

La privatisation "rampante" des systèmes éducatifs d'Afrique sub-saharienne.

Georges SOLAUX et Bruno SUCHAUT

IREDU – 2002

Colloque ARES « Les voies de scolarisation alternative en Afrique sub-saharienne »,
Strasbourg, 22 mai 2002

Résumé : Les privatisations préconisées par le FMI et la Banque mondiale dans les pays en développement concernent de plus en plus les fonctions régaliennes de l'Etat. Une forme de privatisation particulière de l'éducation est ici analysée : la substitution des emplois de titulaires de la fonction publique par des emplois éphémères de contractuels de droit privé dans le secteur de l'éducation (volontaires de l'éducation et contractuels). Trois politiques nationales constituent l'objet du travail : le Sénégal, la Guinée et le Niger. L'étude des effets de la mise en œuvre de ces politiques montre que la dimension sociopolitique des trois organisations étudiées est au moins autant affectée plus affectée par cette forme de privatisation que la dimension strictement économique

Privatisations advocated by the IMF and the World Bank in developing countries concern more and more regalian functions of the State. We shall focus on a particular instance of privatisation in the education sector: The substitution of employment of permanent civil servants by casual employment of teaching staff either volunteer or on short-term contracts. This study is based on a policy implemented in 3 countries, Senegal, Guinea and Niger. It demonstrates that such a policy has a much stronger impact on the social and political dimension of the education systems concerned than on the strictly economic dimension.

Introduction :

D'un point de vue socio-économique élémentaire le thème "public - privé" dans les systèmes d'éducation et de formation des pays du sud peut être abordé selon une méthode comparative et historique classique qui analyse les progressions respectives des effectifs du secteur public et du secteur privé. Si de telles approches quantitatives de suites historiques sont nécessaires pour appréhender l'ampleur du problème que l'on souhaite traiter, elles ne sont toutefois pas toujours suffisantes pour identifier les modes de privatisation ou inversement de nationalisation des secteurs étudiés. Notre démarche reposera sur une théorie de l'école qui présente celle-ci comme relevant, dans ses évolutions, à la fois des contraintes externes (déterminants économiques des plans d'ajustement structurel par exemple) et de contraintes internes au système éducatif (stratégies développées par les acteurs syndicaux par exemple).

Le cadre d'analyse des politiques de privatisation est issu des travaux réalisés par Béatrice Hibou¹ qui montre que « le discours proposé par les institutions de Bretton Woods est

¹ Hibou.B, (1998) Banque mondiale : les méfaits du catéchisme économique. Esprit. Août-septembre 1998. page 98.

construit autour de trois principes plus ou moins implicites : l'introduction de la norme libérale de l'Etat minimum et notamment de la norme libre-échangiste ; la recherche de la simplicité à tout prix ; et la volonté de circonscrire le politique ». Notre champ d'analyse est plus restreint et nous centrerons le travail sur deux axes de son analyse « l'introduction de la norme libérale de l'Etat minimum » d'une part et les effets non économiques et imprévus des politiques mises en oeuvre.

Nous tenterons de montrer que « les privatisations concernent sans cesse plus les fonctions régaliennes... » avec des formes de privatisation diversifiées dans la mesure où l'on constate que « les services publics sont tenus par des salariés du privé plus que par des fonctionnaires »². Pour ce faire nous présenterons une forme de privatisation particulière de l'éducation préconisée par les bailleurs de fonds internationaux et la Banque mondiale dans les pays en développement, la substitution des emplois de titulaires de la fonction publique par des emplois éphémères de contractuels de droit privé. Autrement dit nous montrerons comment une privatisation rampante de la fonction publique tend à s'installer dans ces pays par le recours à l'emploi précaire dans l'enseignement, par la création massive d'emplois d'enseignants contractuels par exemple en lieu et place de postes d'enseignants titulaires.

Le secteur éducatif constitue un objet d'analyse d'autant plus intéressant qu'il emploie généralement plus de la moitié des fonctionnaires et consomme entre 20 et 30% du budget de l'Etat. Au delà de l'aspect massif de l'emploi occupé dans le secteur, on peut également noter la forte diversité des fonctions qui y sont assurées, la diversité conséquente des statuts des personnels, et la sensibilité politique et syndicale (liée sans doute à leur niveau culturel) qui anime ces personnels. Cet ensemble fait que les systèmes éducatifs constituent des ensembles particulièrement réactifs aux projets politiques de réformes. C'est pourquoi nous tenterons de montrer que si les modes de privatisation proposés par les bailleurs de fonds poursuivent en priorité des objectifs économiques et budgétaires, leur mise en application s'accompagne davantage de conséquences touchant la sphère socio-politique que la sphère strictement économique. Autrement dit, la mise en oeuvre des politiques de privatisation du secteur public éducatif génère des conflits et des modes de résolution de conflits initialement non identifiés, non prévus par la sphère économique qui les a produites.

Quatre chapitres traitent successivement du contexte de l'analyse, de la position des bailleurs de fonds quant à la privatisation, de trois exemples nationaux des modes de privatisation, et enfin des problèmes soulevés par ce nouveau mode de gestion des personnels enseignants.

I - Le contexte de l'étude.

I-1. Les sources et origines du travail.

Ce travail fait suite à des actions de formation de cadres des systèmes éducatifs africains, et il est partiellement issu d'une collaboration intellectuelle nord - sud ayant abouti à la publication de deux ouvrages³. Il a été réalisé dans le cadre de l'un des groupes de travail financés par

² Ibid pages 128 et 129.

³ Mingat A, Solaux G, (1997) "Les politiques de gestion des personnels enseignants en Afrique subsaharienne francophone". Cahier de l'IREU, 240 pages

Solaux, Suchaut, Dogoh, Conde, Zebango, (2001), "Pour une expertise en management des personnels enseignants", collection "documents, actes, rapports", **Centre national de documentation pédagogique**.

l'ADEA⁴, le GTPE/SF5 créé en 1993 à Ouagadougou qui, comme tous les groupes de travail de l'ADEA, a pour fonction de mener des actions de plaidoyer, de recherche, d'analyse, et des activités de renforcement des capacités des pays membres. Le GTPE/SF réalise ses actions dans le champ spécifique de la gestion et de la mobilisation des personnels enseignants. L'objectif final du groupe de travail consiste à développer une expertise régionale sur le thème de la gestion des personnels dans les treize pays concernés. En formant les équipes nationales, il est tenté de constituer auprès des ministres, des pôles de compétences susceptibles de fonder les arbitrages politiques, et donc budgétaires, relatifs à la gestion et à la mobilisation des personnels. Dans le cadre de la formation, il a été convenu que les capacités suivantes constituaient le fondement de la conduite de projets politiques sectoriels : diagnostiquer, concevoir, négocier, décider, informer, organiser, gérer et évaluer. Les équipes nationales ont toutes produit un travail d'évaluation de leur système. Le travail de trois équipes constitue le fondement de ce qui suit : la Guinée, le Niger, le Sénégal.

De l'évaluation conduite par l'équipe du Bénin nous proposons l'extrait suivant qui synthétise les aspects politiques et économiques de la période et des pays concernés : « Depuis quelques années, les politiques internationales et nationales mettent l'accent sur les réformes structurelles et sectorielles destinées à favoriser la croissance économique et à contribuer à l'éradication de la pauvreté humaine. Dans ce contexte, l'initiative en faveur des Pays Pauvres Très Endettés (PPTE), lancée en 1996 par la Banque mondiale et le Fonds Monétaire International (FMI), et adoptée en juin 1999 à Cologne par le Groupe des huit nations les plus industrialisées (G8), cherche à réduire l'endettement des pays les plus pauvres et préconise la ré-allocation des ressources publiques internes, initialement consacrées au remboursement de la dette, au développement et au renforcement des secteurs sociaux essentiels et d'infrastructures. Ainsi, la plupart des pays africains concernés s'attellent à définir une stratégie nationale de lutte contre la pauvreté en concertation avec certaines organisations internationales, notamment la Banque mondiale et le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), afin de promouvoir le développement durable de leur population respective"⁶.

Les dernières études empiriques disponibles montrent qu'en Afrique et, plus spécialement en Afrique francophone, la production de services éducatifs n'est pas optimale ni équitable et que, par conséquent, les politiques conduites jusqu'aujourd'hui disposent d'un certain nombre de degrés de liberté permettant d'organiser les systèmes scolaires de manière alternative et, ainsi, d'en accroître de façon significative les performances »⁷. Une analyse économique des pays africains francophones a été réalisée par Mingat et Suchaut⁸ dont nous reprendrons l'essentiel pour caractériser de façon globale les trois pays qui nous intéressent. Même si entre eux existent de fortes disparités, les ressemblances l'emportent nettement sur les différences.

4 Association pour le Développement de l'Education en Afrique.

5 Groupe de Travail sur les Personnels Enseignants/Section Francophone.

6 Solaux, Suchaut, Dogoh, Conde, Zebango, (2001), "Pour une expertise en management des personnels enseignants", collection "documents, actes, rapports", **Centre national de documentation pédagogique**.

7 Ibid.

8 Mingat A., Suchaut B., (2000), *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative*, De Boeck Université, collection Pédagogies En Développement.

I-2. L'analyse économique de l'éducation et de la formation dans les pays d'Afrique subsaharienne.

Si de façon globale les systèmes éducatifs des pays d'Afrique sub-saharienne sont caractérisés par de faibles performances, la situation des pays francophones ciblés ici est encore plus préoccupante en ce début du XXIème siècle. Bien que des progrès aient été réalisés lors des dernières décennies, ceux-ci ne sont pas à la hauteur des espérances passées ; cette situation se traduit pour les pays d'Afrique francophone par une couverture en terme de scolarisation encore très limitée et une organisation d'ensemble des systèmes peu efficiente. Il est courant (et surtout commode) d'expliquer ce constat par les contraintes économiques et financières qui pèsent sur ces pays, pourtant, quand on analyse plus précisément les systèmes éducatifs des pays africains francophones dans une perspective comparative, cela permet d'identifier des problèmes parfois non perçus dans le cadre national, mais aussi de mettre en évidence les priorités en matière de politique éducative.

Le problème le plus visible en matière d'éducation est celui de la couverture quantitative des systèmes, on relève en effet un retard de scolarisation notable dans les pays d'Afrique francophone en général et ceci est particulièrement marqué dans les pays du Sahel. Quand on analyse les facteurs qui pèsent sur la couverture de scolarisation, on note que même s'il existe dans certains pays un contexte démographique très pesant, c'est surtout l'efficacité dans l'usage des ressources financières qui explique le retard des pays d'Afrique francophone (plus que le volume de ces ressources). On constate ainsi qu'1% du PIB alloué à l'éducation correspond à une durée moyenne de scolarisation de 1,3 années pour l'Afrique francophone, alors que pour un même volume de ressource, le chiffre est de plus de 2 années pour les pays anglophones du même continent. En outre, une perspective temporelle indique que la situation s'est plutôt dégradée pour les pays francophones dans les années 90 sur ce plan.

Plus on s'élève dans le niveau d'études, plus les coûts sont élevés (les coûts unitaires dans l'enseignement supérieur sont environ 40 fois plus élevés que ceux du primaire en Afrique francophone). Des analyses montrent que ce coût élevé de l'éducation est dû principalement au niveau de salaire des enseignants (lorsque l'on exprime ce salaire en unités de PIB/tête), ce dernier étant beaucoup élevé dans les pays d'Afrique francophone (et du Sahel en particulier) que dans les autres pays du monde de même niveau de développement économique. Ainsi, le salaire des enseignants du primaire vaut en moyenne 6,3 fois le PIB/tête en Afrique francophone (chiffre des années 90), alors que pour les pays anglophones le chiffre est de 3,6. Au sein des pays cibles, il existe là aussi des différences notables avec des valeurs très élevées pour le Niger et le Mali (10 fois le PIB) et beaucoup plus modestes pour des pays comme la Guinée et Madagascar (environ 3 fois le PIB).

Pays	Taux d'alphabétisation des adultes	Taux net de scolarisation	
		Primaire	Secondaire
Guinée	37,9	45,6	14,6
Niger	14,3	24,4	...
Sénégal	34,6	59,5	19,8
Pays en développement	...	85,7	60,4
Monde	...	87,6	65,4

Rapport mondial sur le développement humain 1999 (PNUD) p 179.
(... données non disponibles)

La performance d'un système éducatif se mesure également par son efficacité interne et plus particulièrement par la capacité de gérer les flux d'élèves au sein des différents cycles de scolarité. On peut alors s'intéresser à l'ampleur de l'accès des élèves à l'école (en première année de primaire, du secondaire..), mais aussi aux phénomènes d'abandons et de rétention en cours de cycle. Sur ce dernier point les pays africains francophones sont caractérisés par des taux de redoublements très élevés (plus de 20% en moyenne), alors que les pays africains anglophones ou les pays asiatiques présentent des taux inférieurs à 10%.

Au-delà de ces analyses quantitatives, les systèmes éducatifs considérés se caractérisent par trois éléments :

- Une forte présence du secteur public fondée sur la tradition francophone "d'intérêt général" et d'équité dans l'accès au service public. L'éducation étant conçue comme vecteur d'unification culturelle et linguistique, elle est aussi considérée comme devant être publique : on assiste là à une instrumentation républicaine de l'école.
- Une intervention massive des bailleurs de fonds internationaux et en particulier du Fonds Monétaire International (FMI), de la Banque mondiale et actuellement de banques plus régionales.
- Ils évoluent dans des pays à forte présence d'économie informelle.

On retiendra que ce court panorama des questions essentielles auxquelles sont confrontés les pays africains francophones (il en existe évidemment d'autres) conduit à des évolutions nécessaires des systèmes éducatifs. Quelle est la position des bailleurs de fonds internationaux quant à ces évolutions ?

II - Position des bailleurs de fonds quant à la privatisation

Afin de mieux comprendre l'analyse des politiques de privatisation dans les pays en développement il semble utile de les resituer dans le cadre des théories économiques du développement et dans les perspectives tracées par les intervenants politico-financiers que sont les bailleurs de fonds dominants en Afrique sub-saharienne, le FMI et la Banque mondiale.

Sur le plan historique le "mythe de l'Etat développeur" a précédé le mythe de "l'Etat fantoche"⁹ et ce n'est qu'au cours des vingt dernières années que les pressions en vue de "privatiser" le secteur public se sont développées. Les théories économiques du développement des années soixante assignaient à l'Etat un rôle de développement global : "le volontarisme développementaliste des élites étatiques du Tiers monde paraissait alors à la fois évident et propre à résoudre sans problème politique aucun la question du développement socio-économique"¹⁰. Cette conception accorde généralement à l'Etat trois fonctions définies par Musgrave¹¹:

- "promouvoir une allocation optimale des ressources économiques rares afin d'en tirer le meilleur parti pour le bien-être de la collectivité (fonction allocative),

⁹ Petiteville F, (1998) "Les figures mythiques de l'Etat dans l'économie en développement", Problèmes économiques n°2.587.

¹⁰ ibid page 15.

¹¹ Weber L, (1988), "L'Etat, acteur économique", Economica Paris.

- promouvoir une distribution équitable du bien-être entre les individus, les régions ou les générations (fonction redistributive),
- promouvoir l'équilibre macroéconomique (fonction de stabilisation)".

Observant que ces fonctions n'avaient pas été assurées par les Etats, les économistes du développement et de façon plus générale la pensée économique dominante des années quatre-vingt minimise le rôle de l'Etat : "le rôle de l'Etat a une fonction précise : s'abstenir d'interférer défavorablement avec les règles du marché... le discours néolibéral n'a pas hésité à utiliser le registre de la diabolisation. Dirigistes, tentaculaires, hypertrophiés, impotents, parasitaires, asphyxiants, les Etats du Tiers monde furent perçus comme responsables de l'essoufflement de l'initiative privée... bref de l'enlisement dans le sous développement. Les remèdes avaient pour noms désétatisation de l'économie et de la société, privatisation, déflation des fonctions publiques, autant d'objectifs poursuivis par les programmes d'ajustement structurel" 12.

Les plans d'ajustement structurel imposés par le FMI et les projets de la Banque mondiale se situent dans cette condamnation de l'Etat et dans la promotion de la privatisation des entreprises publiques et de pans du secteur public non marchand. Ces plans ont pour objectif commun et pour finalité macroéconomique "la reprise de la croissance dans l'équilibre de la balance des paiements" 13. Cet objectif central peut se décliner en deux sous objectifs:

- rééquilibrer les comptes extérieurs (dette),
- rééquilibrer la consommation (équilibrer les déficits publics).

Selon le FMI ces deux sous objectifs peuvent être atteints par :

- un accroissement de la déréglementation (voir l'ouverture actuelle des frontières promue par l'OMC14),
- une accélération de la privatisation des entreprises publiques et du secteur public.

Dans le contexte de l'ajustement structurel il est rappelé que les prêts des bailleurs de fonds internationaux dépendent d'actions visant à "réduire les subventions à la consommation ; supprimer le contrôle des prix et abaisser les tarifs pour aligner les prix intérieurs sur les prix mondiaux... ; encourager les exportations ; réexaminer la politique budgétaire, et notamment fiscale pour réduire les distorsions dans le secteur privé et les déficits publics ; faire payer aux usagers les prix des services publics ; privatiser les entreprises publiques et les services sociaux ; adapter les institutions en fonction de ces modifications" (Woodhall 1990)...Ces mesures supposent "un amoindrissement du secteur public...".

Cependant, au sein du secteur public non marchand, l'école occupe une place particulière qui a conduit les économistes à considérer que l'éducation possède un ensemble de caractéristiques qui en font un capital, proposition qui a donné naissance à la Théorie du Capital Humain dont la présentation schématique qui suit tente de rappeler les caractéristiques essentielles qui nous intéressent. L'acquisition et l'accumulation des connaissances sont assimilables à un capital traditionnel qui permet d'espérer des revenus supplémentaires si on l'accroît, autrement dit l'éducation présente des taux de rendement comme tout capital. Au-delà des bénéfices privés procurés par un surplus d'éducation (espérance de gains salariaux supplémentaires) l'éducation produit des bénéfices publics. Il est en effet généralement

12 Petiteville F, (1998) "Les figures mythiques de l'Etat dans l'économie en développement", Problèmes économiques n°2.587, page 18

13 Plane P, (1994), "Les fondements théoriques des politiques de privatisation dans les PED", Revue Française d'Economie.

14 Organisation Mondiale du Commerce

proposé qu'un surcroît d'éducation de la population s'accompagne de gains de productivité des entreprises et de gains de production qui fondent le développement de la compétitivité des entreprises et des économies nationales. La compétitivité croissante permet alors au pays considéré de gagner des parts de marché et en retour de s'enrichir, disposant ainsi potentiellement de capacités de financements supplémentaires pour le bénéfice de tous. L'éducation est donc placée au cœur du développement par les économistes, elle en est l'une des conditions.

En ce sens "le capital humain englobe les connaissances, les qualifications, les compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien-être personnel, social et économique"¹⁵. Cette appréciation globale est actuellement nuancée certains ayant tendance à montrer que "les rendements de l'éducation sont probablement très hétérogènes... la productivité du capital humain est plus que celle d'un autre facteur, sensible à l'environnement économique..."¹⁶. Ces inflexions récentes n'ont toutefois pas altéré la volonté des pays en développement de promouvoir leur école, ce qui explique pour partie les objectifs de scolarisation universelle des rencontres de Jomtiem en 1990 et Dakar en 1999.

Ces données étant posées, on perçoit mieux la complexité socio-politique de la situation de l'école dans des pays pauvres qui doivent privatiser et on saisit également les contradictions des discours et pratiques des bailleurs de fonds qui résident dans les propositions suivantes :

- en tant que service public consommant entre 20 et 30% des budgets publics l'école ne devrait pas échapper à la réduction de l'intervention budgétaire des états,
- cette potentielle réduction des budgets publics alloués à l'école est contradictoire avec le développement d'une école républicaine répondant aux besoins d'unification culturelle de pays créés à la décolonisation et composés d'ethnies différentes (elle est contradictoire avec l'objectif de pacification et de stabilisation des Etats),
- cette réduction est également contradictoire avec les concepts développés par la théorie du capital humain qui suppose une formation de la main d'œuvre (on fait le pari qu'une force de travail mieux formée s'accompagnera d'une progression de la productivité, donc de la richesse du pays, cette dernière contribuant à réduire la pauvreté : comment y parvenir en réduisant les crédits alloués à l'école ?),
- enfin, la prise en charge du secteur éducatif par le secteur privé n'est pas spontanée dans la mesure où les populations ne sont que très peu solvables d'une part, et où une partie de l'éducation suppose des investissements privés élevés, notamment dans les enseignements technologiques et professionnels (le secteur privé étant peu disposé à investir dans des équipements de formation difficiles rentables).

Il faut pourtant trouver des éléments de réponse à la question suivante : comment former mieux et plus en engageant moins de dépenses publiques dans un secteur où l'offre et la demande privées ne se développent pas spontanément ? Il y a dans ces questionnements les termes d'une recherche vertigineuse d'accroissement de la relation coût - efficacité. Joseph Stiglitz situerait les termes de cette équation dans ce qu'il appelle "l'univers politico - arithmétique". Les nécessités de scolariser permettent difficilement de diminuer le recrutement de personnels enseignants, mais les budgets ne peuvent plus supporter leur rémunération. Comment donc recruter des enseignants en dépensant moins ?

¹⁵ Eicher JC, (2001) in Les indicateurs comme outils des politiques éducatives, (analyse critique d'une publication de l'OCDE), page 124.

¹⁶ Gurgand M, (2000), Capital humain et croissance : la littérature empirique à un tournant ? Economie Publique n°6 2000/2.

En réponse à ces questions, les trois politiques nationales étudiées proposent certes un ajustement par une privatisation classique et directe des services publics éducatifs par la création et l'aide à la création d'écoles privées, mais aussi une privatisation rampante de l'école par une modification de la composition du corps enseignant, en développant notamment dans la fonction publique, les contrats de droit privé appliqués aux volontaires de l'éducation au Sénégal et au Niger, aux contractuels en Guinée.

III– Analyse des études produites.

Pour situer l'intérêt du travail fourni par les équipes nationales de Guinée et du Niger il semble utile de rappeler le travail entrepris par le Sénégal antérieurement. C'est en effet dans les perspectives tracées par le Sénégal que la mise en place de plans de recrutements de volontaires et de contractuels s'est développée dans la région, et que deux équipes nationales du GTPE/SF ont centré leurs travaux sur le sujet avec toutefois des préoccupations différentes. L'équipe nigérienne s'est centrée sur le dispositif administratif et institutionnel tandis que l'équipe guinéenne entreprenait un ambitieux et réel travail de dévaluation sur les représentations des contractuels.

III-1. Les analyses de l'équipe nationale GTPE/SF du Sénégal sur les Volontaires de l'Education.

Le Sénégal observait en 1995 que « depuis 1988-1989, le taux de scolarisation ne cessait de baisser, passant de 58 % à 54 % entre 1988-1989 et 1993-1994 et cela, en dépit des efforts considérables consentis par notre pays en matière d'allocation budgétaire en faveur de l'Education... Face à cette situation, le Gouvernement sénégalais a mis en place un certain nombre de mesures pour freiner ce processus de baisse du taux de scolarisation et inverser la tendance notamment par le recours aux classes à double flux en milieu rural et péri urbain et aux classes multigrades en milieu rural. Ces mesures semblent avoir atteint leurs limites dans la mesure où malgré l'importance des effectifs encadrés par ces moyens (plus de 30 % des effectifs de l'élémentaire), la tendance à la baisse se poursuivait s'accompagnant de disparités entre sexes et régions »¹⁷.

La diminution des taux de scolarisation observée s'expliquait alors par :

- « le croît démographique particulièrement important (3,2 % ou 4,2 % selon les sources) qui dépasse de loin le taux de croissance économique ;
- et les contraintes en recrutement des personnels liées aux difficultés économiques actuelles qui ne permettent pas de satisfaire les besoins en personnels enseignants ».

Cette situation imposait alors au Sénégal « d'envisager des alternatives permettant au moins de répondre à la demande éducative, partout où elle s'accompagne de la volonté manifestée par les populations de prendre en charge la construction et l'équipement... C'est pourquoi le Gouvernement sénégalais s'est engagé à mettre en oeuvre une importante politique de mobilisation sociale en faveur de la scolarisation... il fallait assurer une grande implication de la société civile dans la prise en charge du système scolaire par le développement d'un service civique national qui puise ses ressources dans le volontariat comme réponse au déficit

¹⁷ Mingat A, Solaux G, (1997) "Les politiques de gestion des personnels enseignants en Afrique subsaharienne francophone". Cahier de l'IREDU, 240 pages

structurel en matière de personnel »... Il s'agit « de fournir à l'enseignement élémentaire un volant de 1 200 Volontaires de l'Education par an et pendant 4 ans »¹⁸.

Le recrutement des volontaires est décentralisé, ils reçoivent quatre mois de formation après le baccalauréat et si leur salaire est assuré par l'Etat, il représente 50% du salaire des instituteurs titulaires. Leur association avec l'Etat repose sur un contrat de droit privé, il est en particulier à durée déterminée et bien entendu révocable. Ces agents d'un nouveau type coûtent donc moins cher en formation et pour une masse salariale équivalente ils sont deux fois plus nombreux que leurs collègues titulaires.

III -2. Les analyses de l'équipe nationale GTPE/SF du Niger sur les Volontaires de l'Education.

Partant du constat que « avec un taux de scolarisation de 30,13 % en octobre 1996 le Niger fait partie des pays du monde les plus handicapés par l'analphabétisme »¹⁹ et "conscient de ce qu'une telle situation du pays présente un handicap majeur pour son développement économique, social et culturel, le Gouvernement en accord avec les partenaires sociaux a décidé avec l'appui de la banque mondiale de réorienter la stratégie du développement de l'éducation au moyen de mesures hardies et résolues, capables d'assurer le relèvement substantiel du taux de scolarisation sans pour autant sacrifier les objectifs de l'amélioration qualitative de l'offre éducative". Le Niger qui fait partie des pays les plus pauvres décide le recrutement des volontaires. Cette nouvelle politique de recrutement d'enseignants imposée par les conditions économiques et financières du pays et l'insuffisance quantitative du développement du système éducatif a pour mission essentielle :

- l'accroissement substantiel du taux de scolarisation ;
- la rentabilisation de la gestion des ressources humaines, financières et matérielles ;
- la recherche des modalités nouvelles de partage des coûts de l'éducation.

En fonction des données fournies par l'équipe nationale du GTPE/SF nigérienne il est possible de résumer les caractéristiques administratives du volontaire de l'éducation selon le schéma suivant : Le «volontaire » est un jeune diplômé sans emploi ayant opté de bon gré et en toute responsabilité pour sa mise à disposition du Ministère de l'Education Nationale en vue de dispenser des cours dans les écoles de l'enseignement du premier degré. Leur recrutement est assuré au moyen d'un test ouvert aux jeunes nigériens des deux sexes âgés de 18 ans au moins et 35 ans au plus, et titulaires soit du BEPC, soit du CFEEN (diplôme des écoles normales d'instituteurs), soit du BAC pour servir dans l'enseignement de base I ; les diplômés d'études du premier et second cycle universitaire, le diplôme de 3^e cycle universitaire et diplôme de formation professionnelle supérieure ou de grande école sont requis pour servir dans l'enseignement de base II et Moyen. Sur 4843 volontaires ; 1974 sont titulaires du diplôme de formation professionnelle (CFEEN) de l'école normale : 40% des volontaires en activité ont donc reçu une formation professionnelle antérieurement à leur recrutement

Le test de recrutement des volontaires est organisé par le service des volontaires de l'éducation en relation avec les Directions Régionales de l'éducation. Le résultat du test est proclamé au niveau de chaque région sur la base du quota alloué à chacune d'elles. Une formation initiale de 45 jours est dispensée aux candidats retenus définitivement à l'issue du

¹⁸ ibid

¹⁹ Solaux, Suchaut, Dogoh, Conde, Zebango, (2001), "Pour une expertise en management des personnels enseignants", collection "documents, actes, rapports", **Centre national de documentation pédagogique**

test de recrutement. Elle concerne seulement les volontaires titulaires du BEPC ou du BAC n'ayant aucune compétence professionnelle. La formation continue est réalisée au niveau des cellules d'animation pédagogique (CAPED). Par ailleurs, un recyclage d'une durée de 15 jours est organisé au niveau des directions régionales au profit de tous les volontaires de l'éducation durant les grandes vacances.

Avant de prendre son service, le volontaire est tenu de signer un contrat qui le lie à l'association des parents d'élèves (APE) de son école d'affectation. Ce contrat d'une durée de deux ans est renouvelable sur la base d'une évaluation satisfaisante des performances du volontaire de l'éducation au cours des deux années de son contrat sur la base, des rapports du personnel d'encadrement et d'inspection en ce qui concerne les aspects professionnels liés aux obligations d'un enseignant du primaire, et de l'évaluation de la collectivité en ce qui concerne les obligations du volontaire de l'éducation.

En plus d'un salaire équivalant à 52% du salaire d'un enseignant titulaire de diplôme égal, salaire conjointement financé par la collectivité et l'Etat, le volontaire de l'éducation a droit aux allocations familiales, à des vacances annuelles, au congé de maternité, à un congé de maladie, à des autorisations d'absence, aux frais des transports pour rejoindre son poste, à une protection contre les menaces, outrages, injures ou diffamations dont il peut être l'objet à l'occasion ou dans l'exercice de ses fonctions, à des attestations signifiant qu'il a régulièrement accompli sa tâche. En cas de décès, un capital décès d'un montant équivalent à six (6) mois de pécule est versé aux ayant droits.

II -3. Les analyses de l'équipe nationale GTPE/SF de Guinée sur les contractuels.

En 1998, on pouvait compter 2000 à 2500 classes primaires sans enseignant en Guinée ; face à cette situation, et pour tendre vers l'objectif de développement massif de la scolarisation de base, un plan d'urgence a été élaboré avec l'appui de la banque mondiale. Ce plan a consisté à recruter et à former de futurs jeunes enseignants dans le cadre d'un projet nommé F.I.M.G. (Formation Initiale des Maîtres en Guinée). La formation initiale traditionnelle des enseignants titulaires d'une durée de 3 ans était destinée à des titulaires du brevet du second cycle (soit 10 années de scolarité au minimum). La nouvelle formation dans le projet F.I.M.G. est d'une durée de 2 ans et le niveau de recrutement correspond au baccalauréat complet (soit 13 ans d'études). Il faut préciser que cette formation est conçue en alternance, la première année dans une E.N.I (formation théorique), et la deuxième année en situation d'enseignement (formation pratique sur le terrain).

On assiste parallèlement à cette réforme au recrutement massif de contractuels supposés apporter une solution rapide à la scolarisation primaire d'un point de vue quantitatif. Le niveau de salaire des contractuels ne correspond qu'à environ la moitié d'un salaire d'un enseignant titulaire de la fonction publique ; soit 80 000 FG sur 9 mois (les périodes de congés scolaires ne sont pas payées). Les contractuels n'ont pas de véritable statut ce qui constitue une forme de vide juridique dans la législation guinéenne. Ils n'ont pas accès au système de protection sociale classique des fonctionnaires (retraite, congés de maternité...). Ils ne bénéficient pas non plus de plan de carrière. En outre, les difficultés dans le versement régulier des salaires accroissent les différences entre les enseignants titulaires et les contractuels et peuvent contribuer à développer une certaine démobilité.

IV - Quelques réflexions sur ce nouveau mode de gestion des personnels enseignants.

Ces politiques de gestion de l'emploi public enseignant s'inscrivent dans un panel de moyens politiques diversifiés concourant tous à alléger le poids des dépenses publiques. Après avoir présenté quelques modes d'action préconisés par les bailleurs de fonds, nous analyserons les problèmes potentiels liés à la généralisation des contrats de droit privé dans le secteur éducatif.

IV - 1. D'autres modes de réduction du poids budgétaire de l'Education sont proposés.

Bon nombre de pays ont en effet décidé de mettre en place des procédures de redistribution ou de redéploiement des moyens existants en vue de rationaliser les ressources qui sont allouées aux ministères de l'Education. Cet effort de rationalisation dans la gestion des moyens constitue de la part des autorités politiques un choix alternatif de distribution de ressources rares. Nous proposons de rappeler schématiquement les mesures essentielles qui ont été retenues à ce niveau.

A - La modification des grilles indiciaires des personnels enseignants en vue de les ramener au niveau de rémunération de la fonction publique. Cette mesure permet aux pays concernés de compresser la masse budgétaire et ce faisant de développer les politiques alternatives suivantes :

- . soit de dégager des moyens qui seront redistribués dans le budget de l'Etat (l'Education Nationale perd ici des moyens),
- . soit de transformer l'excédent dégagé par la compression salariale en système de primes (maintien de l'excédent au Ministère de l'Education Nationale),
- . soit de transformer l'excédent dégagé en nouveaux postes budgétaires destinés à promouvoir les taux de scolarisation (maintien de l'excédent au Ministère de l'Education Nationale).

La Côte d'Ivoire qui avait conçu un statut particulier pour les enseignants dans les années quatre-vingt en vue de rendre la profession attractive, avait par exemple "décroché" les grilles indiciaires de ces derniers des grilles de la Fonction Publique en leur accordant de substantielles bonifications. La masse salariale de l'Education Nationale a donc considérablement augmenté du seul fait de ce décrochage. Les problèmes budgétaires rencontrés par le pays ont conduit les autorités politiques à réviser leur position et à décider que les nouveaux recrutés le seraient sur la base de grilles indiciaires "raccrochées" à celles de la Fonction publique. La carrière d'enseignant n'offre dorénavant plus d'avantages comparatifs par rapport aux autres statuts de fonctionnaire.

Il existe cependant deux catégories d'enseignants, les "décrochés" recrutés avant 1991 et les "raccrochés" recrutés depuis cette date. Cette décision politique permet au gouvernement de recruter davantage de personnels, mais cette mesure comporte aussi le risque de scinder la population enseignante en deux ensembles les "décrochés" et les "raccrochés". Des revendications embryonnaires de sauvegarde des acquis de la part des "décrochés" se font jour et la revendication de mise à niveau avec les "décrochés" de la part des "raccrochés" structure le comportement de ceux qui ont été recruté après 1991.

B - Les mesures de redéploiement des moyens existants en vue d'optimiser leur utilité. La Guinée, avant le recrutement massif de contractuels, a par exemple mis en place un plan de redéploiement des moyens volontariste et destiné à lutter contre ce qu'il est convenu d'appeler "les enseignants sans classe et les classes sans enseignants". 593 instituteurs ont ainsi été réaffectés dans les écoles primaires. Au niveau du secondaire il est fait obligation

aux professeurs de réaliser leurs 18 heures hebdomadaires de maxima de service (alors que bon nombre d'entre eux se limitaient à 5 heures avec traitement complet) ce qui a permis de récupérer l'équivalent de 400 emplois d'enseignants.

IV-2. D'autres formes d'interventions privées.

On assiste également à la mise en œuvre de politiques de développement du secteur éducatif par le moyen de financeurs autres que l'État et autres que des investisseurs privés. Se développent ainsi les écoles communautaires, les écoles coraniques, les écoles autres confessionnelles.

Les gouvernements du Mali, des Comores et celui de Madagascar ont par exemple décidé dans le cours des années quatre vingt dix d'encourager le développement des écoles communautaires. La collectivité (communauté villageoise en particulier) décide elle-même de la construction une école, la prend en charge et en assure le fonctionnement par le recrutement d'un instituteur dont elle assure la rémunération. Cette rémunération est nettement inférieure aux salaires des instituteurs titulaires mais le nombre de diplômés du secondaire et du supérieur à la recherche d'emploi est tel que bon nombre de ceux-ci acceptent les conditions qui leur sont proposées. Les programmes d'enseignement dispensés par les écoles communautaires sont conformes aux programmes de l'école publique et l'encadrement public (inspecteurs) intervient généralement dans ces structures pour y apporter aide et soutien.

Dans de nombreux pays se développent les écoles coraniques qui peuvent être payantes. Ces dernières ne dispensent pas les programmes de l'enseignement public mais surtout des manières d'être et de penser. Aux Comores les enfants issus des milieux favorisés fréquentent les écoles coraniques et les écoles publiques : les familles sont ainsi assurées d'une éducation fondée sur des principes religieux et culturels d'une part, et du suivi des programmes officiels d'autre part. Dans un pays comme Haïti, qui fait partie des pays les plus pauvres du monde, l'enseignement privé est très développé. Ce dernier est financé par des congrégations religieuses ou des associations religieuses de confessions variées et relevant pour une bonne partie d'entre elles de l'Union Européenne.

IV -3. Les problèmes potentiels à la généralisation des contrats de droit privé dans le secteur éducatif.

IV -3.1. La réaction des partenaires de l'école au Sénégal, des risques et des bénéfices potentiels.

Sur le plan scolaire proprement dit, si le recrutement des volontaires de l'Education a permis d'augmenter les taux de scolarisation, on pouvait légitimement se poser la question de savoir si les résultats obtenus par les élèves encadrés par les volontaires obtenaient des résultats au moins équivalents à ceux qui étaient encadrés par des instituteurs titulaires. Le ministère de l'Education sénégalais s'est préoccupé de cette question et a engagé une évaluation objective de la situation qui tend à montrer que les différences de performance des élèves ne sont pas significativement inférieures lorsque les élèves relèvent d'une scolarité encadrée par un volontaire.

Sur le plan social, si les parents d'élèves ont très favorablement accueilli le projet (du fait de l'installation d'une école là où il n'y en avait pas), les syndicats d'enseignants, quant à eux, lui ont opposé une résistance très vive qui n'a pas eu, cependant, la même intensité et la même

tonalité entre juin 1995 et juin 1996. Des concertations ont eu lieu entre le Gouvernement et les syndicats d'enseignants de février à avril 1996 pour identifier et examiner les propositions alternatives au recrutement des Volontaires que devraient faire les syndicats. Aucune solution alternative qui tienne compte des contraintes dans lesquelles se situe le pays et des objectifs de développement de l'éducation n'ayant été présentée, l'expérience fut poursuivie. Les syndicats sont d'une manière générale opposés à ce type de recrutement par voie de contrat privé car ils y voient au moins deux dangers :

- d'une part leur remplacement progressif par des vacataires et la possible évolution voire la possible suppression du statut de fonctionnaire,
- d'autre part un moyen de pression salariale fort pour le gouvernement qui disposant de l'exemple des volontaires pourrait envisager un alignement salarial par le bas.

Inversement le risque d'une revendication de fonctionnarisation par le groupe des volontaires se développe et risque de placer les gouvernements qui ont adopté cette mesure devant d'impossibles recrutements de fonctionnaires.

Nous proposons ici d'aller au-delà des aspects quantitatifs pour envisager l'impact potentiel de la création des volontaires de l'éducation sur la professionnalité enseignante. Nous le ferons grâce à l'examen du manuel qui fut alors distribué par le ministère de l'Education à tous les volontaires nouvellement recrutés. Les attitudes de base attendues du Volontaire de l'éducation telles qu'elles sont décrites dans ce document ne peuvent-elles pas susciter en retour réflexion chez les enseignants titulaires et chez les fonctionnaires en général ? On peut par exemple lire à ce propos : "*pour mener à bien votre action éducative dans le milieu où vous allez servir, vous êtes appelé à adopter un ensemble d'attitudes de base certes difficiles à acquérir mais nécessaires pour celui qui veut contribuer à transformer qualitativement et les enfants qui lui sont confiés et leur milieu de vie. Ces attitudes de base tournent autour de trois cibles :*

-les attitudes de base vis à vis de l'enfant... (acceptation et respect de l'enfant, disponibilité et écoute, engagement, connaissance et évaluation;

-les attitudes de base vis à vis de l'équipe pédagogique de l'école... (humilité, respect et intégration; disponibilité et écoute; respect de la hiérarchie);

-les attitudes de base vis à vis du milieu... (connaissance et respect du milieu; ouverture et solidarité; engagement dans le milieu)". Les énoncés des attentes à l'égard des Volontaires se situent sur le terrain symbolique, peut-être en revêtent-elles de ce fait d'autant plus d'importance. Par cette publication le Ministère de l'Education de Base sénégalais légitime un profil moral de l'enseignant qui risque de s'imposer s'il n'était pas généralement adopté. En effet, comment la hiérarchie de l'enseignement de base pourrait-elle exiger des Volontaires les attitudes requises sans elle même les développer ? La même observation peut être faite au niveau de l'école : comment exiger du Volontaire des attitudes de coopération dans une équipe pédagogique si dans le même temps les enseignants de cette même équipe pédagogique ne présentent pas en retour les mêmes caractéristiques ?

IV - 3.3. L'impact quantitatif du recrutement des volontaires de l'Education au Niger.

Il apparaît en 2000 - 2001 que :

- Les volontaires sont recrutés dans toutes les régions du Niger et représentent 38,79 % des enseignants titulaires de l'enseignement de base¹.
- 184.034 élèves sont encadrés par les volontaires. Leur contribution au taux brut de scolarisation est estimée à plus de 4 %. En 1997-1998, c'est à dire peu avant l'institution du volontariat, le TBS était de 29 %. En octobre 2000, ce taux est de 34,14 %.

Les autorités nigériennes proposent en effet que : « Estimé à 30,1 % en 1996-1997, le taux brut de scolarisation est passé à 34,14 % en 1999-2000. Ces progrès ont été réalisés à une forte proportion par le recrutement des volontaires de l'éducation selon une progression de 791 en 1998-1999 (année initiale) et de 2005 en 1999-2000 ce qui correspond à 1002 enseignants par an ; alors qu'entre 1990 et 1998, dans le meilleur des cas, il n'était guère recruté en moyenne plus de 520 nouveaux enseignants par an. En tenant compte du ratio national (37 élèves/classe), les volontaires de l'éducation ont permis de relever les effectifs des nouveaux entrants à hauteur de 15% ».

Ce constat optimiste quant à l'effet de la politique conduite ne concerne que les effets d'ordre quantitatif. L'équipe guinéenne du GTPE/SF s'est donné pour objectif d'aller plus loin dans l'analyse en tentant d'appréhender les caractéristiques et les manières d'être de cette population, ses représentations. Le travail prendra là une dimension plus qualitative.

IV-3.4. Les résultats de l'étude guinéenne : des conditions de vie et de travail difficiles pour les contractuels.

Les objectifs de l'étude réalisée par l'équipe guinéenne auprès des contractuels peuvent être résumés dans les trois points suivants :

- « décrire la situation professionnelle effective des contractuels sur le terrain (passé professionnel et académique, pratiques pédagogiques, relations dans le travail et dans la communauté....).
- Identifier les difficultés rencontrées dans l'exercice du métier.
- Recenser les attentes des contractuels ».

L'équipe guinéenne observe par exemple que « des signes de démotivation et de frustrations » se développent chez des maîtres contractuels tels que :

- Fréquence des cas d'abandon et d'absentéisme
- Baisse des candidatures à la fonction de maîtres contractuels.
- Insuffisance dans les connaissances académiques et les pratiques professionnelles des contractuels en situation.
- Incertitudes quant au devenir professionnel.
- Frustrations des partenaires sociaux (parents d'élèves, syndicats d'enseignants)
- Emergence de revendications
- Fragilité de l'image de l'école.

Face à cette situation, l'Etat guinéen envisage de mettre en application le statut particulier des maîtres contractuels visant à les sécuriser professionnellement, financièrement et socialement. La question fondamentale est de savoir si les mesures incitatives préconisées (établissement d'un plan de carrière, application des dispositions du droit du travail, notamment en matière de congés, d'autorisation d'absence, et surtout de rémunération) suffisent pour lever les frustrations et rendre plus attrayant le métier d'enseignant ».

L'enquête réalisée et les résultats obtenus, il s'agit ensuite d'instruire les décisions en faisant en sorte que celles-ci rassemblent les caractéristiques d'acceptabilité sociale et politique. L'équipe guinéenne, consciente des formes de résistance au changement, s'est entourée des garanties de la gestion participative. En effet « en vue de formuler des recommandations pertinentes et consensuelles, l'équipe nationale guinéenne ADEA/GTPE/SF a organisé une journée de restitution des résultats à l'intention d'un groupe de travail ad hoc. Ce groupe de travail était composé des acteurs qui ont des rapports professionnels avec les contractuels

(cadres du service de gestion du personnel, directeurs d'école de Conakry, représentants d'enseignants contractuels, CPMF, maîtres associés, responsables du projet FIMG, directeurs d'ENI, et inspecteurs de l'enseignement) ». Cette concertation réalisée, le plan d'actions a pu être proposé aux autorités en vue des décisions finales.

Conclusion :

A l'issue provisoire de ce travail il est possible de dresser un tableau des effets des politiques de recrutements massifs de personnels de droit privé dans le secteur public éducatif préconisées par les bailleurs de fonds et par la Banque mondiale. Les effets de ces politiques, analysés ci-dessus, tendent à montrer que « l'organisation internationale s'insère dans des dynamiques qui lui échappent, et ses actions produisent des effets imprévus et souvent à l'opposé de ceux qui étaient escomptés²⁰ », et que « les réformes économiques ont plus d'impact et de signification sociopolitiques que d'effets économiques²¹ ».

Au niveau des effets il est possible de relever que le recours au recrutement par voie de contrat de droit privé dans le secteur public de l'éducation (recours qui fait partie des conséquences des plans d'ajustement structurel) a permis d'atténuer les effets négatifs des plans d'ajustement structurels sur la progression des taux de scolarisation. Cet impact positif sur le plan économique et quantitatif se double de trois bénéfiques, l'un sur les volontaires et contractuels, le second sur les enseignants titulaires, le troisième sur la société civile. Le premier bénéfice concerne l'emploi de jeunes diplômés qui ont vu dans la possibilité de devenir volontaire ou contractuel un moyen de "rentabiliser", autant que faire se peut, une formation initiale qui les avait conduits à être demandeurs d'emploi. L'impact au niveau des titulaires se situe par exemple au niveau du cahier des charges du volontaire de l'Education sénégalais qui montre que la professionnalité enseignante peut évoluer grâce à cette action. Enfin, le recrutement des volontaires ne s'est pas réalisé sans une mobilisation sociale autour de l'école et sans un appel au civisme de l'ensemble de la société civile. Ce bénéfice secondaire est important car il structure les populations autour d'objectifs communs concernant les jeunes, il centre l'attention sur une priorité nationale. Mis à part l'emploi des jeunes, ces bénéfices n'appartiennent pas stricto sensu au champ économique.

On ne compte cependant pas que des effets positifs. L'emploi de personnels par le biais de contrats de droit privé dans le secteur public s'accompagne des effets non désirables suivants :

- une forte mobilisation syndicale contre ce type d'action qui tend à installer l'instabilité dans l'école de façon durable,
- de réelles difficultés de vie des volontaires et des contractuels,
- une revendication des contractuels et des volontaires à la fonctionnarisation, ce qui risque de constituer une espèce de "bombe" à retardement sur le plan social,
- des problèmes de gestion liés aux conditions de vie difficiles des contractuels et volontaires avec absentéisme et démissions,
- si le nombre d'enseignants a augmenté du fait de l'emploi des contractuels et des volontaires, les effectifs de l'encadrement n'ont pas évolué aussi rapidement ce qui posera à terme de réels problèmes de mobilisation pour des personnels sous-encadrés.

Ici encore, il semble difficile de classer ces effets dans une sphère strictement économique.

20 Hibou.B, (1998) Banque mondiale : les méfaits du catéchisme économique. Esprit. Août-septembre 1998. page 117

21 Hibou.B, (1998) Banque mondiale : les méfaits du catéchisme économique. Esprit. Août-septembre 1998. page 123.

Au-delà de ces observations concernant les contractuels et les volontaires il est possible d'ajouter une critique importante au développement des écoles communautaires et des écoles financées par les congrégations religieuses non encadrées. Ces écoles se développent dans des pays qui, du fait de leur composition pluriethnique, sont en voie d'unification nationale et surtout en voie d'unification culturelle. La juxtaposition de systèmes d'enseignement parallèles diffusant des valeurs et des cultures parfois dissemblables ne contribuera pas à donner aux gouvernements le levier d'action permis par la forte présence d'une école républicaine unique et obligatoire en vue d'unifier les pays.

Les politiques proposées tentent d'agir sur la relation coût-efficacité en diminuant les coûts (salaires à 50% des salaires publics) tout en augmentant l'efficacité (augmentation de l'offre de formation). La simplicité de cette équation initiale rapidement mise à l'épreuve des réalités sociales s'avère en réalité difficile à gérer sur le plan socio-politique. Les préconisations économiques sont ainsi rapidement accompagnées de difficultés de mise en œuvre sur le moyen et le long terme car les décisions prises en matière de gestion des personnels enseignants sont d'autant plus importantes que les effectifs de ces personnels représentent une part importante de la population active publique et privée. En ce sens, toute mesure avantageuse les concernant, risque de provoquer des demandes d'obtention d'avantages équivalents de la part d'autres segments du corps social. Les gouvernements comme les syndicats sont donc attentifs à cet effet récurrent des politiques de gestion des personnels enseignants sur les autres catégories de personnels. En particulier la tentation pourrait devenir forte, si la politique de contractualisation et de volontariat dans l'Éducation était mise en œuvre sans heurts et sans résistance syndicale, autrement dit si cette politique ne s'accompagnait pas de conséquences socio-politiques, de généraliser cette pratique à visée prioritairement économique aux autres départements ministériels.

Bibliographie.

- (1996) « les groupes d'intérêt », Revue Pouvoirs n° 79, Seuil, Paris.
- Berthelot.JM, (1990), L'intelligence du social, PUF Paris.
- Bourdieu.P, (1987), Le sens commun, Editions de minuit.
- Brums, Mingat, Rakotomalala (2003), Réaliser la scolarisation universelle en 2015, une chance pour tous les enfants du monde, World Bank, Washington
- Carroué.L, (2002), Géographie de la mondialisation, Armand Colin, Paris.
- Dia.M, (2001), Le prix de la liberté. L'Harmattan, Paris.
- Hibou.B, (1998) Banque mondiale : les méfaits du catéchisme économique. Esprit. Août-septembre 1998. page 123 et 125.
- Kapuscinski.R, (1998), Ebène, Aventures africaines, Plon Paris.
- Kessler.M., Lascoumes.P, Setbon.M, Thoenig.JC , (1998), « Evaluation des politiques publiques », L'Harmattan, Paris.
- Laval.C, Weber.L, (2002) Le nouvel ordre économique mondial. Institut de Recherche de la FSU. Syllepse, Paris.
- Lacasse.F, (1995), « Mythes, savoirs et décisions politiques », Presse Universitaires de France, Paris.
- Lacasse.F. Thoenig.JC. (1996), « L'action publique », L'Harmattan, coll Logiques politiques, Paris.
- Lecomte.P, Denni.B. (1990), Sociologie du politique, Presses universitaires de Grenoble.
- Mingat.A, Solaux.G, (1997) "Les politiques de gestion des personnels enseignants en Afrique subsaharienne francophone". Cahier de l'IREDU, 240 pages

Mingat.A., Suchaut.B., (2000), *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative*, De Boeck Université, collection Pédagogies En Développement.

Solaux.G, Suchaut.B, Dogoh P, Conde.A, Zebango.M, (2001), "Pour une expertise en management des personnels enseignants", collection "documents, actes, rapports", **Centre national de documentation pédagogique**.

Traoré.A, (2002), *Le viol de l'imaginaire*, Actes Sud Fayard, Paris.