

l'éducation en débats

analyse comparée

education in debate

comparative analysis

Volume 12 Numéro 2 2022

Volume 12 Issue 2 2022

Numéro thématique

Thematic issue

Le rôle de la privatisation de l'éducation dans l'accroissement
des inégalités en Afrique francophone

The role of education privatization in increasing inequalities in
Francophone Africa

Coordination : Marie-France Lange, Thibaut Lauwerier & Rita Locatelli



L'éducation en débats : analyse comparée est une revue internationale en ligne et en libre accès. Elle publie des travaux académiques en français et en anglais portant sur des problématiques contemporaines de l'éducation dans une perspective critique et comparative.

Education in debate: comparative analysis is an international, peer-reviewed open access online journal that publishes academic work in French and English on contemporary educational issues from a critical and comparative perspective.

Numéro de série international/International Standard Serial No. : ISSN 1660-7147

Open Access Publications - Bibliothèque de l'Université de Genève
Creative Commons Licence 4.0



L'éducation en débats : analyse comparée / Education in debate: comparative analysis

Université de Genève
Bd du Pont d'Arve 40
1211 Genève 4 - Suisse
ed-journal@unige.ch

oap.unige.ch/journals/ed

COMITÉ ÉDITORIAL / EDITORIAL TEAM

Rédacteur/trice en chef / Editors in chief

Thibaut Lauwerier, Université de Genève thibaut.lauwerier@unige.ch

Rita Locatelli, Catholic University of the Sacred Heart, Milan rita.locatelli@unicatt.it

Membres du Comité scientifique / Scientific Board members

Clementina Acedo, Webster University Geneva

[Abdeljalil Akkari, Université de Genève](#)

Kwame Akyeampong, University of Sussex

[Nigel Bagnall, University of Sidney](#)

Stéphanie Bauer, Haute École Pédagogique Vaud

[Maren Elfert, King's College London](#)

Georges Felouzis, Université de Genève

[Vlad Glaveanu, Webster University Geneva](#)

Nolwen Henaff, Université Paris Cité

[Jean-Claude Kalubi, Université de Sherbrooke](#)

Colleen Loomis, Wilfrid Laurier University

[André Mazawi, University of British Columbia](#)

Peri Mesquida, Université Catholique du Parana

[Aoi Nakayama, Osaka Kyoiku University](#)

Myriam Radhouane, Université de Genève

[Mylene Santiago, Université Fédérale de Juiz de Fora](#)

Ronald Sultana, University of Malta

[Sobhi Tawil, UNESCO](#)

Frédéric Tupin, Université de la Réunion

SOMMAIRE / TABLE OF CONTENTS

| | |
|---|---------------|
| Éditorial. Le rôle de la privatisation de l'éducation dans l'accroissement des inégalités en Afrique francophone, Marie-France Lange, Thibaut Lauwerier & Rita Locatelli..... | p. 107 |
| Le rôle de la privatisation de l'éducation dans l'accroissement des inégalités scolaires en milieu urbain au Burkina Faso, Dramane Boly & Marie-France Lange | p. 111 |
| L'enseignement secondaire privé au Niger : une offre nécessaire, mais génératrice d'inégalités, Aissata Assane Igodoe & Moussa Issoufou..... | p. 136 |
| Les subventions publiques destinées à l'enseignement secondaire privé en Côte d'Ivoire : un facteur d'accroissement des inégalités scolaires, Zamblé Théodore Goin Bi & N'Guessan Claude Koutou..... | p. 149 |
| Des discriminations renforcées par la privatisation du système éducatif en Côte d'Ivoire : le cas des élèves de l'enseignement secondaire, Amadou Dahou, Amani Kouamé & Thibaut Lauwerier..... | p. 164 |
| Évolution comparée de la représentativité des filles au primaire et secondaire entre le public et le privé de 2000 à 2020 au Togo, Amévor Amouzou-Glikpa, Edinam Kola & Marc Pilon..... | p. 176 |
| La privatisation, facteur d'inégalités dans les conditions de travail des enseignant-es au Mali, Assim Konaté & Thibaut Lauwerier..... | p. 189 |
| Escuelas del futuro: Pistas para su comprensión a la luz de la educación alternativa en Chile, Ignacio Reyes Cayul..... | p. 204 |

Éditorial. Le rôle de la privatisation de l'éducation dans l'accroissement des inégalités en Afrique francophone

Marie-France Lange, *Université de Paris Cité & Institut de recherche pour le développement (IRD-UMR CEPED)*

Thibaut Lauwerier, *Université de Genève*

Rita Locatelli, *Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan*

DOI : [10.51186/journals/ed.2022.12-2.e1049](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-2.e1049)

1. L'INTÉRÊT DE LA PROBLÉMATIQUE

Ce numéro de *L'éducation en débats : analyse comparée* met en lumière les effets de la privatisation de l'éducation en matière d'inégalités. Il se focalise sur l'Afrique francophone dont les recherches sur cette thématique sont encore trop peu nombreuses. Cela n'est pas sans conséquence sur les choix politiques en faveur de plus d'équité.

Ce numéro est l'occasion de restituer les résultats d'un projet de recherche plus large mené en 2021 et 2022, coordonné par le Réseau Francophone sur la Privatisation de l'Éducation (ReFPE) et financé par Open Society Initiative For West Africa (OSIWA) dans cinq pays d'Afrique francophone : le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Maroc, le Niger et le Togo. Un des enseignements de cette étude est en effet de mettre en évidence les inégalités causées par la privatisation.

Celles-ci peuvent s'observer selon différentes approches. L'analyse régionale permet de montrer par exemple de fortes disparités dans la présence des établissements privés, ce qui contribue parfois à accroître les inégalités régionales d'accès à l'école du fait que les États ne les compensent pas par la création suffisante d'établissements publics. De même, dans l'ensemble, les fondateurs/trices d'établissements privés investissent très peu en milieu rural. En milieu urbain défavorisé, les familles n'ont souvent accès qu'à des établissements privés de faible qualité. De fait, la privatisation de l'éducation accentue l'inégal accès à une offre scolaire de qualité.

D'un point de vue social, les populations les plus défavorisées n'ont souvent pas accès aux établissements privés ou alors à ceux de mauvaise qualité. La création de multiples types d'écoles privées, destinées à différents publics selon le niveau socioéconomique des familles, accentue la stratification scolaire, et peut engendrer des processus de ségrégation. Les inégalités de genre peuvent de la même façon être accentuées selon le type d'établissements.

La privatisation de l'éducation a aussi des conséquences sur le corps enseignant, quant à la formation académique ou professionnelle reçue, le type de statuts, les modes et les niveaux de rémunération ou l'autonomie pédagogique. Les autres caractéristiques des enseignant-es (âge, sexe, ancienneté, etc.) sont aussi influencées par le type privé ou public des établissements.

Enfin, les caractéristiques des élèves sont dépendantes du type d'établissements fréquenté. L'âge d'entrée à l'école, les taux de redoublement ou de réussite aux examens ou la profession des parents varient selon le type d'établissements privé ou public, et selon les différents types de privés.

Ce numéro valorise également d'autres recherches menées dans la région sur le rôle de la privatisation dans l'accroissement des inégalités, et qui sont le fruit d'une collaboration entre institutions de la société civile et chercheur-es. C'est le cas pour l'article sur le Mali et un de ceux sur la Côte d'Ivoire.

2. PRÉSENTATION DES ARTICLES

Chaque article aborde la question des inégalités en lien avec la privatisation sous un angle spécifique : le Burkina Faso et le Niger à travers les inégalités entre zones rurales et urbaines ; la Côte d'Ivoire à travers les inégalités sociales ; le Togo, les inégalités entre sexes ; et le Mali, à travers les inégalités de traitements entre enseignant-es. Tout en notant que ces types d'inégalités peuvent être traitées de manière transversale dans ces articles.

Le numéro s'ouvre avec des réflexions sur les inégalités entre zones rurales et urbaines. L'article de **Dramane Boly** et **Marie-France Lange** nous rappelle que le processus de privatisation de l'éducation concerne tout particulièrement les villes au Burkina Faso. En effet, alors que près de la moitié des élèves du primaire sont scolarisé-es dans le privé en milieu urbain, nous y trouvons à peine 14% des élèves en milieu rural. Ce phénomène est accentué dans l'enseignement secondaire. Cela s'explique notamment par le fait que les populations n'y sont pas solvables, ce qui freine l'implantation du privé, en particulier laïc qui est davantage à la recherche du gain. Cependant, les inégalités sont également présentes en milieu urbain dans la mesure où, par exemple, dans les quartiers de la périphérie non lotie des villes, caractérisés par l'occupation illégale du sol par les populations, aussi bien le privé que le public sont peu enclins à ouvrir des établissements scolaires. Ainsi, les auteur-es nous apprennent que le lieu de résidence exerce une influence sur le choix des établissements scolaires par les familles, compte tenu de la répartition inégale des différents types d'établissements.

Au-delà du Burkina Faso, l'article d'**Aissata Assane Igodoe** et **Moussa Issoufou** traite de ce type d'inégalités dans le contexte nigérien où l'enseignement secondaire s'appuie en

grande partie sur l'offre privée, particulièrement dans les complexes d'enseignement secondaire, qui agrègent tous les niveaux du secondaire. Les auteur-es observent qu'en raison du coût élevé de la scolarisation dans les établissements privés secondaires, cette offre principalement urbaine exclut les familles rurales. Toutefois, comme elle est perçue comme une offre de qualité en raison de la réussite des élèves qui y est meilleure et du manque d'offre publique, de plus en plus de parents consentent d'importants efforts financiers pour y inscrire leurs enfants, ce qui crée également des inégalités sociales.

Les deux articles portant sur la Côte d'Ivoire mettent à ce propos l'emphase sur la privatisation de l'éducation comme cause de l'accroissement des inégalités sociales. L'article de **N'Guessan Claude Koutou** et **Zamblé Théodore Goin Bi** insiste sur l'idée que les politiques publiques, en accompagnant le développement du privé dans l'enseignement secondaire, notamment par le biais de subventions, participent au maintien des inégalités. En effet, elles ne permettent pas de résorber l'insuffisance de l'offre surtout dans les zones économiquement défavorisées où prospèrent les « écoles boutiques » encore appelées « écoles à bas coûts ». Plus précisément, les écoles privées fonctionnant quasi exclusivement de la subvention de l'État sont de moindre qualité à tous les niveaux : infrastructures, matériels, enseignant-es qualifié-es et résultats. Cependant, les parents en raison de leur vulnérabilité économique, de leur analphabétisme, de lieux d'habitation sont contraints d'y scolariser leurs enfants.

Toujours sur le cas de la Côte d'Ivoire, **Amadou Dahou**, **Amani Kouamé** et **Thibaut Lauwerier**, dans leur article, complètent ce constat pour l'enseignement secondaire à travers l'analyse des discriminations occasionnées par la privatisation de l'éducation au secondaire. En se basant sur des données qualitatives et quantitatives originales, les auteurs se focalisent sur deux grands axes : d'une part, les discriminations liées au statut social, et d'autre part, les frais complémentaires, motif de discrimination entre les élèves orienté-es par l'État dans les établissements secondaires publics et privés.

À travers l'article sur le Togo de **Amévor Amouzou Glikpa**, **Edinam Kola** et **Marc Pilon**, il est possible de constater que les disparités entre privé et public se situent également autour de la question de la scolarisation des filles et des garçons, venant ainsi complexifier un phénomène ancré historiquement dans les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne. En se basant sur des statistiques des vingt dernières années, leur analyse permet de conclure que, globalement, les indicateurs de la représentation des effectifs féminins sont meilleurs dans les écoles privées comparativement aux écoles publiques, en particulier dans le secondaire. Cela peut notamment s'expliquer par les facteurs socioculturels, les facteurs géographiques (milieu de résidence) ou encore le contexte immédiat de la scolarisation. Cette tendance est en lien non seulement avec les stratégies de familles, mais aussi avec leur rapport à l'école perçue comme un facteur de réussite sociale. Les auteurs soulignent que la scolarisation des filles dans le secondaire demeure un défi à relever et que le coût élevé de la

scolarisation, en particulier dans l'enseignement privé, constitue un facteur d'inégalités scolaires.

Finalement, ce numéro aborde les inégalités de traitements entre enseignant-es à travers le cas du Mali. **Assim Konaté** et **Thibaut Lauwerier** démontrent que la privatisation a eu des conséquences néfastes sur le métier d'enseignant-e dans la mesure où elle a contribué à la dévalorisation de ces conditions au Mali. En effet, les résultats de leur recherche mettent en évidence que, par rapport aux enseignant-es du public, celles et ceux du privé ont rarement des conditions de travail satisfaisantes (salaires et contrats), ce constat s'étant aggravé durant la pandémie Covid-19.

Pour conclure, il est possible de retenir que ces différents types d'inégalités montrent bien que la privatisation a un impact négatif sur les systèmes éducatifs d'Afrique francophone. Des mesures doivent être prises afin de réduire l'impact de ces évolutions spécialement sur les populations et les groupes sociaux les plus défavorisé-es, afin de promouvoir des systèmes éducatifs effectivement accessibles à tous/tes.

Le rôle de la privatisation de l'éducation dans l'accroissement des inégalités scolaires en milieu urbain au Burkina Faso

Dramane Boly, *Centre Universitaire Polytechnique de Kaya (CUP-Kaya), Université Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou*

Marie-France Lange, *Institut de recherche pour le développement (IRD), UMR CEPED – Université Paris Cité et IRD, Paris*

DOI : [10.51186/journals/ed.2022.12-2.e1050](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-2.e1050)

Résumé

Au Burkina Faso, comme dans d'autres pays d'Afrique francophone, le processus de privatisation de l'éducation concerne tout particulièrement les villes. Après avoir décrit les caractéristiques de l'offre privée dans l'enseignement primaire, post-primaire et secondaire et montré que le processus de privatisation est particulièrement important en milieu urbain, nous étudions les raisons et les modalités de ce développement. L'accroissement des inégalités scolaires en milieu urbain, en particulier dans la capitale Ouagadougou, est ensuite abordé à partir des inégalités scolaires résidentielles engendrées par une offre publique et privée inégalement répartie selon les différents quartiers de Ouagadougou. Enfin, nous montrons que la privatisation de l'éducation engendre une offre scolaire inégalitaire, peu performante et coûteuse.

Mots-clés : Burkina Faso, école primaire et secondaire, milieu urbain, privatisation de l'éducation, ségrégation

Abstract

In Burkina Faso, as in other French-speaking African countries, the process of education privatization especially concerns cities. After describing the characteristics of private provision in primary, post-primary, and secondary education, and showing that the privatization process is particularly important in urban areas, we study the reasons for and modalities of this development. The increase in educational inequalities in urban areas, notably in the capital Ouagadougou, is then addressed from the point of view of residential educational inequalities generated by a public and private provision that is unevenly distributed across the different districts of Ouagadougou. Finally, we show that the privatization of education generates an unequal, low-performing, and costly school offer.

Keywords: Burkina Faso, education privatization, primary and secondary schools, segregation, urban area

INTRODUCTION

Au Burkina Faso, comme dans d'autres pays d'Afrique francophone, le processus de privatisation de l'éducation concerne tout particulièrement les villes. En effet, l'analyse selon le milieu rural ou urbain permet de montrer que la privatisation de l'éducation concerne en premier lieu le milieu urbain. Dans l'enseignement primaire, le secteur public n'y scolarise que 51,8 % des élèves, contrairement au milieu rural où il en scolarise 86,3 % au cours de l'année scolaire 2019-2020. Les écoles primaires privées, à l'exception du privé musulman, sont très peu implantées en milieu rural, car les populations n'y sont pas solvables. Dans l'enseignement secondaire, le processus de privatisation de l'éducation y est encore plus accentué et les différences entre milieu urbain et milieu rural plus importantes : le secteur public en milieu urbain ne scolarise que 34 % des collégiens et lycéens contre 72 % de ceux-ci en milieu rural.

Cet article s'appuie sur une partie des résultats obtenus lors d'une recherche coordonnée par le Réseau Francophone contre la Privatisation de l'Éducation (ReFPE) et financée par Open Society Initiative For West Africa (OSIWA), les deux auteurs de cet article ayant réalisé l'étude de cas sur le Burkina Faso. Celle-ci a pris en compte l'ensemble des différents niveaux du système scolaire et universitaire, du préscolaire au supérieur. En raison du format imposé pour cet article, nous ne prenons en compte que le primaire, le post-primaire¹ et le secondaire.

D'un point de vue méthodologique, nous avons utilisé les annuaires de 2019-2020 sous format PDF. Cependant, ces annuaires ne permettent pas une analyse très fine des informations selon le type d'établissements privés (privé laïc, privé protestant, privé catholique, privé musulman et communautaire), car les données sont souvent agrégées. C'est la raison pour laquelle nous avons eu recours aux bases de données de la Direction générale des statistiques sectorielles (DGESS) du ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la promotion des langues nationales (MENAPL)². Ces données, qui sont sous format Access, nous ont permis de produire des statistiques originales sur les écoles privées et plus détaillées que dans les annuaires publiés par les ministères en charge de l'éducation.

¹ Au Burkina Faso, le post-primaire correspond aux collèges, le secondaire, aux lycées.

² Nous tenons à remercier messieurs Salifou Dierma et Édouard Compaoré de la Direction des statistiques sectorielles de la DGESS/MENAPL qui respectivement ont mis à notre disposition les bases de données et nous ont aidés dans la production statistique.

Cependant, nous devons rappeler que la production des statistiques scolaires dépend de la collecte des données auprès des établissements scolaires et universitaires. Au Burkina Faso, comme dans d'autres pays africains, un grand nombre d'écoles privées ne sont pas reconnues et donc souvent pas recensées. Pour pallier ce problème et prendre en compte ce phénomène, nous utilisons les rares études sur les écoles non déclarées (Boly, 2017 ; Pilon, *et al.*, 2021). Par ailleurs, le remplissage des formulaires par les directeurs d'établissements privés est de qualité moindre que celui effectué par les établissements publics, ce qui explique que certaines données concernant le privé sont parfois manquantes. Nous nous sommes également appuyés sur la littérature scientifique, en particulier pour la ville de Ouagadougou, et pour une analyse plus spécifiquement spatiale, nous avons pris en compte la recherche doctorale de Dramane Boly (2017) pour l'enseignement primaire et celle de Habibou Ouédraogo (2019) pour l'enseignement post-primaire. D'autres recherches, comme celles portant sur les quartiers non lotis par exemple, fournissent également des informations intéressantes.

Dans une première partie, nous étudions la présence des différents types d'écoles privées ou publiques selon le milieu urbain ou rural. Le Burkina Faso est encore un pays essentiellement rural avec 73,7 % de la population qui y réside (RGPH, INSD, 2020, p. 25). Après avoir montré que le processus de privatisation est surtout présent en milieu urbain, nous étudions les raisons de ce développement, tant sur le plan des politiques publiques que sur celui des stratégies familiales d'éducation. Au Burkina Faso, le milieu urbain est très concentré, principalement dans deux villes, Bobo Dioulasso et Ouagadougou, qui regroupent plus de la moitié de la population urbaine du pays (62,2 %). La capitale Ouagadougou abrite, à elle seule, 45,4 % de la population urbaine du pays (RGPH, INSD, 2020, p. 25). C'est la raison pour laquelle nous étudierons ensuite le cas de Ouagadougou afin de comprendre comment l'accroissement des inégalités scolaires en milieu urbain repose sur des inégalités résidentielles engendrées par une offre publique et privée inégalement répartie selon les différents quartiers de Ouagadougou. Puis nous discuterons du problème posé par la qualité et le coût différentiels des établissements publics et privés qui engendre une hiérarchisation de ces établissements, mais retient aussi l'accès à la scolarisation des enfants issus des familles urbaines défavorisées.

1. LES RAISONS DE LA PRÉSENCE DIFFÉRENTIELLE DES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉCOLES SELON LE MILIEU RURAL OU URBAIN

La privatisation de l'éducation est souvent abordée sur le plan national. Pourtant, dès que l'on effectue une analyse selon les milieux urbains et ruraux, on peut observer que ce processus de privatisation de l'éducation concerne en premier lieu le milieu urbain. Comme l'indique le tableau 1, il existe d'énormes différences entre milieu rural et milieu urbain, d'une part, quant à la présence des écoles publiques et privées, et d'autre part, entre les différents types d'écoles privées. Comme noté précédemment, le Burkina Faso est un pays

essentiellement rural et sur l'ensemble des élèves scolarisé-es dans le primaire (public et tous types de privés), on compte, en 2019-2020, 71,9 % de scolarisé-es en milieu rural et 28,1 % en milieu urbain (nos calculs à partir de la base de données).

1.1. La présence différentielle des différents types d'écoles selon le milieu rural ou urbain

Les élèves de l'enseignement primaire sont très majoritairement inscrit-es dans le secteur public, 2 482 536 élèves en 2019-2020 pour 324 347 dans le privé (voir annexe 1 pour le détail des effectifs). L'analyse de la présence des différents types d'écoles selon le milieu de résidence indique que 86,3 % des élèves de milieu rural sont scolarisé-es dans le public contre 51,8 % des élèves du milieu urbain (Tableau 1). C'est dire que presque un élève du primaire sur deux résidant en milieu urbain est scolarisé dans le privé. La répartition des différents types d'écoles privées est aussi très différente selon le milieu. En milieu urbain, ce sont les écoles privées laïques (qui sont dans leur quasi-totalité à but lucratif) qui scolarisent le plus d'élèves (27,6 %), puis les écoles musulmanes (10,1 %) suivies par les écoles protestantes (6 %), les écoles catholiques (4,5 %) et les écoles communautaires (0,1 %). On observe que seules les écoles musulmanes scolarisent un pourcentage quasi identique d'élèves ruraux et urbains.

Tableau 1. Pourcentages des élèves (filles et garçons) selon le type d'établissements et selon le milieu rural ou urbain en 2019-2020 dans le primaire au Burkina Faso

| Type d'enseignement | RURAL | | | URBAIN | | |
|----------------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|
| | % Élèves Filles | % Élèves Garçons | % Élèves Total | % Élèves Filles | % Élèves Garçons | % Élèves Total |
| Public | 86,9 | 85,7 | 86,3 | 53,0 | 50,6 | 51,8 |
| Laïc | 2,3 | 2,1 | 2,2 | 27,3 | 27,9 | 27,6 |
| Catholique | 0,8 | 0,8 | 0,8 | 4,4 | 4,6 | 4,5 |
| Protestant | 1,2 | 1,1 | 1,2 | 6,0 | 6,0 | 6,0 |
| Musulman | 8,8 | 10,2 | 9,5 | 9,3 | 10,8 | 10,1 |
| Communautaire | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,1 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Effectifs | 1 137 402 | 1 193 830 | 2 331 232 | 461 729 | 447 386 | 909 115 |

Source : Traitement par les auteurs des données sous format Access de la DGESS/MENAPL, année 2019-2020

Dans l'enseignement secondaire (post-primaire et secondaire), la privatisation de l'éducation a été plus accentuée et tout particulièrement en milieu urbain. Ainsi, en 2019-2020, on recense 769 753 inscrit-es dans le secteur public contre 591 461 dans le privé (voir Annexe 2

pour le détail des effectifs). Nos calculs ont permis de montrer qu'en milieu urbain l'enseignement public est minoritaire et ne scolarise que 34,0 % des collégiens et lycéens et la majorité de ceux-ci le sont dans les établissements privés laïques (52,8 %) (Tableau 2). Par rapport à l'enseignement primaire, on observe la disparition de l'enseignement communautaire et la quasi-disparition de l'enseignement musulman (aussi bien en milieu urbain que rural). Dans le secondaire, l'enseignement musulman occupe ainsi la dernière place en termes d'effectifs scolarisés dans le privé, tandis qu'il occupe la première dans l'enseignement primaire. De 313 350 élèves scolarisé-es dans le primaire, il passe à 8 606 élèves dans le secondaire (nos données). De fait, le développement récent et rapide de l'enseignement primaire musulman pose un problème important de débouchés dans le secondaire pour ces élèves. Comme le notent Maxime Compaoré, Amadou Kaboré et Bouakaré Gansonré (2022), « le faible développement de l'enseignement du second cycle privé franco-arabe en raison notamment du manque d'infrastructures et du déficit en enseignant-es rend précaire la poursuite des études après le cycle primaire » (p. 16).

Tableau 2. Pourcentages des élèves (filles et garçons) selon le type d'établissements et selon le milieu rural ou urbain en 2019-2020 dans le post-primaire et le secondaire au Burkina Faso

| Type d'enseignement | RURAL | | | URBAIN | | |
|---------------------|-----------------|------------------|----------------|-----------------|------------------|----------------|
| | % Élèves Filles | % Élèves Garçons | % Élèves Total | % Élèves Filles | % Élèves Garçons | % Élèves Total |
| Public | 71,6 | 72,4 | 72,0 | 32,7 | 35,5 | 34,0 |
| Laïc | 23,0 | 22,6 | 22,8 | 53,2 | 52,4 | 52,8 |
| Catholique | 2,3 | 2,3 | 2,3 | 7,2 | 5,4 | 6,4 |
| Protestant | 3,0 | 2,4 | 2,7 | 5,7 | 5,2 | 5,5 |
| Musulman | 0,1 | 0,2 | 0,2 | 1,2 | 1,5 | 1,3 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Effectifs | 402 756 | 405 644 | 808 400 | 283 040 | 266 440 | 549 480 |

Source : Traitement par les auteurs des données sous format Access de la DGESS/MENAPL, année 2019-2020

1.2. Les raisons de la privatisation de l'éducation en milieu urbain

Le développement de l'enseignement privé dépend à la fois des stratégies d'éducation des familles et des politiques d'éducation. Les stratégies d'éducation des familles urbaines sont très diversifiées, du fait d'une hiérarchisation sociale plus importante en milieu urbain qu'en milieu rural où, majoritairement, les populations appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle des agriculteurs ou éleveurs. De fait, on peut trouver en ville des parents d'élèves qui travaillent et gagnent difficilement leur vie dans le secteur informel, des employé-es du secteur public ou privé aux revenus intermédiaires, des cadres nationaux ou

internationaux et des entrepreneurs aux revenus très élevés. Comme nous le verrons plus bas, ces différences de revenus influent sur les stratégies familiales d'éducation et limitent les choix possibles en raison des différences de coût de la scolarité selon les types d'écoles et participent à la constitution d'un marché de l'éducation de plus en plus hiérarchisé. Le lieu de résidence a aussi une influence sur les stratégies des familles quant au choix des établissements scolaires. Pour la ville de Ouagadougou, par exemple, Dramane Boly (2017) a pris en compte trois types de secteurs (centre, périphérie lotie, périphérie non lotie) pour montrer l'inégale répartition des établissements scolaires publics et privés.

Quant aux politiques publiques d'éducation, elles ont un rôle essentiel dans le développement des écoles privées en milieu urbain. Depuis la période des Plans d'ajustement structurel (PAS) des années 1980 et les politiques de libéralisation de l'éducation, le Burkina Faso a très peu investi dans la construction d'écoles publiques en milieu urbain. Dans un premier temps, l'État burkinabè n'a plus investi dans le milieu urbain, du fait des contraintes financières, puis en raison pour partie des choix imposés par l'aide internationale de prioriser les zones ou les régions les plus défavorisées d'un point de vue scolaire (en prenant en compte les taux de scolarisation selon les communes). Pour rappel, suite aux PAS et à l'augmentation brusque de la pauvreté, la Banque mondiale et le Fonds monétaire international (FMI) ont mis en place l'initiative Pays pauvres très endettés (PPTTE) à partir de 1996. Le processus de mise en place de la réduction de la dette a été long, étant donné que les organisations financières internationales imposaient des réformes libérales et une meilleure gestion des fonds publics (Grégoire & Lange, 2018).

Pour avoir accès à l'initiative PPTTE, les pays ont dû élaborer un Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP) qui a été ensuite accepté ou amendé par les institutions financières. Puis, les programmes de l'initiative PPTTE ont permis des investissements publics importants, en particulier dans le secteur scolaire, mais principalement dans l'enseignement primaire et en faveur des régions défavorisées³. En effet, l'allègement de la dette ne s'opérait pas seulement par l'annulation de remboursements de dettes, mais par l'obligation de présenter un plan de réduction de la pauvreté avec des actions publiques orientées vers les plus pauvres. En 2005, en vue d'accélérer les progrès vers la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) des Nations Unies, l'initiative PPTTE a été complétée par l'Initiative d'allègement de la dette multilatérale (IADM). Les sommes récoltées de la sorte n'étaient attribuées que lorsque les pays présentaient des plans d'investissements concourant à réduire la pauvreté. De ce fait, les villes, dont les populations sont très majoritairement moins pauvres que celles des campagnes, n'ont bénéficié ni d'investissements publics financés par ce dispositif PPTTE ni d'autres investissements sur fonds propres de l'État burkinabè et n'ont pas non plus attiré les organisations non gouvernementales internationales qui souvent ont fait partie, avec les bailleurs de fonds et les

³ Le Burkina Faso a ainsi identifié 43 communes prioritaires qui ont bénéficié d'investissements, entre autres, pour la construction d'écoles publiques.

responsables administratifs de l'État burkinabè, des réunions de concertation pour l'application des actions publiques souhaitées par les organisations financières internationales. L'absence d'investissements publics en milieu urbain a entraîné une forte demande d'écoles privées, et tout particulièrement dans le secondaire, puisque les investissements de l'État dans l'éducation étaient dirigés principalement vers le cycle primaire.

Si l'influence des bailleurs de fonds a été importante dans l'orientation des politiques publiques d'éducation, comme nous venons de le montrer, notons que les orientations en faveur de l'enseignement privé remontent à la période coloniale. Les premiers textes législatifs qui organisent l'enseignement privé datent du décret présidentiel du 14 février 1922 qui précisait les formalités et les conditions d'autorisation d'ouverture des établissements privés, le contrôle de ces établissements et de l'enseignement qui y est donné, les obligations au niveau du personnel et les sanctions prévues pour les contrevenants (Coulibaly, 1997, pp. 109-110). Après l'indépendance, la réglementation de l'enseignement privé a encore dépendu des textes de 1948. Depuis, l'enseignement privé a bénéficié d'un très grand nombre de textes juridiques, d'accords et de conventions (Lange, *et al.*, 2021). L'Unesco, pour la réalisation du rapport 2021-2022 sur « Non-state actors in education », a tenté un recensement des lois, réglementations et textes (plans d'éducation et autres) relatifs à l'enseignement privé burkinabè. Ce recensement est cependant très parcellaire (UNESCO, 2021). De notre côté, nous avons recensé un grand nombre de documents qui indiquent que l'État burkinabè intervient de façon récurrente pour autoriser, réglementer et contrôler l'enseignement privé (Annexe 3).

L'ensemble de ces textes donne des instructions sur l'obligation de déclarer un établissement privé scolaire ou universitaire, sur les conditions à remplir (formulaire à remplir, documents à fournir, etc.), sur le respect du type d'infrastructures scolaires et universitaires (bâtiment, taille des salles de classe, cours de récréation, etc.), sur les qualifications des directeurs de ces établissements privés, sur celles des enseignant-es, etc. Ils donnent aussi instruction sur les programmes à suivre que ce soient dans les établissements publics ou privés, confessionnels ou laïcs. Depuis 2019, le secteur d'enseignement primaire privé est géré par la Direction de l'enseignement privé (DEP) (Burkina Faso, 2019). Le Secrétariat permanent de la commission nationale pour l'enseignement secondaire et supérieur privé prend en charge les établissements d'enseignement secondaire et supérieur privés. Ces deux structures dépendent respectivement du Ministère de l'Éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales (MENAPLN) et du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation (MESRSI).

Les textes de loi et les plans d'éducation reconnaissent et encouragent le développement du secteur privé de l'éducation. Si les droits des entrepreneurs privés sont clairement annoncés, tout comme ceux des associations à but non lucratif, les devoirs ne sont par contre ni

clairement identifiés ni toujours contrôlés. En effet, le contrôle des établissements privés scolaires et universitaires par l'État est encore insuffisant tout particulièrement dans l'enseignement primaire et secondaire. Les directions décentralisées des ministères chargés de l'éducation ne disposent souvent pas de moyens pour effectuer les contrôles nécessaires tant pour assurer la sécurité des élèves que pour contrôler que l'embauche et la rémunération des enseignant-es du privé correspondent à la fois aux normes juridiques relatives au droit du travail burkinabè et à celles des ministères en charge de l'éducation. Le nombre impressionnant de textes juridiques qui se sont succédé depuis le développement rapide de la privatisation de l'éducation indique que l'État burkinabè semble toujours en retard par rapport aux agissements et au dynamisme des promoteurs privés et doit en permanence réglementer cette privatisation et cette marchandisation galopante pour tenter de l'encadrer et la contrôler et en limiter les effets les plus délétères.

2. L'ABSENCE D'OFFRE PUBLIQUE ENTRAÎNE LA PRIVATISATION DE L'ÉDUCATION ET L'ACCROISSEMENT DES INÉGALITÉS SCOLAIRES

Ces politiques publiques, tout d'abord de rigueur financière, puis d'actions menées dans le cadre des DSRP, ont profondément modifié l'offre scolaire en particulier dans les villes et selon les différents quartiers (centre, zones périphériques loties ou non loties). De fait, elles ont accru les inégalités d'accès aux établissements scolaires pour des raisons résidentielles, mais aussi socioéconomiques du fait du coût élevé des établissements privés.

2.1. L'accès à l'offre scolaire des familles urbaines marquées par les inégalités résidentielles : le cas de Ouagadougou

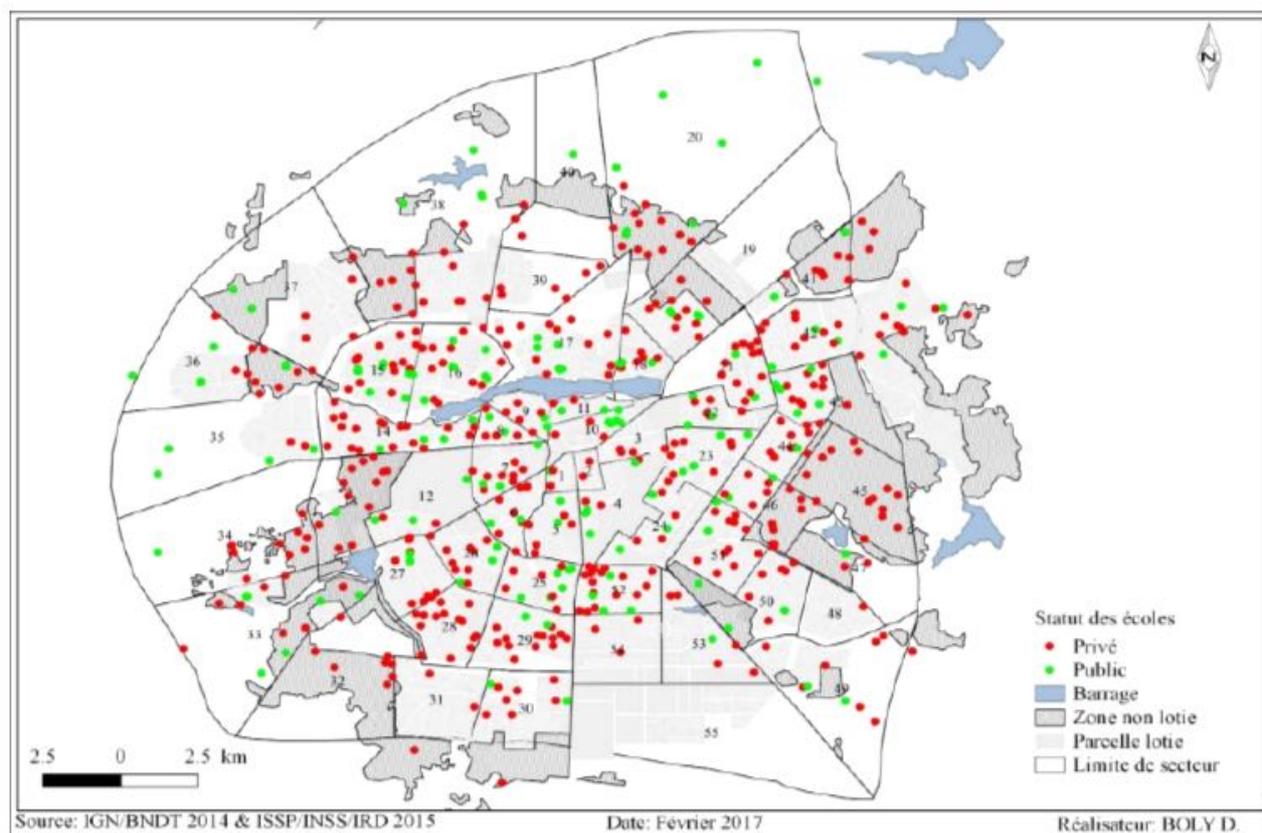
Ainsi à Ouagadougou, les recherches menées par Dramane Boly (2017) ont montré que la répartition spatiale des infrastructures scolaires en 2013 confirme globalement la forte concentration des écoles primaires privées à la périphérie urbaine (carte 1), alors que les écoles publiques sont surtout implantées dans le centre de la ville. Sur la carte ci-dessous, on constate quelques écoles publiques dans les zones non loties, mais elles ont été construites par l'État avant l'expansion de la ville de Ouagadougou et correspondaient à des écoles publiques de village (Baux & Pilon, 2002 ; Boly, 2017).

Issa Sory et Abdramane Soura (2014) observent le même phénomène à propos de deux quartiers de Ouagadougou en zone non lotie :

Selon l'étude des trois quartiers informels de l'Observatoire de la Population de Ouagadougou, il existe une école publique à Nioko 2 et à Polesgo. Ces deux quartiers ont bénéficié de ces établissements pendant qu'ils étaient toujours des villages. Après qu'ils ont été érigés en quartiers informels, ils n'ont plus connu de construction de nouveaux établissements. Nonghin, l'autre quartier informel, qui n'est pas issu du "grossissement" d'un village, mais d'une déportation de Burkinabè rapatriés de la Côte d'Ivoire au début des années 2000, ne dispose d'aucune école publique ni de centre de santé public. Ces

différents quartiers informels connaissent ensuite une multiplication d'établissements scolaires privés de qualité douteuse. (p. 13)

Carte 1. Répartition spatiale des écoles primaires à Ouagadougou selon leur statut privé ou public en 2013-2014



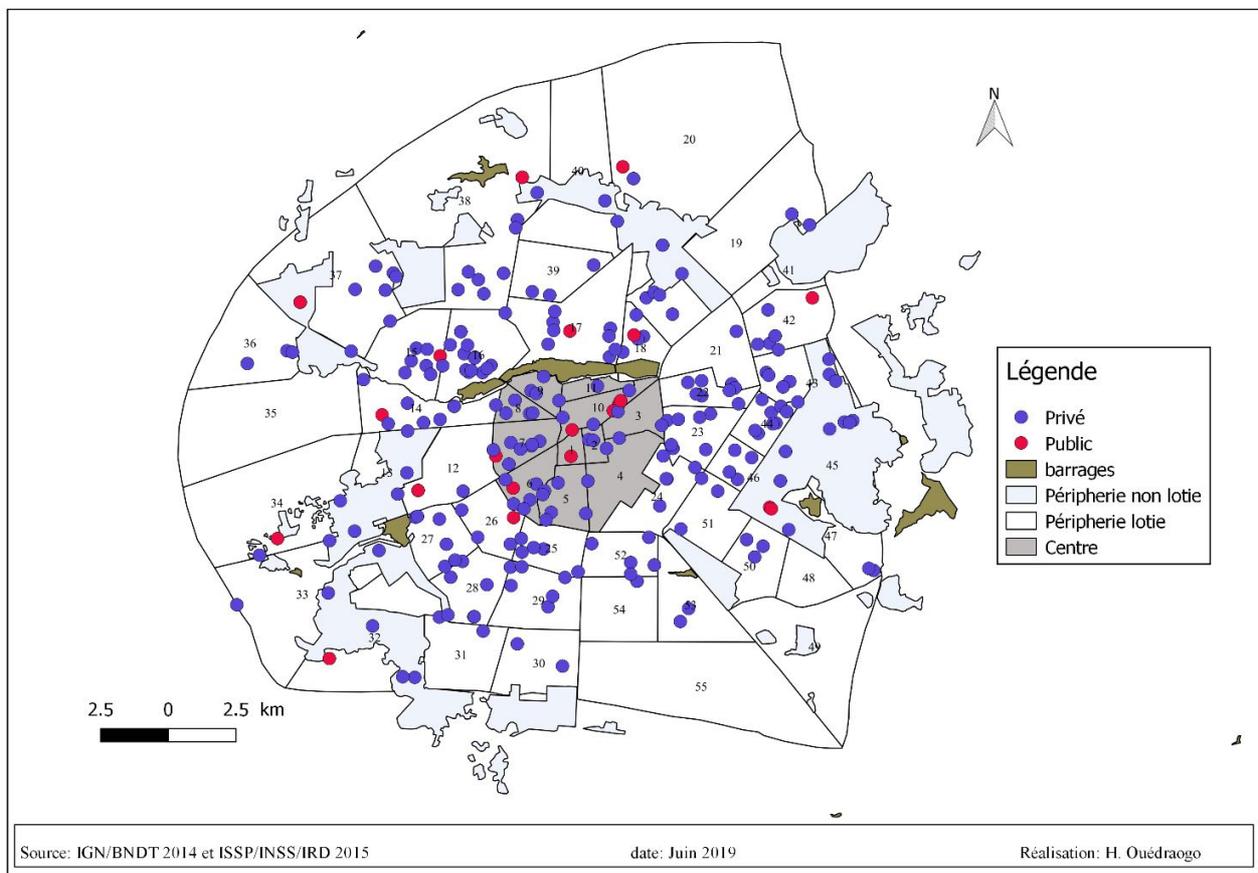
Source : Boly (2017)

Les travaux de doctorat de Habibou Ouédraogo (2019) sur l'enseignement post-primaire aboutissent aux mêmes conclusions en ce qui concerne la disponibilité de l'offre scolaire à Ouagadougou :

La répartition spatiale des infrastructures scolaires en 2013 montre une forte concentration des établissements post-primaires privés à la périphérie urbaine [(carte 2)], où les établissements publics se sont très peu implantés. Aussi, quelques établissements publics sont présents dans les zones non loties, des espaces où l'État n'intervenait pas en termes d'infrastructures scolaires. (pp. 118-119)

Par ailleurs, le centre-ville de Ouagadougou abrite les établissements secondaires publics ayant de grandes capacités d'accueil (à l'image du lycée Zinda, du lycée Nelson Mandela, etc.), alors que dans les périphéries, il n'y a pratiquement pas d'établissements publics et les quelques établissements existants ont des capacités d'accueil très faibles.

Carte 2. Répartition spatiale des établissements post-primaires à Ouagadougou selon leur statut (privé et public) en 2013-2014



Source : Ouédraogo (2019)

Si les stratégies d'éducation des familles urbaines dépendent à la fois de leur lieu de résidence et de leur situation socioéconomique, ces deux types d'inégalités sont aussi très liées, puisque les inégalités d'accès aux infrastructures publiques touchent en priorité les populations les plus désavantagées d'un point de vue socioéconomique des quartiers non lotis. Par ailleurs, les parents d'élèves des quartiers non lotis sont souvent d'origine rurale et ont été peu ou pas scolarisés, ce qui constitue un autre handicap pour la scolarisation de leurs enfants. La privatisation de l'éducation n'a donc pas les mêmes conséquences selon la résidence, le niveau socioéconomique et scolaire des familles.

2.2. La privatisation de l'éducation au service des familles urbaines aisées

Les familles urbaines aisées habitent le plus souvent les quartiers les mieux équipés en infrastructures publiques, comme les centres des villes qui ont été dotés d'infrastructures publiques avant la mise en œuvre des PAS. De même, elles disposent le plus souvent d'un plus grand choix d'établissements privés. Pour ces familles urbaines aisées, le choix en faveur de l'enseignement privé correspond aussi à une volonté de fuir la dégradation des conditions d'enseignement dans les établissements publics. En effet, le nombre d'élèves par

salle de classe varie énormément selon le statut de l'établissement. En 2019-2020, dans l'enseignement primaire, il passe de 50 élèves par classe dans le public à 43 élèves dans le privé ; dans l'enseignement secondaire (1^{er} et 2^e cycles inclus), le nombre d'élèves par classe est de 57 dans le public contre 51 dans le privé. L'autre critère de choix des familles aisées est l'absence de grève des enseignant-es du privé du fait que le plus souvent ceux-ci sont soit sans contrat de travail et sans protection syndicale, soit avec des contrats temporaires ou des contrats horaires pour les enseignant-es du secondaire (Lange, *et al.*, 2021).

Lorsque l'enseignement privé laïc a commencé à se développer au Burkina Faso, très tôt, certains auteurs, comme Zouanso Soulama Coulibaly (2002), ont fait le constat de la présence « d'écoles primaires privées dites "de pauvres" et d'écoles primaires privées dites "de riches" » (p. 27). Ces parents aisés ont donc la possibilité de choisir non seulement le type d'écoles qu'ils recherchent (public, privé laïc, privé confessionnel), mais d'effectuer des choix en fonction de la qualité de ces différentes écoles. Le développement des écoles primaires et secondaires privées laïques a entraîné la hiérarchisation de celles-ci qui s'est imposée lorsque le « marché de l'éducation » s'est ouvert, permettant aux promoteurs d'établissements scolaires de cibler des « clients » aux capacités financières et aux demandes différentielles. La hiérarchisation des établissements privés ne cesse de s'accroître avec, par exemple, l'arrivée d'établissements scolaires privés internationaux à but lucratif qui s'installent progressivement dans les capitales ou grandes villes d'Afrique francophone, comme c'est le cas au Burkina Faso avec l'ouverture à Ouagadougou d'un établissement de la société internationale *Enko Education* (Lange, 2021).

Par ailleurs, compte tenu de leur niveau de vie, ces familles aisées peuvent aussi choisir des écoles, collèges ou lycées, éloignés de leur domicile, car elles ont souvent les moyens de conduire ou de faire conduire leurs enfants à l'école ou d'acheter des vélos ou des motos aux plus âgés. De fait, le processus de libéralisation et de privatisation de l'éducation profite essentiellement à ces familles aisées ou très aisées : il leur permet des choix de plus en plus performants d'établissements scolaires de grande qualité. En particulier, les élites économiques ou politiques du pays peuvent choisir des établissements internationaux qui facilitent ensuite l'accès de leurs enfants aux universités occidentales (en Amérique du Nord ou en Europe).

2.3. Des familles urbaines défavorisées contraintes par une offre scolaire peu diversifiée

Les familles urbaines défavorisées n'ont pas les mêmes capacités d'effectuer des choix raisonnés : leurs choix sont, d'une part, contraints par une offre scolaire limitée, du fait qu'une partie d'entre elles habite les zones non loties sans infrastructure scolaire publique, d'autre part, en raison d'une faible présence des écoles privées à but lucratif de qualité compte tenu de leur faible solvabilité financière.

Pour Ouagadougou, les recherches menées par Dramane Boly (2017) permettent d'illustrer les différences de possibilités de choix des familles selon qu'elles habitent le centre, la périphérie lotie ou la périphérie non lotie. Le premier constat qui s'impose, c'est que dans les zones périphériques non loties de la ville de Ouagadougou, le choix des parents est presque inexistant, car le nombre d'écoles publiques est très restreint : elles ne représentent que 13,4 % de l'offre scolaire contre 42,5 % pour le centre-ville. On y observe aussi l'absence d'écoles privées catholiques et une représentation majoritaire d'écoles privées laïques à 67,1 % contre 40,6 % pour le centre-ville (Tableau 3).

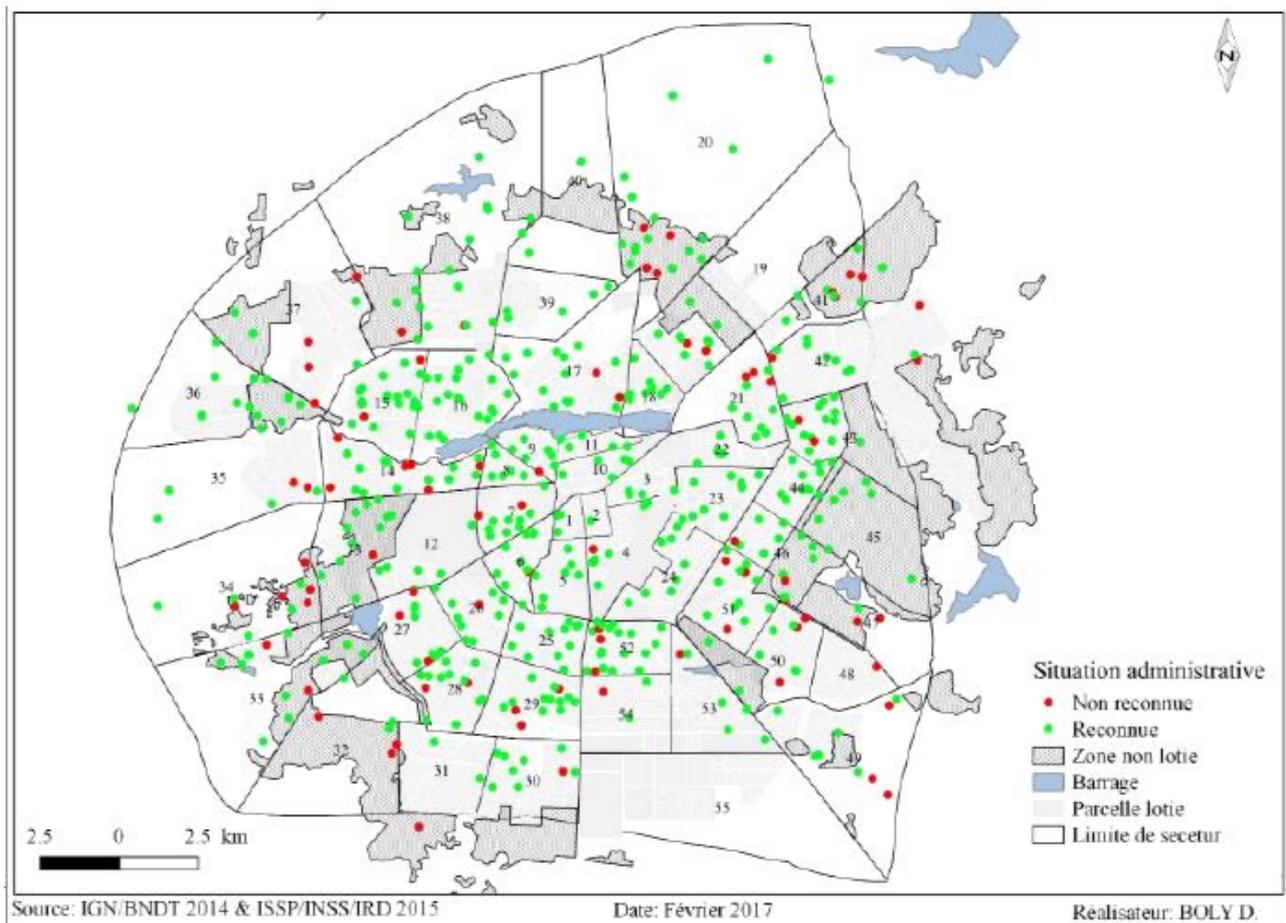
Tableau 3. Répartition (en %) des écoles primaires dans la ville de Ouagadougou selon leur statut et leur zone d'implantation en 2013-2014

| Statut des écoles | Centre | Périphérie lotie | Périphérie non lotie | Ensemble |
|---------------------------|--------|------------------|----------------------|----------|
| Public | 42,5 | 33,3 | 13,4 | 30,7 |
| Privé catholique | 7,6 | 3,1 | 0,0 | 3,0 |
| Privé laïc | 40,6 | 49,7 | 67,1 | 51,9 |
| Privé protestant | 3,8 | 7,0 | 6,7 | 6,5 |
| Privé musulman | 5,7 | 7,0 | 12,8 | 7,9 |
| Total en % | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Total en effectifs | 106 | 588 | 164 | 858 |

Source : Calcul des chiffres et reconstitution des zones à partir respectivement des données de la DGESS/MENA et de PIGEO, Boly (2017)

Par ailleurs, à Ouagadougou, dans les quartiers non lotis, un grand nombre d'écoles privées laïques ne sont pas reconnues par l'État, car elles ne répondent pas aux exigences du ministère de l'Éducation tant sur le plan des locaux que sur le niveau de formation générale ou professionnelle des enseignant-es. Comme déjà noté, il est difficile de recenser les écoles privées laïques non reconnues du fait de leur statut illégal. Les travaux de Dramane Boly (2017) ont cependant permis de montrer qu'en 2013-2014, les écoles privées non reconnues se situent de façon majoritaire dans les quartiers non lotis (carte 3). De plus, comme nous l'avons noté plus haut, certaines zones non loties ne disposent d'aucune école publique et les familles n'ont pas d'autres choix que de scolariser leurs enfants dans ces écoles privées non reconnues.

Carte 3. Répartition spatiale des écoles primaires privées à Ouagadougou selon leur situation administrative (non reconnue ou reconnue) en 2013-2014



Source : Boly (2017)

Pourtant, l'État burkinabè tente de contrôler et de fermer les écoles privées non reconnues. Tous les ans, avant la rentrée scolaire, le MENAPLN publie des listes d'établissements préscolaires, primaires, post-primaires et secondaires non reconnus et les médias (presse écrite, radio et télévision) relaient l'information⁴. Cependant, du fait que dans les zones non loties, il n'y a souvent aucune école reconnue, et même si les familles sont averties de la non-reconnaissance des écoles, elles n'ont guère le choix et sont obligées d'inscrire leurs enfants dans ces écoles illégales. En effet, comme nous l'avons vu, dans ces zones non loties, les écoles privées sont parfois les seules écoles présentes, d'où l'absence de choix des familles.

Cette absence de choix limite la demande sociale d'éducation, les parents des quartiers périphériques étant souvent obligés de restreindre l'accès de leurs enfants à l'éducation du fait du coût élevé de la scolarisation en dépit de la forte adhésion à la scolarisation et de leur désir de financer les études de leurs enfants (Bougma, *et al.*, 2015). Ils renoncent parfois à l'éducation préscolaire qu'ils jugent pourtant indispensable pour aider l'enfant à maîtriser le

⁴ Pour l'année 2021-2022, voir : https://lefaso.net/IMG/pdf/etablissements_a_fermer_2021-2022_v-compressed-compressed-compressed.pdf

français à l'entrée du primaire (Bougma, *et al.*, 2015, p. 30). Pour l'entrée en classe de 6^e, seuls les enfants qui ont obtenu le concours d'entrée en 6^e peuvent avoir accès aux collèges publics, les autres ne pouvant s'inscrire que dans des établissements privés ou être déscolarisés si les parents ne peuvent pas financer la scolarité au coût élevé de ces établissements (Bougma, *et al.*, 2015, p. 27).

Les bourses secondaires accordées aux enfants socialement défavorisés ont été supprimées à la rentrée de 2001 (Pilon & Wayack, 2003) et, de fait, l'État burkinabè n'a plus apporté aucune aide aux familles pauvres ou très pauvres des zones urbaines : le droit à l'éducation de ces populations repose uniquement sur les sacrifices financiers qu'elles peuvent faire et qu'elles acceptent de faire pour scolariser leurs enfants (Bougma, *et al.*, 2015). L'absence d'établissements scolaires publics et de bourses d'études au secondaire sur critères socioéconomiques rend la poursuite des scolarités difficile. En 2018, pour l'année scolaire 2017-2018, les bourses pour le post-primaire et le secondaire ont été réintroduites, mais elles sont attribuées à la fois sur des critères sociaux (orphelins, pupilles de la nation, élèves en situation de handicap ou élèves en situation d'indigence), mais aussi sur des critères académiques (un nombre minimum de points obtenus aux concours d'entrée en classe de 6^e ou de seconde). Le nombre de points minimum varie selon le sexe de l'élève et selon sa région de résidence, les élèves résidant dans la Région du Centre (Ouagadougou) étant défavorisé-es et les élèves des quartiers périphériques ont peu de chance de percevoir les bourses du secondaire. Ainsi, face au coût élevé de la scolarisation, dans ces quartiers périphériques de Ouagadougou, les familles sont parfois obligées de déscolarisier les aînés pour scolariser les plus jeunes (Bougma, *et al.*, 2015).

3. UNE OFFRE PUBLIQUE ET PRIVÉE PEU PERFORMANTE ET COÛTEUSE

La demande sociale d'éducation peut être freinée par divers facteurs : inaccessibilité physique ou financière, modèles culturels des familles en opposition avec ceux proposés par les établissements scolaires, etc. Nous avons déjà abordé le problème de l'inaccessibilité physique et l'absence d'écoles publiques, en particulier, dans les zones non loties de Ouagadougou, nous allons maintenant analyser l'influence de deux autres facteurs, celui d'une offre scolaire peu performante et celui du coût trop élevé de la scolarisation dans les établissements publics, mais aussi de façon beaucoup plus accentuée dans les établissements privés à but non lucratif ou lucratif.

3.1. Une offre scolaire publique et privée peu performante

Si l'offre scolaire s'est beaucoup développée au Burkina Faso au cours des dernières décennies, facilitant l'accès d'un plus grand nombre d'enfants et de jeunes aux différents cycles d'enseignement, elle est restée cependant peu performante en dépit de l'amélioration de certains indicateurs, comme le taux d'achèvement du primaire (TAP)⁵. Alors qu'en

⁵ Taux d'achèvement au primaire : « L'Achèvement au primaire est le rapport entre le nombre d'élèves nouvellement admis (non redoublants) au CM2 et la population de onze (11) ans » (MENAPLN, 2020, p. 437).

2008-2009, le TAP était seulement de 41,7 %, il s'élève à 63,0 % en 2017-2018 (Ouédraogo, *et al.*, 2020), mais n'est plus que de 60,3 % en 2019-2020 (MENAPL, 2020, p. 30). Environ 40 % des enfants burkinabè n'ont pas réussi à entrer au CM2 à l'âge de 11 ans lors de la rentrée scolaire de 2019-20. Les déperditions sont encore plus importantes au collège et au lycée (Ouédraogo, *et al.*, 2020, p. 24).

Cependant, il faut noter que les enfants résidant en milieu urbain sont favorisés puisque les inégalités régionales sont très importantes : 81,2 % des enfants de 11 ans ont atteint le CM2 dans la Région Centre (Ouagadougou) contre, par exemple, 16,9 % pour la Région Sahel (MENAPL, 2020, p. 29-30). Ainsi, les progrès quantitatifs de l'accès à l'éducation au Burkina Faso au cours des dernières décennies n'ont pas permis d'améliorer suffisamment le rendement interne. Le coût de cette inefficacité pèse à la fois sur les finances de l'État burkinabè, mais aussi sur celles des familles qui préfèrent parfois renoncer à la scolarisation d'enfants ou de jeunes trop souvent en situation d'échecs scolaires. La demande sociale d'éducation est aussi une demande à la recherche de l'efficacité et de la réussite scolaire des enfants et des jeunes.

Pour ce qui concerne les taux de réussite aux examens⁶, on peut constater que l'enseignement privé n'obtient pas, en dépit de son coût élevé, des résultats convaincants (Tableau 4).

Tableau 4. Taux de réussite aux examens du CEP, du BEPC et du baccalauréat selon le type d'établissements (public ou privé) en 2019-2020 au Burkina Faso

| Type d'enseignement (public ou privé) | Ensemble (filles et garçons) | | |
|--|------------------------------|------|------|
| | CEP | BEPC | BAC |
| Public | 65,2 | 39,8 | 52,2 |
| Privé | 77,0 | 35,5 | 33,4 |
| Ensemble | 67,2 | 37,8 | 39,6 |

Source : Calculs des auteurs à partir des fichiers Excel des structures de la Direction générale des examens et concours (DGEC) en charge des questions des examens

Notons tout d'abord que les résultats selon le secteur privé et le secteur public sont très différents selon l'examen. Pour l'examen du CEP, en 2019-2020, le taux de réussite est supérieur dans le secteur privé, soit de 77,01 % contre 65,17 % dans le public. Par contre, pour les examens du BEPC et du baccalauréat, ce sont les établissements publics qui

⁶ CEP : Certificat d'études primaires ; BEPC : Brevet d'études du premier cycle (fin du 1^{er} cycle du secondaire, soit du post-primaire au Burkina Faso). Le diplôme a conservé sa dénomination, alors même que ce cycle se nomme dorénavant « post-primaire ».

obtiennent de loin les meilleurs résultats, en particulier pour le baccalauréat où l'écart est très important (Tableau 4).

Pour l'enseignement primaire, les taux de réussite supérieurs au CEP reflètent les meilleures conditions d'enseignement dans le primaire privé (nombre d'élèves par classe et par enseignant-e), mais aussi le fait que l'enseignement public est majoritairement implanté en milieu rural où les conditions d'enseignement peuvent être particulièrement dégradées. Les meilleurs taux de réussite au BEPC et au baccalauréat dans le public s'expliquent en raison des réglementations qui régissent l'entrée en classe de 6^e de collège. En effet, seuls les meilleur-es élèves peuvent obtenir une place dans les établissements post-primaires publics. Par ailleurs, comme nous ne disposons pas de statistiques selon les différents types d'établissements privés, il est difficile d'interpréter ces résultats par types d'établissements scolaires. On peut cependant supposer que certains types de privés, comme le privé laïc, de qualité très différente selon les établissements, n'obtient pas les mêmes résultats que le privé catholique, très prisé par les couches sociales supérieures.

3.2. Une offre scolaire coûteuse, en particulier dans le privé

En dépit de la gratuité de l'éducation de base affirmée dans les textes de loi, les dépenses d'éducation des familles sont élevées comme le montrent les résultats de l'Enquête multisectorielle continue de 2014 (EMC, 2014). Que ce soit dans les écoles publiques ou privées, l'école n'est pas gratuite. Divers frais sont à la charge des familles. L'EMC 2014 en recense trois principaux types : les frais de scolarité, de fournitures et l'alimentation. Pour l'ensemble du pays, le calcul des dépenses d'éducation supportées par les familles effectué par l'EMC 2014 indique de grandes différences selon le cycle d'études et selon le statut privé ou public de l'établissement fréquenté. Le coût moyen de la scolarisation est le plus faible pour le niveau de l'enseignement primaire, du fait de la forte présence des écoles publiques, mais il varie énormément d'une moyenne par enfant de 5 035 francs CFA pour les écoles publiques à 34 279 francs CFA pour les écoles privées (Ministères en charge de l'éducation et de la formation, 2017, p. 111). Dans le post-primaire général (collèges), le coût de la scolarisation varie de 26 969 francs CFA dans le public à 72 421 francs dans le privé. Pour le secondaire général (lycées), il varie de 38 440 francs CFA à 94 892 francs CFA (frais de scolarité et fournitures scolaires). Ces sommes sont des moyennes nationales. Notons qu'en milieu urbain, les frais de scolarité sont plus élevés et connaissent de grandes variations entre les petites écoles privées illégales destinées aux populations urbaines les plus pauvres et les établissements privés internationaux, dont les frais de scolarisation varient de 3 000 à 16 000 euros dans le primaire et de 4 500 à 18 000 euros dans le secondaire. Dans ces établissements privés internationaux, s'ajoutent des dépenses très élevées de cantine, de tenues scolaires ou sportives, d'activités extrascolaires, etc.

Cependant, quel que soit le type d'établissement scolaire (privé ou public), les frais annexes à la scolarisation peuvent être très importants. Les cours de soutien, d'approfondissement ou autres cours sont parfois aussi imposés par les établissements privés et les parents ne

peuvent pas s'y soustraire. Ces cours « supplémentaires » ne sont pas toujours inclus dans les frais de scolarité et sont directement payés à l'enseignant-e par les parents d'élèves, ce qui permet à ces enseignant-es, dont certains sont très faiblement rémunérés, de compléter leurs salaires, et sont rendus obligatoires par les établissements privés (Lange, *et al.*, 2021). Pour les enfants et jeunes scolarisés dans le public, les parents sont aussi souvent obligés de payer des cours de soutien pour assurer la réussite scolaire de leurs enfants. À ces frais divers peut s'ajouter la perte de gain lorsque l'enfant ou le jeune ne peut pas travailler du fait de sa scolarisation. Or, l'apport financier ou l'aide matérielle des enfants des familles pauvres est parfois indispensable à la survie de la famille (Lauwerier, 2016).

De fait, les dépenses moyennes pour un enfant scolarisé selon les différents cycles d'enseignement signalent pourquoi seul l'enseignement primaire arrive au Burkina Faso à scolariser un grand nombre d'enfants : le préscolaire, le post-primaire et le secondaire (où les établissements publics sont en nombre insuffisant, de même que les aides ou les bourses) ne sont guère accessibles financièrement aux classes sociales urbaines défavorisées (Bougma, *et al.*, 2015)⁷. Notons que selon l'EHCVM-2018 (INSD, 2020, p. 150), le seuil de la pauvreté monétaire était fixé au Burkina Faso à 194 629 F CFA par personne et 41,4 % de la population burkinabè se trouvaient sous ce seuil en 2018. C'est dire qu'un grand nombre d'enfants et de jeunes n'ont pas la possibilité d'être scolarisés dans les établissements privés.

Cependant, même pour les familles urbaines dont les moyens financiers annuels par personne dépassent ce seuil de la pauvreté monétaire, l'accès à l'éducation est particulièrement difficile. Les rares enquêtes qualitatives sur la demande sociale d'éducation relatives aux stratégies des familles urbaines mentionnent que celles-ci sont souvent obligées de s'endetter à la rentrée scolaire (Bougma, *et al.*, 2015). Ce constat est vérifié dans des enquêtes quantitatives comme celles de l'EMC 2014 relative à l'épargne et l'accès aux crédits (INSD, 2015). En milieu urbain, l'éducation (pour 18,7 % des emprunts effectués par les familles) est le premier poste d'emprunt (INSD, 2015, p. 26). D'une façon générale, les familles urbaines assurent en premier les dépenses alimentaires, le logement et la santé. Les dépenses d'éducation ne peuvent être engagées que si ces dépenses de « survie » ou de première nécessité sont déjà assurées. De fait, la demande sociale d'éducation est limitée par le coût de la scolarité et l'absence d'écoles publiques accessibles, de qualité et gratuites remet en cause les possibilités de scolarisation des enfants défavorisés résidant en milieu urbain.

CONCLUSION

Le processus de privatisation de l'éducation a entraîné de très fortes inégalités d'accès aux établissements scolaires. La diversification du champ scolaire (Lange, 2003 ; 2021) et la privatisation de l'éducation ont cependant permis de favoriser la reconnaissance des écoles

⁷ Rappelons qu'il en est de même des enfants ruraux pour la grande majorité d'entre elles/eux issu-es des catégories sociales les plus pauvres.

musulmanes qui sont de plus en plus souvent prises en compte par les autorités burkinabè (Cissé, *et al.*, 2019), même si elles conservent le statut d'établissements privés qui ne sont pas subventionnés par l'État et sont donc à la charge des populations ou dépendent des aides des associations confessionnelles nationales ou internationales (Cissé, *et al.*, 2019), comme la Banque islamique de développement (Diabouga & Bazongo, 2014). Ces écoles répondent cependant à une demande sociale d'éducation de certains parents, ce qui permet d'augmenter la proportion des familles favorables à l'école primaire.

Cependant, ces différents types d'écoles privées, qu'ils soient laïcs ou confessionnels, participent à la hiérarchisation des établissements scolaires. Ils accroissent les processus de ségrégation résidentielle, sociale et scolaire, parfois aussi de ségrégation sexuelle, certains types d'établissements scolaires privés étant discriminants à la fois envers les filles qu'ils scolarisent peu et envers les enseignantes qui sont peu recrutées au profit de leurs collègues masculins (voir Annexes 1 et 2). Nous avons aussi noté la très faible présence des établissements secondaires musulmans qui condamne un grand nombre d'enfants, ayant fréquenté le primaire privé musulman, à ne pas avoir accès à une éducation post-primaire. Enfin, si la privatisation de l'éducation dans le primaire et le secondaire produit les mêmes inégalités en milieu urbain en raison d'une offre publique déficiente, d'une part, ces inégalités s'accroissent au post-primaire et au secondaire et, d'autre part, elles peuvent prendre des formes différentes selon ces niveaux scolaires. Ainsi, si dans le primaire, les résultats au CEPE sont meilleurs dans le privé que dans le public, on observe l'inverse dans le post-primaire (BEPC) et dans le secondaire (baccalauréat), en raison du manque de places dans le public et de la sélection scolaire effectuée par celui-ci qui profite aux scolarisé-es les plus favorisé-es, la grande majorité des autres n'ayant guère la possibilité d'avoir accès à des établissements privés de qualité.

Si l'étude des inégalités sexuelles a bénéficié d'un grand nombre d'études en Afrique depuis les années 1990 (Lange, 1998 ; 2018), les recherches sur les ségrégations sociales selon les différents types d'établissements scolaires sont rares. De même, l'analyse des ségrégations scolaires est embryonnaire. Pourtant, les processus de privatisation et de marchandisation de l'éducation accentuent les différentes formes de ségrégation⁸. De fait, certains types d'écoles ne s'adressent qu'à certains groupes socioéconomiques ou confessionnels : les écoles privées laïques concernent essentiellement les enfants des villes et n'offrent des conditions d'enseignement suffisantes qu'en fonction des capacités financières des familles, les écoles communautaires, souvent de faibles qualités, s'adressent aux enfants du milieu rural, les écoles privées confessionnelles ne sont parfois pas ouvertes aux enfants n'étant pas coreligionnaires et parfois discriminantes envers les filles.

⁸ Pour les définitions de ces ségrégations, voir Son Thierry Ly et Arnaud Riegert (2016) ou Pierre Merle (2012) (études de cas menées en France).

De fait, le rôle de rassembler au sein de mêmes structures scolaires des enfants d'origine différente n'est souvent assuré que par les écoles publiques. Or, dans les quartiers périphériques des villes, et en particulier dans les zones non loties, nous avons observé un déficit d'écoles primaires et d'établissements secondaires, en particulier, publics. En effet, l'absence d'investissements publics en milieu urbain a permis le développement très rapide des établissements scolaires privés. Les initiatives des fondateurs de ces écoles ou des entreprises privées ont ainsi créé un marché scolaire, de plus en plus hiérarchisé, coûteux et peu efficace, en termes de réussite scolaire, s'il n'en juge par leurs résultats au BEPC et au baccalauréat, très inférieurs à ceux des établissements publics.

RÉFÉRENCES

- Baux, S. & Pilon, M. (2002). *L'offre et la demande d'éducation primaire à Ouagadougou : un état des lieux*. Université de Ouagadougou, UFR/SH, Unité d'enseignement et de recherche en démographie.
- Boly, D. (2017). *Inégalités scolaires au primaire à Ouagadougou dans les années 2000*, thèse de doctorat en démographie. Université Sorbonne Paris Cité.
- Bougma, M., Lange, M.-F., Legrand Th. K. & Kobiané J.-F. (2015). Stratégies reproductives à Ouagadougou. Le rôle de la scolarisation des enfants. *Autrepart*, 74-75, 23-46.
- Burkina Faso (2019). Décret n° 2019-0344/PRES/PM/MENAPLN portant organisation du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la promotion des langues nationales. Ouagadougou : MENAPLN.
- Cissé I., Compaoré, M., Pilon, M. (2019). L'éducation privée confessionnelle au Burkina Faso. In A. Degorce, L. O. Kibora & K. Langewiesche (Eds.). *Rencontres religieuses et dynamiques sociales au Burkina Faso* (pp. 197-224). Dakar : Amalion.
- Compaoré, M., Kaboré, A. & Ganzonré B. (2022). *Programme de Recherche « Éducation arabo-islamique au Sahel », rapport Burkina Faso*. Plateforme d'Analyse du Suivi et d'Apprentissage au Sahel, Production Pasas. PASAS, MINKA, AFD.
- Coulibaly, Z. (1997). *L'évolution de l'enseignement et de la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso (1903-1995)*. La qualité de l'enseignement primaire en question, thèse de doctorat. Université des sciences et technologies de Lille (Lille I), UFR des Sciences de l'éducation.
- Gnomou-Thiombiano, B. & Kaboré I. (2017). Inégalités dans l'éducation au post-primaire au Burkina Faso. *Autrepart*, 83(3), 25-49.
- Grégoire, E., & Lange, M.-F. (2018). La réhabilitation des politiques publiques en Afrique de l'Ouest et du Centre. In E. Grégoire, J.-F. Kobiané, & M.-F. Lange (Eds.), *L'État réhabilité en Afrique. Réinventer les politiques publiques à l'ère néolibérale* (pp. 19-45). Paris : Karthala.
- Institut national de la statistique et de la démographie (INSD) (2015). *Enquête multisectorielle continue (EMC) 2014. Épargne et accès aux crédits*. Ouagadougou : Ministère de l'économie et des finances, Secrétariat général.

- Institut national de la statistique et de la démographie (INSD) (2020). *Tableau de bord social 2020*. Ouagadougou : Ministère de l'économie et des finances, Secrétariat général.
- Lange, M.-F. (1998). L'école et les filles en Afrique. *Scolarisation sous conditions*. Paris : Karthala.
- Lange, M.-F. (2003). École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? *Cahiers d'études africaines*, 169-170, 143-166.
- Lange, M.-F. (2018). Une discrète révolution sociale : la progression massive de la scolarisation des filles et des jeunes filles dans les pays du Sud. *Autrepart*, 87, 3-33.
- Lange, M.-F. (2021). The Evolution and Forms of Education Privatisation within Francophone Countries. In F. Adamson, S. Aubry, M. de Koning, & D. Dorsi, *Realizing the Abidjan Principles on the Right to Education: Human Rights, Public Education, and the Role of Private Actors in Education* (pp. 220-243). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Lange, M.-F., Lauwerier T. & Locatelli R. (2021). *The impact of privatization on teachers in Francophone sub-Saharan African countries*. "Paper commissioned for the 2021/2 Global Education Monitoring Report, Non-state actors in education". Paris : UNESCO.
- Ly, S. T., Riegert, A. (2016). Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissements dans les collèges et lycées français. Paris : Rapport pour le Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales (MENAPLN) (2020). *Annuaire statistique de l'enseignement primaire 2019/2020*. Ouagadougou : Direction générale des études et des statistiques sectorielles.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales (MENAPLN) (2020). *Annuaire statistique de l'enseignement post-primaire et secondaire, 2019/2020*. Ouagadougou : Direction générale des études et des statistiques sectorielles.
- Ministères en charge de l'éducation et de la formation (2017). Rapport d'état du système éducatif national du Burkina Faso, Pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base, Ministères en charge de l'éducation et de la Formation. Dakar : UNICEF, Pôle de Dakar de IPE, UNESCO.
- Ouédraogo, H. (2019). Les inégalités d'accès et de parcours scolaire au post-primaire à Ouagadougou, thèse de doctorat en démographie. Université Sorbonne Paris Cité.
- Ouédraogo, I. (2018). Inégalités spatiales d'éducation post-primaire et secondaire à Ouagadougou : enjeux de gouvernance et d'aménagement du territoire. Thèse de doctorat en Géographie, Normandie Université.
- Ouédraogo, A., Kobiané, J-F, Rouamba, B., Ouili, I., & Naré, H. (2020). *Rapport Burkina Faso. Description du système éducatif et évaluation de son adéquation aux besoins des utilisateurs*. Rapport produit dans le cadre du projet r4d « Adapter et renforcer l'orientation scolaire et professionnelle pour promouvoir le travail décent dans deux pays d'Afrique de l'Ouest : le Burkina Faso et le Togo ». Ouagadougou : Université Joseph Ki-Zerbo.

- Pilon, M. & Wayack, M. (2003). La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : que peut-on en dire aujourd'hui ? *Cahiers d'études africaines*, 169-170, 63-86.
- Pilon, M., Nikiéma, A., Boly, D., Ouédraogo, I., Ouédraogo, H., Kobiané, J.-F. & Bonnet, E. (2021). *Atlas scolaire permanent numérique de Ouagadougou (Burkina Faso)* ASPENO. Ouagadougou : INSS, IRD, ISSP.
- Recensement général de la population et de l'habitation, Institut national de la statistique et de la démographie (RGPH, INSD, 2020). *Cinquième Recensement Général de la Population et de l'Habitation du Burkina Faso. Résultats Préliminaires*. Ouagadougou : Ministère de l'Économie, des Finances et du Développement, Secrétariat Général, Comité National du Recensement, Bureau Central du Recensement, septembre 2020.
- Sory, I. & Soura, A. (2014). Recourir à l'entre-deux : une proposition pour mieux nommer et décrire la production des espaces informels de Ouagadougou. *Carnets de géographes*, 7, 1-16.
- Soulama Coulibaly, Z. (2002). La question de la qualification et de la carrière des enseignants du primaire privé laïc au Burkina Faso. *Science et technique. Lettres, Sciences sociales et humaines*, 23 (2), 23-37.
- UNESCO, 2021. *Burkina Faso. Acteurs non étatiques dans l'éducation*. (Dernière modification : mercredi 17/11/2021 - 18:24). <https://education-profiles.org/fr/afrique-sub-saharienne/burkina-faso/~acteurs-non-etatiques-dans-leducation>

ANNEXES

Annexe 1. Effectifs des écoles, des salles de classe, des élèves et des enseignants selon le sexe et le type d'établissements en 2019-2020 dans le primaire au Burkina Faso

| Type d'établissement | Nb Écoles | Nb Salles de classe | Nb Élèves filles | Nb Élèves garçons | Nb Élèves total | Nb Enseignant-es (F) | Nb Enseignant-es (M) | Nb Enseignant-es (Total) | IPS Enseignant-es (F/M) |
|----------------------|-----------|---------------------|------------------|-------------------|-----------------|----------------------|----------------------|--------------------------|-------------------------|
| Public | 10 630 | 49 730 | 1 233 229 | 1 249 307 | 2 482 536 | 23 289 | 25 423 | 48 712 | 0,92 |
| Laïc | 1 399 | 7 379 | 151 610 | 150 183 | 301 793 | 4 510 | 2 707 | 7 217 | 1,67 |
| Catholique | 205 | 1 174 | 29 251 | 29 835 | 59 086 | 737 | 408 | 1 145 | 1,81 |
| Protestant | 346 | 1 783 | 41 131 | 40 109 | 81 240 | 1 045 | 711 | 1 756 | 1,47 |
| Musulman | 2 258 | 6 741 | 142 783 | 170 567 | 313 350 | 1 182 | 5 272 | 6 454 | 0,22 |
| Communautaire | 25 | 63 | 1 127 | 1 215 | 2 342 | 20 | 37 | 57 | 0,54 |
| Total | 14 863 | 66 870 | 1 599 131 | 1 641 216 | 3 240 347 | 30 783 | 34 558 | 65 341 | 0,89 |

Source : Traitement par les auteurs des données sous format Access de la DGESS/MENAPL, année 2019-2020

Annexe 2. Effectifs des écoles, des salles de classe, des élèves et des enseignants selon le sexe et le type d'établissements en 2019-2020 dans le primaire au Burkina Faso

| Type d'établissements | Nb Établissements | Nb Salles de classe | Nb Élèves filles | Nb Élèves garçons | Nb Élèves total | Nb Enseignants (F) | Nb Enseignants (M) | Nb Enseignants (Total) | IPS Enseignants (F/M) |
|-----------------------|-------------------|---------------------|------------------|-------------------|-----------------|--------------------|--------------------|------------------------|-----------------------|
| Public | 2 077 | 13 800 | 381 117 | 388 636 | 769 753 | 5 834 | 20 309 | 26 143 | 0,29 |
| Laïc | 1 898 | 9 981 | 244 606 | 232 563 | 477 169 | 4 150 | 27 949 | 32 099 | 0,15 |
| Catholique | 138 | 1 130 | 29 744 | 23 740 | 53 484 | 612 | 2 443 | 3 055 | 0,25 |
| Protestant | 168 | 1 067 | 28 403 | 23 799 | 52 202 | 457 | 2 588 | 3 045 | 0,18 |
| Musulman | 41 | 198 | 3 726 | 4 880 | 8 606 | 80 | 602 | 682 | 0,13 |
| Total | 4 322 | 26 176 | 687 596 | 673 618 | 1 361 214 | 11 133 | 53 891 | 65 024 | 0,21 |

Source : Traitement par les auteurs des données sous format Access de la DGESS/MENAPL, année 2019-2020

Annexe 3. Liste des documents de politiques de reconnaissance de l'enseignement privé et des textes juridiques et réglementaires

- La Convention collective de l'enseignement privé non conventionné du 22 mai 1979 ;
- l'Arrêté interministériel n° 91-112/MEBA/MESSRS du 16 juillet 1991 portant création d'une Commission nationale des statuts et programmes de l'enseignement arabe, « avec pour principale mission de proposer aux autorités chargées de l'enseignement une stratégie d'unification de l'enseignement dans les medersas et l'amélioration de sa qualité. Trois axes ont été proposés à la réflexion : le statut des medersas ; le programme d'enseignement et l'emploi de temps ; la stratégie de mise en œuvre de la réforme des medersas » (Compaoré, et al., 2022) ;
- l'Arrêté n° 93-006/MESSRS/MDCHEP/SG/DEBPr du 11 janvier 1993 portant officialisation du programme d'enseignement arabe et franco-arabe du Burkina Faso (Compaoré, et al., 2022) ;
- la Loi n° 013/96/ADP du 9 mai 1996, portant Loi d'Orientation de l'Éducation ;
- le Décret n° 99-221/PRES/PM/MESSRS/MEBA du 29 juin 1999 portant réglementation de l'enseignement privé au Burkina Faso ;
- le Décret n° 99-254/PRES/PM/MEBA du 20 Juillet 1999 qui confirme le Plan décennal approuvé par le Conseil des ministres réuni en sa séance du mercredi 23 juin 1999 (plan qui accorde une place importante aux acteurs privés de l'éducation pour financer l'éducation que ce soit les familles, aux communautés villages ou autres entrepreneurs) ;

- l'Arrêté n° 2002-110/MESSRS/SG/DGESS/CNESSP/SP, portant composition des cahiers des charges des établissements privés d'enseignement supérieur technique et professionnel ;
- l'Arrêté n° 2004-005/MEBA/SG/DGEB/DEBPr. portant cahier des charges des établissements privés de l'enseignement de base (MEBA, 2004) et qui fixe les obligations des promoteurs des établissements de droit privé de l'enseignement de base et précise les conditions de création, d'ouverture, d'extension et de gestion desdits établissements. Tout établissement privé d'enseignement de base est tenu au respect strict de ce cahier des charges (Boly, 2017) et son article 3 pose les limites de l'exercice des établissements privés de la sorte : « Les établissements privés d'enseignement de base sont laïcs ou confessionnels. Toutefois, la spécificité d'un établissement privé d'enseignement de base doit respecter les libertés et l'éthique sociale et ne peut avoir pour effet d'entraver le bon déroulement de la scolarité obligatoire, de soustraire l'enfant à cette obligation ou de ne pas respecter les programmes officiels de l'enseignement de base » ;
- la Loi n° 013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation autorise les institutions privées à proposer des activités éducatives, scolaires et de formation (Assemblée nationale du Burkina Faso, 2007) ;
- le Décret n° 2007/789/PRES/MASSN/MEF/MATD portant Organisation de l'éducation de la petite enfance qui en son article 3 reconnaît la place du privé dans l'éducation préscolaire ;
- le Décret n° 2008-236/PRES/PM/MEBA/MESSRS/MASSN/MATD du 8 mai 2008 portant organisation de l'enseignement primaire qui a été publié dans le Journal officiel n° 21 du 22 mai 2008 portant organisation de l'enseignement primaire au Burkina Faso. L'article 17 de ce décret stipule que la création d'une école primaire privée est soumise à l'autorisation préalable du ministre chargé de l'enseignement de base et à l'obligation du respect du cahier des charges. Toutes les écoles ouvertes sans l'autorisation préalable du ministre en charge de l'éducation sont classées dans la catégorie des écoles « non reconnues » (Boly, 2017, p. 169).
- le Décret n° 2008-645/PRES/PM/MESSRS du 20 octobre 2008 définit les établissements d'enseignement supérieur privés comme des structures d'enseignement dont le financement et le fonctionnement sont à la charge de personnes physiques ou morales de droit privé (Art. 44) ;
- le Décret n° 2010-358/PRES/PM/MEBA du 29 juin 2010 portant autorisation de création d'écoles privées de formation des enseignants du primaire ;
- le Décret n° 2010-386/ PRES/PM/MERSSRS/MEBA/MASSN du 29 juillet 2010 portant réglementation de l'enseignement privé au Burkina Faso précise les conditions d'exercice des établissements scolaires privés ;
- la Décision n° 010/2012 du 20 avril 2012 portant adoption du cahier des charges pour la création d'universités privées du Conseil africain et malgache de l'Enseignement supérieur (CAMES) ;

- l'Arrêté n° 2013-047/MENA/SG/DGEB/DEBpr portant création, composition, attributions et fonctionnement d'une commission chargée de l'élaboration de manuels scolaires et des programmes en arabe (Compaoré, et al., 2022) ;
- le Programme sectoriel de l'éducation et de la formation 2012-2021 (PSEF, 2013) indique que « l'État poursuivra sa politique de soutien au privé pour qu'il assure l'encadrement d'au moins 10 % des effectifs scolarisés » (PSEF, 2013, p. 34) ;
- la Convention entre l'enseignement privé laïc (tous niveaux scolaires et universitaires) et l'État a été signée le 16 mai 2016 ;
- le Décret n° 2016-435 /PRES/PM/MENA du 31 mai 2016 portant organisation du Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA) prévoit une Direction de l'enseignement général privé (DEGP) qui est une structure sous la direction du secrétariat général ;
- l'Arrêté 2016-0113/MENA/SG/DEGP portant adoption du cahier des charges des centres d'éveil et d'éducation préscolaires (CEEP) privés. Ce texte régleme les régimes d'autorisation de création et de fonctionnement des CEEP privés. Il précise leur organisation administrative, pédagogique et financière ainsi que les infrastructures et équipements réglementaires ;
- l'Arrêté n° 2017-0245/MENA/SG/DGEFG/DEGP portant approbation du cahier des charges des écoles privées d'enseignement primaire ;
- l'Arrêté n° 2017-503/MESRSI/SG/DGESup du 12 décembre 2017 portant réglementation de l'intervention des enseignants-chercheurs, des enseignants hospitalo-universitaires et des chercheurs du public dans les institutions privées d'enseignement supérieur et de recherche ;
- le Décret n° 2018-1271/PRES/PM/MESRSI/MINEFID portant organisation de l'enseignement supérieur qui dans son article 3 stipule que « le présent décret s'applique à toutes les institutions d'enseignement supérieur publiques et privées au Burkina Faso » (Burkina Faso, 2018, p. 2) et les articles 5 et 8 rappellent que les institutions supérieures privées sont concernées le présent décret ; l'article 14 précise que « Les institutions publiques d'enseignement supérieur et de recherche (IESR) sont créées par décret conformément aux textes en vigueur » (Burkina Faso, 2018 : 6). Le « Chapitre III : Les dispositions spécifiques aux institutions privées d'enseignement supérieur » comporte les articles 30 à 46 qui définissent les droits et devoirs des institutions supérieures privées (Burkina Faso, 2018, p. 10-12) ;
- la Convention entre le ministère de l'Éducation et l'église catholique, signée le mardi 7 mai 2019, « l'Église catholique burkinabè et le ministère en charge de l'Éducation ont procédé à la signature de renouvellement de la convention sur l'éducation. La présente signature intervient après la relecture de l'ancienne convention qui rencontrait d'énormes difficultés » (Site Web, Éducation catholique), voir aussi (Burkina 24, 07 mai 2019) ;
- le Décret n° 2019-0344/PRES/PM/MENAPLN portant organisation du ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la promotion des langues nationales apporte des précisions sur la fonction de la Direction de l'enseignement privé qui doit en

particulier concevoir la réglementation nationale régissant les rapports entre l'État et les structures privées de tous les niveaux d'éducation et instruire les dossiers de création et d'ouverture des établissements privés et les autorisations d'enseigner et dans la Section 3, Article 41, la liste des directions, dont la Direction l'enseignement privé (DEP) (page 11 du décret) (Burkina Faso, 2019). Il indique aussi les responsabilités de cette direction (Burkina Faso, 2019 : Paragraphe 7, Article 54, p. 18) ;

- l'Arrêté n° 2020-221/MESRSI/SG/DGESup portant cahier des charges des Institutions privées d'enseignement supérieur (IPES) ; l'article 115 stipule que « Les institutions privées d'enseignement supérieur fonctionnelles sont tenues de se conformer aux dispositions du présent arrêté dans un délai de deux (2) ans à compter de sa signature » et l'article 116 « le présent arrêté abroge toute disposition antérieure contraire, notamment l'arrêté n° 2011-170/MESS/SG/DGERS/DEPr du 18 juillet 2011 portant cahier des charges des établissements privés d'enseignement supérieur » (MESRSI, 2 juillet 2020, p. 21) ;
- l'Arrêté n° 2021-085/MESRSI/SG/DGESup du 1er avril 2021 portant modalités du contrôle et critères d'évaluation et de classements des établissements privés d'enseignement supérieur.

L'enseignement secondaire privé au Niger : une offre nécessaire, mais génératrice d'inégalités

Aïssata Assane Igodoe, *Université de Paris Cité – IRD*

Moussa Issoufou, *Université Jean Jaurès, Toulouse*

DOI : [10.51186/journals/ed.2022.12-2.e1052](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-2.e1052)

Résumé

Le secondaire est très peu développé au Niger et moins d'un quart des enfants y sont scolarisés. L'expansion de ce cycle s'appuie en partie sur l'offre privée. C'est principalement au niveau des complexes d'enseignement secondaire, qui agrègent tous les niveaux du secondaire, que l'offre privée est la plus importante. L'analyse de la privatisation au secondaire révèle qu'elle est génératrice d'inégalités, car les établissements privés offrent de meilleures conditions d'apprentissage que les établissements publics. En raison du coût élevé de la scolarisation dans les établissements privés, cette offre principalement urbaine exclut les familles rurales. Par ailleurs, perçue comme une offre de qualité et en raison de la réussite des élèves qui y est meilleure, de plus en plus de parents consentent d'importants efforts financiers pour y inscrire leurs enfants.

Mots-clés : enseignement privé, enseignement secondaire, inégalités, Niger, urbain

Abstract

Secondary education is very underdeveloped in Niger; less than one-quarter of children attend school. The development of this level of education relies in part on private provision. It is mainly at the level of secondary education complexes, which include all levels of secondary education, that private provision is most important. Analysis of privatization at the secondary level reveals that it generates inequalities, as private schools offer better learning conditions than public schools. Because of the high cost of attending private secondary schools, this mainly urban offer excludes rural families. On the other hand, because it is perceived as a quality offer and because of the better success of students, more and more parents are making significant financial efforts to enroll their children in private schools.

Keywords: inequalities, Niger, private education, secondary education, urban

INTRODUCTION

Au Niger, moins d'un quart des enfants sont scolarisés au cycle secondaire. En effet, en 2018-2019, les taux nets de scolarisation étaient de 21,2 % au premier cycle du secondaire et de 5,2 % au second cycle du secondaire. Cette faible scolarisation résulte, entre autres, du fait que depuis les années 1960, les politiques publiques se sont concentrées sur le cycle primaire en mettant l'accent sur l'enseignement public (seulement 3,6 % des élèves du primaire sont scolarisé-es dans le privé). Le secondaire est très peu développé et son expansion s'appuie en partie sur l'offre privée, particulièrement au second cycle du secondaire. En 2018-2019, les établissements privés correspondaient à 14 % de l'offre au collège, 11 % au lycée, 56 % dans les complexes d'enseignement secondaire qui regroupent l'ensemble des niveaux du secondaire (1^{er} et 2^e cycle). Malgré l'importance des établissements privés, la part des élèves inscrit-es dans chaque type d'établissements privés est assez faible (6 % au collège, 2 % au lycée, 26 % dans les complexes d'enseignement secondaire (CES) en 2018-2019). Les coûts de l'offre privée ne permettent pas à toutes les familles d'y inscrire leurs enfants.

Dans cet article, nous allons nous intéresser au développement de l'enseignement secondaire privé et aux inégalités qui surviennent aussi bien entre l'offre publique et l'offre privée qu'entre les élèves inscrit-es dans ces deux types d'établissements.

Dans une première partie, nous aborderons les politiques publiques en montrant que le développement de l'offre privée au secondaire, intervenu dans un contexte de crise économique, est soutenu par l'État nigérien particulièrement au second cycle du secondaire pour, entre autres, combler l'insuffisance de l'offre publique. Ensuite, nous analyserons l'offre secondaire privée en mettant en exergue les inégalités dans les conditions d'apprentissage entre établissements publics et établissements privés. Dans une seconde partie, nous montrerons les inégalités entre les élèves des établissements publics et celles/ceux des établissements privés en prenant en compte le niveau socio-économique, l'égalité des sexes et enfin la réussite scolaire des élèves.

1. L'OFFRE PRIVÉE ET LES INÉGALITÉS

1.1. L'offre secondaire privée : un développement en partie favorisé par l'État dans un contexte de crise économique

L'enseignement privé au Niger est abordé dans certaines recherches portant sur les politiques publiques éducatives (Meunier, 2000) ou sur l'enseignement arabo-islamique, et notamment les écoles franco-arabes privées (Meunier, 1997 ; 2008 ; Villalón, *et al.*, 2012). Par ailleurs, des rapports sur la privatisation de l'Éducation ont permis de dresser un état des lieux du secteur privé dans les différents cycles d'enseignement (ASO-EPT, 2017 ; 2020). Sur ce même sujet, un projet de recherche a aussi été mené en 2021 et 2022 dans cinq pays

d'Afrique francophone (le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Maroc, le Niger et le Togo), et a permis de mettre en exergue, entre autres, les inégalités qui résultent de la privatisation de l'Éducation. Le présent article s'appuie sur une partie des résultats obtenus lors de cette recherche coordonnée par le Réseau Francophone sur la Privatisation de l'Éducation (ReFPE) et financée par Open Society Initiative For West Africa (OSIWA), les deux auteurs de cet article ayant réalisé l'étude de cas sur le Niger qui portait sur l'ensemble des cycles, du préscolaire au supérieur. Les données utilisées sont principalement le traitement des statistiques scolaires, l'analyse des documents de politique éducative et la littérature grise.

Au Niger, le développement de l'offre privée s'inscrit dans un contexte de dégradation de l'école publique depuis les années 1980. Dès la fin des années 1970, les crises économiques et politiques ont conduit les États d'Afrique subsaharienne, dont le Niger, à se soumettre aux plans d'ajustement structurel, et à opérer des réductions drastiques sur les investissements dans les différents secteurs publics parmi lesquels l'Éducation (Meunier, 2000 ; Tidjani Alou, 1992).

Dans une autre perspective, au Niger, la rapide croissance démographique engendre une augmentation de la population à scolariser, et constitue en cela un important défi pour le système éducatif et de formation du pays. La population nigérienne augmente à un rythme parmi les plus élevés au monde, soit 3,8 % par an en moyenne selon le recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) de 2012 (INS Niger, 2013). Les projections et les simulations montrent que la population des enfants âgés entre 6 et 7 ans, censés fréquenter l'école au cycle fondamental¹, devrait atteindre plus d'un million chaque année d'ici 2030 contre environ 400 000 enfants en 2001 (République du Niger & IPE-UNESCO, 2019). Au regard des ressources limitées de l'État, cet important besoin en formation des jeunes constitue une des causes majeures des difficultés rencontrées par le système éducatif public. Au niveau du secondaire, la suppression de l'examen d'entrée en 6^e en 2014 a conduit à un passage plus facile des élèves entre le primaire et le secondaire et ainsi à une forte augmentation des effectifs au collège (République du Niger & IPE-UNESCO, 2019). Le programme sectoriel de l'éducation et de la formation (2014-2024) prévoyait de faire du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire le prolongement du cycle primaire à travers un cycle de base élargi et, à cet effet, il devait être réformé. Pour éviter une trop importante hausse des effectifs découlant de la suppression de l'examen de fin de cycle primaire, il était envisagé une transition maîtrisée des effectifs de l'ordre de 50 % entre le primaire et le collège. Cette stratégie de gestion des flux combinée à l'orientation des élèves vers différentes filières (soit au collège au sein de l'enseignement général, soit vers l'enseignement professionnel et technique ou vers des institutions de formation en sport et animation culturelle) devait permettre d'assurer le développement quantitatif et qualitatif du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire (République du Niger, 2013). Toutefois, l'accroissement des effectifs au sein de ce cycle d'enseignement a été plus important que ce qui était prévu avec

¹ Âge d'entrée en première classe de ce cycle, soit en cours d'initiation (CI)

un dépassement des effectifs accueillis au collège (République du Niger & IPE-UNESCO, 2019).

Par ailleurs, pendant longtemps, l'État nigérien a principalement investi dans le développement du cycle primaire qui cristallise la plus grande part des dépenses courantes, soit 45 % en 2016. S'agissant de l'enseignement secondaire, les dépenses courantes y sont deux fois moins importantes, soit 18 % pour l'enseignement de base 2 et 4 % pour le second cycle général de l'enseignement secondaire. Les dépenses publiques se concentrent sur le cycle primaire aussi parce qu'à ce niveau d'enseignement, le coût unitaire des élèves est le plus faible. Les autres cycles d'enseignement nécessitant plus de matériel, du personnel plus qualifié, le coût unitaire d'un élève y est plus élevé. Dans ce contexte, la stratégie de l'État nigérien consiste à encourager le développement de l'enseignement privé dans les cycles d'enseignement autres que le primaire notamment dans le second cycle du secondaire : « L'enseignement moyen (lycée) connaîtra une expansion modérée, le secteur privé étant appelé à maintenir sa place importante dans l'offre (environ 40 %) » (République du Niger, 2013, p. 23). Le développement des établissements privés au secondaire permet la prise en charge d'une partie des dépenses par les institutions privées et de combler l'insuffisance de l'offre publique en absorbant une partie de la demande d'éducation.

L'appui de l'État à l'enseignement privé se manifeste par des mesures sur l'offre et sur la demande. Au niveau de l'offre, l'État peut octroyer aux établissements privés la jouissance de terrains afin de construire les édifices de l'établissement. Cependant, cette mesure de soutien fait l'objet de vives critiques, car elle est fonction des relations politiques et interpersonnelles dont disposent les promoteurs comme l'indique un rapport sur l'enseignement privé : « L'octroi des terrains n'est pas systématique. Il est même de plus en plus devenu une question politique ou de parenté avec ceux qui décident » (selon un répondant à Niamey 4) » (ASO-EPT, 2017, p. 40). Pour aider le privé, l'État peut aussi leur mettre à disposition des enseignant-es, même si les établissements privés préfèrent ne pas solliciter cette mesure, se plaignant du faible niveau des enseignant-es envoyé-e-s par l'État (ASO-EPT, 2017). L'État soutient également la demande d'enseignement privé en octroyant une aide financière aux élèves sous forme de bourses. Ces bourses sont attribuées en fonction de la condition sociale et des résultats scolaires ou universitaires des postulants ainsi que des priorités nationales. Le nombre des bourses attribuées par l'État est fonction de l'enveloppe allouée à cet effet.

1.2. Une offre privée principalement urbaine

L'offre d'enseignement au premier cycle du secondaire est principalement publique et localisée en milieu rural : en 2018-2019, 80 % des collèges publics et 72 % des salles de classe publiques sont situés en milieu rural. L'offre privée n'est développée qu'en milieu urbain où elle représente plus de la moitié des établissements (54 %) et près d'un tiers des

salles de classe (30 %). En milieu rural, le privé est très faible et représente moins de 5 % (4 % des collèges et 3 % des salles de classe) (Tableau 1).

Au second cycle du secondaire, l'offre est peu développée et principalement urbaine. En 2018-2019, le Niger ne comptait que 26 lycées et 380 salles de classe sur l'ensemble du pays. Plus de 90 % de l'offre est localisée en milieu urbain (92 % des lycées et 95 % des salles de classe). L'offre privée n'est localisée qu'en milieu urbain et elle y est faible (13 % des lycées et 5 % des salles de classe) (Tableau 2).

La faiblesse de l'offre au second cycle de l'enseignement secondaire résulte en partie du développement des complexes d'enseignement secondaire qui agrègent les deux niveaux du secondaire. En 2018-2019, ce type d'établissement comptait pour 30 % des établissements et 50 % des salles de classe du secondaire. Les complexes d'enseignement secondaire sont majoritairement urbains (74 % des établissements et 76 % des salles de classe) (Tableau 3). En milieu urbain, le privé représente 67 % des établissements et 49 % des salles de classe. Le privé est plus développé sur ce type d'établissement comparativement au collège ou au lycée. En ce qui concerne les effectifs scolarisés, le privé accueille 6 % des élèves du collège, 2 % des élèves du lycée et 26 % des élèves des complexes d'enseignement secondaire (cf. Tableau 7).

Tableau 1. Nombre d'établissements et de salles de classe et part du privé par milieu de résidence au 1^{er} cycle secondaire en 2018-2019

| | Urbain | | | | Rural | | | | Total pays | |
|-------------------------|--------|-------|-------|---------------|--------|-------|-------|---------------|---------------|---------------|
| | Public | Privé | Total | Part du privé | Public | Privé | Total | Part du privé | Public+ privé | Part du privé |
| Collèges | 116 | 136 | 252 | 54 % | 956 | 43 | 999 | 4 % | 1251 | 14 % |
| Salles de classe | 1503 | 643 | 2146 | 30 % | 5270 | 157 | 5427 | 3 % | 7573 | 11 % |

Source : Calculs des auteur-es à partir des données de l'annuaire statistique du secondaire 2018-2019

Tableau 2. Nombre d'établissements et de salles de classe et part du privé par milieu de résidence au 2^e cycle secondaire en 2018-2019

| | Urbain | | | | Rural | | | | Total pays | |
|-------------------------|--------|-------|-------|---------------|--------|-------|-------|---------------|---------------|---------------|
| | Public | Privé | Total | Part du privé | Public | Privé | Total | Part du privé | Public+ privé | Part du privé |
| Lycées | 21 | 3 | 24 | 13 % | 2 | 0 | 2 | 0 % | 26 | 11 % |
| Salles de classe | 347 | 17 | 364 | 5 % | 16 | 0 | 16 | 0 % | 380 | 4 % |

Source : Calculs des auteur-es à partir des données de l'annuaire statistique du secondaire 2018-2019

Tableau 3. Nombre d'établissements et de salles de classe et part du privé par milieu de résidence au niveau des complexes d'enseignement secondaire en 2018-2019

| | Urbain | | | | Rural | | | | Total pays | |
|-------------------------|--------|-------|-------|---------------|--------|-------|-------|---------------|---------------|---------------|
| | Public | Privé | Total | Part du privé | Public | Privé | Total | Part du privé | Public+ privé | Part du privé |
| Établissements | 21 | 3 | 24 | 13 % | 2 | 0 | 2 | 0 % | 26 | 11 % |
| Salles de classe | 347 | 17 | 364 | 5 % | 16 | 0 | 16 | 0 % | 380 | 4 % |

Source : Calculs des auteur-es à partir des données de l'annuaire statistique du secondaire 2018-2019

1.3. Les inégalités au niveau des conditions d'apprentissage

Plusieurs indicateurs révèlent que les établissements privés sont mieux nantis en termes d'équipements que les établissements publics. En effet, les établissements privés offrent une meilleure allocation des équipements par élève que les établissements publics en ce qui concerne les tables-bancs, les bancs, les tables et les tabourets. Au premier cycle du secondaire, il y a deux fois moins d'élèves par table-banc et par bancs et presque dix fois moins d'élèves par table dans les collèges privés par rapport aux collèges publics. De même, dans les complexes d'enseignement secondaire, il y a cinq fois moins d'élèves par banc, et presque 15 fois moins d'élèves par table dans le privé par rapport au public (Tableau 4). Ces indicateurs révèlent de meilleures conditions d'apprentissage pour les élèves des établissements privés.

Tableau 4. Équipements des salles de classe du secondaire (ratio nombre d'élèves par type de mobilier) au collège, lycée et dans les CES en 2018-2019

| | | Ratio Nb élèves/ Table-banc | Ratio Nb d'élèves/ banc | Ratio Nb d'élèves/ table | Ratio Nb d'élèves/ tabouret |
|---|----------|--------------------------------|----------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| 1^{er} cycle du secondaire | Public | 3,4 | 31,3 | 97,1 | 161,9 |
| | Privé | 1,4 | 12,9 | 9,9 | 78,0 |
| | Ensemble | 3,0 | 28,4 | 59,5 | 150,3 |
| 2nd cycle du secondaire | Public | 2,6 | 26,2 | 35,4 | 34,8 |
| | Privé | 1,9 | 21,9 | 18,8 | Nd. |
| | Ensemble | 2,6 | 26,1 | 34,8 | 35,5 |
| CES | Publics | 3,2 | 75,1 | 137,0 | 91,4 |
| | Privé | 1,6 | 13,4 | 9,3 | 20,1 |
| | Ensemble | 2,6 | 34,5 | 30,3 | 47,9 |

Source : Calculs des auteur-es à partir des données de l'annuaire statistique du secondaire 2018-2019

Les meilleures conditions d'apprentissage des établissements privés apparaissent également avec des effectifs par classe plus faibles dans les établissements privés comme l'indique le ratio nombre d'élèves par enseignant-e (Tableau 5). Il apparaît que dans les établissements privés du secondaire, les enseignant-e-s prennent en charge au moins deux fois moins d'élèves que dans les établissements publics. Ainsi, dans les collèges privés, il y a 13 élèves par enseignant-e contre 36 élèves par enseignant-e dans les collèges publics. Dans les lycées, il y a 11 élèves par enseignant-e contre 30 dans les lycées publics, et dans les CES, le ratio nombre d'élèves par enseignant-e est de 16 dans le privé contre 35 dans le public (Tableau 5).

Tableau 5. Effectifs d'enseignant-es et ratio élèves/enseignant-e au public et au privé, et part du privé (en %) dans le secondaire en 2018-2019

| Niveau enseignement | Nb enseignant-es Public | Nb Élèves | Ratio élèves/enseignant-e | Nb enseignant-es Privé | Nb Élèves | Ratio élèves/enseignant-e | Part des enseignant-es Privé |
|---------------------|-------------------------|-----------|---------------------------|------------------------|-----------|---------------------------|------------------------------|
| Collège | 8757 | 315 299 | 36 | 1656 | 21 592 | 13 | 15,9 % |
| Lycée | 664 | 19 792 | 30 | 37 | 394 | 11 | 5,3 % |
| CES | 7862 | 274 755 | 35 | 6319 | 99 190 | 16 | 44,6 % |

Source : Calculs des auteur-es à partir des données de l'annuaire statistique du secondaire 2018-2019

Les inégalités au niveau de l'offre produisent certaines inégalités entre élèves scolarisé-es dans les établissements publics et celles/ceux scolarisés dans le privé.

2. LES INÉGALITÉS LIÉES À LA SCOLARISATION DANS LES ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS

2.1. Les inégalités socio-économiques en termes d'accès au privé

Tandis qu'en 2019, 84 % des nigérien-nes vivent en milieu rural (INS Niger, 2020), le cycle secondaire est encore très peu accessible aux enfants qui y vivent. Le taux d'admission au collège montre d'importantes disparités dans l'accès à ce cycle selon le milieu de résidence. En 2018-2019, seuls 19 % des enfants vivant en milieu rural sont admis au 1^{er} cycle du secondaire tandis qu'en milieu urbain, le taux brut d'admission est de 80 %. Les inégalités d'accès à l'enseignement secondaire sont encore plus importantes si l'on tient compte du type d'établissement : le privé n'accueille qu'une très faible part des élèves du secondaire, particulièrement en milieu rural où très peu d'élèves y sont scolarisé-es (17 % au niveau national, 27 % en milieu urbain et 4 % en milieu rural). Tandis que les établissements privés semblent offrir les meilleures conditions d'apprentissage, seuls 4% des élèves résidant en milieu rural y ont accès, entre autres raisons, l'absence de l'offre privée en milieu rural ainsi que les coûts élevés des établissements privés qui ne permettent pas aux familles vivant en

milieu rural, aux revenus plus modestes que celles qui vivent en ville, d'y inscrire leurs enfants. En effet, les frais de scolarité dans les établissements secondaires privés peuvent aller au-delà de 1 000 000 FCFA. Monsieur Amadou, parent d'élève, indique que les frais de scolarité de son enfant inscrit en classe de terminale dans un établissement privé s'élèvent à 250 000 FCFA et qu'il doit en plus payer le transport et les fournitures². Une mère de famille déclare « par an, au niveau du collège, je paie une somme de 800 000 FCFA à chaque enfant et le lycée, 1 000 000 FCFA [...] Je paie aussi à chaque enfant la tenue à une somme de 25 000 FCFA l'unité et le tee-shirt pour EPS à 5 000 FCFA. Ajouter à tout cela, l'ensemble des fournitures scolaires à savoir les livres, les cahiers, et les trousseaux scolaires pour chaque enfant à 100 000 FCFA ». Elle paie également des cours privés à ses enfants : « Chaque mois, je paie 220 000 F en raison de 100 000 F pour les enfants du collège, et 120 000 F le mois pour celui qui est au lycée »³. Un autre article de presse en ligne met en avant des frais de scolarité au-delà de 1 000 000 de FCFA dans certains établissements privés : « Au CSP MAARIF ou école de l'amitié nigéro-turque par exemple, les frais de scolarité varient de 1 140 000 FCFA à 1 360 000 FCFA du collège au lycée » (ANP, 2022)⁴. Ces témoignages révèlent que le coût de revient d'une scolarisation dans les établissements privés les destinent aux familles des classes moyenne et aisée. À titre indicatif, une étude sur l'émergence des classes moyennes révèle que les personnes ayant des dépenses inférieures à 186 700 F CFA sont les défavorisés en 2018-2019 ; celle ayant des dépenses entre 186 700 F CFA et 498 300 F CFA sont de la classe moyenne ; et enfin les personnes ayant des dépenses supérieures ou égales 498 300 F CFA sont de la classe des aisés. Selon les résultats des calculs utilisés pour cette approche monétaire, en 2018-2019, 48,6% de Nigériens sont de la classe moyenne, 43,3% appartiennent à la classe des plus défavorisé-es et les 8,1% restants sont de la classe aisée (INS 2021).

Malgré la cherté de la scolarisation dans ces établissements, le privé est considéré par les parents comme étant la seule option pour accéder à une éducation de qualité (Tableau 6). Le profil des parents ainsi que les efforts qu'ils déploient pour scolariser leurs enfants dans le privé montrent que le choix de l'enseignement privé est aussi adopté par des familles plus modestes, notamment des retraités, des étudiants et des prestataires de service (ASO-EPT, 2017). Pour s'acquitter des frais de scolarisation de leurs enfants, certains parents révèlent qu'ils usent de plusieurs arrangements et sont par exemple obligés de payer les frais de scolarité en plusieurs mensualités⁵ ou de s'endetter.

Dans une autre perspective, le choix d'un établissement secondaire privé peut aussi intervenir à la suite d'échecs répétés dans le cycle public et permettre ainsi aux familles nanties de donner une seconde chance à leurs enfants. Selon le rapport sur l'éducation

² <https://nigerdiaspora.net/Archives-Nigerdiaspora-2003-2020/index.php/education-niger/7892-frais-de-scolarite-dans-les-ecoles-privées-un-veritable-casse-tete-pour-les-parents>

³ <https://nigerdiaspora.net/index.php/48-education/7892-frais-de-scolarite-dans-les-ecoles-privées-un-veritable-casse-tete-pour-les-parents>

⁴ <http://www.anp.ne/article/l-enseignement-privé-au-niger-butte-conte-l-harmonisation-des-tarifs-de-scolarite>

⁵ <https://nigerdiaspora.net/index.php/48-education/7892-frais-de-scolarite-dans-les-ecoles-privées-un-veritable-casse-tete-pour-les-parents>

privée, à partir de la classe de 6^e, les effectifs du privé augmentent fortement en raison d'un important afflux d'élèves provenant des écoles publiques. Les élèves se concentrent particulièrement dans les classes d'examen qui comptent presque le double des effectifs des classes intermédiaires (ASO-EPT, 2017).

Tableau 6. Nombre d'élèves par type d'enseignement et part du privé (en %) au secondaire selon le milieu de résidence (rural ou urbain) en 2018-2019

| | Rural | | | Urbain | | | Total Pays | | |
|----------------------------------|------------------|-------------------|-----------------|------------------|-------------------|-----------------|------------------|-------------------|-----------------|
| | Nb Elèves Filles | Nb Elèves Garçons | Nb Elèves Total | Nb Elèves Filles | Nb Elèves Garçons | Nb Elèves Total | Nb Elèves Filles | Nb Elèves Garçons | Nb Elèves Total |
| Public | 118 047 | 201 207 | 319 254 | 141 586 | 149 029 | 290 615 | 259 633 | 350 236 | 609 869 |
| Privé | 4405 | 7190 | 11 595 | 51 241 | 58 363 | 109 604 | 55 646 | 65 553 | 121 199 |
| Part du privé | 3,6 % | 3,5 % | 3,5 % | 26,6 % | 28,1 % | 27,4 % | 17,6 % | 15,8 % | 16,6 % |
| Tous types d'enseignement | 122 452 | 208 397 | 330 849 | 192 827 | 207 392 | 400 219 | 315 279 | 415 789 | 731 068 |

Source : Calculs des auteur-es à partir des données de l'annuaire statistique du secondaire 2018-2019

2.2. Une meilleure représentation des filles dans les établissements privés

Dans l'enseignement secondaire, les filles sont moins scolarisées que les garçons. En 2018-2019, au 1^{er} cycle du secondaire, le taux net de scolarisation des filles était de 19,4 % contre 22,9 % pour les garçons et au 2nd cycle du secondaire, le taux net de scolarisation des filles était de 4 % pour les filles contre 6,3 % pour les garçons. Les effectifs des élèves par sexe selon le type d'établissement montrent que les inégalités de sexe sont moins importantes dans les établissements privés par rapport aux établissements publics. En 2018-2019, au collège, l'Indice de parité des sexes (IPS) était de 0,69 dans les établissements publics contre 0,83 dans le privé. Au niveau des lycées, les écarts sont encore plus marqués avec un IPS de 0,52 dans les lycées publics contre 0,80 dans les lycées privés. Enfin, dans les Complexes d'enseignement secondaire public, l'IPS est légèrement moins important que dans le privé (0,83 vs 0,85) (Tableau 7). Une étude sur la scolarisation des filles révélait qu'à Niamey, les parents inscrivant leurs enfants dans les établissements privés sont plus enclins à y inscrire les filles aussi. Pour ces parents qui scolarisent leurs filles dans les écoles privées, le choix de l'établissement se fera en fonction de la réputation de celui-ci s'agissant des comportements des jeunes filles qui y sont scolarisées. Pour les filles, les familles sont particulièrement craintives quant à l'adoption de comportements indécents au niveau vestimentaire et dans les relations avec leurs pairs masculins (Assane Igodoe, 2018).

Tableau 7. Effectifs d'élèves, filles et garçons, IPS, et part des élèves du privé (en %) par type d'enseignement au collège, lycée et dans les CES en 2018-2019

| Niveau d'enseignement | Effectifs publics | | | Effectifs privés | | | Part du privé | | |
|-----------------------|-------------------|-------------------|------|------------------|-------------------|------|-----------------|------------------|----------------|
| | Nb Élèves filles | Nb Élèves garçons | IPS | Nb Élèves filles | Nb Élèves garçons | IPS | % Élèves filles | % Élèves garçons | % Élèves TOTAL |
| Collège | 128 290 | 187 009 | 0,69 | 9785 | 11 807 | 0,83 | 7 % | 6 % | 6 % |
| Lycée | 6733 | 13 059 | 0,52 | 175 | 219 | 0,80 | 2 % | 2 % | 2 % |
| CES | 124 607 | 150 148 | 0,83 | 45 673 | 53 517 | 0,85 | 27 % | 26 | 26 % |

Source : Calculs des auteur-es à partir des données de l'annuaire statistique du secondaire 2018-2019

2.3. Une meilleure réussite scolaire dans le privé

La réussite scolaire semble meilleure dans le privé par rapport au public. Les données sur les redoublants du cycle secondaire montrent que le pourcentage des redoublants est plus important dans les établissements publics (26 %) par rapport aux établissements privés (17 %) (Tableau 8). La meilleure réussite scolaire des élèves des établissements privés pourrait s'expliquer par les meilleures conditions d'apprentissage qu'ils offrent, mais aussi par les investissements plus importants que les parents effectuent pour que leurs enfants réussissent (cours privés). Les données révèlent aussi que dans le privé, les filles redoublent moins que les garçons (16 % de filles redoublant contre 18 % des garçons). Par ailleurs, les élèves du primaire scolarisés dans le privé ont de meilleures performances en lecture et en mathématiques en début et en fin de cycle par rapport aux élèves scolarisé-es dans le public (Lange, *et al.*, 2021).

Tableau 8. Effectifs et pourcentages de redoublants par sexe et par type d'établissement (public et privé) dans l'enseignement secondaire en 2019-2020

| | Effectifs des redoublants | | | | | | Pourcentage des redoublants | | |
|---------------|---------------------------|---------|---------------|---------|---------------|---------|-----------------------------|---------------|---------------|
| | Filles | | Garçons | | TOTAL | | Filles | Garçons | TOTAL |
| | Redoublant-es | Total | Redoublant-es | Total | Redoublant-es | Total | Redoublant-es | Redoublant-es | Redoublant-es |
| Public | 68 071 | 259 633 | 91 306 | 350 236 | 159 377 | 609 869 | 26,2 % | 26,1 % | 26,1 % |
| Privé | 8994 | 55 646 | 11 937 | 65 553 | 20 931 | 121 199 | 16,2 % | 18,2 % | 17,3 % |
| Total | 77 065 | 315 279 | 103 243 | 415 789 | 180 308 | 731 068 | 24,4 % | 24,8 % | 24,7 % |

Source : Calculs des auteur-es à partir des données de l'annuaire statistique du secondaire 2018-2019

CONCLUSION

Bien que le 1^{er} cycle du secondaire public se soit fortement développé permettant aux enfants de poursuivre au-delà du primaire, il s'avère que le second cycle reste encore très peu fréquenté par les enfants nigériens particulièrement dans les milieux ruraux. La priorité de l'État nigérien portée sur le cycle primaire et son incapacité à développer l'offre d'enseignement secondaire l'a conduit à appuyer le développement du secteur privé au second cycle du secondaire à travers des mesures de soutien aux établissements et l'allocation d'aides financières permettant aux élèves de s'inscrire dans le privé.

La privatisation au secondaire est à l'œuvre principalement au niveau des complexes d'enseignement secondaire, qui agrègent les deux cycles du secondaire, et sont majoritairement privés. Cette privatisation génère des inégalités, aussi bien au niveau de l'offre que de la réussite des élèves. Les établissements privés offrent de meilleures conditions d'apprentissage que les établissements publics : l'allocation des équipements par élève y est meilleure, et les enseignant-es du privé prennent en charge moins d'élèves que celles ou ceux du public.

L'accès aux établissements privés est également source d'inégalités, en raison de l'offre principalement localisée en milieu urbain et des coûts élevés de la scolarisation dans le secondaire privé qui ne permettent pas aux familles rurales d'y envoyer leurs enfants. Enfin, on note que la réussite des élèves est meilleure dans les établissements privés comme l'indique le pourcentage des redoublants qui y est moindre que dans les établissements publics et les meilleures performances des élèves du privé par rapport aux élèves du public en lecture et en mathématiques en début et en fin de cycle primaire. L'ensemble de ces données révèle que l'offre secondaire est encore largement inaccessible à une importante part des enfants nigériens dont la majorité vit en milieu rural. Par ailleurs, l'offre privée se développe en créant des inégalités entre élèves. Face aux tarifs des établissements privés qui sont très variables d'une école à l'autre et très contestés par les parents d'élèves, l'État a décidé d'intervenir dans le secteur en mettant en place, en mai 2021, une commission chargée de réfléchir sur l'harmonisation des tarifs des établissements privés et en demandant à ces établissements de ne pas opérer d'augmentation sur les frais de scolarité pour l'année 2022/2023.

Au Niger, la privatisation de l'éducation est encore plus importante dans l'enseignement supérieur malgré un développement de l'offre publique avec l'ouverture de plusieurs universités publiques dans les régions. Plus de 80 % des établissements d'enseignement supérieur sont privés. Des études sur ce cycle d'enseignement sont nécessaires pour caractériser l'offre privée, comprendre les motivations des étudiants qui s'y inscrivent et analyser les inégalités engendrées par cette privatisation.

RÉFÉRENCES

- ANP (2022, 30 septembre). *L'enseignement privé au Niger butte contre l'harmonisation des tarifs de scolarité*. <http://www.anp.ne/article/l-enseignement-prive-au-niger-butte-contre-l-harmonisation-des-tarifs-de-scolarite>
- ASO-EPT (2017). *Rapport sur l'état des lieux des écoles privées au Niger*. Niamey : ASO-EPT.
- ASO-EPT (2020). *Impact du privé sur l'accès de tous à une éducation de qualité au Niger*. Niamey : ASO-EPT.
- Assane Igodoe, A. (2018). Scolarisation primaire des filles à Niamey : généralisation de l'accès, mais maintien des représentations sociales des rôles de genre. *Autrepart*, 87(3), 89-107.
- INS Niger (2013). *Enquête démographique et de santé et à indicateurs multiples du Niger 2012*. Niamey : INS Niger.
- INS Niger (2020). *Tableau de bord social : Édition 2020*. Niamey : INS Niger. <https://bit.ly/3WxmARr>
- INS Niger (2021). *Émergence d'une classe moyenne et réduction des inégalités au Niger (2e édition)*. Niamey : INS Niger. https://www.stat-niger.org/wp-content/uploads/rapport_etudes/Rapport_Classe_Moyenne_final.pdf
- Lange M.-F., Lauwerier T., & Locatelli R. (2021) *The impact of privatization on teachers in Francophone sub-Saharan African countries*, Paper commissioned for the 2021/2 Global Education Monitoring Report, Non-state actors in education (ED/GEMR/MRT/2021/P1/12), Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380072>
- Meunier, O. (1997). *Dynamique de l'enseignement islamique au Niger : le cas de la ville de Maradi*. Paris : L'harmattan.
- Meunier, O. (2000). *Bilan d'un siècle de politiques éducatives au Niger*. Paris : L'harmattan.
- Meunier, O. (2008). École d'aujourd'hui et savoirs traditionnels (Niger, Réunion, Brésil). *Cahiers internationaux de sociologie*, 2, 307-329.
- Ministère des Enseignements secondaires (2019). *Annuaire statistique 2018-2019*. Niamey : MES.
- République du Niger (2013). *Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (2014-2024). Document de stratégie*. Niamey : MEP/A/PLN/EC.
- République du Niger, & IPE-UNESCO Dakar. (2019). *Analyse du secteur de l'éducation du Niger, Éléments pour de nouvelles orientations dans le cadre de la 2e phase du PSEF*. Dakar : IPE-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373174/PDF/373174fre.pdf.multi.page=1&zoom=auto,-13,709>
- Tidjani Alou, M. (1992). *Les politiques de formation en Afrique francophone. École, État et société au Niger*. Thèse de doctorat, Université Bordeaux I.
- Villalón, L. A., Idrissa, A., & Bodian, M. (2012). *Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Niger: Quand l'État redynamise l'école franco-arabe, réorganise les écoles «Islamiyya», et essaie de capturer les écoles coraniques*. Miami, Niamey, London :

University of Florida, Laboratoire d'Études et de Recherches sur les Dynamiques Sociales et le Développement Local, Overseas Development Institute.

Les subventions publiques destinées à l'enseignement secondaire privé en Côte d'Ivoire : un facteur d'accroissement des inégalités scolaires

Zamblé Théodore Goin Bi, *Université Peleforo Gon Cooulibaly*
N'Guessan Claude Koutou, *Université Felix Houphouët Boigny*

DOI : [10.51186/journals/ed.2022.12-2.e1053](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-2.e1053)

Résumé

Les établissements privés pourraient constituer une opportunité de substitution pertinente pour la Côte d'Ivoire dans le sens qu'ils permettent à un plus grand nombre d'apprenant-es d'avoir accès à l'enseignement secondaire. Par le biais des subventions, le secteur privé est quasiment financé par les ressources de l'État. Le modèle économique de subventions des écoles privées par l'État participe à l'augmentation du nombre de promoteurs/trices d'établissements privés qui tirent l'essentiel de leurs ressources du secteur public. Cette orientation de la politique éducative s'est accompagnée d'un dispositif institutionnel d'encadrement, faisant du secteur privé un partenaire indispensable pour l'atteinte des objectifs de l'État en matière d'éducation. Cependant, cette politique ne permet pas de résorber totalement l'insuffisance de l'offre surtout dans les zones économiquement défavorisées où prospèrent les « écoles boutiques » encore appelées « écoles à bas coûts ». Les données ont été collectées par le biais de données secondaires issues des statistiques scolaires produites par le ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA). Il s'agit des données relatives aux caractéristiques des établissements secondaires et des résultats au Brevet d'études du premier cycle (BEPC) pour l'année 2022. Les résultats indiquent que les offres d'éducation dans l'enseignement secondaire général présentent des inégalités dans la « fourniture » du service éducatif. Les écoles privées fonctionnant quasi exclusivement de la subvention de l'État sont de moindre qualité à tous les niveaux : infrastructures, matériels, enseignant-es qualifié-es et résultats. Cependant, les parents en raison de leur vulnérabilité économique, de leur analphabétisme, de lieux d'habitation sont contraints d'y scolariser leurs enfants.

Mots-clés : Côte d'Ivoire, enseignement secondaire, inégalités, marchandisation, privatisation

Abstract

Private establishments could constitute a relevant substitution opportunity for Côte d'Ivoire in that they allow more learners access to secondary education. Through subsidies, the private sector is almost financed by state resources. The economic model of subsidies for private schools by the State contributes to the increase in the number of promoters of private establishments who draw most of their resources from the public sector. This orientation of the educational policy was accompanied by an institutional framework, making the private sector an essential partner for the achievement of the State's objectives in education. However, this policy does not make it possible to completely reduce the lack of supply, especially in economically disadvantaged areas where “shop schools,” also called “low-cost schools” prosper. Data were collected through secondary data from school statistics produced by the Ministry of National Education and Literacy (MENA). These are data relating to the characteristics of secondary schools and the results of the Undergraduate diploma for the year 2022. The results indicate that the educational offers in general secondary education present inequalities in the “provision” of the educational service. Private schools operating almost exclusively on state subsidies are of lower quality at all levels: infrastructure, materials, qualified teachers, and results. However, parents because of their economic vulnerability, illiteracy, places of residence, are forced to send their children to school there.

Keywords: Côte d'Ivoire, commoditization, inequality, privatization, secondary education

INTRODUCTION

Depuis l'accession à l'indépendance, la Côte d'Ivoire a fait de l'éducation une priorité pour son développement économique et social. L'objectif à cette époque était de scolariser le maximum d'enfants en âge scolaire. Avec la prospérité économique des années postindépendance, le pays va s'engager dans la construction d'infrastructures scolaires notamment dans le primaire et le secondaire. Sur le plan quantitatif, la Côte d'Ivoire a entrepris un effort considérable de scolarisation depuis l'indépendance. Dès 1970, le taux brut de scolarisation primaire atteignait 59 %, et dix ans plus tard, en 1980, il était porté à 75 %. Dans l'enseignement secondaire, le nombre d'établissements est passé de 54 en 1960 à 226 en 1980 (CONFEMEN, 1998).

À partir des années 1980, la Côte d'Ivoire connaît une crise économique sans précédent qui a entraîné un programme d'ajustement structurel (PAS) imposé par la Banque mondiale. Cette situation a fortement ébranlé le dispositif éducationnel, si bien que les investissements dans le secteur éducatif ont été réduits de façon drastique. En effet, la part du PIB consacrée à l'éducation qui était de 8,23 % en 1979 baisse à 6,78 % en 1992 puis à 4,30 % en 1995.

Dans les années 2000, cette part passe en dessous de 4 % avec 2,40 % en 2000 et 3,44 % en 2020 (Perspective Monde, 2022).

Dans le même temps, la population scolarisable est en forte progression, et l'État peine à satisfaire la demande scolaire de façon générale et dans l'enseignement secondaire particulièrement. Le taux d'inscription dans le secondaire connaît une forte progression. En 1971, ce taux est de 9,75 %, puis de 24,05 % en 1999, et en 2020, il s'établit à 57,49 % (Perspective Monde, 2022).

Pour combler les demandes de scolarisation, l'État va faire appel au secteur privé en développant un partenariat « raisonnable ». Ce partenariat, défini dans le cadre de la loi sur l'enseignement de 1995, stipule que l'État peut concéder le service public d'enseignement aux établissements privés. L'État va accorder des subventions aux établissements privés accueillant les élèves qu'il affecte dans ceux-ci, faute de places dans les établissements publics.

Cet article¹ s'intéresse aux inégalités induites par cette hyper-privatisation de l'enseignement secondaire. Pour appréhender ces inégalités, les données ont été collectées à partir de sources secondaires. Il s'agit principalement des annuaires statistiques de l'éducation nationale et des publications officielles (lois, décrets et conventions), ainsi que du classement des établissements secondaires en fonction des résultats au Brevet d'études du premier cycle (BEPC) établi par le ministère de l'Éducation et de l'Alphabétisation pour la session 2022 (cette base contient 3 072 établissements).

1. ÉVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ DANS LE SECONDAIRE EN CÔTE D'IVOIRE

Dans l'enseignement secondaire, l'offre privée a fortement progressé après les années 1980. En effet, en 1960, les établissements secondaires privés représentaient 54 % de l'ensemble des établissements contre 78 % en 2020, soit une augmentation de 24 % en soixante ans. Le nombre de salles de classe dans le secteur privé n'a cessé de croître de façon régulière. En 1980, le secteur privé comptait 29 % des salles de classe dans le secondaire. En 2010, les salles de classe dans le privé représentent 62 % de l'ensemble des salles de classe dans le secondaire et en 2020, le nombre de salles de classe dans le privé atteint 71 %.

Les effectifs d'élèves évoluent dans le même sens que celui des salles de classe. De 1960 à 2010, on trouve plus d'élèves dans le public que dans le privé avec une croissance régulière

¹ Il s'appuie sur une partie des résultats obtenus lors d'une recherche coordonnée par le Réseau Francophone contre la Privatisation de l'Éducation (ReFPE) et financée par Open Society Initiative For West Africa (OSIWA), les deux auteurs de cet article ayant réalisé l'étude de cas sur la Côte d'Ivoire.

de la part du privé. En 2020, le nombre d'élèves inscrit-es dans le privé dépasse celui du public, avec 55 % des inscrit-es.

Tableau 1. Évolution des effectifs d'écoles, de salle de classe et d'élèves dans le secondaire de 1960 à 2020 (Côte d'Ivoire)

| | Effectif établissement | | | Effectif salles de classe | | | Effectif Élèves | | |
|------|------------------------|-------|------------|---------------------------|-------|------------|-----------------|-----------|------------|
| | Public | Privé | % du Privé | Public | Privé | % du Privé | Public | Privé | % du Privé |
| 1960 | 54 | 63 | 54 | nd | nd | nd | nd | nd | nd |
| 1980 | 226 | 153 | 40 | 1706 | 713 | 29 | 73 512 | 28 614 | 26 |
| 2010 | 307 | 899 | 75 | 7388 | 11886 | 62 | 634 310 | 498 154 | 44 |
| 2020 | 614 | 2123 | 78 | 13 281 | 31764 | 71 | 1 105 205 | 1 330 809 | 55 |

Source : MENET (2020), Annuaire statistique de l'enseignement secondaire 2019-2020

Avec la crise économique des années 1980 et l'instauration des Programmes d'ajustement structurel, le programme de construction des nouveaux établissements s'estompe. Pendant ce temps, la population scolarisable croît de façon significative et régulière avec pour conséquence directe la limitation drastique du nombre de places disponibles dans les établissements d'enseignement existants (Koutou & Goin Bi, 2019).

L'augmentation des effectifs s'explique par la mise en œuvre progressive de la mesure de réduction du seuil d'admission au concours d'entrée en classe de 6^e en 2011 - 2012. Depuis cette date, les effectifs totaux augmentent en moyenne de 12 % par an, contre 8 % avant 2011. Par ailleurs, les effectifs dans le secteur privé augmentent 2,8 fois plus vite que les effectifs du public. Ceci explique l'augmentation substantielle de la part du privé dans les effectifs totaux, qui représente en 2014 près de la moitié des effectifs inscrits : 49 % contre 39 % en 2010 (Gouvernement de Côte d'Ivoire, RESEN, 2016).

2. UN CADRE INSTITUTIONNEL FAVORABLE À LA PRIVATISATION DE L'ÉDUCATION

Pour encadrer l'offre privée d'éducation, l'État s'est doté de lois (1977, 1995 et 2015), de décrets (1961, 1997), et de conventions (1974, 1992, 1998). Ces dispositions ont permis à l'État de concéder au secteur privé une partie de ses obligations régaliennes. À travers un mécanisme de subventions, l'État finance les établissements privés qui accueillent les élèves affecté-es. Dans la convention de concession du service public de l'enseignement au secteur privé, l'État précise que les frais de scolarité sont fixés à 120 000 francs CFA (172 euros) pour l'élève du premier cycle ; 140 000 francs CFA (200 euros) pour l'élève du second cycle; 175 000 francs CFA (250 euros) pour l'élève de l'enseignement technique.

Avec cette politique, l'État s'engage à favoriser la scolarisation dans le secondaire. Cependant, cette politique va développer les inégalités sociales dans le système éducatif ivoirien. On aura de fait une ségrégation scolaire avec, d'une part, des écoles pour riches, et d'autre part, des écoles pour pauvres.

2.1. Les subventions, un appel à la privatisation

Les niveaux scolaires les plus investis par la marchandisation sont le secondaire et le supérieur. D'Aiglepierre (2013) souligne que la plupart des établissements privés sont uniquement à la recherche du profit. Les établissements à vocation lucrative sont de petites entreprises avec des objectifs de rentabilité financière. L'enseignement privé peut alors être perçu comme un marché avec des opérateurs/trices qui répondent à une demande éducative solvable non satisfaite par l'enseignement public. À l'exception des contraintes administratives spécifiques imposées par les États en matière d'ouverture et de gestion d'établissements éducatifs, le fonctionnement du marché de l'enseignement privé à vocation lucrative apparaît semblable aux autres types de marchés commerciaux.

La subvention accordée par l'État va attiser l'appétit financier de nombreuses/eux promoteurs/trices qui vont investir de plus en plus dans la création d'établissements secondaires privés (Koutou & Goin Bi, 2019). Ainsi, le nombre d'établissements accueillant des élèves subventionnés dans l'enseignement secondaire a presque triplé entre 2010-2011 et 2017-2018. En effet, ce nombre est passé de 356 à 1025 sur la période 2010-2018. Si l'on considère la croissance globale du nombre total d'établissements privés, cela signifie que la proportion d'établissements privés subventionnés est passée de 39,6 % en 2010-2011 à 79,7 % en 2017-2018 (EGP, 2019).

2.2. Les écoles secondaires « Boutiques » : la solution pour les plus pauvres

Ce système de subvention a pour effet pervers la création d'écoles dans le seul but de bénéficier des subventions au détriment d'un enseignement de qualité. Deux types d'écoles occupent le marché : il s'agit des écoles privées confessionnelles (catholique le plus souvent) et des écoles laïques. Certaines écoles confessionnelles privatisent leur recrutement d'élèves tandis que d'autres continuent de recevoir les élèves affectés par l'État (Lanoue, 2004).

Les écoles privées confessionnelles se positionnent sur le segment de la classe moyenne supérieure avec des coûts de scolarisation supérieure à la subvention. Ainsi, les parents sont appelés à payer la différence qui souvent représente le double, voire le triple, de la subvention de l'État. Les écoles internationales dont les coûts sont hors de portée, pour les travailleurs/euses moyen-nes, sont généralement fréquentées par les enfants des élites nationales (politicien-es, diplomates, etc.) et par les expatrié-es européen-es et américain-es.

Le Mouvement ivoirien pour les droits de l'Homme (2022) dénonce la privatisation comme un facteur d'enracinement de la discrimination, des inégalités sociales et de ségrégation

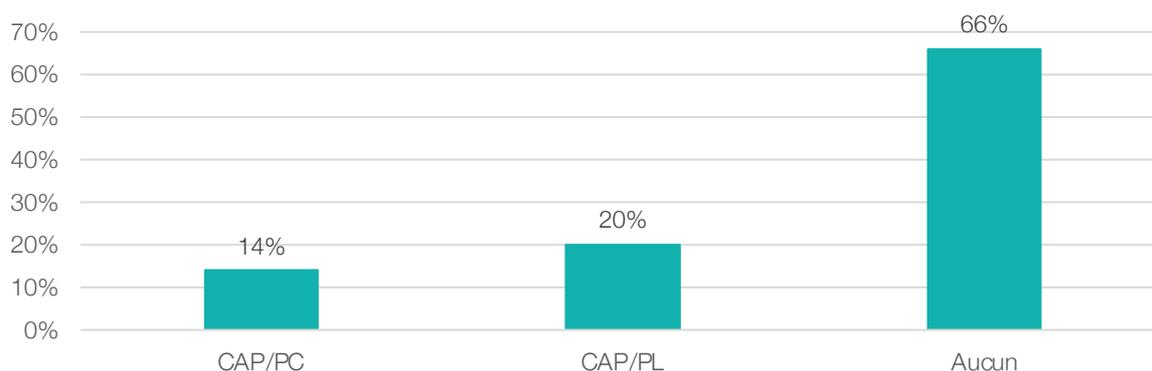
socioéconomique. En effet, les populations économiquement faibles se ruent vers le privé laïc à bas coût et de moindre qualité. Dans certains quartiers défavorisés, des écoles de ce type se créent dans le but d'offrir une offre de scolarisation aux enfants en situation de vulnérabilité économique et sociale. Goin Bi et Koutou (2019) signalent que les écoles privées à bas coûts ne remplissent pas les conditions nécessaires pour fonctionner correctement. Elles fonctionnent pour la plupart avec des infrastructures délabrées et insalubres. Les enseignant-es dans ce type d'écoles rejoignent le métier sans formation pédagogique et sans expérience, et travaillent avec du matériel didactique et pédagogique insuffisant et de mauvaise qualité. Les parents mettent l'accent sur le coût de la scolarité qui est compatible avec leur faible pouvoir financier. Les enfants au bas de la pyramide sociale sont victimes de promoteurs/trices capitalistes qui cherchent à faire du profit au détriment de l'offre d'une éducation de qualité (Azoh & Goin Bi, 2022). Au vu des possibilités financières de leur clientèle, les écoles à bas coût se présentent comme des initiatives pour « aider » les populations économiquement faibles. Mais en réalité, les écoles « boutiques » sont des opportunités d'affaires pour leurs promoteurs/trices.

Les parents dont les enfants sont inscrit-es dans les écoles privées « à bas coûts » sont, pour la grande majorité d'entre eux, de classe sociale défavorisée. Ils sont peu instruit-es et exercent dans le secteur informel principalement le commerce et l'artisanat. Les parents d'élèves de ces établissements privés ont, en général, un faible niveau d'études : 41 % des pères ont suivi l'enseignement secondaire alors que 45 % des mères sont analphabètes (Goin Bi & Koutou, 2019).

Les pères sont principalement commerçants (15 %), chauffeurs (10 %), ouvriers (6 %) et planteurs (5 %). Les mères sont le plus souvent commerçantes (60 %) et ménagères (20 %). Le fait que ces parents soient en grand nombre analphabètes ou peu scolarisés pourrait-il expliquer leur penchant pour les écoles peu recommandées ? Ont-ils la capacité d'apprécier le contenu des enseignements dispensés dans ces écoles ou se satisfont-ils du fait que ces écoles sont reconnues par l'État ivoirien (Assi-Kaudjiss, *et al.*, 2019) ?

2.3. Des enseignant-es peu qualifié-es

Trois catégories se distinguent dans la distribution des enseignant-es selon le cycle du secondaire et selon les diplômes professionnels. On y retrouve, les enseignant-es titulaires d'un Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) professeur de lycée, les enseignant-es disposant d'un CAP professeur de collège et celles/ceux qui exercent sans diplôme professionnel. Dans le secondaire privé en Côte d'Ivoire, les enseignant-es exerçant sans qualification professionnelle sont les plus nombreuses/eux avec une proportion de 66%. Celles/ceux ayant le Certificat d'Aptitude Pédagogique Professeur de Lycée CAP/PL et le Certificat d'Aptitude Pédagogique Professeur de Collège CAP/PC représentent respectivement 20 % et 14 % des effectifs. Les enseignant-es sont majoritairement des vacataires (61 %).

Figure 1. Répartition des enseignant-es dans le secondaire privé selon leur diplôme professionnel en 2019-2020 (Côte d'Ivoire)

Source : MENET (2020), Annuaire statistique de l'enseignement secondaire 2019-2020

3. RÉSULTATS SCOLAIRES ET INÉGALITÉ : UNE ANALYSE À PARTIR DES RÉSULTATS DU BEPC 2022

Les résultats de l'examen du BEPC pour l'année 2022 ont permis de faire une analyse à partir des types d'établissements regroupés en 9 catégories (Tableau 2). Les résultats ont aussi fait l'objet d'un regroupement en cinq catégories (Figure 2). Au total, notre analyse a porté sur 3 072 établissements d'enseignement secondaire du premier cycle. Les collèges privés laïcs sont majoritaires avec 65,9 % des établissements.

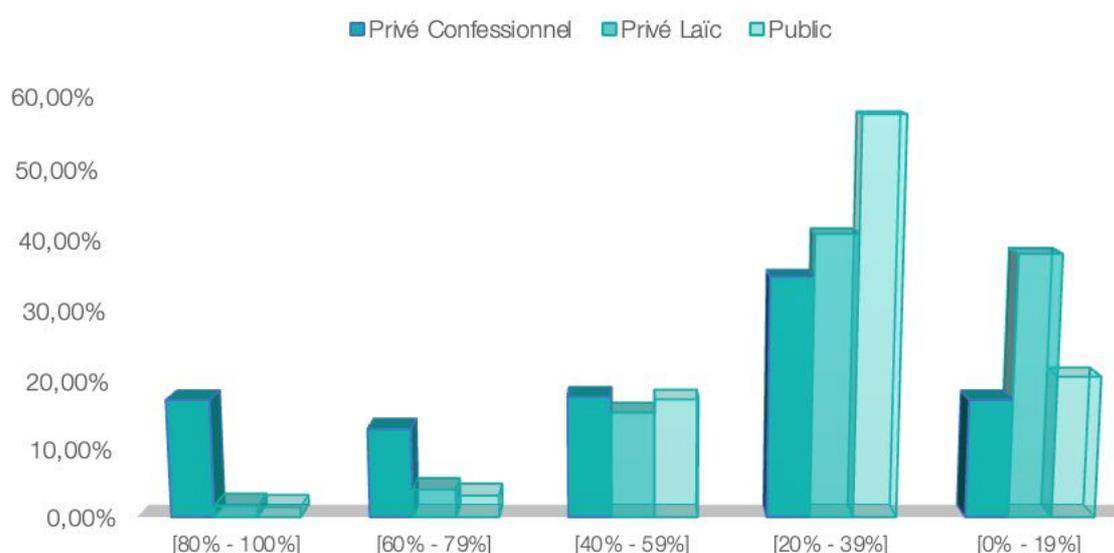
Tableau 2. Répartition des établissements secondaires du premier cycle en 2022

| Type d'établissements | Effectif des établissements | Pourcentage |
|--------------------------|-----------------------------|-------------|
| Confessionnel catholique | 147 | 4,8 |
| Confessionnel musulman | 36 | 1,2 |
| Confessionnel protestant | 29 | 0,9 |
| Confessionnel adventiste | 2 | 0,1 |
| Privé laïc | 2024 | 65,9 |
| Privé laïc International | 5 | 0,2 |
| Privé laïc libanais | 2 | 0,1 |
| Public | 540 | 17,5 |
| Cours du soir | 287 | 9,3 |
| Total | 3072 | 100 |

Source : Calcul des auteurs sur la base du classement du MENA

La répartition des résultats au BEPC permet de constater que les établissements privés confessionnels obtiennent de meilleurs résultats que les établissements publics et les établissements privés laïcs. Moins de 2 % des établissements publics et privés laïcs ont des résultats au BEPC qui se situent entre 80 % et 100 %. En revanche, 17,20 % des établissements confessionnels ont un taux de réussite au BEPC qui se situe entre 80 % et 100 %. À l'inverse, on observe dans les établissements publics et dans les établissements privés laïcs que respectivement 20,60 % et 38,10 % ont des résultats au BEPC qui se situent entre 0 % et 19 %.

Figure 2. Repartitions des types d'établissements secondaires selon le taux de réussite au BEPC en 2022



Source : Calcul des auteurs sur la base du classement du MENA

3.1. Le groupe aux taux de réussite au BEPC élevés correspond aux populations les plus riches et aux élèves les plus performant-es

Une analyse des établissements qui appartiennent à la catégorie des taux de réussite très élevés au BEPC ([80 % - 100 %]) montre une proportion plus élevée des établissements privés confessionnels. Les établissements publics qui figurent dans cette catégorie sont les établissements « d'excellence » qui recrutent chaque année les meilleurs élèves au Certificat d'études primaires élémentaires (CEPE) dans tout le pays. Ces établissements offrent de très bonnes conditions de travail pour les apprenant-es et leurs encadrant-es.

Tableau 3. Liste des établissements publics ayant un taux de réussite au BEPC compris entre 80 % et 100 %

| | | |
|--|--------|---------------|
| LYCEE SAINTE MARIE ABIDJAN | PUBLIC | ABIDJAN 1 |
| LYCEE SCIENTIFIQUE YAMOOUSSOUKRO | PUBLIC | YAMOOUSSOUKRO |
| LYCEE MAMIE FAITAI BINGERVILLE | PUBLIC | ABIDJAN 1 |
| LYCEE MODERNE DE JEUNES FILLES DE YOPOUGON | PUBLIC | ABIDJAN 3 |
| COLLEGE MODERNE AGNIA | PUBLIC | BONGOUANOU |
| LYCEE MAMIE ADJOUA YAMOOUSSOUKRO | PUBLIC | YAMOOUSSOUKRO |
| LYCEE MODERNE D'EBILASSOKRO | PUBLIC | ABENGOUROU |
| E.M.P.T BINGERVILLE | PUBLIC | ABIDJAN 1 |

Source : Extrait du classement des établissements en fonction de leurs résultats au BEPC en 2022

Pour mesurer les inégalités de réussite au BEPC selon les régions et selon le type d'établissements, nous avons effectué des calculs à partir des résultats obtenus au BEPC selon les Directions régionales de l'Éducation nationale (DREN) (tableau 4). Deux facteurs importants caractérisent les écoles privées laïques qui sont présentes dans la catégorie des écoles ayant obtenu de très bons résultats au BEPC: la localisation dans un quartier huppé et/ou le nombre de candidat-es présenté-es. Sur les 34 établissements privés, 14 soit 42 % sont situés dans la commune très aisée de Cocody (DREN d'Abidjan 1). Au niveau des effectifs, 21 établissements privés laïcs ont présenté un effectif de candidat-es inférieur ou égal à 30 collégien-es, alors que la moyenne nationale de candidat-e par établissement est 145,90.

Tableau 4. Répartition des établissements ayant un taux de réussite compris entre 80 % et 100 % au BEPC en fonction des Directions régionales de l'Éducation nationale en 2022

| | Privé confessionnel | | Privé laïc | | Public | | Total | |
|---------------|---------------------|-----|------------|-----|--------|-----|-------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| DREN | | | | | | | | |
| ABENGOUROU | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| ABIDJAN 1 | 20 | 56 | 16 | 40 | 2 | 25 | 38 | 45 |
| ABIDJAN 2 | 7 | 19 | 3 | 8 | 0 | 0 | 10 | 12 |
| ABIDJAN 3 | 2 | 6 | 7 | 18 | 1 | 13 | 10 | 12 |
| ABIDJAN 4 | 1 | 3 | 1 | 3 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| BONDOUKOU | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 13 | 1 | 1 |
| BONGOUANOU | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| BOUAKÉ 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| DALOA | 1 | 3 | 5 | 13 | 1 | 13 | 7 | 8 |
| DUEKOUE | 2 | 6 | 1 | 3 | 2 | 25 | 5 | 6 |
| GRAND BASSAM | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 13 | 2 | 2 |
| KORHOGO | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| SASSANDRA | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| YAMOOUSSOUKRO | 1 | 3 | 2 | 5 | 0 | 0 | 3 | 4 |
| Total | 36 | 100 | 40 | 100 | 8 | 100 | 84 | 100 |

Source : Calcul des auteurs sur la base du classement du MENA

3.2. Le groupe aux plus faibles taux de réussite au BEPC correspond aux populations les plus pauvres

Les établissements qui obtiennent de faibles résultats au BEPC sont en majorité des établissements privés laïcs. Dans cette catégorie, ils représentent 77,2 % des effectifs. Si on ajoute les cours du soir, qui sont des écoles privées de seconde chance pour les économiquement faibles et les personnes vivant dans la précarité (Azoh & Goin Bi, 2016), la proportion des écoles privées à faible résultat au BEPC croît à 85,5 % soit plus de 8 établissements sur 10. À l'opposé, on ne recense que 2,5 % d'établissements privés catholiques dans la catégorie des taux de réussite au BEPC entre 0 % et 20 % (Tableau 5).

Tableau 5. Répartition des établissements ayant un taux de réussite compris entre 0 % et 20 % au BEPC en fonction de leur statut en 2022

| | Nombre | Pourcentage |
|--------------------------------|---------------|--------------------|
| Privé confessionnel catholique | 37 | 2,5 |
| Privé laïc | 795 | 77,2 |
| Public | 112 | 10,9 |
| Cours du soir | 85 | 8,3 |
| Total | 1030 | 100 |

Source : Calcul des auteurs sur la base du classement du MENA

Cette répartition des résultats montre des inégalités entre les établissements et donc entre les collégiens-nes qui les fréquentent. Les écoles privées confessionnelles et les écoles internationales sont fréquentées par des enfants issu-es de classes sociales aisées contrairement aux élèves des établissements publics et des écoles privées laïques qui proviennent des classes moyennes inférieures et des couches les plus défavorisées (Koutou & Goin Bi, 2019).

L'analyse régionale nous permet de montrer que ce sont les communes les plus pauvres qui possèdent le pourcentage le plus élevé d'établissements ayant un taux de réussite compris entre 0 % et 20 % au BEPC (tableau 6). Les DREN Abidjan 3 et Abidjan 4 sont situées dans des communes pauvres d'Abidjan. Les établissements situés dans les communes de Yopougon et d'Attécoubé appartiennent à la DREN 3 qui regroupe 10,60 % des écoles privées ayant de faibles résultats aux BEPC. En effet, la commune de Yopougon possède un indice de pauvreté qui se situe entre 30 et 35 %, et la commune d'Attécoubé un indice entre 35 et 45 %. Dans la DREN Abidjan 4 qui regroupe les établissements des communes d'Abobo et d'Anyama, l'indice de pauvreté se situe respectivement entre 35 et 45 % et 70 et 90 % (DEZA, 2017). Ainsi, Abobo compte plus d'une dizaine de quartiers précaires et des bidonvilles. La plupart de ces quartiers ne sont pas viabilisés. Les habitants des bidonvilles vivent dans des conditions très difficiles, sans électricité, sans eau, sans assainissement, dans un environnement pollué (ONU Habitat, 2012).

Tableau 6. Répartition des établissements ayant un taux de réussite compris entre 0 % et 20 % au BEPC en fonction des Directions régionales de l'Éducation nationale en 2022

| | Privé confessionnel | | Privé laïc | | Public | | Cours du soir | | Total | |
|----------------|---------------------|------|------------|------|--------|-----|---------------|------|-------|--------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| ABENGOUROU | 2 | 5,4 | 20 | 2,5 | 2 | 1,8 | 1 | 1,2 | 25 | 2,4 |
| ABIDJAN 1 | 2 | 5,4 | 37 | 4,7 | 7 | 6,2 | 3 | 3,5 | 49 | 4,8 |
| ABIDJAN 2 | 3 | 8,1 | 45 | 5,7 | 4 | 3,5 | 14 | 16,5 | 66 | 6,4 |
| ABIDJAN 3 | 1 | 2,7 | 84 | 10,6 | 7 | 6,2 | 11 | 12,9 | 103 | 10 |
| ABIDJAN 4 | 5 | 13,5 | 69 | 8,7 | 6 | 5,3 | 11 | 12,9 | 91 | 8,8 |
| ABOISSO | 0 | 0 | 15 | 1,9 | 3 | 2,7 | 2 | 2,4 | 20 | 1,9 |
| ADZOPE | 2 | 5,4 | 30 | 3,8 | 5 | 4,4 | 1 | 1,2 | 38 | 3,7 |
| AGBOVILLE | 0 | 0 | 9 | 1,1 | 2 | 1,8 | 1 | 1,2 | 12 | 1,2 |
| BONDOUKOU | 0 | 0 | 33 | 4,2 | 4 | 3,5 | 2 | 2,4 | 39 | 3,8 |
| BONGOUANOU | 2 | 5,4 | 13 | 1,6 | 4 | 3,5 | 4 | 4,7 | 23 | 2,2 |
| BOUAFLE | 2 | 5,4 | 18 | 2,3 | 7 | 6,2 | 1 | 1,2 | 28 | 2,7 |
| BOUAKÉ 1 | 0 | 0 | 9 | 1,1 | 4 | 3,5 | 1 | 1,2 | 14 | 1,4 |
| BOUAKÉ 2 | 0 | 0 | 10 | 1,3 | 4 | 3,5 | 0 | 0 | 14 | 1,4 |
| BOUNA | 0 | 0 | 10 | 1,3 | 0 | 0 | 2 | 2,4 | 12 | 1,2 |
| BOUNDIALI | 1 | 2,7 | 18 | 2,3 | 2 | 1,8 | 1 | 1,2 | 22 | 2,1 |
| DABOU | 0 | 0 | 13 | 1,6 | 1 | 0,9 | 1 | 1,2 | 15 | 1,5 |
| DALOA | 1 | 2,7 | 32 | 4 | 5 | 4,4 | 4 | 4,7 | 42 | 4,1 |
| DANANE | 1 | 2,7 | 17 | 2,1 | 3 | 2,7 | 1 | 1,2 | 22 | 2,1 |
| DAOUKRO | 0 | 0 | 10 | 1,3 | 1 | 0,9 | 3 | 3,5 | 14 | 1,4 |
| DIMBOKRO | 0 | 0 | 5 | 0,6 | 2 | 1,8 | 0 | 0 | 7 | 0,7 |
| DIVO | 0 | 0 | 18 | 2,3 | 2 | 1,8 | 5 | 5,9 | 25 | 2,4 |
| DUEKOUÉ | 0 | 0 | 12 | 1,5 | 6 | 5,3 | 1 | 1,2 | 19 | 1,8 |
| FERKESSEDOUGOU | 0 | 0 | 13 | 1,6 | 0 | 0 | 1 | 1,2 | 14 | 1,4 |
| GAGNOA | 4 | 10,8 | 21 | 2,6 | 1 | 0,9 | 0 | 0 | 26 | 2,5 |
| GRAND BASSAM | 1 | 2,7 | 13 | 1,6 | 2 | 1,8 | 1 | 1,2 | 17 | 1,7 |
| GUIGLO | 2 | 5,4 | 10 | 1,3 | 1 | 0,9 | 2 | 2,4 | 15 | 1,5 |
| ISSIA | 0 | 0 | 17 | 2,1 | 4 | 3,5 | 0 | 0 | 21 | 2 |
| KATIOLA | 2 | 5,4 | 12 | 1,5 | 1 | 0,9 | 1 | 1,2 | 16 | 1,6 |
| KORHOGO | 0 | 0 | 33 | 4,2 | 1 | 0,9 | 2 | 2,4 | 36 | 3,50 % |
| MAN | 1 | 2,7 | 23 | 2,9 | 2 | 1,8 | 1 | 1,2 | 27 | 2,60 % |
| MANKONO | 0 | 0 | 14 | 1,8 | 0 | 0 | 2 | 2,4 | 16 | 1,6 |
| MINIGNAN | 1 | 2,7 | 4 | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0,5 |
| ODIENNE | 0 | 0 | 14 | 1,8 | 2 | 1,8 | 1 | 1,2 | 17 | 1,7 |
| SAN-PEDRO | 0 | 0 | 17 | 2,1 | 4 | 3,5 | 0 | 0 | 21 | 2 |
| SASSANDRA | 0 | 0 | 3 | 0,4 | 2 | 1,8 | 0 | 0 | 5 | 0,5 |
| SEQUELA | 2 | 5,4 | 13 | 1,6 | 1 | 0,9 | 1 | 1,2 | 17 | 1,7 |

| | | | | | | | | | | |
|---------------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|-----------|------------|-------------|------------|
| SINFRA | 0 | 0 | 5 | 0,6 | 2 | 1,8 | 1 | 1,2 | 8 | 0,8 |
| SOUBRE | 0 | 0 | 13 | 1,6 | 4 | 3,5 | 0 | 0 | 17 | 1,7 |
| TIASSALE | 0 | 0 | 10 | 1,3 | 1 | 0,9 | 1 | 1,2 | 12 | 1,2 |
| TOUBA | 0 | 0 | 6 | 0,8 | 2 | 1,8 | 0 | 0 | 8 | 0,8 |
| YAMOOUSSOUKRO | 2 | 5,4 | 27 | 3,4 | 2 | 1,8 | 1 | 1,2 | 32 | 3,1 |
| Total | 37 | 100 | 795 | 100 | 113 | 100 | 85 | 100 | 1030 | 100 |

Source : Calcul des auteurs sur la base du classement du MENA

Le test de Khi-deux effectué entre le statut des établissements et le taux de réussite au BEPC par établissement a montré qu'il existe une relation entre ces deux variables. Le Khi deux de Pearson montre une significativité asymptotique (bilatérale) inférieure à 0,01. Ainsi, la probabilité de réussite aux BEPC est plus élevée chez les élèves qui fréquentent les écoles confessionnelles. À l'inverse, les élèves qui fréquentent les écoles privées laïques, les écoles publiques, les cours du soir et celles/ceux qui se portent candidat-es libres sont plus enclines à connaître l'échec. Ce test vient confirmer que l'inégalité de réussite au BEPC est liée au statut d'école fréquentée. Ainsi, les données relatives aux résultats de l'examen du BEPC montrent que les établissements scolaires privés accentuent la discrimination dans le système éducatif ivoirien sur la base de facteurs socio-économiques. Le système actuel de l'enseignement secondaire ivoirien favorise les enfants issu-es des classes favorisées au détriment des plus pauvres comme le montrent les théories de l'inégalité des chances (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Lahire, 2019).

CONCLUSION

La politique de scolarisation des élèves du secondaire dans les établissements privés pour résorber le déficit infrastructurel du secteur public est le choix fait par les gouvernants de la Côte d'Ivoire. Cependant, l'effet pervers de cette hyper-privatisation de l'éducation a favorisé la marchandisation de l'école entraînant par ricochet une détérioration de la qualité de la formation. Il se crée une ségrégation scolaire entre les différentes classes sociales. Les élèves issus des familles défavorisées pauvres se retrouvent dans des ghettos scolaires où les enseignant-es sont peu qualifié-es et très précarisé-es.

Par le biais des subventions de l'État, le secteur privé est quasiment financé par le public. Le modèle économique de subventions des établissements privés par l'État participe au développement de promoteurs/trices privé-es qui tirent l'essentiel de leurs ressources du secteur public. En dépit des subventions accordées par l'État, les résultats à l'examen du BEPC montrent des inégalités de réussites entre les écoles privées confessionnelles, les écoles d'excellence et les écoles privées laïques. Les écoles privées laïques à bas coûts dans lesquelles sont scolarisées les apprenant-es issu-es des familles pauvres enregistrent les résultats les plus faibles. Ce modèle doit être revu par l'État en allouant plus de ressources à la construction d'infrastructures publiques.

RÉFÉRENCES

- Assi-Kaudjhis, N., Soro, I., & Gnankouen, A. R. (2019). Problèmes et stratégies de remédiation liés à l'offre de service scolaire public de base dans la ville de Sakassou d'Ivoire. *DaloGéo* 1. <https://bit.ly/3PAuvLs>
- Azoh, F. J., & Goin Bi, Z. T. (2016). Cours du soir : formes alternatives d'éducation formelle. In F. J. Azoh, & Z. T. Goin Bi (Eds.), *Nouveaux défis de l'éducation en Côte d'Ivoire : Mutations et résiliences* (pp. 121-164). Abidjan, Editions Eburnie.
- Azoh, F. J., & Goin Bi, Z. T. (2022). Ivory Coast: Children at the Bottom of the Pyramid and Government Policies. In D. A. Wagner, N. M. Castillo, & S. G. Lewis (Eds), *Learning, Marginalization, and Improving the Quality of Education in Low-income Countries* (pp. 323-342). Cambridge: Open Book publisher.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970), *La Reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de Minuit.
- CONFEMEN. (1998). *L'Enseignement Primaire en Côte d'Ivoire : Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif (1995/1998)*. Dakar : CONFEMEN.
- D'Aiglepierre, R. (2013). *L'enseignement privé en Afrique subsaharienne – Enjeux, situations et perspectives de partenariats public-privé*. Paris : AFD.
- Deza, A. D. (2017). *Cartographie de la pauvreté non financière dans le district d'Abidjan à partir du recensement général de la population et de l'habitat 2014 de la Côte d'Ivoire, Rapport de recherche, observatoire démographique et statistique de l'espace francophone*. Québec, QC : Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/Université Laval.
- Education Partnerships Group. (2021). *Analyse de la mesure gouvernementale d'allocation de frais d'écolage (ou subventions) aux élèves affectés par l'État dans les établissements privés du premier cycle du secondaire en Côte d'Ivoire*. <https://bit.ly/3hBZni0>
- Goin Bi, Z. T, & Koutou, N. C. (2019). De la privatisation à la marchandisation de l'éducation en Côte d'Ivoire. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 82, 85-92.
- Gouvernement de Côte d'Ivoire, UNESCO-IIEP, Fonds des Nations Unies pour l'enfance. (2016). *Rapport d'état du système éducatif national de la Côte d'Ivoire : pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace*. Dakar : UNESCO.
- Koutou, N. C., & Goin Bi, Z. T. (2019). *Étude sur la privatisation de l'école en Côte d'Ivoire. Internationale de l'éducation*. Bruxelles : Internationale de l'Éducation.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.
- Lanoué, E, Les écoles catholiques et la construction des « identités scolaires » en Côte d'Ivoire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, 75-91.
- Ministère de l'Éducation Nationale de l'Alphabétisation. (2022). *BEPC 2022 en Côte d'Ivoire : Classement des 3072 établissements par ordre de mérite*. Abidjan : Ministère de l'Éducation Nationale de l'Alphabétisation.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle. (2020). *Annuaire statistique de l'enseignement secondaire 2019-2020*.

Abidjan : Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle.

Mouvement Ivoirien des Droits de l'Homme (MIDH). (2022). *L'impact de la privatisation et de la marchandisation de l'éducation sur le droit à l'éducation en Côte d'Ivoire au regard des principes d'Abidjan*. Abidjan : MIDH.

ONU-Habitat. (2012). *Profil urbain d'Abidjan*. <https://unhabitat.org/cote-divoire-profil-urbain-dabidjan-french>

Perspective Monde. (2022). *Taux d'inscription aux études secondaires (taux brut -% de la population), Côte d'Ivoire*. <https://bit.ly/3hw8VLz>

Des discriminations renforcées par la privatisation du système éducatif en Côte d'Ivoire : le cas des élèves de l'enseignement secondaire

Amadou Dahou, *Mouvement Ivoirien des Droits Humains (MIDH)*

Amani Kouamé, *Université Felix Houphouët Boigny*

Thibaut Lauwerier, *Université de Genève*

DOI : [10.51186/journals/ed.2022.12-2.e1054](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-2.e1054)

Résumé

La communauté internationale a assisté à une croissance sans précédent du secteur privé dans l'éducation, ces dernières années, en particulier dans les pays à faible revenu. En Côte d'Ivoire, cette privatisation, accentuée à partir de 1990, a renforcé les discriminations à l'endroit des élèves des établissements scolaires secondaires privés. Cet article vise à montrer les discriminations occasionnées par la privatisation de l'éducation au secondaire. Ainsi, la question est de savoir dans quelle mesure ce processus a contribué à l'accroissement des discriminations chez les élèves de l'enseignement secondaire. Cet article se base majoritairement sur une étude menée en 2021 : des données collectées à partir d'une enquête de terrain dans cinq localités de la Côte d'Ivoire, en fonction de l'importance des élèves et des écoles privées, ont été enrichies par l'analyse de lois, de décrets, de conventions, d'articles de presse, de sites internet et de documents officiels. Nous nous sommes ici focalisés sur deux grands axes : d'une part, les discriminations liées au statut social et d'autre part, les frais complémentaires, motif de discrimination entre les affectés-es de l'État dans les établissements secondaires publics et privés.

Mots-clés : Côte d'Ivoire, éducation, enseignement secondaire, inégalités, privatisation

Abstract

The international community has witnessed unprecedented growth of the private sector in education in recent years, particularly in low-income countries. In Côte d'Ivoire, this privatization, accentuated from 1990, reinforced discrimination against students in private secondary schools. The objective of this article is to show the discrimination caused by the privatization of secondary education. Thus, the question is to know to what extent this process has contributed to increasing discrimination among students in secondary education. This article is mainly based on a study conducted in 2021: data collected from a field survey in five localities in Côte d'Ivoire, depending on the number of students and private

schools, have been enriched by analysis of laws, decrees, conventions, press articles, websites, and official documents. We have focused here on two main axes: on the one hand, discrimination linked to social status and on the other hand, additional costs, a reason for discrimination between those affected by the State in public and private secondary establishments.

Keywords: Cote d'Ivoire, education, inequality, privatization, secondary teaching

INTRODUCTION

L'évolution du contexte économique et social de la Côte d'Ivoire à partir de 1990 et la pression des institutions internationales font partie des phénomènes qui ont conduit à la concession du service public de l'Enseignement¹ à des établissements privés. Cette privatisation a engendré de multiples discriminations.

Une recherche menée par le Réseau de Recherche Francophone sur la Privatisation de l'Éducation (ReFPE) (2022) dans cinq pays d'Afrique francophone, dont la Côte d'Ivoire, a mis en évidence une présence accrue du secteur privé dans l'enseignement secondaire² face à une offre publique insuffisante et une demande sociale d'éducation de plus en plus forte à ce niveau d'enseignement dans un contexte de massification scolaire. Tout en soulignant de fortes disparités dans le choix des familles, les effectifs d'élèves dans le privé au niveau secondaire ont doublé de 1980 à 2020, et la part de ces effectifs est passée de 28 % à 55 % dans ce pays.

Par ailleurs, Koutou & Goin Bi (2019a ; 2019b) ont traité du choix des établissements privés par des parents peu instruits et des conditions de travail dans ces écoles. Plus spécifiquement dans les quartiers modestes et défavorisés, ils relèvent que les établissements privés du secondaire n'offrent pas de conditions suffisantes pour un enseignement de qualité. La plupart des enseignant-es sont peu formé-es à la pédagogie et sous-payé-es. Pour minimiser les coûts, les promoteurs/trices privilégient des contrats précaires, et réduisent les investissements dans les achats d'outils didactiques et pédagogiques de qualité.

¹ L'article 2, de la Loi n°95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'Enseignement, dispose que « le service public de l'Enseignement est conçu et organisé selon les principes de la neutralité, de la gratuité et de l'égalité. La neutralité se définit par rapport à tout courant de pensée politique, philosophique ou religieux. La gratuité de l'Enseignement est assurée à tous dans les établissements publics, à l'exception, notamment, des droits d'inscription, des prestations sociales et des charges relatives aux manuels et autres fournitures scolaires. L'égalité impose la non-discrimination entre les usagers, quels que soient leur race, leur sexe, leurs opinions politiques, philosophiques, religieuses et leur origine sociale, culturelle ou géographique ».

² La privatisation de l'éducation en Afrique francophone. Monographies pays : <https://refpe.org/projets/>

Le Rapport d'état du système éducatif national de la Côte d'Ivoire (RESEN) a mis l'accent sur l'enquête démographique et de santé et à indicateurs multiples (EDS-MICS) de 2012, qui a identifié de profondes inégalités en lien avec le niveau d'études, la localisation, le genre et le niveau de vie des familles (IIEP-UNESCO, UNICEF & Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2016). Ainsi, la question est de savoir dans quelle mesure la privatisation a contribué à l'accroissement des discriminations chez les élèves de l'enseignement secondaire.

Cet article se base sur deux recherches que nous avons menées : une relative aux frais complémentaires dans les établissements scolaires privés laïcs et confessionnels (MIDH, 2015), et une plus large menée en 2020 en Côte d'Ivoire sur différentes dimensions liées à la privatisation de l'éducation (GI-ESCR & MIDH, 2022). Les données ont été collectées à partir d'une enquête de terrain dans cinq localités de la Côte d'Ivoire, choisies en fonction de l'importance du nombre d'élèves et d'écoles privées. Les autres données sont issues de deux sources : la revue documentaire et le recueil d'informations auprès de groupes cibles. La revue documentaire a permis de rassembler un nombre important de documents sur la privatisation et la marchandisation de l'éducation en Côte d'Ivoire, notamment des lois, des décrets, des Conventions, des articles de presse, des annuaires statistiques et des rapports d'analyse du ministère de l'Éducation nationale. Ces documents ont été sélectionnés sur les sites web des différentes directions du ministère de l'Éducation nationale en lien avec la problématique traitée, à la bibliothèque du ministère des Affaires étrangères, dans la presse écrite et en ligne ainsi que sur les sites des institutions nationales et internationales. Au total, cette revue documentaire, qui a duré de septembre 2020 à avril 2021, nous a permis de mieux saisir l'évolution des politiques vis-à-vis de la privatisation.

Les données de terrain proviennent de questionnaires, d'entretiens et d'observations. Les questionnaires étaient composés à la fois de questions fermées et ouvertes. Pour ces dernières, les chercheur-es ont pris des notes approfondies, ce qui a permis d'illustrer ce présent rapport avec des extraits de citation. Dans certains cas, étant donné que le nombre d'interlocuteurs/trices était très faible (par exemple, les directeurs/trices d'écoles du secondaire), il n'a pas été possible de tirer de tendances générales. À côté des données issues de questionnaires et de guides d'entretien, des données déclaratives ont été recueillies par écrit pour mieux comprendre certains aspects de la privatisation de l'éducation en Côte d'Ivoire. Vu la sensibilité de la question de la privatisation de l'éducation, ces acteurs/trices ont préféré renseigner les guides d'entretien après avoir consulté leur supérieur hiérarchique le lendemain. Toute chose qui n'a pas permis d'approfondir certaines questions et de proposer une analyse qualitative comme initialement prévue. Le recueil des données de terrain a duré du 20 janvier au 15 février 2021. Il a permis d'enquêter auprès de 194 personnes physiques et morales dont des parents d'élève, des enseignant-es, des directeurs/trices d'étude, des directeurs/trices régionaux de l'éducation nationale, des inspecteurs/trices pédagogiques disciplinaires et des collectivités territoriales.

Dans le cadre de cet article, nous nous sommes focalisés sur deux grands axes : d'une part, les discriminations liées au statut social, et d'autre part, les discriminations entre les affecté-es ou orienté-es de l'État dans les établissements secondaires publics et privés.

1. LES DISCRIMINATIONS LIÉES AUX INÉGALITÉS SOCIALES DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE PRIVÉ

Les données collectées montrent clairement que les établissements scolaires privés discriminent les élèves en fonction de leur statut socio-économique. D'après les réponses aux questionnaires, il existe dans ces établissements scolaires privés différents types de frais, notamment les frais d'inscription, les frais de scolarité, les frais annexes et les frais complémentaires.

1.1. Les frais d'inscription et annexes, sources de discrimination dans les établissements scolaires privés

Dans cette partie, nous allons analyser les discriminations liées aux frais d'inscription et annexes visibles dans les établissements secondaires privés.

Ces coûts varient selon les types de frais, les localités et le niveau d'études à l'intérieur des cycles scolaires alors que le salaire moyen mensuel était de 107 748 F CFA (164,26 euros) en 2019³ (Tableau 1).

Tableau 1. Différents frais dans les établissements scolaires secondaires privés

| Types de frais | Catégorie |
|---------------------|---|
| Frais de scolarité | 50 000 F CFA (76,15 euros) à 510 000 F CFA (777,44 euros). L'État verse aux écoles privées pour le compte des élèves affecté-es 120 000 F CFA au 1er cycle et 140 000 F CFA au second cycle |
| Frais d'inscription | 3000 F CFA (4,6 euros) |
| Frais annexes | Entre 15 000 F CFA (22,84 euros) et 50 000 F CFA (76,15 euros) |

Source : GI-ESCR & MIDH (2022)

³ Sika Finance, « Côte d'Ivoire : le salaire moyen inférieur à 108 000 F CFA par mois », publié le 1^{er} juin 2021, consulté le 15 octobre 2021, https://www.sikafinance.com/marches/cote-divoire-le-salaire-moyen-inferieur-a-108-000-fcfa-par-mois_28422

En Côte d'Ivoire, les frais d'inscription correspondent au droit d'inscription et de réinscription. Ils sont de 3 000 F CFA (4,57 euros) dans les établissements scolaires secondaires privés et de 6 000 F CFA (9,14 euros) dans les établissements scolaires secondaires publics. Cette différence s'explique par le fait que le surplus de la contribution des élèves des écoles publiques alimente les caisses des Comités de Gestion (CoGes), inexistantes dans les établissements scolaires privés.

Quant aux frais annexes, ils concernent les diverses prestations fournies par l'établissement à l'ensemble des élèves. Ces frais sont fixés de 0 à 37 000 F CFA (56,40 euros) par élève, par année scolaire⁴. Les frais annexes s'appliquent uniquement dans les établissements secondaires privés. Ces frais sont payés par l'ensemble des élèves des établissements scolaires privés.

D'après l'analyse effectuée lors de notre étude sur la discrimination liée aux inégalités sociales face aux frais d'inscription et annexes, il ressort que certain-es promoteurs/trices des établissements secondaires privés, dans une logique de marchandisation de l'éducation, n'appliquent pas les dispositions des articles 3⁵ et 6⁶ de l'Arrêté n° 0059/MEN/CAB/SAPEP DU 29/04/2008. Plus précisément, concernant l'article 3, certain-es promoteurs/trices ne respectent pas le plafonnement à hauteur de 37 000 F CFA (56,35 euros) par élève et par année scolaire des frais annexes fixés par l'État. Les données collectées au cours de cette recherche montrent que ces frais atteignent quelques fois 50 000 F CFA (76,15 euros) (GI-ESCR & MIDH, 2022). S'agissant de l'article 6, les fondateurs/trices des écoles privées secondaires n'informent pas les parents d'élèves de la possibilité que leur donne l'article 6 de rééchelonner à leur demande les frais annexes.

1.2. Les frais complémentaires, un aspect de la discrimination sociale

Les frais complémentaires représentent le reliquat de la scolarité dû aux établissements scolaires privés pour tout élève affecté-e ou orienté-e. Ces frais ne sont exigés que lorsque des établissements scolaires privés pratiquent des montants supérieurs à ceux que l'État alloue aux élèves affecté-es ou orienté-es. L'État fournit pour ceux-ci et celles-ci une subvention d'un montant de 120 000 F CFA (183,02 euros) au 1^{er} cycle du secondaire, de 140 000 F CFA (213,53 euros) au second cycle du secondaire général et de 175 000 F CFA (267,17 euros) pour l'enseignement secondaire technique. Dans l'ensemble des

⁴ Article 3 de l'Arrêté N° 0059/MEN/CAB/SAPEP DU 29/04/2008 portant Harmonisation des frais d'inscription, des frais annexes et des frais complémentaires dans les établissements scolaires secondaires privés laïcs et confessionnels de la République de Côte d'Ivoire : <https://docplayer.fr/17081891-Conference-de-presse-synthese-communication-du-27-aout.html>

⁵ Article 3 : Les frais annexes correspondent aux diverses prestations fournies par l'établissement à l'ensemble des élèves. Ces frais sont fixés de 0 à 37 000 f par élève, par année scolaire.

⁶ Article 6 : Les frais annexes ou les frais complémentaires sont échelonnés à la demande des parents.

établissements scolaires secondaires privés, les frais complémentaires varient entre 50 000 F CFA (76,26 euros) et 390 000 F CFA (494,83 euros)⁷.

Tableau 1. Différents frais dans les établissements scolaires secondaires privés

| Types de frais | Coûts au secondaire |
|-----------------------|---|
| Frais complémentaires | 50 000 F CFA (76,15 euros) à 390 000 F CFA (594,51 euros) |

Source : MIDH (2015)

L'on constate, en Côte d'Ivoire, que les frais complémentaires existent surtout dans les établissements scolaires des communes favorisées, notamment Cocody, Marcory résidentiel et bietri (Koumassi) et Kennedy à Bouaké. Or, ces communes abritent aussi des populations modestes. Par conséquent, cette situation contraint les populations économiquement défavorisées à inscrire leurs enfants en dehors de leurs communes d'habitation. Ainsi, ces élèves sont obligé-es de parcourir de longues distances pour arriver à l'école, ce qui impacte négativement leur rendement scolaire, et entraîne parfois leur abandon. Ces différents frais contribuent à accentuer la discrimination entre les élèves issu-es de rang social différent. Dans les milieux défavorisés, les parents d'élèves qui n'arrivent pas à s'acquitter de la totalité de ces frais voient leurs enfants exclu-es de l'école temporairement ou définitivement, compromettant ainsi leur droit à l'éducation. L'expulsion des élèves s'inscrit dans une stratégie globale de recouvrement des créances de l'établissement scolaire privé comme en témoignent les propos du directeur des études dans un établissement scolaire privé :

Pour le recouvrement des arriérés de scolarités ou de frais annexes, nous avons une stratégie en deux étapes. Au cours de la première étape, sur la base d'un recensement des retardataires, nous envoyons des bouts de papier aux parents d'élèves pour les inviter à régulariser la situation de leur enfant. Au-delà du 10 du mois en cours, les éducateurs commencent à mettre dehors les élèves non à jour de leur scolarité. Vers la fin de l'année, deuxième phase, les enseignants sont impliqués dans le recouvrement. Une liste des élèves non à jour de leur scolarité est laissée dans les classes afin que les enseignants les utilisent à chaque séance de cours pour les faire sortir des cours⁸.

Ces coûts ne sont pas abordables pour les populations démunies dont les enfants sont régulièrement exclu-es pour motif d'impayé. En effet, 42 % des parents d'élèves interrogés au secondaire affirment avoir accusé au moins une fois un retard de paiement. Parmi les parents d'élèves ayant accusé un retard de paiement de scolarité au secondaire, 71,4 % confirment que leurs enfants ont été expulsé-es des cours, réduisant ainsi le temps

⁷ Rapport d'enquête, MIDH, 2015, les frais complémentaires dans les établissements scolaires privés laïcs et confessionnels de Côte d'Ivoire.

⁸ GI-ESCR & MIDH (2022)

d'apprentissage de ces élèves. À noter que les établissements scolaires privés ne prennent aucune disposition pour rattraper les apprentissages perdus lorsque les parents d'élèves se mettent à jour de leur contribution.

2. LES DISCRIMINATIONS ENTRE LES AFFECTÉ-ES ET ORIENTÉ-ES DE L'ÉTAT DANS LES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES PUBLICS ET PRIVÉS

2.1. Des frais complémentaires, source de discrimination dans le système éducatif ivoirien

Par l'Arrêté N°0059/MEN/CAB/SAPEP du 29 avril 2008, l'État crée deux catégories d'élèves affecté-es ou orienté-es dans les établissements secondaires publics et privés. L'affectation concerne les élèves du CM2 admis en sixième alors que l'orientation en classe de seconde concerne les élèves de la classe de troisième ayant obtenu une moyenne d'orientation supérieure ou égale à 10. Les élèves affecté-es ou orienté-es dans les établissements scolaires publics s'acquittent uniquement des frais d'inscription d'un montant de 6 000 FCFA (9,16 euros). Les élèves affecté-es ou orienté-es dans les établissements scolaires privés s'acquittent des frais d'inscription de 3 000 F CFA (4,58 euros), des frais annexes et des frais complémentaires. Ces frais complémentaires varient de 50 000 F CFA (76,26 euros) à 390 000 F CFA (594,83 euros)⁹.

Cette situation crée une discrimination entre les élèves affecté-es ou orienté-es par l'État dans les établissements privés et celles/ceux affecté-es ou orienté-es par l'État dans les établissements scolaires publics. Les parents qui ne peuvent payer ces sommes voient leurs enfants renvoyé-es des établissements scolaires privés, compromettant ainsi leur droit à l'éducation, puisqu'aucune solution, comme une inscription dans un établissement public moins cher, n'est offerte. Toutefois, l'élève a la possibilité de s'inscrire dans un autre établissement privé.

2.2. Le renforcement de la discrimination encouragé par l'État

L'évolution de l'implication de l'État dans la privatisation de l'éducation peut être subdivisée en deux périodes : de l'indépendance à 1992, et de 1992 à 2018.

De l'indépendance (1960) à 1992, l'État a fortement soutenu l'éducation publique, la Côte d'Ivoire faisant figure de modèle éducatif dans la région. À partir de 1992, l'État concède le service public de l'enseignement à des établissements scolaires privés à travers les conventions de 1992¹⁰, 1993¹¹. Cette politique éducative a été conduite sous la pression du contexte socio-économique et politique ainsi que des institutions internationales. La

⁹ GI-ESCR & MIDH (2022)

¹⁰ La Convention du 20 février 1992 entre l'État et les établissements privés laïcs de Côte d'Ivoire.

¹¹ La Convention de décembre 1993 entre l'État et les établissements privés islamiques de Côte d'Ivoire, citée dans l'Arrêté n°0059/MEN/CAB/SAPEP du 29 avril 2008.

concession du service public de l'enseignement à des établissements scolaires privés est matérialisée par l'article 5 de la Loi n° 95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'Enseignement¹². Les modalités de concession du service public de l'enseignement à des personnes physiques ou morales de droit privé, qui désirent exercer cette mission de service public au sein d'établissements privés d'enseignement, sont définies par le Décret n°97-675 du 3 décembre 1997¹³. L'article premier du Décret n°97-675 précise que la concession s'opère par Convention entre l'État, représenté par le ministère de tutelle et l'établissement privé d'Enseignement ou le groupe d'établissements. La dernière convention de 1998¹⁴ concerne l'État et les fondateurs/trices des écoles privées confessionnelles catholiques et protestantes.

L'analyse des textes juridiques nationaux montre que les Conventions de 1992 et 1993 ne reposaient sur aucun cadre réglementaire et législatif lié à la concession du service public de l'éducation à des établissements d'enseignement privé. Le seul texte existant à cette période est le Décret n° 61-140 du 15 avril 1961, portant réglementation de l'enseignement privé en Côte d'Ivoire. Ce Décret ne mentionne nullement la concession du service public de l'enseignement à des établissements scolaires privés. Le Décret n° 97-675 du 3 décembre 1997 sur la concession du service public de l'enseignement à des établissements scolaires privés et les trois Conventions signées entre l'État de Côte d'Ivoire, par le ministère de tutelle et les fondateurs des écoles privées, prévoient la prise en charge par l'État des élèves affecté-es ou orienté-es dans les établissements scolaires privés. Notre recherche a relevé que l'État de Côte d'Ivoire a versé en 2021 aux établissements scolaires privés au titre de l'année scolaire 2019-2020 la somme d'environ 82 milliards de F CFA (125 millions d'euros). Ce chiffre a été obtenu par déduction. En effet, la ministre de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation¹⁵ a annoncé le 19 avril 2021 à son cabinet le déblocage de 30,9 milliards F CFA pour les fondateurs/trices des écoles privées ivoiriennes afin de couvrir la scolarité des élèves affecté-es par l'État dans leurs établissements. Selon un fondateur d'établissement privé, ce montant correspond à 73 % de la deuxième et dernière tranche de la scolarité de l'année 2019-2020, soit environ 41 milliards F CFA pour chaque tranche au total ; les tranches ayant le même montant selon ce fondateur. Ces subventions, sans cesse

¹² Article 5 de la loi n°95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'enseignement : Le service public de l'Enseignement peut être concédé à des établissements d'Enseignement privé. L'État fixe notamment les conditions d'ouverture et d'agrément des établissements privés, les conditions d'habilitation des formations dispensées, les conditions de fonctionnement pédagogique et administratif, ainsi que les modalités de leur contrôle par les pouvoirs publics. Ces conditions ont trait notamment à la pertinence et à la qualité des projets pédagogiques présentés, à la qualification des enseignants et à la qualité des installations et des équipements pédagogiques. Les dispositions de la présente loi s'appliquent également aux structures d'Enseignement privé autorisées par l'État <https://bit.ly/3HzuCVA>

¹³ Décret n°97-675 du 3 décembre 1997 fixant les conditions de concession du service public de l'enseignement à des établissements privés in <http://www.gj-doc.org/base/pdf/97-675.pdf>

¹⁴ La Convention du 17 décembre 1998 entre l'État et les établissements privés catholiques et protestants de Côte d'Ivoire.

¹⁵ Agence de Presse Africaine, « Mariatou Koné annonce 30,9 milliards FCFA pour les fondateurs des écoles privées ivoiriennes », 19 avril 2021, <https://apanews.net/fr/pays/cote-divoire/news/mariatou-kone-annonce-309-milliards-fcfa-pour-les-fondateurs-des-ecoles-privees-ivoiriennes>

croissantes, sont accordées par l'État aux établissements scolaires privés indépendamment de leur performance.

Dans le cadre de ces subventions, selon l'étude d'*Education Partnerships Group* (EPG, 2019), le montant total des subventions versées aux établissements privés du premier cycle du secondaire a été multiplié par quatre sur la période 2011-2018, passant de 15,488 milliards de F CFA à 65,646 milliards de F CFA.

2.3. Une atteinte à la hiérarchie des normes juridiques

En 2008, l'État instaure les frais complémentaires dans les établissements scolaires privés à partir de l'Arrêté n°0059/MEN/CAB/SAPEP¹⁶ sur la base des conclusions des travaux du 4 octobre 2007, ayant regroupé le Service Automne de la Promotion de l'Enseignement Privé (SAPEP), qui est une structure étatique d'encadrement et de contrôle des établissements scolaires privés relevant du ministère de l'Éducation nationale, et les Associations des Promoteurs des Établissements Privés Laïcs et Confessionnels de Côte d'Ivoire.

Tirant argument de cet Arrêté n° 0059/MEN/CAB/SAPEP du 29 avril 2008, en contradiction avec le principe de la hiérarchie des normes juridiques¹⁷, les fondateurs/trices des établissements scolaires privés dans les communes favorisées font payer aux élèves affectés ou orientés par l'État des frais complémentaires (MIDH, 2015). Ces faits sont corroborés par le Secrétaire général de la Fédération des Établissements Privés Laïcs d'Enseignement et de Formation de Côte d'Ivoire (FENEPLACI) :

Il ne saurait y avoir une violation de la convention (février 1992 entre l'État de Côte d'Ivoire et les promoteurs privés laïcs) au sens où vous l'entendez, car il y a des dispositions textuelles qui nous autorisent à majorer les frais d'écologie. Je peux vous renvoyer aux arrêtés 59/60 et 61 pris en 2008 par le ministre Bleu-Lainé. C'est donc sur la base de ces textes que nous majorons. Il ne s'agit même pas à proprement parler de majoration. Les textes disent que les responsables d'établissements privés peuvent faire supporter aux parents d'élèves la différence des frais de scolarisation hormis les frais conventionnels acquittés par l'État ; par exemple, si dans un établissement conventionné un apprenant coûte 500 000 F CFA (762,25euros), si l'État paie 120 000 F CFA (182,94euros) ou 140000 F CFA (213, 43 euros), le reliquat est dû par le parent d'élève¹⁸.

¹⁶ Arrêté n° 0059/MEN/CAB/SAPEP DU 29 avril 2008 portant harmonisation des frais d'inscription, des frais annexes et des frais complémentaires dans les établissements scolaires secondaires privés laïcs et confessionnels de la République de Côte d'Ivoire.

¹⁷ La hiérarchie des normes est un classement hiérarchisé de l'ensemble des normes qui composent le système juridique d'un État de droit pour en garantir la cohérence et la rigueur. Elle est fondée sur le principe qu'une norme doit respecter celle du niveau supérieur et la mettre en œuvre en la détaillant. Dans un conflit de normes, elle permet de faire prévaloir la norme de niveau supérieur sur la norme qui lui est subordonnée. Ainsi, une décision administrative doit respecter les lois, les traités internationaux et la Constitution : <https://bit.ly/3hsbr5h>

¹⁸ MIDH (2015)

En réalité, l'Arrêté n° 0059/MEN/CAB/SAPEP du 29 avril 2008 est en contradiction avec la Loi n° 95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'enseignement, le Décret 97-675 du 3 décembre 1997 fixant les conditions de concession du service public de l'enseignement à des établissements privés et les trois conventions signées entre l'État de Côte d'Ivoire et les fondateurs/trices des établissements scolaires privés. En effet, ces textes juridiques nationaux mettent entièrement les frais de scolarité à la charge de l'État. Ce faisant, l'État a manqué à son obligation de respecter le droit à l'éducation. Cette obligation requiert des États parties qu'ils évitent de prendre des mesures susceptibles d'en entraver ou d'en empêcher l'exercice. En outre, l'État ne protège pas suffisamment contre l'immixtion d'un tiers dans la jouissance du droit à l'éducation à travers l'acquittement des frais complémentaires par ses affecté-es dans certains établissements scolaires privés.

Par ailleurs, la Côte d'Ivoire reconnaît le droit à l'éducation dans les articles 9, 10, 32 et 33 de sa constitution de novembre 2016, et le pays est signataire des principaux traités internationaux, dont le Pacte international relatif aux droits économiques et sociaux culturels (PIDESC) protégeant ce droit. Les Principes d'Abidjan sur les obligations des États en matière de droits de l'Homme de fournir un enseignement public de qualité et de régler la participation du secteur privé dans l'éducation précisent ces obligations à travers le :

- Principe directeur 23 : « Les États doivent assurer la réalisation du droit à l'égalité dans l'exercice du droit à l'éducation [...] » ;
- Principe directeur 24 : « Les États doivent éliminer toutes les formes de discrimination dans l'exercice du droit à l'éducation [...] » ;
- Principe directeur 25 : « Les États doivent veiller à ce que leurs lois, politiques, ou pratiques n'aboutissent pas à une discrimination directe ou indirecte dans le domaine de l'éducation. Ils doivent également remédier à toute situation portant atteinte aux droits à l'égalité et à la non-discrimination en ce qui concerne le droit à l'éducation, que cette situation résulte ou non de leurs actes, telles que : [...] b. la ségrégation dans le système éducatif qui est discriminatoire pour tout motif illicite, en particulier le désavantage socio-économique » ;
- Principe directeur 26 : « Les États doivent prendre des mesures positives pour éliminer et prévenir toutes les formes de discrimination et garantir l'égalité dans l'exercice du droit à l'éducation, y compris pour corriger la discrimination et les inégalités historiques, et aux désavantages systémiques et persistants liés à la façon dont les ressources sont réparties. [...] » ;
- Principe directeur 27 : « Lorsqu'il existe une discrimination dans l'éducation en violation du droit international relatif aux droits de l'Homme, les États doivent immédiatement mettre en place des mesures efficaces en matière d'éducation et dans d'autres domaines connexes pour assurer son élimination le plus rapidement possible. Cette obligation s'applique que cette discrimination ait été directement causée ou non par l'État ».

CONCLUSION

Dans cet article, nous avons mis en lumière diverses formes de discriminations au sein de l'enseignement secondaire privé en Côte d'Ivoire. Nous avons noté des discriminations liées aux inégalités sociales face aux frais d'inscription et annexes. À cela s'ajoutent les frais complémentaires qui représentent une véritable source de discrimination entre les élèves affecté-es et orienté-es de l'État dans les établissements secondaires privés, et celles/ceux des établissements publics. À ce niveau, cette discrimination est occasionnée par l'État lui-même à travers ses décrets et arrêtés qui autorisent les fondateurs/trices des établissements secondaires privés d'accentuer la discrimination du fait du paiement des reliquats de la scolarité imposés aux parents d'élèves, alors que ceux du public sont exonérés de ces frais.

Ainsi, face à ces discriminations qui prennent une ampleur au fil des années dans le système éducatif privé en Côte d'Ivoire, l'État devrait être en mesure de réguler le secteur privé dans le système éducatif. À ce titre, différentes dispositions pourraient être prises en considération :

- Abroger l'Arrêté N° 0059/MEN/CAB/SAPEP du 29 avril 2008 portant harmonisation des frais d'inscription, des frais annexes et des frais complémentaires dans les établissements secondaires privés laïcs et conventionnels.
- Assurer le paiement plein et entier par l'État des frais de scolarité, établis sur la base des coûts dans le public, des élèves affecté-es ou orienté-es dans les établissements scolaires privés laïcs et confessionnels conventionnés.
- Conditionner l'affectation ou l'orientation des élèves par l'État dans les établissements scolaires privés à leur performance, notamment en termes de résultats scolaires.
- Prendre les dispositions nécessaires pour rendre conformes les textes juridiques nationaux, notamment la Loi n°95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'enseignement, le Décret n°97-675 du 3 décembre 1997 fixant les conditions de concession du service public de l'enseignement à des établissements privés, l'Arrêté n°0059/MEN/CAB/SAPEP du 29 avril 2008 portant harmonisation des frais d'inscription, des frais annexes et des frais complémentaires dans les établissements scolaires secondaires privés et les trois conventions (1992, 1993, 1998) entre l'État et les promoteurs des établissements privés,
- Prendre les dispositions nécessaires pour rendre conformes les textes juridiques nationaux aux normes minimales applicables aux établissements d'enseignement privés conformément au Principe directeur d'Abidjan.

Du point de vue de la recherche, même si notre étude a permis d'apporter des données originales autour de la question des discriminations en lien avec la privatisation de l'éducation, la problématique mériterait d'être davantage approfondie à travers des analyses qualitatives plus poussées qui mettraient en évidence les entraves au droit à l'éducation. Nous avons en Outre constaté que des discriminations envers des populations spécifiques

n'étaient pas assez documentées. Nous avons par exemple initié une recherche sur les discriminations envers les jeunes en situation de handicap dans les établissements privés.

D'autre part, l'État devrait faire en sorte que les statistiques, en particulier sur le secteur privé, soient plus détaillées et de meilleure qualité pour pouvoir mener des analyses plus fines du phénomène.

RÉFÉRENCES

- Education Partnerships Group (EPG). (2019). *Analyse de la mesure gouvernementale d'allocation de frais d'écologie (ou subventions) aux élèves affectés par l'État dans les établissements privés du premier cycle du secondaire en Côte d'Ivoire Résultats de l'étude, février 2019*. <https://bit.ly/3FZOdNs>
- Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights (GI-ESCR) & Mouvement Ivoirien des Droits Humains (MIDH). (2022). *Rapport de recherche. L'impact de la privatisation et de la marchandisation de l'éducation sur le droit à l'éducation en Côte d'Ivoire au regard des principes d'Abidjan*. Abidjan : GI-ESCR-MIDH. <https://bit.ly/3YCwjHY>
- Koutou, N. C., & Goin Bi, Z. T. (2019a). De la privatisation à la marchandisation du système éducatif en Côte d'Ivoire. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 82, 85-92.
- Koutou, N. C., & Goin Bi, Z. T. (2019b). *Deuxième Étude sur la privatisation de l'école en Côte d'Ivoire*. Bruxelles : Internationale de l'Éducation.
- IIEP-UNESCO, UNICEF, & Gouvernement de la Côte d'Ivoire. (2016). *Rapport d'état du système éducatif national de la Côte d'Ivoire : pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace*. Dakar : IIEP-UNESCO-UNICEF-Gouvernement de la Côte d'Ivoire.
- Mouvement Ivoirien des Droits Humains (MIDH). (2015). *Les frais complémentaires dans les établissements scolaires privés laïcs et confessionnels de Côte d'Ivoire*. Abidjan : MIDH.
- Réseau de Recherche Francophone sur la Privatisation de l'Éducation (ReFPE). (2022). *Défis de la privatisation de l'éducation en Afrique francophone. Note d'information*. https://refpe.org/wp-content/uploads/2022/09/ReFPE_Policy-brief-Monographies.pdf

Évolution comparée de la représentativité des filles au primaire et secondaire entre le public et le privé de 2000 à 2020 au Togo

Amévor Amouzou-Glikpa, *Université de Lomé*

Edinam Kola, *Université de Lomé*

Marc Pilon, *Université de Paris Cité - IRD*

DOI : [10.51186/journals/ed.2022.12-2.e1055](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-2.e1055)

Résumé

Le présent article rend compte de l'évolution comparée de la représentation des effectifs de filles entre les écoles publiques et privées au Togo sur une série statistique de 20 années. Cette comparaison restitue une double forme d'inégalités scolaires, à savoir celle entre garçons et filles d'une part, et celle des filles entre les ordres public et privé, d'autre part. Les données utilisées pour la description et l'analyse de la représentativité des filles sont essentiellement d'ordre quantitatif. Particulièrement, les annuaires statistiques ont servi de support pour les interprétations des indicateurs statistiques usuels, en particulier l'indice de parité entre filles et garçons. Il ressort que, globalement, les indicateurs de la représentation des effectifs féminins sont meilleurs dans les écoles privées comparativement aux écoles publiques, en particulier dans le secondaire. Les facteurs explicatifs à ce sujet sont nombreux et entremêlés, notamment les facteurs socioculturels, les facteurs géographiques (milieu de résidence) ou encore le contexte immédiat de la scolarisation. Il s'agit en fait d'une conjonction de facteurs souvent plus favorables aux filles fréquentant les écoles privées que celles des écoles publiques.

Mots-clés : écoles privées, écoles publiques, filles, inégalités, Togo

Abstract

This article reports on the comparative evolution of the representation of girls' enrollment between public and private schools in Togo over a statistical series of 20 years. This comparison restores a double form of educational inequalities, namely that between boys and girls, on the one hand, and that of girls between the public and private orders, on the other hand. The data used for the description and analysis of the representativeness of girls are essentially quantitative. In particular, the statistical yearbooks supported the interpretations of the usual statistical indicators, particularly the parity index between girls and boys. Overall, the indicators of the representation of female students are more improved in

private schools compared to public schools, as well as their schooling. The explanatory factors on this subject are numerous and intertwined, particularly sociocultural factors, geographical factors (place of residence) or even the immediate context of schooling. It is a conjuncture of factors that are often more favorable to girls attending private schools than those attending public schools.

Keywords: girls, inequality, private schools, public schools, Togo

INTRODUCTION

La problématique de la scolarisation féminine occupe une place importante dans l'analyse des politiques publiques et des systèmes éducatifs dans les pays en développement. Dans l'offre de scolarisation, la plupart des écoles privées constituent l'expression d'une dynamique sociale non négligeable lorsque l'on sait que le choix du secteur privé s'explique par de multiples facteurs à portée socioculturelle, géographique, voire parfois liée aux politiques ou réformes éducatives mises en place par l'État.

Le contexte international actuel de l'éducation formelle est celui de l'Éducation pour tous (EPT), en lien avec les Objectifs du développement durable (ODD) depuis 2015. Les défis du développement et surtout les leçons issues de l'évolution historique des pays développés recommandent l'accès de tous à l'éducation publique sans discrimination aucune. Les pays en développement sont les plus concernés par les questions de l'éducation pour tous, en particulier celle des filles et d'autres groupes vulnérables comme les personnes en situation de handicap et les minorités ethniques. C'est ainsi que le suivi des indicateurs de la scolarisation, en particulier de ceux concernant la scolarisation des filles, est une préoccupation publique, aussi bien au niveau national qu'international. Une autre question dans le contexte de l'éducation pour tous et des ODD est celle de la contribution des écoles privées aux côtés des systèmes publics d'éducation formelle.

Le présent article développe une double comparaison des inégalités observées sur le plan de la représentation des effectifs féminins dans l'enseignement primaire et dans les deux cycles de l'enseignement secondaire au Togo. Le premier niveau de comparaison est relatif à l'accès des filles et garçons à l'école et à leur maintien dans le cursus scolaire. Les politiques d'équité de genre en tant que critère désormais indispensable pour la réalisation de l'EPT font que la proportion des filles est de plus en plus élevée dans les établissements scolaires (Lange, 1998 ; Pilon, 1996). Le deuxième niveau de comparaison se situe entre les ordres public et privé. En effet, les effectifs féminins sont plus représentés dans les écoles privées que dans les écoles publiques. L'évolution différenciée socioscolaire est décrite et analysée dans cet article selon un plan en quatre parties, à savoir la problématique, la méthodologie, les résultats obtenus et la discussion.

1. PROBLÉMATIQUE

Les inégalités de scolarisation ou de scolarité entre filles et garçons concernent l'ensemble des pays. Elles constituent une dimension des inégalités scolaires en lien avec les inégalités sociales. C'est la raison pour laquelle les ODD, en particulier l'ODD4 et sa première cible, recommandent de « faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile »¹.

Toutefois, les inégalités d'accès, de fréquentation, de maintien, et surtout de réussite, sont plus accentuées dans certains pays en développement comme ceux d'Afrique subsaharienne. Certains pays du continent ont cependant inversé les discriminations de fréquentation scolaire entre filles et garçons, comme le Sénégal, pays dont les indices de parité en 2019 sont de 1,14, 1,18 et 1,04, respectivement dans le primaire, le premier et second cycle du secondaire (Lange, 2018). Cependant, dans la plupart de ces pays, la dynamique évolutive des types d'établissements scolaires (public ou privé) participe, de fait, aux inégalités scolaires (PASEC, 2016).

Dans le contexte togolais, le processus de mise en œuvre de l'EPT a commencé en 2008 avec la suppression officielle des frais directs de scolarité au primaire. Ceci a permis de favoriser l'accès de tous les enfants à l'école primaire, en particulier des filles. Dans l'ensemble, les effectifs scolaires au primaire au Togo se caractérisent par un Indice de parité entre les sexes (IPS) quasiment paritaire (1,03) et légèrement favorable aux filles.

Cependant, les défis majeurs actuellement dans le système scolaire togolais demeurent la fréquentation régulière, le maintien et la promotion des élèves issus des couches sociales les plus déshéritées, en particulier des élèves de sexe féminin. C'est pourquoi nous avons voulu rendre compte de l'évolution comparée des effectifs féminins dans les écoles privées, comparativement aux écoles publiques. Notre recherche permet d'apprécier ainsi en partie les forces et les faiblesses du système scolaire togolais au regard de l'évolution des groupes d'élèves les plus ciblés dans l'EPT, nommément le groupe des filles.

Il s'agit d'une analyse comparative de la représentation des effectifs de filles et de son évolution dans les secteurs public et privé, sur la période d'une vingtaine d'années, entre 2000 et 2020 au Togo. Les analyses et interprétations de l'évolution différenciée de la représentation des effectifs féminins entre les ordres scolaires privés et le public rendent ainsi compte d'une dynamique sociale de l'éducation, notamment des formes d'inégalités sociales et scolaires dans le contexte togolais dont les principaux facteurs explicatifs demeurent le revenu socioéconomique et le contexte de scolarisation en milieu urbain.

¹ ODD4 : <https://fr.unesco.org/gem-report/node/1346>

2. MÉTHODOLOGIE

Les données mobilisées pour la description et l'analyse de la représentation des filles dans l'enseignement primaire et secondaire selon les ordres public et privé sont essentiellement quantitatives. Il s'agit des données publiées dans les annuaires officiels des statistiques scolaires². À partir de ces données statistiques, des tableaux, puis des graphiques ont été construits sur l'évolution comparée des effectifs féminins entre 2000 et 2020.

Les statistiques ont été catégorisées en sous-ensembles : d'un côté, l'ensemble des types d'établissements privés ; puis de l'autre, le public. Les ordres privés scolaires se composent des écoles confessionnelles catholiques, protestantes (et assimilées), islamiques et des écoles privées laïques. Nous avons fait le choix d'intégrer les écoles communautaires, au primaire comme au secondaire dans les effectifs du secteur public, car la tendance officielle actuelle est d'officialiser tous les établissements communautaires et d'interdire dorénavant leur création³. En effet, au Togo, les établissements scolaires communautaires, dénommés « Écoles d'initiative locale » (EDIL) pour le primaire et « Collèges d'enseignement général d'initiative locale » (CEGIL) pour le 1^{er} cycle du secondaire, sont progressivement transformés en établissements publics⁴. Le Plan sectoriel de l'éducation a ainsi justifié cette transformation : « Pour ce qui concerne la réalisation de l'universalisation de la scolarisation primaire, outre la suppression des frais de scolarité (instaurée en 2008), il est prévu de prolonger et de renforcer les actions entreprises dans la phase 1 du PSE : poursuivre la transformation des Écoles d'Initiative Locale (EDIL) en écoles publiques, la prise en charge de tous les enseignants par le budget de l'État (suppression des enseignants volontaires payés par les parents) et la gratuité progressive des écoles publiques (notamment des manuels scolaires). Ainsi, l'État entend développer une offre publique suffisante, le recours à l'offre éducative privée étant réservé aux familles qui le souhaitent et/ou qui en ont les moyens financiers. » (République togolaise, PSE, 2014, p. 31).

Les données sont issues des annuaires officiels des statistiques au Togo de l'année académique 1999-2000 à celle de 2019-2020. Trois niveaux scolaires sont concernés : le primaire, le secondaire 1 (collège), puis le secondaire 2 ou (lycée). Pour chaque année, l'effectif des filles de chaque sous-ensemble a été rapporté à l'effectif global. L'interprétation s'appuie sur la documentation disponible relative à la scolarisation dans les écoles privées, les dynamiques sociales autour de l'école et le contexte de scolarisation.

² Le recueil de ces données et leur traitement s'est effectué lors d'une recherche coordonnée par le Réseau Francophone contre la Privatisation de l'Éducation (ReFPE) et financée par Open Society Initiative For West Africa (OSIWA), les trois auteurs de cet article ayant réalisé l'étude de cas sur le Togo.

³ <https://www.societecivilemedias.com/2020/10/26/togo-dodzi-kokoroko-veut-mettre-un-terme-a-la-creation-anarchique-des-edil-et-cegil/>

⁴ Universalialia, *et al.*, 2019, p. 78. Voir aussi les pages 22, 24 et 25 du Journal officiel du 17 septembre 2021. http://jo.gouv.tg/sites/default/files/JO/JOS_17_09_2021%20%2066%20E%20ANNEE%20N%C2%B037%20-TER.pdf

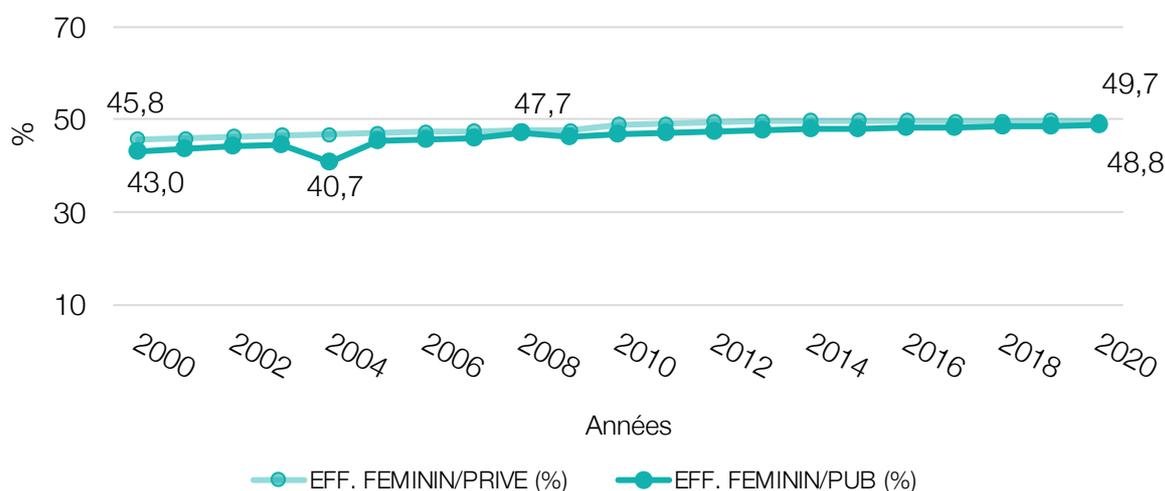
3. RÉSULTATS OBTENUS

Les résultats obtenus sont présentés sous la forme de courbes binaires traçant l'évolution des effectifs féminins entre 2000 et 2020 pour l'ensemble des ordres scolaires privés comparativement au public, successivement au primaire et aux deux niveaux du secondaire au Togo.

3.1. Évolution comparée des effectifs féminins, entre public et privé, au primaire entre 2000 et 2020 au Togo

Le graphique 1 décrit l'évolution des effectifs des élèves filles au sein des ordres privés comparativement au public.

Figure 1. Pourcentage des filles dans les écoles primaires publiques et privées de 2000 à 2020 au Togo



Source : Annuaire officiels des statistiques scolaires de 1999-2000 à 2019-2020

Pour les vingt années scolaires prises en considération, soit de 1999-2000 à 2019-2020, il ressort au moins trois faits remarquables concernant le primaire :

- Au sein des écoles privées, les effectifs des filles sont proportionnellement plus représentés que le public entre 1999 et 2000 ;
- L'évolution comparée des proportions des effectifs féminins entre l'ensemble des privés et le public indique que la représentation des effectifs féminins sur la période s'est améliorée, allant de 43 % à 48,8 % pour le public, puis de 45,8 % à 49,7 % pour les privés.

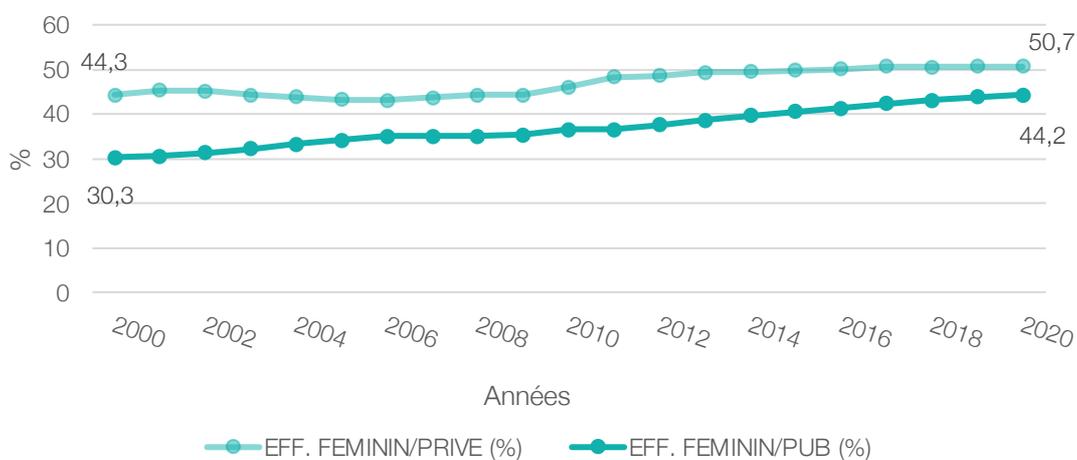
En somme, au primaire, la comparaison des effectifs permet d'affirmer que les filles sont très légèrement plus scolarisées dans l'ensemble des ordres privés que dans le public. Mais, l'écart entre la scolarisation féminine dans les établissements privés et dans ceux du public

est presque insignifiant au primaire. Ceci peut s'expliquer par la mobilisation scolaire dans le contexte de l'EPT depuis les années 2008. Qu'en est-il de cette tendance au secondaire 1 ?

3.2. Évolution comparée des effectifs féminins, entre public et privé, au secondaire 1 entre 2000 et 2020 au Togo

Le graphique 2, comme précédemment, décrit l'évolution comparée de la scolarisation féminine pour l'ensemble des ordres privés comparativement au public au secondaire 1, niveau appelé Collège d'enseignement général (CEG) au Togo.

Figure 2. Pourcentage des filles dans les écoles primaires publiques et privées de 2000 à 2020 au Togo



Source : Annuaire officiels des statistiques scolaires de 1999-2000 à 2019-2020

La tendance observée est globalement similaire à celle constatée précédemment dans le cas du primaire. La représentation des effectifs féminins dans le privé du secondaire 1 était nettement plus élevée que dans le public au début de la décennie 2000 (44,27 %, contre 30,31 %, près de 14 points d'écart). Mais, 20 ans après, en 2020, l'écart du pourcentage des filles inscrites dans les établissements du privé et dans ceux du public a considérablement diminué pour ne plus être que 6,51 points d'écart.

Notre graphique indique aussi que, globalement, la scolarisation des filles s'améliore également au secondaire 1 dans tous les ordres scolaires (privé et public) au Togo. Toutefois, l'écart de scolarisation féminine entre le privé et le public est nettement plus accentué au secondaire 1 qu'au primaire. Ceci peut se comprendre dans la mesure où les inégalités entre les élèves du sexe féminin et ceux du sexe masculin ont tendance à s'accroître du primaire vers le supérieur.

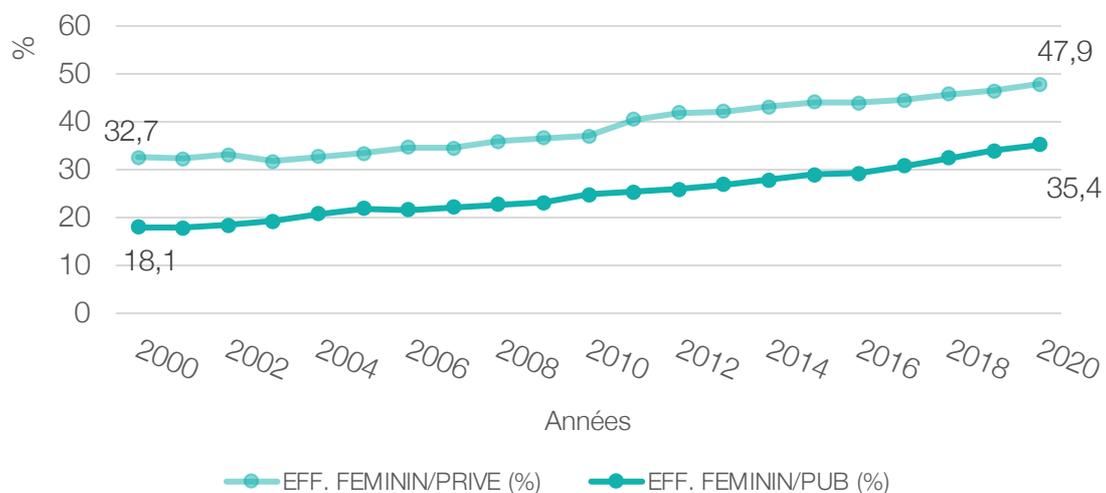
La comparaison entre les ordres privés et le public permet de constater que les familles ont tendance à plus scolariser leurs filles dans le privé que dans le public. Ce constat peut être expliqué par trois raisons fondamentales : les écoles privées sont essentiellement implantées

en milieux urbains, notamment dans les grandes agglomérations et, en particulier, dans l'enseignement secondaire ; en milieu urbain, les familles ont plus de revenus pour financer la scolarisation de leurs enfants y compris celles des filles ; en milieu urbain, la culture scolaire, les enjeux socioéconomiques et les dynamiques de promotion sociale à travers la réussite scolaire (y compris celle des filles) sont intégrés dans les stratégies familiales d'éducation. Ainsi, les filles qui sont scolarisées dans les écoles privées sont souvent issues des familles qui remplissent ces trois conditions (résidence urbaine, niveau socioéconomique et scolaire élevé) et prennent en compte les enjeux de mobilité sociale que permet l'institution scolaire. Elles adhèrent donc aux projets de scolarisation que ce soit pour les garçons ou pour les filles.

3.3. Évolution comparée des effectifs féminins, entre public et privé, au secondaire 2 entre 2000 et 2020 au Togo

Le graphique 3 décrit l'évolution des effectifs féminins entre l'ensemble des ordres privés et le public au secondaire 2, niveau dont l'achèvement, sanctionné par le baccalauréat, donne accès à l'université dans le système scolaire togolais.

Figure 3. Pourcentage de filles dans les écoles du secondaire 2nd cycle publiques et privées de 2000 à 2020 au Togo



Source : Annuaire officiels des statistiques scolaires de 1999-2000 à 2019-2020

Le graphique 3 montre que l'écart de représentation des effectifs féminins entre les secteurs privé et public, qui était quasiment insignifiant dans le primaire, devient de plus en plus élevé au secondaire 1, puis au secondaire 2 (graphiques 1, 2 et 3). Alors qu'ils étaient respectivement de 2,8 et 0,9 points au primaire et 14,0 et 6,5 points au secondaire 1 pour les périodes de 1999-2000 et 2019-2020, un tel écart s'élève à 14,6 et 12,5 points pour les mêmes périodes au secondaire 2. En somme, l'écart des effectifs féminins du privé et ceux du public s'accroît donc au fur et à mesure que le niveau scolaire s'élève.

D'une manière générale, les analyses que nous avons réalisées à partir de la comparaison longitudinale des effectifs féminins entre l'ensemble des ordres privés et le public s'expliquent dans le contexte togolais essentiellement par des situations à la fois socioculturelles, résidentielles et socioéconomiques. En effet, les écoles privées constituent un phénomène essentiellement urbain et, en raison du coût plus élevé de la scolarisation, s'adressent à des familles qui disposent de revenus leur permettant de financer l'inscription de leurs enfants dans ces établissements privés.

Qu'il s'agisse d'écoles confessionnelles ou laïques, ces établissements scolaires sont en effet plus implantés dans les grandes villes pour répondre, aux côtés des écoles publiques, à la forte demande de scolarisation des populations urbaines. De surcroît, les établissements de l'ordre privé laïc sont d'une grande variété avec des frais de scolarité parfois excessivement élevés. En effet, il existe au Togo des écoles dites « écoles bourgeoises » qui proposent une offre éducative élitiste du primaire au secondaire à des familles voulant donner à leurs enfants des possibilités d'inscription aux grandes écoles et universités de renom des systèmes éducatifs européens et nord-américains. Certaines de ces écoles sont appelées « écoles internationales » et véhiculent une culture proche de celle de la classe sociale supérieure togolaise par leurs programmes, souvent calqués sur les programmes des pays occidentaux (France, Grande-Bretagne, États-Unis d'Amérique, Canada, etc.) (Lange, 2021). Parmi elles, on peut citer les établissements scolaires Alpha, Arc-En-Ciel, La Madone, Les Cours Lumière, l'école Zodiac, etc. dont les frais scolaires vont parfois dépasser les 4 200 000 FCFA (pour le lycée⁵, soit 3 820 euros, cette somme qui ne prend pas en compte les autres frais annexes à la scolarité, représente tout de même six fois le Salaire minimum interprofessionnel garanti (SMIG) togolais annuel⁶. À côté de ces établissements destinés à l'élite socioéconomique, des écoles privées laïques modestes sont accessibles aux familles de classes moyenne et populaire qui développent aussi des stratégies éducatives afin de garantir la réussite de leurs enfants. Ces établissements proposent des frais de scolarité pouvant descendre jusqu'à 45 000 F CFA, ce qui correspond tout de même à une somme difficile à réunir pour les familles les plus désavantagées.

Dans l'ensemble, la culture scolaire est plus intégrée au sein des familles des milieux urbains qui font le choix du privé. Il s'agit ici des enjeux socioculturels et économiques en lien avec les performances scolaires des élèves : les dynamiques sociales d'investissement scolaire dans le sens de la notion du capital humain (Schultz & Becker, 1962) et de la mobilité sociale (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Boudon, 1973) sont intégrées dans les comportements scolaires des familles urbaines du Togo. Le choix du privé est essentiellement un choix rationnel basé sur des calculs en termes de coûts/avantages comme le décrit Boudon (1973) en lien avec le courant sociologique de l'individualisme méthodologique.

⁵ Exemples : frais d'inscription pour 2022-2023 à l'école internationale Arc-en-ciel : <http://www.arc-en-ciel.org/tuition-fees> ; frais d'inscription pour 2020-2021 au lycée français de Lomé : <https://www.lfi-togo.org/wp-content/uploads/2020/03/REGLEMENT-FINANCIER-FRAIS-DE-SCOLARITE-2020-2021.pdf>

⁶ Pour rappel, au Togo, depuis 2012, le montant du SMIG mensuel est de 35 000 FCFA pour 40 heures de travail par semaine : <https://www.cleiss.fr/docs/cotisations/togo.html>

Les familles sont convaincues qu'investir dans la scolarisation de leurs enfants, c'est leur assurer un meilleur avenir⁷. Cependant, de nombreuses familles se font aussi prendre au piège des initiatives marchandes, notamment du privé laïc. En effet, la réussite scolaire, entendue comme le passage en classe supérieure, est au cœur de la culture scolaire dans l'ordre privé, surtout laïc. Ainsi, à la quête de cette réussite pour leurs enfants, les familles n'hésitent pas à valider les stratégies multiples mises en place par ces écoles, comme les cours de répétition payants :

S'agissant des éléments du contexte, on retient le fait que le niveau de scolarisation est très élevé dans la ville de Lomé et que l'ambiance scolaire est quasiment concurrentielle. Les familles s'efforcent souvent à réussir au mieux l'éducation de leurs enfants. La principale représentation faite est que la réussite prédestine à une bonne insertion socioprofessionnelle et constitue par-là le meilleur gage d'une bonne relève sociale pour les familles. C'est ainsi que les familles mobilisent d'énormes moyens et développent des stratégies sociopédagogiques en vue d'assurer la réussite scolaire à leurs enfants. (Yabouri, *et al.*, 2010, p. 10)

Dans certaines écoles privées, ces cours de répétition sont obligatoires et payants dont le coût varie entre 100 et 500 FCFA par élève et par séance (Amouzou-Glikpa, 2013, p. 46). Ce phénomène s'observe aussi dans d'autres pays d'Afrique francophone où l'on constate dans les établissements privés, en plus des frais de scolarité, l'obligation de payer des cours de soutien ou autres (Lange, *et al.*, 2021).

Par ailleurs, l'intégration de la culture scolaire favorise globalement et indistinctement la scolarisation des garçons et des filles. Ainsi, les familles, qui sont suffisamment informées des enjeux socioéconomiques de la scolarisation et convaincues de la portée de l'investissement scolaire en lien avec la mobilité sociale, n'ont plus d'hésitation à promouvoir la scolarisation de leurs filles. Dans le cas de ces familles urbaines très favorisées ou favorisées qui utilisent les établissements scolaires privés pour scolariser leurs filles, les perceptions sociales traditionnelles qui étaient défavorables à la scolarisation de la jeune fille n'ont plus cours.

4. DISCUSSIONS

Les conventions internationales ont consacré le droit à l'éducation pour tous les enfants sans discrimination aucune. L'éducation est devenue un droit inhérent à la dignité humaine, mais aussi une stratégie collective de développement. Impossible de progresser sur la voie du développement sans que la grande majorité, sinon la totalité des citoyen-nes ne soit éduquée au sens et aux enjeux du développement. C'est pourquoi l'éducation des filles, ou celle d'autres populations vulnérables comme les minorités ethniques, longtemps négligée, est aujourd'hui une préoccupation majeure.

⁷ Lire Kola, *et al.* (2009) sur le cas spécifique des femmes chefs de ménage à Lomé.

Les données statistiques, que nous avons recueillies et traitées, montrent qu'au niveau de l'enseignement primaire au Togo, deux phénomènes peuvent être observés. En premier, l'analyse historique nous permet d'affirmer que les filles sont de plus en plus scolarisées dans l'ensemble des ordres privés et publics et qu'il n'y a plus de discrimination féminine quant à la fréquentation au primaire. En second, nous avons constaté que les parents scolarisent presque autant leurs filles dans le privé que dans le public (graphique 1). Cela peut s'expliquer par les investissements publics de l'État togolais et la mobilisation scolaire dans le contexte de l'éducation pour tous depuis les années 2008 et la décision de supprimer les frais de scolarité dans le primaire.

Cependant, à partir du secondaire 1, puis surtout au secondaire 2, la fréquentation des filles diminue et l'écart de représentation des effectifs féminins entre les secteurs privé et public devient de plus en plus important (graphiques 2 et 3). En clair, les filles sont moins scolarisées que les garçons et le sont plus souvent dans l'enseignement privé que public. La gratuité des frais de scolarisation dans le secondaire public (collèges et lycées) n'est intervenue qu'en 2021-2022⁸. Nous n'avons pas pu apprécier les conséquences de cette mesure puisque nous avons traité les statistiques de l'année 2019-2020. Cette gratuité dans l'enseignement secondaire public a ensuite été prolongée pour l'année scolaire en cours (2022-2023)⁹. Il est certain que cette décision politique en faveur de l'éducation secondaire va avoir des conséquences à la fois sur les effectifs scolaires et sans doute en particulier sur ceux des filles, mais peut-être aussi sur la répartition entre privé et public des effectifs féminins. Le gouvernement togolais semble mettre les moyens pour assurer l'accès du secondaire au plus grand nombre et a dû redéfinir de façon précise la notion de gratuité et devra continuer d'assurer le contrôle de son application :

(Togo Officiel) - Au Togo, la gratuité des frais de scolarité, décidée depuis l'année dernière par le gouvernement pour les collèges et lycées publics reste en vigueur. Le rappel a été fait mercredi, à quelques jours de la nouvelle rentrée scolaire, par le ministre des Enseignements, Dodzi Kokoroko, dans une note relative aux inscriptions. Les seuls frais que devront payer les parents d'élèves sont ceux dits « *parallèles* », fixés à hauteur de 3.000 FCFA pour les collèges et 5000 FCFA pour les lycées (général comme technique). « *Aucun parent ne doit être soumis au paiement de frais supplémentaires ou spéciaux pour l'inscription aux examens, la fabrication de table-bancs, l'achat de fournitures et de matériels, ou pour tout autre besoin* », a précisé le ministre, qui il y a quelques mois, interdisait déjà le retrait conditionné des livrets, bulletins et autres relevés de notes scolaires. La politique de gratuité de la scolarité publique est l'une des mesures déployées par l'exécutif, dans le cadre de ses actions de renforcement de la résilience des

⁸ <https://www.republiquetogolaise.com/gestion-publique/2208-5894-le-gouvernement-rend-la-scolarite-publique-gratuite-sur-tout-le-territoire-pour-l-annee-prochaine>

⁹ <https://www.republiquetogolaise.com/education/1509-7262-annee-scolaire-2022-2023-les-frais-de-scolarite-restent-gratuits-dans-le-public>

populations. En 2021, l'exemption des frais d'inscriptions aux examens avait coûté 2 milliards FCFA à l'État¹⁰.

Cependant, différent-es auteur-es ont observé que la décision prise en faveur de la gratuité des frais d'inscription en Afrique, soit n'était pas entièrement mise en œuvre (Lange, 2003), soit, dans le cas du Togo, n'était pas compensée par des financements suffisants de l'État, ce qui pouvait dégrader les conditions d'enseignement dans le public, comme le note Tete (2012, pp. 225-239).

La hausse de la fréquentation scolaire des filles par rapport à celle des garçons dans le secondaire 1 et 2 est continue entre 2000 et 2020 (graphiques 2 et 3). Pour expliquer cette hausse de la scolarisation féminine, le Rapport d'État sur le système éducatif national (RESEN, 2014) note le rôle des actions de la société civile qui explique en partie cette progression de la scolarisation des filles (RESEN, 2013). Des campagnes de sensibilisation des parent-e-s sur l'importance de scolariser les filles comme les garçons ont pu jouer un rôle. Ceci témoigne que la société civile, aux côtés des institutions en charge de l'éducation, peut participer au plan national à la promotion de la scolarisation des filles et à la recherche de la parité entre les filles et les garçons dans l'ensemble des cycles scolaires.

Cependant, la bonne représentation des effectifs féminins dans les ordres scolaires privés, souvent dans les milieux urbains, n'indique pas que la parité entre les filles et les garçons dans les écoles est atteinte, tendance qui avait été déjà soulignée par Tete (2012). En 2019-2020, l'indice de parité entre les sexes est égal à 0,9 dans l'enseignement primaire, 0,6 dans le premier cycle du secondaire alors que dans le second cycle, il n'est que 0,4.

CONCLUSION

Dans cet article, nous avons montré l'intérêt de s'intéresser à l'évolution des effectifs scolarisés entre 2000 et 2020. Nous avons pu montrer que l'accroissement des effectifs féminins a réduit les inégalités scolaires selon le sexe, même si celles-ci subsistent de façon importante dans le secondaire, en particulier dans le second cycle. L'analyse comparée entre les effectifs du public et du privé a également permis de mettre à jour le rôle de l'enseignement privé dans la scolarisation des filles. En effet, les résultats des analyses, essentiellement basés sur les statistiques des annuaires officiels, rendent compte des variations de la représentativité des filles dans les ordres publics et privés et aux différents niveaux scolaires. Les taux de représentation des filles dans les ordres privés s'expliquent par plusieurs facteurs (entre autres des facteurs géographiques, socioculturels et économiques) et sont fortement en lien, non seulement avec les stratégies des familles, mais aussi en lien avec leur rapport à l'école. Plus les parents investissent dans l'école, perçue comme un

¹⁰ <https://www.republiquetogolaise.com/education/1509-7262-annee-scolaire-2022-2023-les-frais-de-scolarite-restent-gratuits-dans-le-public>

facteur de réussite sociale, plus ils se tournent vers les écoles privées. Toutefois, en se basant sur les données des années 2000 à 2020, on retient que la scolarisation des filles dans le secondaire en particulier demeure un défi à relever (Reiss, 2010 ; OCDE, 2007 ; Tete, 2012).

Enfin, comme nous l'avons vu, la décision du gouvernement togolais de supprimer les frais de scolarité dans le secondaire public à partir de la rentrée scolaire de 2021-2022 devra être analysée dès que les dernières statistiques scolaires seront disponibles. En effet, le coût élevé de la scolarisation dans le secondaire, en particulier dans l'enseignement privé, constitue un frein à la scolarisation des jeunes filles et un facteur d'inégalités scolaires. Il sera donc particulièrement intéressant de mesurer l'effet sur la scolarisation dans le secondaire de cette politique d'éducation, car la décision prise en 2008 d'imposer la gratuité dans le primaire a permis à la fois d'augmenter les taux de scolarisation, mais aussi de réduire la part du privé et les inégalités de fréquentation dans le primaire entre les filles et les garçons. Le fait donc pour l'État d'étendre, depuis l'année académique 2021-2022, la mesure de la gratuité au secondaire ne manquera d'impacter les effectifs scolaires et particulièrement ceux des filles, et davantage sur la répartition entre privé et public des effectifs féminins.

RÉFÉRENCES

- Amouzou-Glikpa, A. (2013). Les réussites différentielles dans les écoles primaires publiques et privées laïques de Lomé : quelles explications possibles pour le succès des écoles de crise au Togo ? *Revue Togolaise des Sciences*, 7(1), 30-49.
- Boudon, R., (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Hachette Littératures.
- Bourdieu, P., & Passeron J-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu P., & Passeron J. C. (1970). *La Reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Coalition Éducation. (2022). *État des lieux de la privatisation de l'éducation en Afrique Francophone, regards croisés*. <https://bit.ly/3VdCCyC>
- Kola, E., Gueguy, Y., Dekor, D., & Tambourou, E. (2010). *Femmes chefs de ménage et réussite scolaire des enfants à Lomé*. www.rocare.org
- Lange, M.-F. (1998). *L'école et les filles en Afrique : scolarisation sous conditions*. Paris : Karthala.
- Lange, M.-F. (2003). École et mondialisation : vers un nouvel ordre scolaire ? *Cahiers d'études africaines*, 169-170, 143-166.
- Lange, M.-F. (2018). Une discrète révolution sociale : la progression massive de la scolarisation des filles et des jeunes filles dans les pays du Sud. *Autrepart*, 87, 3-33.
- Lange, M.-F. (2021). The Evolution and Forms of Education Privatisation within Francophone Countries. In F. Adamson, S. Aubry, M. de Koning, & D. Dorsi, *Realizing the Abidjan*

- Principles on the Right to Education: Human Rights, Public Education, and the Role of Private Actors in Education* (pp. 220-243). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Lange, M.-F., Lauwerier T., & Locatelli R. (2021). *The impact of privatization on teachers in Francophone sub-Saharan African countries*, Paper commissioned for the 2021/2 Global Education Monitoring Report, Non-state actors in education. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380072>
- OCDE. (2007). *Les parents partenaires de l'école*. Paris : OCDE.
- PASEC (2016). *Performances du système éducatif togolais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar : PASEC, CONFEMEN.
- Pilon, M. (1996). *Genre et scolarisation des enfants en Afrique sub-saharienne*. Paris : ORSTOM.
- Reiss, R. (2010). *Quelle direction pour l'école du XXI^{ème} siècle ?* Paris : Assemblée Nationale.
- République togolaise, Plan sectoriel de l'éducation (PSE). (2014). *Plan sectoriel de l'éducation PSE 2014-2025. Amélioration de l'accès, de l'équité et de la qualité de l'éducation au Togo*. Lomé : Secrétariat Technique Permanent du Plan Sectoriel de l'Éducation, STP/PSE République togolaise.
- RESEN Togo. (2013). *Diagnostic du système éducatif togolais. Pour la poursuite des efforts engagés vers la scolarisation primaire universelle et une meilleure adéquation formation-emploi*. Dakar : Pôle de Dakar.
- RESEN Togo. (2014). *Diagnostic du système éducatif togolais. Pour une scolarisation primaire universelle et une meilleure adéquation formation-emploi*. Dakar : Pôle de Dakar.
- Schultz, T., & Becker, G. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *The Journal of Political Economy*, LXX(5), 9-49.
- Tete K. (2012). *Gouvernance scolaire au Togo. Intelligibilité des pratiques des acteurs et nouveaux paradigmes d'intervention*. Thèse de doctorat, Université de Lleida. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/63287/Tkt1de1.pdf>
- Universalia, Results for development, & Itad. (2019). *Évaluation sommative au niveau des pays du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation. Lot 5, Pays 16 : Togo. Rapport d'évaluation final*. Montréal : Universalia. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2019-11-evaluation-sommative-soutien-PME-au-Togo.pdf>
- Yabouri N., Lare, Y., & Maléme D. (2010). *Cours de répétition : pratiques et influence sur les résultats à l'examen. Cas des élèves de CM2 en 2009-2010 à Lomé au Togo*. Lomé : ROCARE.

La privatisation, facteur d'inégalités dans les conditions de travail des enseignant-es au Mali

Assim Konaté, *Tribune Jeunes pour le Droit au Mali*

Thibaut Lauwerier, *Université de Genève*

DOI : [10.51186/journals/ed.2022.12-2.e1056](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-2.e1056)

Résumé

Au Mali, la privatisation et la marchandisation de l'éducation ont eu des conséquences aussi bien sur l'accès que sur la qualité de l'éducation, et notamment sur le métier d'enseignant-e. La littérature scientifique met l'accent sur la précarité des conditions de travail de ce corps en Afrique subsaharienne, ce qui impacte la qualité générale de l'enseignement. Dans le cadre d'une récente recherche, nous avons donc souhaité saisir dans quelle mesure la privatisation a spécifiquement contribué à la dévalorisation de ces conditions au Mali. Dans cet article, nous nous focalisons sur les aspects qui mettent en lumière les inégalités dans le traitement des enseignant-es de l'enseignement primaire. La méthodologie a consisté en une démarche mixte combinant données qualitatives (documents institutionnels, entretiens et observations) et quantitatives (questionnaires). Les résultats de cette recherche montrent que, par rapport aux enseignant-es du public, celles et ceux du privé ont rarement des conditions de travail satisfaisantes (salaires et contrats), ce constat s'étant aggravé durant la pandémie Covid-19.

Mots-clés : enseignant-e, enseignement primaire, inégalités, Mali, privatisation

Abstract

In Mali, the privatization and commodification of education had consequences for both access and quality, particularly for the teaching profession. The scientific literature emphasizes the precariousness of the working conditions of this profession in sub-Saharan Africa, which impacts the general quality of education. In the context of a recent research project, we, therefore, wish to understand the extent to which privatization has specifically contributed to the devaluation of these conditions in Mali. In this article, we focus on aspects that highlight inequalities in the treatment of primary school teachers. We used a mixed approach combining qualitative data (institutional documents, interviews, and observations) and quantitative data (questionnaires). This research shows that private school teachers rarely have satisfactory working conditions (salaries and contracts) compared to public school teachers. Moreover, this situation has worsened during the Covid-19 pandemic.

Keywords: inequality, Mali, primary schooling, privatization, teacher

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Le système éducatif du Mali rencontre de nombreuses difficultés. Le taux net de scolarisation en 2018 était de 58,9 % dans le primaire, et de 29,9 % dans le secondaire. Le taux d'alphabétisation au sein de la population âgée de 15 ans et plus était de 35,5 % (ISU-UNESCO, 2022). Un programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC 1 1999-2018 et PRODEC 2 2019-2028) s'articulait pourtant autour d'un axe référentiel – un village, une école et/ou un centre d'éducation pour le développement (CED) – et de onze axes prioritaires : une éducation de base de qualité pour tous ; un enseignement professionnel adapté aux besoins de l'économie ; un enseignement secondaire général et technique rénové et performant ; un enseignement supérieur de qualité répondant à des besoins prioritaires et aux coûts maîtrisés ; une utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le français ; une politique du livre et du matériel didactique opérationnel ; une politique soutenue de formation des enseignants ; un partenariat véritable autour de l'école ; une restructuration et un ajustement institutionnel nécessaires à la refondation du système éducatif ; une politique de communication centrée sur le dialogue et la concertation avec tous les partenaires ; une politique de financement soutenue, rééquilibrée, rationnelle et s'inscrivant dans la décentralisation (Ministère de l'éducation du Mali, 2000).

Cette situation d'échec s'explique par une multiplicité de facteurs, parmi lesquels nous pouvons mentionner l'incapacité à réformer le système éducatif depuis le lendemain des indépendances (Loua, 2017) ; l'insuffisance des ressources financières, ce qui est notamment à mettre en lien avec les programmes d'ajustement structurel dans le secteur éducatif ; la croissance démographique ; des enseignant-es insuffisamment qualifié-es ; des programmes scolaires inadaptés ou encore des effectifs pléthoriques d'élèves dans les classes (Lauwerier, 2013). Ainsi, loin d'atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous à travers l'enseignement public, le Mali s'est trouvé contraint de laisser émerger le secteur privé dans le système éducatif. Si cela répondait au besoin de multiplier l'offre éducative pour les populations, les interventions privées ont vite pris la tournure de recherche de gains, sortant ainsi l'éducation du cadre d'utilité publique. Au Mali, la privatisation et la marchandisation de l'éducation ont eu des conséquences aussi bien sur l'accès que sur la qualité de l'éducation, et notamment sur le métier d'enseignant-e.

La littérature a déjà mis l'accent sur la précarité des conditions de travail des enseignant-es en Afrique subsaharienne, aussi bien dans l'enseignement privé que public, ce qui impacte la qualité générale de l'enseignement. À travers une revue de la littérature approfondie sur cette question, Thibaut Lauwerier et Abdeljalil Akkari (2015) ont montré que les conditions de travail des enseignant-es dans le contexte ouest-africain peuvent être un frein à la qualité de l'éducation : ces dernières peuvent favoriser un manque de motivation et d'engagement

professionnel. Toujours dans ce contexte, la qualité des formations initiales et continues s'est dégradée pour des enseignant-es au niveau déjà faible de scolarisation (pour une majorité, niveau de second cycle du secondaire). La durée de ces formations a fortement diminué, et les contenus sont souvent inadaptés. Finalement, « des lacunes dans les connaissances des enseignant-es concernant les contenus pédagogiques et dans les pratiques de classes portent atteinte à l'apprentissage et à la réussite des élèves » (Akyeampong, *et al.*, 2011, p. 7).

Plus spécifiquement en lien avec la privatisation de l'éducation en Afrique francophone, Marie-France Lange, Thibaut Lauwerier et Rita Locatelli (2021) ont mis en évidence quelques grandes tendances qui se sont dégagées de statistiques et de la littérature scientifique sur la question :

- le manque de contrôle sur le secteur privé pouvant avoir un impact négatif sur la possibilité d'assurer un suivi et une régulation efficace de la profession enseignante ;
- la détérioration des conditions de travail des enseignant-es comme conséquence de la privatisation, en raison d'une plus grande précarité de l'emploi, également en raison du plus grand recours aux contrats à durée déterminée ;
- des exigences moindres dans les écoles privées en ce qui concerne la qualification de leur personnel, ce qui peut potentiellement avoir des conséquences négatives sur la qualité de l'enseignement ;
- l'absentéisme des enseignant-es qui est généralement plus faible dans les écoles privées que dans les écoles publiques ;
- le manque de représentation syndicale des enseignant-es dans les écoles privées par rapport à ceux du secteur public ;
- la difficulté de développer de nouveaux modèles dans la profession d'enseignant en raison de l'évolution constante des statuts.

Dans le cadre d'une récente recherche¹, nous avons donc souhaité approfondir ces constats en saisissant dans quelle mesure la privatisation a contribué à la dévalorisation de ces conditions des enseignants au Mali. Dans cet article, nous nous focalisons sur les aspects qui mettent en lumière les inégalités dans le traitement des enseignant-es.

Cette recherche avait abordé la question générale des conditions de travail des enseignant-es du primaire dans les écoles privées au Mali. Les sous-questions étaient les suivantes :

- dans quelle mesure les conditions de travail des enseignant-es sont-elles conformes à la réglementation ?
- en quoi les contrats et salaires des enseignant-es mènent-ils à de la précarité ?

¹ La recherche a été menée par Tribune Jeunes pour le Droit au Mali (TRIJEUD), en partenariat avec l'Université de Genève et The Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights (GI-ESCR). Le rapport produit à l'issue de la recherche est intitulé « Les conditions de travail des enseignants du primaire des établissements d'enseignement privés au Mali : Cas de la commune III du district de Bamako, de 2016 à 2022 ».

- dans quelle mesure les enseignant-es ont-ils un environnement qui leur permet de dispenser un enseignement de qualité ?

De ces questionnements, nous avons retenu les résultats qui mettent en évidence les enjeux autour des inégalités de traitement des enseignant-es, en particulier celles relatives aux questions des salaires, des contrats et de la protection syndicale.

La méthodologie a consisté en une démarche mixte combinant études quantitative et qualitative. Nous avons d'une part analysé les documents institutionnels et politiques pour comprendre les dispositions officielles concernant les enseignant-es du privé, de façon à mettre en évidence les décalages entre les préconisations ministérielles et les conditions d'application observées. D'autre part, nous avons mené une enquête de terrain dans la Commune III du district de Bamako, en mobilisant différents outils : des questionnaires et des entretiens semi-directifs avec des enseignant-es et des promoteurs/trices d'établissements privés, et des observations dans les écoles privées.

En raison de l'absence de données statistiques fiables sur la thématique relative au nombre d'enseignant-es de l'enseignement fondamental privé dans la Commune III du district de Bamako, nous avons composé un échantillon à partir d'un choix raisonné de 150 acteurs/trices de l'enseignement primaire, et plus précisément 60 promoteurs/trices d'école privée et 90 enseignants-es. Cet échantillon comprend une population de tout-e âge, sexe, situation matrimoniale et niveau de formation.

Précisons que ce district a été choisi, car les statistiques indiquent que, de 1991 à 2022, le nombre d'écoles privées a fortement augmenté, tout en ne respectant pas la réglementation, notamment celle en lien avec le recrutement des enseignant-es dans ce secteur. Notons également que pour cette étude, nous n'avons pas fait de manière systématique de comparaisons entre le privé et le public. Cependant, fort d'études précédentes, ainsi que des propos des acteurs/trices du privé, nous avons été en mesure de relever des éléments de comparaison, en particulier sur la question des inégalités de traitement.

Nous avons rencontré plusieurs difficultés dans la conduite de cette recherche. L'une de nos premières difficultés a été l'absence de données au niveau des autorités éducatives sur le nombre des établissements d'enseignement fondamental privé dans la Commune III, et donc sur le nombre d'enseignant-es. Une autre difficulté était la coopération des enquêté-es, surtout des promoteurs/trices des établissements privés. Plus spécifiquement, malgré la présentation d'autorisations officielles, des promoteurs/trices de cinq complexes scolaires nous ont refusé de façon catégorique l'accès à leur établissement. Nous émettons l'hypothèse que ces établissements ne respectent sans doute pas les réglementations en vigueur d'où leur refus de collaborer.

2. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Dans cette partie, nous allons présenter les résultats de la recherche en nous focalisant sur les inégalités de traitement des enseignant-es du privé à partir des données qui sont liées à la question des salaires et des contrats de travail. Notons en préambule que le personnel enseignant des écoles privées du Mali est régi par le Code du travail. Ce cadre juridique leur reconnaît des avantages (droits) dans le cadre de leur travail. Ainsi, il doit bénéficier d'une formation continue, d'un salaire régulier respectant le Salaire minimum interprofessionnel garanti (SMIG) déterminé par la loi de 2016 en République du Mali², mais aussi d'une couverture sociale.

S'agissant des inégalités dans les conditions des enseignant-es, nous avons constaté, d'une part, que les enseignant-es du privé sont confronté-es à des situations différentes de celles du public. D'autre part, au sein même du secteur privé, les enseignant-es n'ont pas les mêmes traitements. Dans la plupart des cas, les femmes enseignantes n'ont pas les mêmes avantages que leurs collègues hommes. Aussi, les enseignant-es qui ont des liens d'amitié ou familiaux avec la/le promoteur/trice bénéficient de traitements de faveur. Tout cela favorise une situation d'inégalité.

2.1. Les inégalités à travers les salaires

Commençons par préciser que c'est la Loi n° 2012-013 du 24 février 2012 et son décret d'application n° 2012-013 du 24 février 2012 qui servent de cadre légal au recrutement d'enseignant-es dans les écoles privées. Précisément, c'est l'article 6 du décret qui prévoit que les écoles privées doivent recruter un personnel enseignant qualifié conformément à la législation en vigueur sur l'embauche dans le secteur privé. Toutefois, beaucoup de ces écoles privées souffrent d'une insuffisance chronique d'enseignant-es qualifié-es, due au niveau de rémunération assez bas pratiquée. Ces bas salaires n'attirent pas les enseignant-es suffisamment qualifié-es. Ainsi, beaucoup d'écoles privées se contentent d'utiliser les enseignant-es titulaires du Diplôme d'études fondamentales (DEF), Baccalauréat (BAC) ou possédant une formation non qualifiante comme d'anciens sortants des différentes universités (droit, lettre, histoire et géographie). Notre enquête fait état de 40 enseignant-es qui n'ont pas une formation de maître, soit une proportion de 36 %. Cela pose le problème de la qualité de l'enseignement de certaines écoles privées n'ayant pas de personnel enseignant qualifié, mais continuant de former ou de recevoir chaque année un nombre important d'élèves. Nous pouvons légitimement remettre en cause la qualité de l'enseignement de ces établissements en ce sens que la qualification des enseignant-es est un élément essentiel d'une éducation de qualité.

² Le salaire minimum interprofessionnel garanti (SMIG) est, depuis le 1er janvier 2016, de 40 000 FCFA par mois, 230,77 FCFA par heure. Depuis le 1er janvier 2002, 1 FCFA (franc de la communauté financière en Afrique) vaut 0,0015 euro : <https://www.cleiss.fr/docs/cotisations/mali.html>. Le SMIG n'a pas été augmenté depuis 2016.

Plus spécifiquement, les données concernant le traitement des enseignant-es du public sont tirées de la grille annexée au statut du personnel enseignant et grille qui a été unifiée suivant l'ordonnance N° 2021-003/PT-RM du 16 juillet 2021. Le traitement salarial des enseignant-es du privé relève du Code du travail conformément à la réglementation en vigueur sur l'embauche dans le secteur privé. Le code prévoit un Salaire minimum interprofessionnel garanti (SMIG) de 40 000 FCFA pour la rémunération des enseignant-es du privé.

Nous constatons que les salaires des enseignant-es dans le privé sont source d'inégalités en ce sens qu'elles/ils ne bénéficient pas d'un traitement salarial similaire à celles/ceux du public doté-es d'une grille salariale et d'autres avantages (prestations familiales ; assurance maladie obligatoire ; accident de travail ; maladie professionnelle ; indemnité journalière de maternité ; sécurité sociale, retraite et survivants.) Le tableau ci-dessous met en évidence la situation défavorable des enseignant-es dans le privé.

Tableau 1. Comparatif des salaires entre enseignant-es du privé et du public

| | Catégorie | Indice salarial | Salaire en début de carrière/mois | Salaire en fin de carrière/mois |
|-------------------------|---|---------------------------|--|--|
| Enseignant-es du public | A | 456 | 226 000 F CFA | 505 000 F CFA |
| | B2 | 359 | 162 000 F CFA | 347 500 F CFA |
| | C | 306 | 138 000 F CFA | 260 500 F CFA |
| Enseignant-es du privé | Enseignant Secondaire (Lycées, écoles professionnelles et techniques) | Volume d'horaire de cours | Payer en fonction des heures de cours | Par heure de cours |
| | Enseignant Fondamental (EF) 1 | | 40 000 F CFA | Pas de donnée |
| | Enseignant Fondamental (EF) 2 | | 40 000 F CFA | Pas de donnée |

Source : d'après notre enquête

Ce tableau indique qu'il n'existe aucune donnée permettant de faire une classification salariale des enseignant-es dans le privé. Les salaires des enseignants du privé dépendent des négociations entre promoteur/trice et enseignant-es contrairement aux enseignant-es du

public, ce qui engendre des inégalités au sein même du secteur privé. Ensuite, notre enquête a montré des rémunérations très insuffisantes, comme le signalent les données du tableau 1.

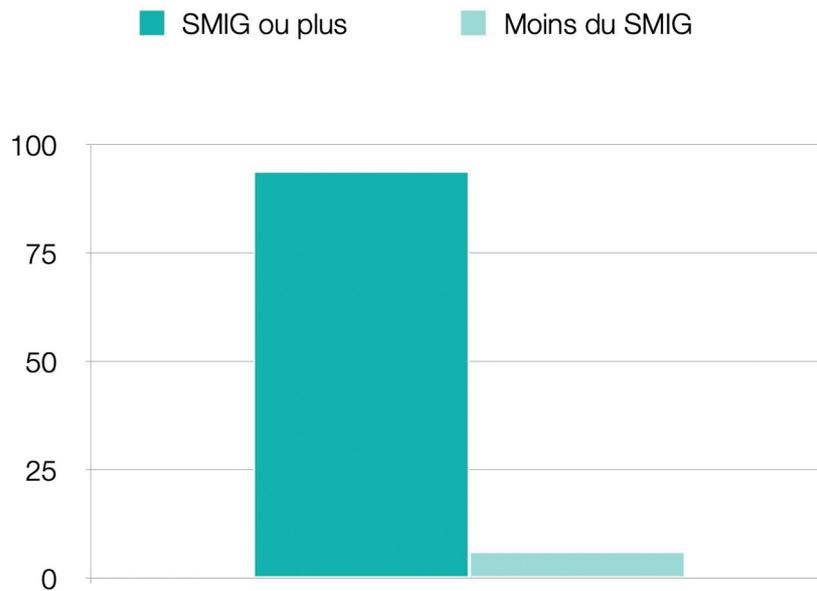
Par ailleurs, les données que nous avons recueillies sur le terrain indiquent aussi que les enseignant-es du secondaire dans le privé sont payé-es en fonction des heures, et l'heure est évaluée de 1 000 à 2 000 F CFA³ maximum en fonction des écoles. Ainsi, les enseignant-es sont obligés de cumuler des heures dans différents établissements afin d'obtenir un salaire leur permettant d'assurer leurs besoins et ceux de leur famille.

En ce qui concerne l'enseignement primaire (EF1 et EF2), les salaires varient de 40 000 à 75 000 F CFA par mois. Cependant, en majorité, les promoteurs/trices d'écoles paient simplement les 40 000 F CFA, c'est-à-dire le SMIG. Il n'existe aucune autre convention entre les parties, ni de politique de valorisation salariale. En conséquence, pour beaucoup d'enseignant-es, les salaires n'évoluent presque pas, quelle que soit l'ancienneté de carrière en contradiction avec la loi. En effet, l'article L. 96 du code du travail prévoit en son alinéa 4 que tout-e travailleur/euse bénéficie d'une prime d'ancienneté lorsqu'elle/il compte au moins trois ans de présence continue dans la même entreprise. De fait, il n'existe ni salaires uniformes ni indices de base établis au plan institutionnel comme c'est le cas pour le public, mais nous avons observé que dans beaucoup d'écoles privées les promoteurs/trices tiennent à payer le minimum prévu par la loi (SMIG) pour rester dans la légalité.

Cependant, notre enquête a identifié certain-es promoteurs/trices qui n'atteignent même pas ce montant obligatoire (SMIG). Même dans les écoles de très bon niveau, les salaires sont très faibles et payés irrégulièrement. Certain-es promoteurs/trices du privé ne paient pas du tout les cotisations sociales de leurs enseignant-es, et d'autres les paient de façon irrégulière. Le Graphique 1 indique cette situation illégale : 6,12 % des écoles enquêtées ne respectent pas le SMIG pour le salaire de leurs enseignant-es. Cependant, 93,87 % des enseignant-es estiment recevoir 40 000 F CFA, sans dépasser les 75 000 F CFA par mois. De toute évidence, ces chiffres comparés aux salaires des enseignant-es du public montrent une différence de traitement salarial.

³ 1 FCFA = 0,00152 €

Figure 1. Salaire des enseignant-es de l'enquête



Source : d'après notre enquête

Ces salaires sont largement en dessous comparativement à leurs collègues du public. Cette situation inégalitaire ne respecte pas le Code du travail qui prévoit en article L. 95 qu'« à condition égale de travail, de qualification professionnelle et rendement, le salaire est égal pour tous travailleurs, quels que soient leur origine, leur sexe et leur statut dans les conditions prévues au présent chapitre ».

Un autre fait marquant réside dans le fait qu'il n'existe aucune politique de valorisation des salaires des enseignant-es contrairement à celles/ceux du public qui bénéficient d'autres avantages (primes de l'ancienneté, de logement, d'enfants, etc.). Par ailleurs, les enseignant-es du privé ne perçoivent de rémunération que 9 mois sur 12, correspondant à la période de cours, alors que celles/ceux du public sont payé-es les douze mois de l'année. Cette situation est non seulement en décalage avec la loi, mais place aussi les enseignant-es dans une situation difficilement tenable. C'est ce qui ressort du témoignage d'un enseignant que nous avons interrogé :

À partir du mois de mai, l'inquiétude commence parce que c'est les vacances. Cela trouve qu'on n'a ni économie et il n'y a plus de salaire, comment faire ? C'est comme ça qu'il faut faire autre chose - main-d'œuvre, vendeur, etc. - pour subvenir aux besoins de la famille avant les reprises. Cela fait mal au cœur de voir qu'on ne peut vivre de notre métier.

Par ailleurs, notre recherche montre qu'en termes de rémunération, les hommes sont plus privilégiés que les femmes. Dans notre enquête, huit femmes interrogées sur dix ont évoqué les différences de traitement avec leurs collègues hommes. Les responsables d'écoles privées mettent en avant des arguments subjectifs en faveur des hommes (disponibilité plus importante, moins d'arrêts pour maladies, etc.).

Notons que la crise sanitaire liée à la Covid-19 a touché plus particulièrement les enseignant-es contractuel-les et vacataires lors de la fermeture des écoles. En effet, la plupart d'entre elles/eux ne recevaient plus aucun de paiement, comme cela a été décrit en ce qui concerne d'autres pays africains (Lange, *et al.*, 2021). Ce constat général est partagé par beaucoup d'enseignant-es du privé comme en témoigne cet autre enseignant, vacataire dans une école privée :

Moi et mes collègues, nous avons vécu des mois pénibles dus au covid. Nous n'avons rien reçu de la promotrice durant ce temps. J'ai pu surmonter avec les cours à domicile et par ce que je ne payais pas de location. D'autres n'ont pas eu cette chance.

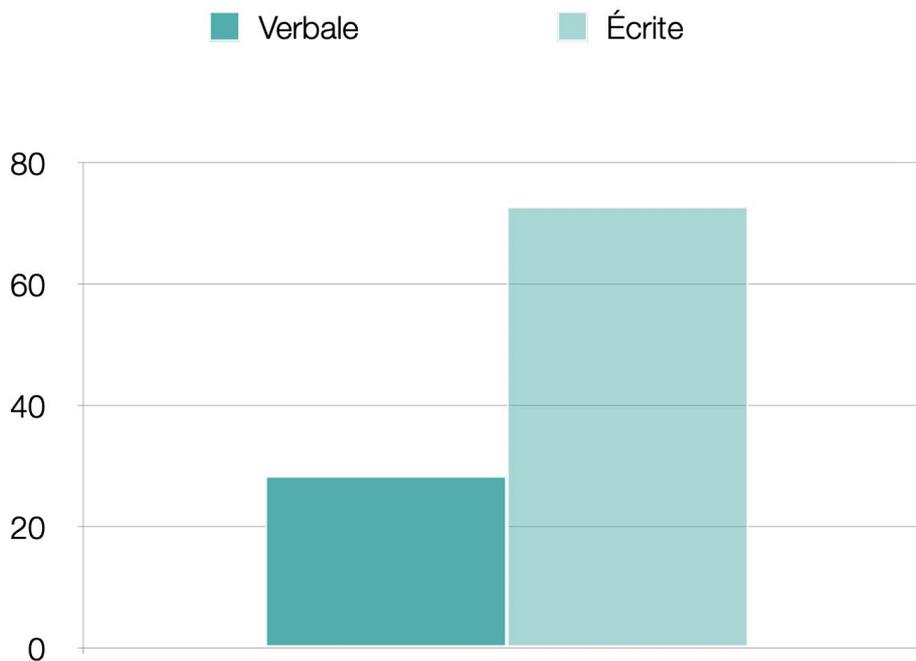
Enfin, ces constats peuvent être relativisés selon le type d'école privée. Au Mali, nous trouvons les écoles laïques, catholiques, musulmanes (medersa) et communautaires. Ces établissements de l'enseignement privé n'ont pas les mêmes formes de gestion, ce qui induit que leurs enseignant-es n'ont pas les mêmes situations de conditions d'embauche et de salaire. À titre d'exemple, lors de nos enquêtes, nous avons observé dans une école de confession catholique que le salaire de leurs enseignant-es est à la hauteur de leur souhait, et elles/ils bénéficiaient de tous les avantages. Dans cette même école, la directrice a certifié que leurs enseignant-es ont perçu leurs salaires pendant la période de Covid. Cependant, ce cas isolé n'est peut-être pas représentatif de toutes les écoles catholiques maliennes. Dans d'autres pays africains, des auteurs ont montré que les écoles catholiques aussi rencontraient des difficultés financières pendant la fermeture des écoles liée à la Covid-19 du fait du non-paiement des frais de scolarité par les parents d'élèves (Lange, *et al.*, 2021 ; Lange, 2022) qui pouvaient se solder par des non-versements de salaires aux enseignants⁴.

2.2. Les inégalités à travers les contrats

La plupart des enseignant-es dans les écoles privées possèdent un contrat de vacataire. Cette situation met les enseignant-es du privé dans des conditions d'inégalité comparativement aux enseignant-es du public qui ont des statuts de fonctionnaire d'État, considérés comme plus stables et protecteurs. Notre enquête montre même que des enseignant-es travaillent le plus souvent sur la base d'un contrat verbal en violation du Code de travail, ce qui les défavorise considérablement. En effet, ces contrats oraux ne permettent pas d'avoir des preuves juridiques si elles/ils veulent saisir le juge lors d'un litige contre la/le promoteur/trice. C'est plus de la moitié des enseignant-es du privé de notre enquête qui se trouve dans cette situation avec 72,7 % possédant des contrats verbaux contre 28,3 % avec un contrat écrit (Graphique 2).

⁴ <https://africa.la-croix.com/covid-19%E2%80%89-les-difficultes-financieres-de-lenseignement-catholique-en-afrique/>

Figure 2. Nature du contrat des enseignant-es de l'enquête

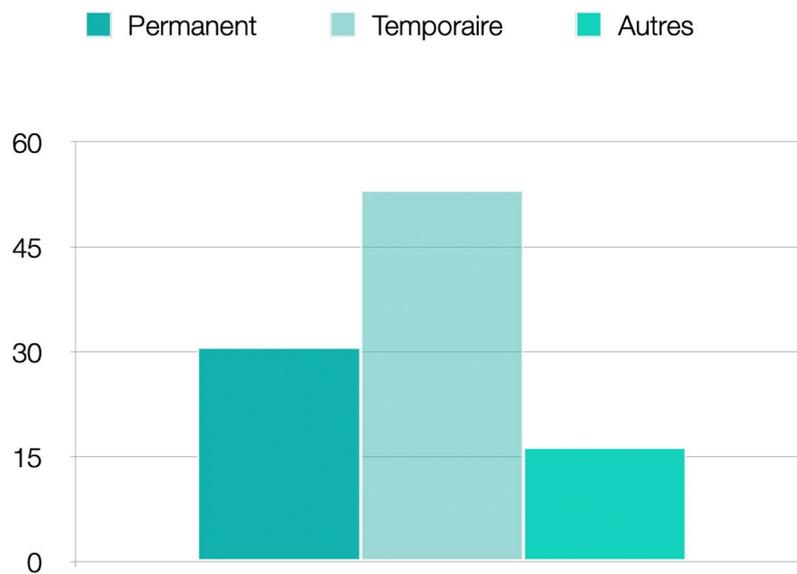


Source : d'après notre enquête

Cette inégalité de traitement s'observe également avec les types de contrats dans les écoles privées : sur un effectif de 90 enseignant-es, 53,06 % d'entre elles/eux sont doté-es d'un contrat temporaire, 30,61 % d'un contrat permanent, et 16,32 % ne se situent dans aucune des deux catégories (Graphique 3). Les promoteurs/trices ne respectent ainsi pas la loi ni les cahiers de charge qui leur imposent un quota d'un tiers d'enseignant-es permanent-es.

Notre graphique indique aussi que, globalement, la scolarisation des filles s'améliore également au secondaire 1 dans tous les ordres scolaires (privé et public) au Togo. Toutefois, l'écart de scolarisation féminine entre le privé et le public est nettement plus accentué au secondaire 1 qu'au primaire. Ceci peut se comprendre dans la mesure où les inégalités entre les élèves du sexe féminin et ceux du sexe masculin ont tendance à s'accroître du primaire vers le supérieur.

Figure 3. Types de contrat des enseignant-es de l'enquête en pourcentage

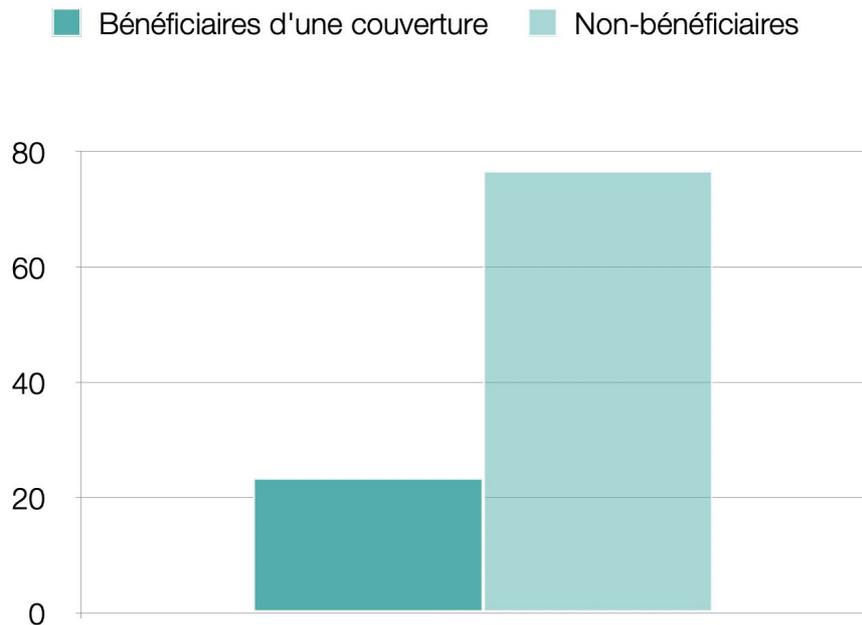


Source : d'après notre enquête

En tout état de cause, la prévalence des contrats de type temporaire et « autres » mettent les enseignant-es dans une situation d'inégalité aussi bien avec leurs collègues du privé, qu'avec celles/ceux du public. En outre, nous devons noter la non-application de la loi n° 2015-052/ du 18 décembre 2015 instituant un quota de 30 % pour l'un des deux sexes dans les postes nominatifs et électifs. En effet, nos observations nous ont permis de voir que peu d'écoles privées tiennent compte de cette exigence légale, surtout pour les postes de direction auxquels les enseignantes sont plus marginalisées dans le processus de nomination. Sur les 60 écoles enquêtées, nous n'avons trouvé aucune femme occupant des postes de responsabilité au sein de ces écoles.

Enfin, en lien avec les contrats, nous avons constaté que les enseignant-es du privé n'ont dans leur majorité pas de couverture sociale : les promoteurs/trices ne paient pas ou irrégulièrement les cotisations. Ainsi, la grande majorité d'entre elles/eux ne sont pas affilié-es à des institutions de prévoyances comme l'assurance maladie pourtant obligatoire (Graphique 4), contrairement à leurs collègues du public.

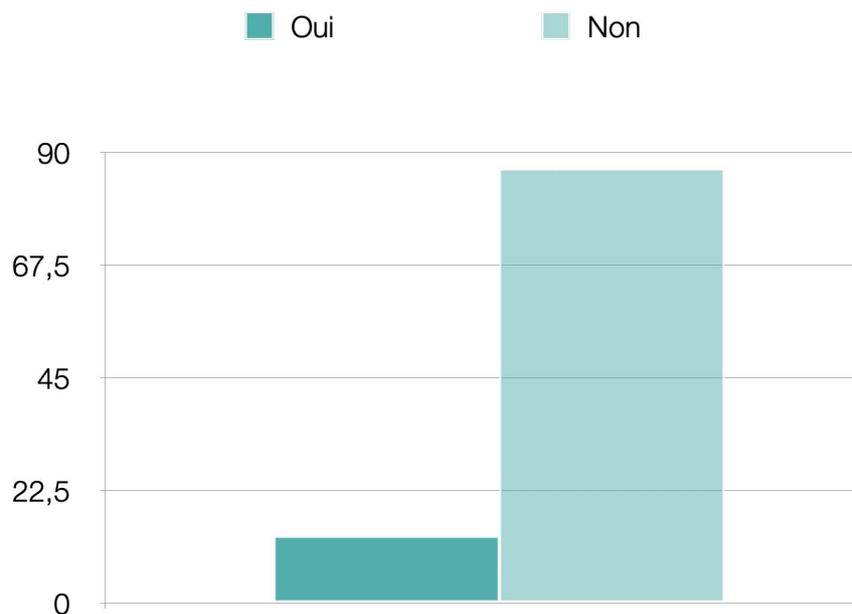
Figure 4. Couverture sociale des enseignant-es de l'enquête



Source : d'après notre enquête

Durement touché-es par leurs conditions en général et les effets de la Covid-19 en particulier, les enseignant-es du privé au Mali ont mis en place en 2019 des syndicats comme le Syndicat Libre des Enseignants des Écoles Privés du Mali (SYLEEPM) et le Syndicat National de L'Enseignement Privé en République du Mali (SYNPER). Ces syndicats créés sont censés défendre leurs intérêts moraux et matériels. En effet, jusqu'à maintenant, les enseignant-es du privé étaient peu syndiqué-es (Lange, *et al.*, 2021), ce qui est confirmé par les résultats de notre étude. De fait, les promoteurs/trices des écoles privées évitent la mise en place de syndicats d'enseignant-es. Elles/ils expliquent que la présence d'un syndicat est un facteur de menaces pour le bon fonctionnement avec des revendications. Parmi les écoles enquêtées, seulement 13,33 % disposent d'un syndicat (Graphique 5).

Figure 5. Représentation syndicale dans les établissements



Source : d'après notre enquête

Ce manque d'adhésion des enseignant-es limite les actions des syndicats, et s'explique par des facteurs liés d'une part à la leur peur des enseignant-es de perdre leur travail en y adhérant, et d'autre part que la plupart des enseignant-es du privé travaille sur la base d'un contrat verbale, il en suit qu'ils/elles n'ont pas le statut, et qu'ils/elles ne pourront pas être inscrit-es dans un syndicat qui les protège. Alors que le Code du travail interdit à tout-e employeur-e de considérer l'appartenance syndicale pour le traitement d'un employé (voire l'article L.257 du Code du travail). Nous avons pourtant observé que les promoteurs/trices ne respectent pas la liberté syndicale des enseignant-es du privé qui est garantie par les lois maliennes (constitution ; code du travail art L. 256). Ainsi, les syndicats existent, mais avec peu de marges de manœuvre pour défendre les conditions des enseignant-es du privé, contrairement à celles/ceux du public qui ont pu améliorer les conditions de travail et de rémunération des enseignant-es relevant du secteur public.

CONCLUSION

En guise de conclusion, rappelons que cet article s'est focalisé sur les inégalités de traitement des enseignant-es au Mali du point de vue de leurs conditions de travail comme conséquence de la privatisation. Nous avons en particulier insisté sur la précarité de la profession enseignante dans le privé à partir de l'analyse de la question des salaires, des contrats et de la protection syndicale. Ces mauvaises conditions de travail entraînent le plus souvent des conditions de vie difficiles et précaires.

Par rapport aux salaires, le constat général de la recherche nous amène à remettre en cause la possibilité de rémunérer les enseignant-es du privé au SMIG prévu par le Code du travail,

alors même que ces travailleurs/euses disposent d'un niveau de formation générale très au-dessus des personnes d'ordinaire payées au SMIG (gardiens, domestiques, etc.) qui le plus souvent ne disposent d'aucune éducation scolaire. La mise en place d'une convention collective qui pourrait permettre d'harmoniser les conditions de travail des enseignant-es du privé avec celles du secteur public nous semble indispensable. Au-delà de cette convention collective, nous formulons d'autres recommandations :

- Fixer un minimum de salaire à respecter pour la rémunération des enseignant-es du privé ;
- Rendre obligatoire l'affiliation des enseignants à une couverture sociale ;
- Appliquer les sanctions prévues par la loi à tout contrevenant ;
- Procéder à la fermeture des établissements existants sans autorisation valable ;
- Réorganiser les organes chargés du contrôle pour plus d'efficacité et de transparence dans le processus de contrôle.

Notre recherche a permis de montrer les inégalités entre les enseignants du public et du privé provoquées par la privatisation de l'éducation. L'analyse comparative de la question des salaires, des contrats et de la protection syndicale a été réalisée à partir d'enquêtes de terrain effectuées dans la Commune III du district de Bamako. Pour compléter ces premières enquêtes, il serait intéressant d'étendre nos enquêtes à d'autres zones du Mali afin de vérifier si les constats mis en évidence dans cet article sont généralisables à d'autres régions.

RÉFÉRENCES

- Akyeampong, K., Pryor, J., Westbrook, J., & Lussier, K. (2011). *Teacher preparation and continuing professional development in Africa*. Brighton: Centre for International Education, University of Sussex.
- Lange, M.-F. (2022). Que nous apprend la Covid-19 sur les systèmes scolaires ? Une analyse comparative Afrique francophone et France, in Charlier, J. É., Hane, F., Goudiaby, J. A., & Croché, S. (Eds.), *L'école africaine face à la Covid-19* (pp. 45-91). Louvain-la-Neuve : Academia.
- Lange, M.-F., Lauwerier, T., & Locatelli, R. (2021). *The impact of privatization on teachers in Francophone sub-Saharan African countries, Background paper prepared for the 2021 Global Education Monitoring Report, Non-state actors*. Paris: UNESCO.
- Lauwerier, T. (2013). *L'influence de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone : les cas du Mali et du Sénégal de 1980 à 2010*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Lauwerier, T., & Akkari, A. (2015). Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. *Recherche et Prospective en Éducation UNESCO*, 11. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232733>
- Loua, S. (2017). Les grandes réformes de l'école malienne de 1962 à 2016. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 75, 34-40.

Ministère de l'Éducation du Mali. (2000). *Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC)*. Bamako : Ministère de l'Éducation du Mali.

Escuelas del futuro: Pistas para su comprensión a la luz de la educación alternativa en Chile

Ignacio Reyes Cayul, *Universidad de Playa Ancha*

DOI : [10.51186/journals/ed.2022.12-2.e760](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-2.e760)

Resumen

El siguiente artículo presenta una reflexión sobre la educación del futuro, basada en la experiencia de las escuelas alternativas en Chile. Mediante entrevistas semi estructuradas a fundadoras de ocho escuelas alternativas del norte, centro y sur de Chile. Luego de haber codificado y establecido categorías mayores, presentaremos tres grupos seleccionados que tienen pertinencia con la educación del futuro. Los resultados nos muestran un diálogo entre muchos postulados sobre la educación del futuro y los proyectos de las escuelas; el lugar que ocupan las emociones de los niños en el diario vivir de los establecimientos y la relación con la naturaleza. Esta última es expresada, en términos declarativos de sus proyectos, en el emplazamiento de las escuelas en medio de bosques, zonas costeras y rurales, además de las salidas investigativas en lugares al aire libre, tal es el caso de las escuelas ubicadas en zonas urbanas. Por último, veremos el rol que ocupa el diálogo dentro de las escuelas como método aplicable en las distintas actividades, como también en sus orgánicas, encontrando similitud con la ética de lo humano.

Palabras clave: diálogo, ética, educación emocional, protección del medio ambiente, educación alternativa

Abstract

The following article presents a reflection on the education of the future based on the experience of alternative schools in Chile. Through semi-structured interviews with founders of eight alternative schools in northern, central, and southern Chile. After having codified and established significant categories, we will present three selected categories relevant to the education of the future. The results show us a dialogue between many postulates on the education of the future and the projects of the schools; the place of children's emotions in the daily life of the schools; and the relationship with nature, which is expressed in terms of their projects, in the location of the schools in the middle of forests, coastal and rural areas, as well as in the investigative outings in the open air, as in the case of the schools located in urban areas. Finally, we will look at the role of dialogue within the schools as a method applicable to the different activities and their organization, finding similarities with the ethics of humans.

Keywords: alternative education, dialog, ethics, emotional education, environmental protection

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo presentamos una investigación de tipo cualitativa sobre las escuelas alternativas en Chile. Hemos aplicado entrevistas semi estructuradas a las fundadoras de ocho escuelas del norte, centro y sur del país, expondremos el ideario y proyecto de estas escuelas, así como el lugar que ocupa la emocionalidad de los niños en la planificación diaria de estos establecimientos (Cordeiro, Marques, & Costa, 2021). Del mismo modo, observaremos la importancia que tiene la naturaleza para estas fundadoras. Pasando por la elección del nombre de la escuela inspirándose en la cultura Mapuche, la gente de la tierra, como de la presentación del proyecto educativo que recoge una educación que retoma la naturaleza, la ecología y el respeto del planeta (Martínez, 2000); como el emplazamiento del establecimiento en medio de la naturaleza. Esta investigación seleccionó a escuelas en la naturaleza, en contextos rurales y en la ciudad. En todos los casos veremos cuál es la relación de estas escuelas con el medio en el cual se encuentran. La educación del futuro ha sido definida en muchas ocasiones (Meirieu, 2021), actualmente, los objetivos del 2030 de las naciones unidas dan cuenta de una mirada de la educación para los próximos años (Vaillant Rodríguez, 2018). En nuestro artículo observaremos algunos planteamientos sobre la educación del futuro. La mirada del ser humano en una perspectiva multidimensional o bien, concebido como un microcosmos (Valdéz, 2021).

El ser humano representa una multiplicidad de manifestaciones que le dan el carácter antes descrito. El homo sapiens y el homo demens; homo faber, el homo ludens; El homo empíricus, el homo imaginarius; El homo economicus y el homo consumans; el homo prosaicus y el homo poéticus representan esta mirada sobre el ser humano. Del mismo modo, el problema planetario representa otro gran desafío para la educación del futuro. Las grandes catástrofes que estamos viviendo (Maldonado Salazar, 2018): sequías, inundaciones, contaminación de las aguas y de los cielos deben poner en primer lugar esta emergencia en las escuelas. Pensar en estudiantes que piensen en esta situación dejando de lado los paradigmas meramente numéricos del crecimiento (Cobo & Narodowski, 2020) y la medición del progreso humano. Estos elementos hacen pensar en una nueva ética centrada en el ser humano (Gil, 2021). La educación del futuro debe poner la vida en el fundamento de sus saberes y conocimientos entregados.

En tal sentido, nuestra investigación buscará establecer los vínculos que pueden observarse entre la educación del futuro y el rol de las escuelas alternativas. Los resultados nos mostrarán cómo estos postulados logran un diálogo con los proyectos educativos de las

escuelas libres. De este modo, podemos establecer un mayor vínculo, a saber, la perspectiva multidimensional del ser humano, la relación con la naturaleza y la construcción de una ética humana.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. La educación para el futuro: conceptos claves

En primer lugar, tomaremos algunos conceptos evocados por Edgar Morin, sobre la educación para el futuro, que escribió en 1999, en su libro “Por una educación para el futuro”. Morin propone siete pilares, que sostendrán la educación para el futuro, para el nuevo milenio, en tal sentido, vamos a tomar tres de estos pilares, que nos servirán para comprender cómo las escuelas alternativas, recogen muchas de las ideas evocadas por Morin. En primer lugar, tomaremos el concepto de enseñar la condición humana. Morin propone que el ser humano es a la vez, un ente singular y múltiple (Valdéz, 2021; Gil, 2021). El ser humano se plantea como un punto de un holograma, del mismo modo, el planeta no es más que un satélite en un universo infinito (Sánchez, 2013). Sin embargo, el planeta posee toda la materia, que forma parte del universo.

La idea de Morin, recoge aquella evocada por los griegos: *el hombre es un microcosmos*. Para Morin, el planeta también es un microcosmos y, por lo tanto, el ser humano también posee tal característica. El ser humano lleva al cosmos en sí. Por lo tanto, el ser humano es un ente complejo, que lleva en sí, de manera bipolarizada los caracteres antagónicos. El homo sapiens y el homo demens, el hombre racional y el hombre delirante. El homo faber, el homo ludens, el hombre trabajador y el hombre lúdico. El homo empiricus, el homo imaginarius, el hombre empírico e imaginativo. El homo economicus y el homo consumans, el hombre económico y el hombre consumidor o dilapidador (González, 2021). Y por último, el homo prosaicus y el homo poeticus, el hombre prosaico y el hombre poético. Todas estas designaciones, las podemos encontrar según Morin, en el ser humano. Por lo tanto, este ente se caracteriza por llevar en sí mismo la contradicción (Cifuentes-Ávila, Díaz-Fuentes & Osses-Bustingorry, 2018), la oposición en cuanto a su manera de ser. Tenemos un hombre que piensa racionalmente, pero al mismo tiempo, puede caer en el delirio, la irracionalidad absoluta (Gascón, 2020). Tenemos un ser humano que explica su existencia en base al trabajo, pero también el divertimento tiene una característica (Spinelli, 2019), por tanto, comprender la existencia del ser humano; la experiencia, los sentidos y la imaginación, también permiten la construcción de la naturaleza humana (Lorieri, 2009). Y, fundamentalmente en esta era, el hombre construye su vida en base a la economía y bienes materiales.

De este modo, el hombre transita entre la elevación del espíritu: la vida poética y la vida prosaica (Gil, 2020). Todas estas condiciones del ser humano no se dan separadamente, sino que la complejidad del ser humano radica en que todas estas condiciones pueden

manifestarse de manera confusa, pensada (Rasco, 2012). Una segunda idea que aporta Morin, es enseñar la identidad terrenal. El siglo XX nos ha dejado como legado corrientes dominantes, nos han envuelto en una mirada del mundo conformacional.

Las ideologías del siglo XX nos han hecho ver ante todo, al otro como un adversario (de Requena Farré, 2021). Sin embargo, fruto de estas mismas corrientes dominantes, han aparecido contra corrientes, las cuales deben acercar a una enseñanza de la identidad terrenal (Rodríguez, 2018). Una contracorriente es la ecológica que se opone al pensamiento técnico industrial (Balocco, 2012). Por otro lado, aparece una contracorriente llamada, según el autor, como de resistencia a la vida prosaica. Aparecen nuevas visiones que buscan la elevación del ser humano en una dimensión espiritual (Betanzos, Martínez, & Cabezas, 2022), que se aleja de la adoración de ciertos placeres mundanos. En este sentido, se evidencian flagelos, como el alcoholismo, la drogadicción, estos acrecientan la pasión desenfrenada, estimulando hasta el último punto los vicios (Goleman, 2022). En tal sentido una corriente de la resistencia busca contemplar la existencia y encontrar la plenitud. Así, Morin señala que transformar la especie humana en verdadera humanidad (Galvani, 2022), se vuelve el objetivo global y fundamental de toda educación, mirando no sólo el progreso, sino su supervivencia, la esencia de nuestra humanidad en esta era planetaria nos debiera conducir a una conmiseración recíproca (Reyes & Guaina, 2022) de todos para todos.

La educación del futuro deberá aprender una ética de la comprensión planetaria (Araiza, 2022). Obedecer y guiar la vida en base a la observación propia de lo que acontece en este momento, de las catástrofes naturales que emergen y de las condiciones de posibilidad de los seres humanos en distintos contextos. Así respetar al otro, mirando sus diferencias, nos permite también afirmar nuestra identidad (Sáenz, Zurita, García & Zúñiga, 2021). Estos valores van a encaminar al ser humano a desarrollar una ética de la solidaridad y de la comprensión, para luego, sondear una ética del género humano (Lares, 2022). No obstante, en estos tres pilares que acabamos de presentar sobre “los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, del filósofo Edgar Morin, aparece una pregunta clave, ¿cómo plasmar estos valores en la escuela, en el currículum, en los planes de estudio? Una pregunta esencial, que pareciera no contestarse, una suerte de libre interpretación muy general (Marçola, 2012). Trataremos de responder esta pregunta en la segunda parte de nuestro artículo.

1.2. Panorama de las escuelas alternativas

Vamos a explorar el origen y los valores de las Escuelas alternativas en Chile. Estas escuelas forman parte de una categoría mayor y podemos llamarlas escuelas alternativas (Garagarza, *et al.*, 2020). De este modo, si hablamos de escuelas alternativas, vamos a hablar de un movimiento que no es homogéneo, y en donde aparecen distintos objetivos muchas veces vinculados al territorio en el cual se encuentran ubicadas estas escuelas, como también al

historial de vida y profesional de los fundadores. De este modo, Carneros y Murillo, (2017) proponen la siguiente categorización:

- a. educación alternativa
- b. educación nueva
- c. pedagogía alternativa
- d. educación libre
- e. educación democrática
- f. educación activa
- g. educación responsable

¿Cuáles son las características de las escuelas alternativas? En primer lugar, la escuela posee un criterio propio (Carneros & Murillo, 2017) basado en el pensamiento pedagógico de sus fundadores. Su origen no está sustentado en la ley necesariamente, por lo tanto, no sigue al pie de la letra la legislación nacional sobre estructuras de establecimientos (Castillo-Armijo, 2022). De este modo, estas escuelas en su mayoría no están reconocidas por los Ministerios de Educación, sino que se mantienen en la categoría que llamamos educación no formal.

Tableau 1. Clasificación temática de las escuelas alternativas

Tabla 1. Tabla de clasificación de la escuela alternativa con ejemplos

| | | |
|-----------------------|---|---|
| | Escuelas infantiles alternativas | Boques-escuelas Escuelas Reggio Emilia Otras (Montessori, Waldorf, Libres...) |
| Escuelas alternativas | Escuela alternativa (etapa de escolarización) | Escuela alternativa con modelos cerrados |
| | | Escuela alternativa con modelos abiertos |
| | | Escuelas Montessori Escuelas Waldorf o Steiner Escuelas logósoficas Escuelas Dalton Escuelas Jenaplan Escuelas Freinet Escuelas libres Escuelas democráticas Escuelas libertarias Escuelas activas Escuelas respetuosas |

Fuente: Carneros & Murillo (2017)

El Siglo XXI ha dado pie al surgimiento de muchas escuelas, las que se ubican en distintos lugares; en el campo, llamadas también *escuelas de la naturaleza* o *bosques escuelas*, en la ciudad, lugares costeros, (Díaz-Bajo, 2019). Finalmente, y como última característica, es el modelo abierto, el cual incorpora diferentes pedagogías. No necesariamente se basan en un modelo o en un pedagogo (Carneros & Murillo, 2017), sino que aparece una suerte de sincretismo o eclecticismo pedagógico (Roldán, 2012), que combina variadas metodologías, las cuales pueden verse combinadas por las propias experiencias pedagógicas de sus fundadores, quienes provienen en su mayoría, del sistema educativo formal.

Las *escuelas alternativas*, se implementan en espacios pequeños, principalmente en casas (Castillo-Armijo, 2022), pero también puede ser en parcelas, en el campo o en lugares costeros (Castillo-Armijo, 2022). Los planes de estudio son aquellos gubernamentales y al finalizar el estudiante el año escolar rinde exámenes libres. Los aprendizajes se dan combinados en forma de trenza, lo que indica que, en base a la realización de actividades, se busca combinar las materias del currículum nacional, integrando la matemática, la biología, el lenguaje, la historia (Vinasco & al., 2017), a partir de actividades manuales, las cuales se combinan con espacios de juegos y espacios de convivencia social. Así, estas escuelas buscan transformar la ética de la convivencia humana en una sociedad donde se favorezca el buen trato, el respeto y la solidaridad.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

Hemos realizado un estudio de caso, de tipo exploratorio y hemos utilizado una metodología de casos.

Hemos seleccionado ocho escuelas alternativas, ubicadas en tres regiones de Chile; la Metropolitana, la Quinta y la Novena Región, las cuales nos entregan tres contextos distintos. Del mismo modo, nos permitirá comprender de mejor manera, las diferentes manifestaciones del currículum, mediante entrevistas semi dirigidas a fundadoras de escuelas alternativas, además, hemos abordado distintas temáticas (Hernández Carrera, 2014), tales como; surgimiento de la escuela, los proyectos educativos de estos establecimientos, perfil personal y profesional de los fundadores junto con los currículums de las escuelas, las jornadas tipo de las escuelas y finalmente la evaluación.

Luego de realizar las entrevistas, hemos procedido a la transcripción de estas. A partir de una lectura minuciosa de cada una de las entrevistas, se ha establecido una codificación usando Atlas ti (Alvarado, Cuentas, & Arbeláez, 2021). Una vez realizada esta codificación, en la cual se han tomado diferentes párrafos de las entrevistas, los hemos unido en base a esta codificación. Hemos instituido seis categorías mayores de análisis, las cuales nos servirán para ampliar nuestro análisis del contenido y establecer un diálogo con los conceptos más significativos de la educación para el futuro. En tal caso, hemos seleccionado tres categorías que nos parecen más pertinentes (Estrada-Acuña., Mora, & Arzuaga, 2020).

Para el desarrollo de cada categoría mencionaremos algunos párrafos tomados de las entrevistas, las cuales tendrán la siguiente identificación de las escuelas para su comprensión. Las escuelas las hemos identificado de la siguiente manera; Escuela, uno, escuela, dos, escuela tres, escuela cuatro, escuela cinco, escuela seis, escuela siete, escuela, ocho.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

3.1. Categoría 1: Proyectos de escuelas que buscan la humanización del proceso educativo

A partir de las entrevistas realizadas, las fundadoras señalaron varios aspectos que integran y forman parte de sus proyectos de escuela. Todas buscan poner de manifiesto diversos aspectos de la actividad humana. Por mencionar un aspecto en particular, se puede precisar la gestión de las emociones en grupo (Cornejo, *et al.*, 2021). Del mismo modo, un aspecto importante es la opinión de los niños en relación con las actividades que se desarrollan en el día a día:

Los derechos humanos en el sentido más amplio, más diverso. La aceptación de la diversidad humana en toda su magnitud y agudeza, ejemplificando, la presencia o ausencia de un niño, para nosotros son condiciones de éxito de nuestro proceso, en la medida en que logramos adaptar nuestro espacio en los niños. Y, fíjate que es curioso lo que te estoy diciendo, no es que los niños se adapten a nosotros, en la medida que nuestro espacio es capaz de adaptarse a los niños. (escuela uno)

Esta cita, nos explica un elemento que guía el proyecto de las escuelas en pos de instaurar un ambiente de humanización. La fundadora incluye el término derechos humanos dentro de su relato. Este término moldea la realidad del establecimiento. De este modo, ella recalca que el elemento más importante de la escuela es la presencia de los niños. Por lo tanto, el niño está en el centro del proceso formativo:

Son súper gratificantes las jornadas. (a veces, los niños) Llegan de malas y se empieza a hablar del tema y los compañeros lo apoyan, lo contienen, o se habla de qué forma uno podría hacerle...que, que esa emoción tiene en ese momento cambiará (escuela dos)

Tratar todas las emociones, conductas e imaginarios de los niños, formarán parte del plan de estudios de esta institución, así como de las actividades de cada jornada. Las reflexiones sobre los derechos humanos. La discusión se va a plasmar en diferentes tópicos que abordan diferentes áreas del quehacer humano:

El vivir en este espacio ha generado mucha sanación interior, mucha tranquilidad. Cuando, todos los seres humanos tenemos situaciones que nos han dolido en la vida, que nos complejizan, que se nos enredan en la cabeza y en el corazón. Y, cuando uno logra estar en un espacio donde hay más vida que se conecta contigo, entonces, empiezas a sentir en tu interior que no estás solo. (escuela tres)

La relación con el espacio es también otra arista de una perspectiva centrada en los derechos humanos, tal cual ha sido definida. En las entrevistas, se evidencia que asociar el espacio con la sanación interior da tranquilidad. Se enfoca aquí en tratar problemas vividos en el pasado, como también experiencias o conflictos en el diario vivir. El vínculo que realiza esta fundadora se asocia a las emociones:

Nosotros siempre como que estamos como en pos de los niños que vienen y siempre estamos preguntándoles qué les gustaría a ellos hacer. Lo que en un colegio pasa en un

cero por ciento, yo creo, porque tú vas al colegio a aprender entre comillas, lo que tienes que aprender, porque así funciona la sociedad no más. (escuela cuatro)

Las mediadoras realizan un trabajo personalizado y flexible, intentando que todos los chicos avancen a su ritmo, sin dejar gente en el camino. En tal sentido, las escuelas alternativas se distancian de las escuelas tradicionales, puesto que proponen una escolaridad menos centrada en la competitividad.

3.2. Categoría 2: Actividades en terreno, salidas a la naturaleza

La segunda categoría trata sobre las actividades en terreno, las salidas a la naturaleza, en definitiva, la descripción del entorno donde se ubican las escuelas alternativas. En un primer momento, hemos seleccionado algunos párrafos que dan cuenta del contexto en general, donde se ubican las escuelas alternativas. En un segundo momento, nos vamos a referir a algunas actividades realizadas en uno de estos establecimientos. Cuando nos referimos al entorno o al contexto, vamos a señalar dos cosas; en primer lugar, algunas reflexiones sobre la manera como se enmarcan algunas actividades lúdicas, como también algunas actividades de tipo lectivo. En segundo lugar, vamos a referirnos al ideario de la escuela y su vínculo con el entorno:

Yo no lo había notado al principio y cuando empezó a llegar y las niñas aquí saben mucho de plantas, de árboles, de flores y siempre te están enseñando, comentando algo. Pero cuando llega un niño de otro lado, es muy distinto, de hecho, que no sepan correr, significa que no hacen actividad ni siquiera jugando. (escuela cinco)

La fundadora da cuenta de las diferencias que existen entre los niños que integran la escuela, dependiendo del tiempo que llevan en el establecimiento. En cuanto a quienes se acaban de integrar, se evidencia la falta de manejo de motricidad, como también el conocimiento sobre el medio ambiente en el cual está inserta la escuela:

A nosotros nos costaba entenderlos, que como no van a ir a la plaza a jugar, pero ahí yo creo que también que viene como la reflexión de cada persona de cómo está concibiendo la infancia y la adolescencia en su imaginario y también, cómo responder a esos intereses que ellos tienen, porque quizás no era lo mismo hacer educación popular en el dos mil, que ya en el dos mil veinte... (escuela cuatro)

La fundadora nos señala las diferencias que existen entre los niños de este tiempo y los niños de hace diez o quince años. El juego en espacios públicos ha tendido a desaparecer, reemplazado por diversas actividades de tipo tecnológicas. Situaciones como ir a jugar a la plaza parecen perder un sentido común que poseía en las generaciones anteriores, las cuales asociaban naturalmente las actividades de tipo lúdicas, a un espacio público. El desafío de esta escuela es adaptarse a esta nueva realidad de los niños:

Una vez a la semana como te decía tenemos la salida investigativa que salimos de aquí con una hipótesis, ¿habrá hormigas en la plaza?, No sé, ¿habrá?, ¿qué crees tú?, ya, vamos, vamos a ver si hay hormigas en la plaza, y refutamos o aprobamos la, la hipótesis,

mira, sí, había hormigas en la plaza, súper bien, depende del, del multinivel, los más grandes tienen cosas más elaboradas por supuesto y todo eso depende y está como muy ligado a la clase de ciencias... (escuela dos)

Uno de los pilares de las escuelas alternativas son las hipótesis investigativas. En este caso, descubrir a las hormigas aparece como una actividad de biología, aunque también abarca otros saberes: el movimiento, la respiración. Y por supuesto, la construcción de un discurso para explicar, refutar o confirmar la hipótesis. Por lo tanto, aquí nuevamente vemos como las escuelas alternativas usan su entorno, no solamente el patio que pueda tener el edificio donde se ubican las escuelas, sino el espacio público que se encuentra al lado:

El nombre Ayilén, significa estar alegre en mapudungun. Nuestra orientación tiene que ver con el respeto principalmente como a la niñez, a la infancia, pilares fundamentales son los derechos y deberes de los niños y las niñas. Está en revalorizar a nuestros pueblos originarios. Entonces, también hay un respeto permanente por la tierra, por el cuidado del medio ambiente, por la valoración cierto, desde donde nosotros venimos de nuestros pueblos originarios. (escuela uno)

La relación con la naturaleza no solamente se refiere a las salidas pedagógicas. Existe también una proposición desde el punto de vista del ideario de las escuelas. En esta escuela el nombre escogido del establecimiento busca la revalorización de los pueblos originarios. El respeto a la tierra, al medio ambiente, forman parte de la misión y de la visión de esta escuela. Formulando su nombre en la lengua mapudungun, la lengua del pueblo mapuche – la gente de la tierra – el vínculo con la tierra tiene una significancia mayor:

Porque vivimos acá en un lugar que es semi urbano, no está urbanizada la Comunidad Ecológica, entonces, hay muchos lugares a los que podemos ir y ver qué pasa bajo tierra. Vamos a una parcela. Es muy grande y tiene distintas plantaciones. (escuela seis)

Dentro de la ciudad existen espacios semiurbanos, como la conocida comunidad ecológica en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. En tal sentido, esta escuela utiliza espacios campestres dentro de esta comunidad. Las actividades en una parcela permiten que los chicos tengan la oportunidad de conocer las plantaciones, los animales, con el fin de explorar la tierra y conocer qué hay bajo ella:

La primera actividad es ser parte de tu comunidad. ¿Y, esto que significa?, que cada niño o niña decide de qué manera va a entregar algo a su grupo. Entonces, por ejemplo, algunos le van a dar comida a los animales, otros ordenan y recolectan la leña, otros barren las entradas, otros limpian el huerto, riegan las plantas, otros preparan frutas. (escuela tres)

Dentro de esta comunidad existen diversas tareas vinculadas con la infraestructura de la escuela; limpiar el huerto, regar las plantas, recolectar y preparar frutas, preparar la leña para calentarse en los días en que hace frío. Se realizan de manera comunitaria. Por lo tanto, no están fuera del currículum de la escuela, sino que forman parte de las actividades diarias, las cuales están ancladas:

¿Cuál fue el perímetro que limpiamos hoy día? ¿Quién puede sacar el área de donde estaba la mayor cantidad de basura? ... (actividad dentro de) la última limpieza de playa... nos habían contactado hace poco una agrupación que protege los pilpilenes, es un ave que anida en la playa y muchos de sus huevos se pierden por acción humana o animal. (escuela siete)

Para continuar con las actividades que el contexto propone, esta escuela se encuentra a pocos metros de la playa, el anclaje de actividades está relacionado con el mar. En tal sentido, la actividad de recoger la basura en la playa implica diversas materias, en este caso las matemáticas. El cálculo del área es un contenido que se trabaja específicamente en esta actividad. Asimismo, el contacto con asociaciones vecinas para tratar asuntos que le son propios del lugar, como la protección de un ave la cual también se enmarca en el contexto:

Mi vecino, que es conocido, nos dijo "oye, tengo muchos animales por si los niños quieren venir a ver". Entonces, vimos corderos, habían chivos. Entonces, los niños estaban súper contentos, porque veían la diferencia entre uno y otro. Entonces, como el primer y segundo básico, que es el curso que tengo encargado yo, teníamos que ver corporalidad. Entonces, como siempre, oye observemos la piel; ¿Cómo es la piel? ¿Cómo será si yo tengo esa piel? Y, empezamos ahí a cuestionarnos, a observar. Y los miraba ahí felices. (escuela ocho)

De este modo, vemos cómo las escuelas alternativas, ya sea desde el punto de vista de sus proyectos, como del tipo de niño que aspiran a formar, así como actividades concretas que se desarrollen en el diario vivir, están relacionadas con el contacto con la naturaleza, al igual que el espacio que comparten con otras comunidades.

3.3. Categoría 3: Normas y relaciones para las escuelas alternativas

La tercera categoría trata sobre las normas y las relaciones que día a día, se llevan a cabo en las escuelas alternativas, del mismo modo que las instancias de decisión en estos establecimientos. En esta categoría acordaremos distintas estrategias implementadas por las escuelas alternativas que tienen como objetivo, la resolución de conflictos y la búsqueda de crear una comunidad cohesionada. Así mismo, veremos de qué manera se toman la decisión estos establecimientos:

Porque el EANYE igual siempre se saluda, se pregunta cómo está, qué pasó. Y los conflictos del día anterior se solucionan ahí, creo que es lo más importante de la metodología, el respeto hacia el niño, su aprendizaje, sus tiempos, sus emociones, lo que pueda pensar, opinar, que la experiencia educativa sea armoniosa, que sea divertida, que sea cariñosa. (escuela cuatro)

El EANYE, una dinámica que en sus iniciales significan Ejercicio de Actividad Neurológica Y Emocional. Esta dinámica generalmente forma parte de la primera actividad del día. El EANYE puede consistir en pequeños ejercicios de activación, combinado con algunos movimientos y/o de elongación. El ejercicio mencionado puede estar anclado a diferentes

temas del acontecer: retomar alguna situación ocurrida el día anterior, o bien, centrarse en las actividades que se verán durante la jornada. Asimismo, puede obedecer a una línea temática (la ecología, el respeto, el universo, las vocales, por ejemplo). En definitiva, sirven para dar continuidad a la jornada en las escuelas:

La libertad es que ellos pueden llegar entre nueve y nueve y media, entendiéndolo cierto, que la sanción no pasa por irse a la inspectoría o a la biblioteca, sino que la sanción es perder un espacio importante de tu vida, porque entre 9 y 9 y media los niños tienen juego libre. Entonces, cuando un niño no llega al juego libre, lo reciente y lo reclama. (escuela siete)

La búsqueda fundamental de esta actividad, así como de las diferentes tareas del día, es generar una disposición en los niños. Proponer una jornada en sintonía con un ambiente que le sea propio, así, las escuelas alternativas intentan poner en práctica la libertad, aplicándola en diversos momentos del día:

La responsabilidad de asistir a clases. Nosotras no penalizamos, no castigamos tampoco, pero sí, mediante conversaciones, hacemos ver a los niños la importancia de llegar temprano, como podemos perder algunas oportunidades en nuestra vida por llegar tarde. (escuela ocho)

Otro ejemplo de la aplicación de este valor es la flexibilidad para asistir a la escuela. En general las escuelas abren entre las 8:30 y las 10 de la mañana, no existe la obligación de llegar a la hora en punto, dado que no existe una sanción. La obligación de cumplir horarios es abordada mediante la oposición existente entre el cumplimiento de horarios y la sanción que conlleva la no observancia de esta obligación:

Ellos si necesitan ir al baño, se paran y van al baño, a mí no me pide permiso ninguno para ir al baño. Si necesita comer, puede comer, si necesita tomar agua, toma agua. Es como un bien libre en ese aspecto porque creemos que los chiquillos deben tener la libertad de satisfacer primero sus necesidades. Si a mí me suena la guata [sic], yo no voy a estar pensando en lo que me están tratando de enseñar. Entonces, por ejemplo, tomamos desayuno todos años juntos, virtual y después cuando estuvimos acá de manera presencial. (escuela dos)

Del mismo modo, las actividades del día pueden verse interrumpidas por necesidades biológicas. En las escuelas alternativas, lo señala esta fundadora, no existen inconvenientes para satisfacer cada una de estas necesidades. Por el contrario, la privación de tales urgencias es visto como un impedimento del proceso de aprendizaje de los niños:

También va a compartir que no sólo en el colegio se puede aprender matemáticas, lenguaje o ciencias naturales de la forma en que se aprenden, sino que, al estar conversando, al estar construyendo algo desde tus intereses. Puedes aprender, cómo todas estas áreas, desde una visión mucho más globalizada e integral. (escuela cuatro)

La posibilidad de expresarse está dentro del ideario de la escuela. Resaltar la demostración de las emociones está directamente relacionado con la convivencia del grupo. Este es uno

de los valores movilizados por las escuelas alternativas y tienen como objetivo finalmente, crear una comunidad cohesionada:

Yo como profe, estoy siempre observando para encontrar los momentos en que los niños deben ser acompañados y enseñados a mejorar sus vínculos sociales... Porque, muchas veces los conflictos de los niños pasan simplemente por no saber cuál es la estrategia indicada para llegar a lo que ellos quieren. (escuela tres)

Todas estas dinámicas son observadas por las mediadoras, donde el objetivo es generar vínculos. No olvidemos que muchas de las experiencias de la fundadora y de las familias que asisten a estas escuelas, tiene que ver con problemas en el sistema formal, relaciones laborales tóxicas, violencia y acoso escolar:

Hay un espacio día a día de conversación con los niños, donde ellos exponen su emocionalidad y se conversa... si hay alguna discusión entre los niños, hay una pelea o un intercambio de palabras fuertes, algún tipo de agresión, el espacio educativo se suspende, pasa a un segundo plano y se atiende a la exigencia emocional del minuto. (escuela uno)

Interrumpir una clase producto de algún conflicto o estado emocional complejo, está completamente permitido y forma parte del procedimiento que deben seguir las escuelas, dejando de lado la idea de aislar o de minimizar algún problema que le concierne a un estudiante en el aula:

Lo que sí tenemos, que es importante, las asambleas... me gusta que sean capaces de elegir, de hacer una, de montar un gobierno estudiantil, aunque sean pocos. Y, esa asamblea se lee en la próxima asamblea y toda la gente que está alrededor, profesoras incluidas, decimos si nos parece bien o no, dice acata o no la asamblea y si no se acata... (escuela seis)

Todas estas dinámicas en una escuela alternativa son refrendadas en la creación de una institucionalidad destinada a ejercer la toma de decisiones implicando a toda la comunidad. La asamblea es un órgano horizontal de toma de decisiones que comparte esta atribución con el cuerpo directivo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación para el futuro nos propone siete pilares fundamentales para el nuevo milenio. El elemento principal de estas propuestas es la condición humana y el respeto del planeta como sus objetivos y desafíos principales. Poner el acento en la humanidad supone, sin embargo, una comprensión compleja, toda vez que el ser humano es una multiplicidad, pero con una gran singularidad a la vez. Las entrevistas realizadas a fundadoras de escuelas alternativas declaran ofrecer una formación que busca retomar en ciertos aspectos de la condición del ser humano (Betanzos, Martínez, & Cabezas, 2022). El niño en el centro de los proyectos educativos, sus derechos, su expresión y su emocionalidad asoman como los ejes fundantes del ideario de estos establecimientos.

La conciencia del lugar debe tener un protagonismo mayor en la educación del futuro. Las fundadoras de las escuelas alternativas desprenden tres ideas al respecto:

- a. Proyectos educativos que retoman a la naturaleza como hilo conductor en sus propuestas (Lestón, 2021). En tal sentido, asoman la elección del nombre del establecimiento en idioma mapudungun, la lengua del pueblo de la tierra, el pueblo Mapuche.
- b. La elección del emplazamiento tiene una argumentación que busca la sanación de heridas, ansiedades o estrés.
- c. Las salidas y actividades pedagógicas de “anclaje”. La visita a parcelas o campos, con el fin de estudiar in situ, combinando contenidos de las asignaturas del currículum oficial.

La tercera idea es la ética del ser humano. Una nueva dimensión de las relaciones interpersonales y de la orientación de las instituciones de la sociedad que pone al ser humano como el principio y el fin de sus acciones. En tal sentido, el mero rendimiento académico deshumaniza el acto educativo (Ortega & Romero, 2021). Las entrevistas nos mostraron dos elementos al respecto. Para comenzar, la planificación de la jornada puede ser modificada si ocurre un inconveniente que afecte a un niño. El otro elemento que asomó es el EANYE, con el fin de disponer física, mental y espiritualmente a los niños en las distintas actividades del día. Por último, aparecen diversas instancias de participación y diálogo (Rapanta, *et al.*, 2021), tanto en momentos determinados de una actividad, como en una asamblea.

Tomando en consideración los pilares de la educación del futuro propuestos por Edgar Morin y los párrafos de las entrevistas realizadas, encontramos semejanzas en los relatos. ¿Podríamos asistir a un nuevo modelo escolar, a imagen y semejanza del modelo de las escuelas alternativas? Siguiendo la misma línea, ¿podemos concebir escuelas formales en medio del bosque, cerca del mar, en medio de parcelas y siembras, por ejemplo? Por otro lado, la integración de ejercicios de activación, terapias alternativas, yoga u otras técnicas, ¿Son aplicables en una nueva educación del futuro? Estas interrogantes, creemos, debieran formar parte de una nueva educación, una educación para el futuro.

APOYOS

Financiamiento del concurso de proyectos postdoctorales del año 2021-2022 en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Universidad de Playa Ancha.

REFERENCIAS

- Balocco, A. E. (2012). Novas narrativas do contemporâneo: uma análise crítica do discurso do movimento slow. *Linguagem Em (Dis)curso*, 12(2), 393-414. <https://doi.org/10.1590/s1518-76322012000200002>
- Betanzos, E. G., Martínez, M. J. I., & Cabezas, I. L. (2022). Las voces docentes de las escuelas Waldorf: un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 7, e022001-e022001. <https://bit.ly/3tj2yNt>
- Carneros, S., & Murillo, F. J. (2017). Aportaciones de las Escuelas Alternativas a la Justicia Social y Ambiental: Autoconcepto, Autoestima y Respeto. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 15(3), 129-150. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.007>
- Castillo-Armijo, P. (2022). La pedagogía bien tratante dentro del Método Lefebvre Lever (MLL): el caso de la Escuelita Libre y Feliz. *Revista Saberes Educativos*, (8), 89-105. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.65960>
- Cifuentes-Ávila, F., Díaz-Fuentes, R., & Osses-Bustingorry, S. (2018). Ecología del comportamiento humano: las contradicciones tras el mensaje de crisis ambiental. *Acta Bioethica*, 24(2), 161-165. <https://doi.org/10.4067/s1726-569x2018000200161>
- Cobo, C., & Narodowski, M. (2019). El incierto futuro de la educación escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 1-6. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.001>
- Cordeiro, E. de P. B., Marques, M. M. C., & Costa, M. T. N. (2021). Socio-emotional education: paths to inspire studies, research and practices. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 14(33), 1-15. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.13729>
- Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S., & Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6), 1-24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>
- de Requena Farré, J. A. G. (2021). Esquema para una polemología pluralista de los registros del conflicto. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 60(158), 27-44. <https://bit.ly/3t8KHZu>
- Díaz Bajo, P. (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. *Papeles Salmantinos de Educación*, (23), 247-281. <https://doi.org/10.36576/summa.108394>
- Estrada-Acuña, R. A., Mora, C. V. G., & Arzuaga, M. A. (2020). Aproximación al análisis de datos cualitativos en Teoría Fundamentada desde la perspectiva clásica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (20), 19-37. <https://bit.ly/3C6NUgb>
- Galvani, P. (2022). Hommage à Edgar Morin : L'épistémologie écosystémique de la complexité vers une identité terrienne. *Éducation Relative à L'environnement*, 17(1), 1-6. <https://doi.org/10.4000/ere.8227>
- Garagarza, A., Alonso, I., & Aguirregoitia, M. (2020). El auge del movimiento de educación alternativa. Antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 40-54. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.887>

- García-Sánchez, J.F. (2013). Afuera y adentro. *Jornadas de introducción a la investigación de la UPCT*, (6), 22-24. <https://bit.ly/3ss42We>
- Gascón, J. Á. (2020). Pensadores autónomos, pensadores irracionales. *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 9(13), 383-405. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3567231>
- Gil, M. G. (2021). Escuela, actitud ética y hospitalidad en la mirada del Otro. *Revista Educación y Pensamiento*, 27(27), 56-59. <https://bit.ly/3pp2hr8>
- Gil, R. (2020). El olvido del ser. *Gicos*, 5(2), 102-111. <https://bit.ly/3BXix7T>
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Barcelona: Ediciones B.
- González, M. A. (2021). Del homo demens al homo consumers. In M. A. González (Ed.), *Pensarnos y sentirnos en transiciones epocales* (pp. 11-22). México, D. F.: Ipecal, Universidad de Murcia y Horizontes Humanos de Kalkan.
- Hermoso López Araiza, J. P. (2022). Transdisciplinariedad y Ecosofía: saberes necesarios para comprender y habitar la Tierra. *Interconectando Saberes*, (13), 101-114. <https://doi.org/10.25009/is.v0i13.2730>
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. <https://doi.org/10.12795/CP>
- Iglesias Martínez, M. J., Lozano Cabezas, I., & Martínez Ruiz, M. Á. (2013). Los modelos docentes desde las narrativas de los profesores noveles universitarios: un estudio cualitativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie6121087>
- Lares, A. (2022). Rousseau, el paseante solitario: cuatro notas. *Entreletras*, 1(3), 20-22. <https://bit.ly/3hujjLK>
- Lestón, T. V. (2021). Educación en la naturaleza. Una forma de aprendizaje significativo. *Creativity and Educational Innovation Review*, (5), 170-172. <https://doi.org/110.7203/CREATIVITY.5.21243>
- Lorieri, M. A. (2009). Cultura, Barbárie e Educação em Edgar Morin. *Notandum*, 13, 35-42.
- Maldonado Salazar, T. D. N. J. (2018). Educación ambiental para la sustentabilidad. *Didac*, (71), 13-20. <https://doi.org/10.19136/hs.a8n2.168>
- Marçola, F. H. P. (2012). Uma escola pública paulista: as atuais políticas de currículo e a voz dos professores em uma dimensão histórica. *Educação e Fronteiras*, 2(5), 36-47. <https://doi.org/10.30612/eduf.v2i5.2012>
- Martínez, J. M. B. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (20), 171-182. <https://doi.org/10.6018/areas>
- Meirieu, P. (2021). El futuro de la Pedagogía. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Morin, C. (2015). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. *Pédagogie collégiale*. 17(3), 35-36. <https://bit.ly/35ygNFS>
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : UNESCO.

- Ortega Ruíz, P., & Romero Sánchez, E. (2020). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 89-110. <https://doi.org/10.14201/teri.23615>
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M., Remesal, A., & Gonçalves, C. (2021). The challenge of inclusive dialogic teaching in public secondary school. *Comunicar*, 66, 21-31. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-02>
- Rasco, J. F. A. (2012). Cuerpo, emociones, cultura. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (74), 53-74. <https://bit.ly/3hrZZmO>
- Reyes, M. T. S., & Guaina, D. D. V. C. (2022). Servir solidariamente, un rasgo esencial del aprendizaje para el desarrollo sostenible desde el compromiso social. *Didac*, 79, 29-38. https://doi.org/10.48102/didac.2022.79_ENE-JUN.97
- Rodríguez, M. C. (2018). El pensamiento de Edgar Morin: cinco retos educativos para la educación superior. *Didac*, (71), 21-27. <https://bit.ly/3ssH3up>
- Rojano Alvarado, Y. N., Contreras Cuentas, M. M., & Cardona Arbeláez, D. (2021). proceso etnográfico y la gestión estratégica de datos cualitativos con la utilización del aplicativo Atlas.Ti. *Saber, Ciencia y Libertad*, 16(2). <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n2.6500>
- Roldán, M. J. R. (2012). Formación Pedagógica y Práctica del Profesorado. *Educación XX1*, 15(2), 323. <https://bit.ly/3lwLB8r>
- Sáenz, K. Zurita, E. García, & Zúñiga, C. (2021). La tolerancia, una virtud indispensable en las sociedades multiculturales y en el espacio de la mediación, *Revista Ciencia Jurídica y Política* 7(13), 14-23. <http://doi.org/10.5377/rcijupo.v7i13.11889>
- Spinelli, H. (2019). Planes y juegos. *Revista Salud Colectiva*, 15, e2149. <http://doi.org/10.18294/sc.2019.2149>
- Vaillant, D., & Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. In H. Monarca (Ed.). *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 136-154). Madrid: Editorial DYKINSON. <https://bit.ly/3C3lxPO>
- Valdéz, J. G. (2021). Antropología filosófica y estética desde la hermenéutica analógica. *Revista A&H*, (14), 16-36. <https://bit.ly/3ss42We>
- Vinasco-Zapata, D. C., Arias-Castellanos, J. E., Moncada-Tarazona, J. A., Rendón-Arroyave, E., & Palacio-Bernal, J. C. (2017). Ecosistemas comunicativos tecnomediados en educación. Un camino por explorar en el ámbito escolar. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (42), 143-158. <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.6968>