rodríguez, M.F. (2018). *Educación privada de 'bajo coste' en el Perú: un enfoque desde la calidad* (Bruselas, Internacional de la Educación) (en espagnol uniquement).
- GCE (Global Campaign for Education). (2016). *Private Profit, Public Loss: Why the push for low-fee private schools is throwing quality education off track*, Johannesburg (en anglais uniquement).
- Härmä, J. (2011). *Lagos Private School Census 2010–2011 Report*, Abuja, Nigeria, Education Sector Support Programme in Nigeria/UK Department for International Development (Report No. LG 501) (en anglais uniquement).
- ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). (2016). Base de données.
- Kamat, S.; Spreen, C.A. et Jonnalagadda, I. (2016). *Profiting from the Poor: The Emergence of Multinational Edu-Businesses in Hyderabad, India*, Education International (en anglais uniquement).
- Keddie, A.; Mills, M. et Pendergast, D. (2011). «Fabricating an identity in neo-liberal times: performing schooling as “number one”», dans *Oxford Review of Education*, vol. 37, n° 1, pp. 75-92 (en anglais uniquement).
- Kingdon, G. (2017). *The private schooling phenomenon in India: A review*, CSAE Working Paper WPS/2017-04, Centre for the Study of African Economies, Université d'Oxford (en anglais uniquement).
- Kingdon, G. et Banerji, R. (2009). *Addressing School Quality: Some Policy Pointers from Rural North India*, Policy Brief No. 5, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty, Université de Cambridge, Royaume-Uni (en anglais uniquement).
- Kitaev, I. (1999). *Private education in sub-Saharan Africa: A re-examination of theories and concepts related to its development and finance*, Mechanisms and Strategies of Educational Finance Series, IIEP-UNESCO (en anglais uniquement).
- Labaree, D.F. (2011). «Consuming the public school», dans *Educational Theory*, vol. 61, n° 4, pp. 381-394 (en anglais uniquement).

-
- Locatelli, R. (2018). *L'éducation comme bien public et bien commun : Remodeler la gouvernance de l'éducation dans un contexte en mutation*, *Recherche et Prospective en Education (ERF) – Réflexions Thématiques*, n° 22 (Paris, UNESCO).
- Lowenthal, T. (2018) *Drafting guiding principles on state obligations concerning private schools: Lessons and strategic considerations from a rights perspective*, NORRAG, 2018 (en anglais uniquement).
- Lubienski, C. (2003). «Instrumentalist Perspectives on the “Public” in Public Education: Incentives and Purposes», dans *Educational Policy*, vol. 17, n° 4, pp. 478-502 (en anglais uniquement).
- Macpherson, I.; Robertson, S.L. et Walford, G. (dir. de publication). (2014). *Education, Privatization and Social Justice: Case Studies from Africa, South Asia and South East Asia* (Oxford, Symposium Books) (en anglais uniquement).
- Marginson, S. (1993). *Education and Public Policy in Australia* (Cambridge, Cambridge University Press) (en anglais uniquement).
- Moumné, R. et Saudemont, C. (2015). *Overview of the role of private providers in education in light of the existing international legal framework: Investments in private education: Undermining or contributing to the full development of the human right to education?*, UNESCO Working Papers on Education Policy No. 1 (Paris, UNESCO) (en anglais uniquement).
- Nigeria NPC (National Population Commission) et RTI International. (2016). *Nigeria 2015 Education Data Survey: National Report*, Washington, DC, US Agency for International Development (en anglais uniquement).
- Nishimura, M. et Yamano, T. (2013). «Emerging private education in Africa: Determinants of school choice in rural Kenya», dans *World Development*, vol. 43, pp. 266-275 (en anglais uniquement).
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from Pisa* (Paris, Publications OCDE) (en anglais uniquement).
- OIT et UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). (1966). *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, adoptée par la Conférence intergouvernementale spéciale sur la condition du personnel enseignant (Paris, 5 octobre 1966).
- . (2015). *Empowering teachers: Teaching in the post-2015 education agenda*, communiqué by the 12th Session of the ILO–UNESCO Joint Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel to the World Education Forum 2015 (en anglais uniquement).
- Olmedo, A. (2016). «Philanthropic governance: Charitable companies, the commercialization of education and that thing called “democracy”», dans Verger, A.; Lubienski, C. et Steiner-Khamsi, G. (dir. de publication): *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*, pp. 44-62 (Londres, Routledge) (en anglais uniquement).
- Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. (1966). Article 13, paragraphe 4.

-
- Pedró, F.; Leroux, G. et Watanabe, M. (2015). *The privatization of education in developing countries: Evidence and policy implications*, UNESCO Working Papers on Education Policy No. 2 (Paris, UNESCO) (en anglais uniquement).
- R4D (Results for Development Institute). (2016). *Understanding Household and School Proprietor Needs in Low-Fee Private Schools in Ghana: A Needs and Impact Assessment of the IDP Rising Schools Program*, IDP Foundation, Inc. (en anglais uniquement).
- Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation, Kishore Singh. (2015a). *Rapport: Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels, y compris le droit au développement – Protéger le droit à l'éducation contre la commercialisation*, A/HRC/29/30, 10 juin 2015.
- (2015b). *Rapport: Promotion et protection des droits de l'homme: questions relatives aux droits de l'homme, y compris les divers moyens de mieux assurer l'exercice effectif des droits de l'homme et des libertés fondamentales – Droit à l'éducation*, A/70/342, 26 août 2015.
- Ratteree, B. (2012). *Dialogue social dans l'éducation: Bonnes pratiques et tendances*, document d'information en vue de la onzième session du CEART (Genève, 8-12 octobre 2012).
- (2015). *Evolution de la relation de travail dans la profession enseignante*, document de référence pour la discussion qui se tiendra dans le cadre de la douzième session du CEART (Paris, 20-24 avril 2015).
- Riep, C. (2014). «Omega schools franchise in Ghana: “Affordable” private education for the poor or for-profitteering?», dans Macpherson, I.; Robertson, S.L. et Walford, G. (dir. de publication): *Education, Privatization and Social Justice: Case studies from Africa, South Asia and South East Asia*, pp. 259-277 (Oxford, Symposium Books) (en anglais uniquement).
- (2015). *Corporatised Education in the Philippines: Pearson, Ayala Corporation and the Emergence of Affordable Private Education Centers (APEC)*, Education International (en anglais uniquement).
- Riep, C. et Machacek, M. (2016). *Schooling the poor profitably: The innovations and deprivations of Bridge International Academies in Uganda*, Internationale de l'Éducation (en anglais uniquement).
- Rizvi, F. (2016). *Privatisation de l'éducation: tendances et conséquences*, Recherche et prospective en éducation, Réflexions thématiques, n° 18 (Paris, UNESCO).
- Robertson, S.L. et Verger, A. (2012). «Governing education through public private partnerships», dans Robertson, S.L.; Mundy, K.; Verger, A. et Menashy, F. (dir. de publication): *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World*, pp. 21-42 (Cheltenham, Edward Elgar) (en anglais uniquement).
- Rolleston, C. et Adefeso-Olateju, M. (2014). «De facto privatisation of basic education in Africa: A market response to government failure? A Comparative Study of the Cases of Ghana and Nigeria», dans Macpherson, I.; Robertson, S.L. et Walford, G. (dir. de publication): *Education, Privatization and Social Justice: Case studies from Africa, South Asia and South East Asia*, pp. 25-44 (Oxford, Symposium Books) (en anglais uniquement).
- Singh, R. et Sarkar, S. (2012). *Teaching Quality Counts: How Student Outcomes Relate to Quality of Teaching in Private and Public Schools in India*, Young Lives Working Paper 91, Department of International Development, Université d'Oxford, Royaume-Uni (en anglais uniquement).

-
- Srivastava, P. (2013). «Low-fee private schooling: Issues and evidence», dans Srivastava, P. (dir. de publication): *Low-fee private schooling: Aggravating equity or mitigating disadvantage?*, pp. 7-35 (Oxford, Royaume-Uni, Symposium Books) (en anglais uniquement).
- Standing, G. (2014). *Understanding the Precariat through Labour and Work*, Development and Change, vol. 45, Issue 5, pp. 963-980 (en anglais uniquement).
- Stern, J.M.B. et Heyneman, S.P. (2013). «Low-fee private schooling: The case of Kenya», dans Srivastava, P. (dir. de publication): *Low-fee private schooling: Aggravating equity or mitigating disadvantage?*, pp. 105-128 (Oxford, Royaume-Uni, Symposium Books) (en anglais uniquement).
- Tooley, J. (2009). *The beautiful tree: A personal journey into how the world's poorest people are educating themselves* (Washington, DC, Cato Institute) (en anglais uniquement).
- Tooley, J. et Dixon, P. (2003). *Private schools for the poor: A case study from India* (Londres, CfBT) (en anglais uniquement).
- UNESCO. (2014). Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4: *Enseigner et apprendre: Atteindre la qualité pour tous* (Paris, UNESCO).
- . (2015a). *Repenser l'Education: Vers un bien commun mondial?* (Paris, UNESCO).
- . (2015b). Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015: *Education pour tous 2000-2015: Progrès et enjeux* (Paris, UNESCO).
- . (2016). Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016: *L'Education pour les peuples et la planète: Créer des avenir durables pour tous* (Paris, UNESCO).
- . (2017). Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8: *Rendre des comptes en matière d'éducation: Tenir nos engagements* (Paris, UNESCO).
- UNESCO et al. (2016). *Des enseignants pour Education 2030: Déclaration de Mexico*, 8^e Forum international de dialogue politique – Equipe spéciale internationale sur les enseignants, Thème: Mettre en œuvre la cible relative aux enseignants dans le cadre des objectifs de développement durable et Education 2030.
- UNESCO, OIT (Organisation internationale du Travail), UNICEF (Fonds des Nations Unies pour l'enfance), IE (Internationale de l'Education) et PNUD (Programme des Nations Unies pour le développement). (2017). *Enseigner librement, donner les moyens d'agir aux enseignants*, Message conjoint à l'occasion de la Journée mondiale des enseignants 2017.
- Unterhalter, E.; Robinson, L. et Ibrahim, J. (2018). *Quality and Equalities: A comparative study of public and low-cost private schools in Lagos*, Education International Research (en anglais uniquement).
- Verger, A.; Fontdevila, C. et Zancajo, A. (2016). «The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform», dans Steiner-Khamsi, G. (dir. de publication): *International Perspectives on Education Reform*, Teachers College, Université de Columbia; et «The Privatisation of Education: a Global Phenomenon with Multiple Faces», NORRAG (en anglais uniquement).

Wintour, N. (2015). *Le dialogue social dans le secteur de l'éducation – Un défi permanent*, document d'information en vue de la douzième session du CEART (Paris, 20-24 avril 2015).

Wodon, Q. (2014). *Education in Sub-Saharan Africa: Comparing Faith-Inspired, Private Secular, and Public Schools*, A World Bank Study (Washington, DC, Banque mondiale) (en anglais uniquement).