



unesco

Global Education
Monitoring Report

ED/GEMR/MRT/2021/P1/04

Background paper prepared for
the Global Education Monitoring Report

Non-state actors in education

Offre privée de formation initiale des enseignants :

*cartographie et études de cas du phénomène en Afrique
subsaharienne, Amérique latine et Asie du Sud et de l'Ouest*

This paper was commissioned by the Global Education Monitoring Report as background information to assist in drafting the 2021/2 GEM Report, Non-state actors in education. It has not been edited by the team. The views and opinions expressed in this paper are those of the author(s) and should not be attributed to the Global Education Monitoring Report or to UNESCO. The papers can be cited with the following reference: "Paper commissioned for the 2021/2 Global Education Monitoring Report, Non-state actors in education". For further information, please contact gemreport@unesco.org.

**GENEVIÈVE SIROIS, ADRIANA MORALES-PERLAZA ET
MARTIAL DEMBÉLÉ**

2021



RÉSUMÉ

Les pays du Sud sont confrontés à un défi de taille associé aux besoins croissants d'enseignants formés pour combler à la fois les nouveaux postes créés par la massification de l'éducation et des postes vacants engendrés par l'attrition (retraites et la mobilité professionnelle interne et externe). Dans plusieurs pays, la participation du privé à la formation et au développement professionnel des enseignants est apparue comme une solution pour faire face à ce défi dans des contextes marqués par des ressources publiques limitées et par les capacités limitées des écoles publiques de formation des enseignants. Ce travail vise à faire le portrait du phénomène de la privatisation de la formation initiale des enseignants (FIE) dans les pays du Sud, en proposant des réponses aux questions suivantes : Quels sont les pays d'Afrique subsaharienne, d'Amérique latine et d'Asie du Sud et de l'Ouest où l'on retrouve des institutions privées de formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire ? Quels sont les différents modèles de financement des écoles privées de formation initiale des enseignants dans ces trois régions ? Quelles sont les caractéristiques du contexte d'émergence de ces institutions ? Quels sont les besoins auxquels l'émergence de l'offre privée de FIE souhaite répondre ? Qui sont les acteurs privés impliqués dans la formation initiale des enseignants ? Quelles sont les différences observées entre les institutions publiques et privées de formation initiale des enseignants ? Quels sont les principaux enjeux associés à la participation du privé à la formation initiale des enseignants ?

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	2
COLLABORATEURS NATIONAUX	6
RECOMMANDATIONS	7
REMERCIEMENTS	10
1. INTRODUCTION	11
2. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	12
3. CARTOGRAPHIE DE L'OFFRE PRIVÉE DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS	18
3.1. MODÈLES DE FINANCEMENT DE L'OFFRE PRIVÉE DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS	21
3.1.1. <i>Le modèle de la privatisation « pure »</i>	<i>22</i>
3.1.2. <i>Le modèle mixte</i>	<i>24</i>
3.1.3. <i>Formes émergentes de financement</i>	<i>26</i>
3.2. CONTEXTES D'ÉMERGENCE DE L'OFFRE PRIVÉE DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS	28
3.3. PROMOTEURS PRIVÉS IMPLIQUÉS DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS	30
3.3.1. <i>Entreprises privées et individus</i>	<i>31</i>
3.3.2. <i>Associations, fondations et ONG locales et internationales</i>	<i>33</i>
3.3.3. <i>Groupes religieux</i>	<i>35</i>
3.4. MÉCANISMES DE RÉGULATION DE LA FORMATION INITIALE PRIVÉE DES ENSEIGNANTS	36
3.4.1. <i>Accréditation et conditions d'ouverture</i>	<i>36</i>
3.4.2. <i>Recrutement d'élèves-maîtres</i>	<i>39</i>
3.4.3. <i>Programmes et contenus de la formation</i>	<i>40</i>
3.4.4. <i>Exigences de qualification des formateurs</i>	<i>42</i>
3.4.5. <i>Frais de scolarité et ressources matérielles</i>	<i>42</i>
3.4.6. <i>Suivi et évaluation</i>	<i>45</i>
4. ÉTUDES DE CAS	47
4.1. LE CAS DU CHILI	47
4.1.1. <i>Le contexte d'émergence de l'offre de formation des enseignants au Chili</i>	<i>47</i>
4.1.2. <i>Les caractéristiques des programmes de formation initiale des enseignants dans les universités publiques et privées au Chili</i>	<i>49</i>
4.1.3. <i>Cadre législatif et gestion de la qualité de la formation des enseignants au Chili</i>	<i>52</i>

4.1.4.	<i>Changements récents dans la formation initiale des enseignants au Chili et leurs influences sur les inscriptions dans les programmes</i>	55
4.2.	LE CAS DE LA COLOMBIE	59
4.2.1.	<i>Le contexte d'émergence de la formation privée des enseignants</i>	59
4.2.2.	<i>Les caractéristiques des établissements de formation des enseignants publics et privés en Colombie</i>	60
4.2.1.	<i>Cadre législatif de la formation des enseignants en Colombie</i>	65
4.2.2.	<i>Gestion de la qualité de la formation des enseignants en Colombie</i>	67
4.2.3.	<i>Perspectives professionnelles des diplômés des établissements de formation publics et privés</i>	69
4.3.	LE CAS DU KENYA	71
4.3.1.	<i>L'émergence et le développement de l'investissement du secteur privé dans l'éducation au Kenya</i>	71
4.3.2.	<i>Portrait actuel de la formation et développement des enseignants</i>	73
4.3.3.	<i>Gestion de la profession enseignante</i>	75
4.3.4.	<i>Aperçu de la formation des enseignants du primaire au Kenya</i>	76
4.3.5.	<i>Évolution du nombre d'établissements privés et du nombre d'étudiants</i>	77
4.3.6.	<i>Mécanismes de gestion de l'offre privée de formation des enseignants du primaire</i>	79
4.3.7.	<i>Les réformes et leurs impacts sur les institutions privées de formation</i>	81
4.3.8.	<i>Perspectives de carrière des diplômés des institutions privées</i>	83
4.3.9.	<i>Résumé et conclusion</i>	84
4.4.	LE CAS DU MOZAMBIQUE	86
4.4.1.	<i>Le contexte d'émergence de l'offre privée de formation initiale des enseignants au Mozambique</i>	86
4.4.2.	<i>Les conditions de création d'un établissement privé de formation initiale des enseignants du primaire</i>	88
4.4.3.	<i>Financement et gestion financière des établissements privés de formation des enseignants</i>	89
4.4.4.	<i>Comparaison des établissements publics et privés de formation des enseignants du primaire</i>	91
4.4.5.	<i>Perspectives de carrière des diplômés des institutions privées de formation des enseignants</i>	93
4.4.6.	<i>Effets de l'offre privée de formation initiale des enseignants</i>	94
4.4.7.	<i>Progrès réalisés et défis à relever</i>	97
4.4.8.	<i>Résumé et conclusion</i>	99

5. CONCLUSION	100
5.1. DES CONSTATS	100
5.2. DES RECOMMANDATIONS.....	103
RÉFÉRENCES	107
APPENDICE 1 : LISTE DES PAYS INCLUS DANS LA CARTOGRAPHIE	113
APPENDICE 2 : PAYS RETENUS POUR LE VOLET 2 DE L'ÉTUDE	115
APPENDICE 3 : RÉFÉRENCES UTILISÉES POUR LA CARTOGRAPHIE	116
AFRIQUE SUBSAHARIENNE	116
AMÉRIQUE LATINE	122
ASIE DU SUD ET DE L'OUEST	128
APPENDICE 4 : TYPOLOGIE DES PROGRAMMES DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE ET EN AMÉRIQUE LATINE	131

COLLABORATEURS NATIONAUX

Chili :

- Gonzalo Fonseca Grandón, Universidad de Concepción

Colombie :

- Maria Mercedes Jiménez, Universidad de Antioquia

Kenya :

- Marguerite Miheso-O'Connor, Kenyatta University

Mozambique :

- António Cipriano Parafino Gonçalves, Eduardo Mondlane University
- Manuel Zianja Guro, Eduardo Mondlane University

RECOMMANDATIONS

Cette recherche exploratoire comparative a été motivée par les interrogations que suscite la croissance de l'offre privée de formation initiale des enseignants. L'étude de ce phénomène dans trois régions distinctes, soit l'Afrique subsaharienne, l'Amérique latine et l'Asie du Sud et de l'Ouest, nous permet d'établir un constat général : la contribution de l'offre privée de formation des enseignants sur le plan quantitatif semble reconnue dans la majorité des pays. Toutefois, malgré la mise en place de mécanismes de régulation de cette offre privée, il reste difficile de se prononcer sur la qualité de la formation effectivement offerte dans les institutions privées ainsi que sur la qualité des acquis des sortants de ces institutions comparativement à celle de leurs homologues formés dans des institutions publiques.

Sur la base de ce constat, nous proposons différentes recommandations relatives au développement des connaissances, aux interventions des organisations internationales auprès des pays et à l'amélioration des politiques nationales. Ces recommandations visent donc les chercheurs, les organisations internationales impliquées dans le développement de l'éducation et les décideurs et gestionnaires nationaux responsables de l'éducation et de la formation initiale des enseignants.

Ainsi, sur **le plan des connaissances**, nous faisons les recommandations suivantes :

- Poursuivre le développement de la recherche scientifique s'intéressant à l'offre privée de formation initiale des enseignants, avec une attention particulière à la qualité de cette offre et aux acquis des diplômés;
- Explorer les impacts de l'offre privée de formation initiale des enseignants sur la constitution du corps enseignant, la qualité des enseignants, l'accès à l'éducation primaire et secondaire, les résultats d'apprentissages des élèves et l'équité selon le genre et selon les zones géographiques, etc.;
- Réaliser des études comparatives sur les perspectives de carrière des enseignants ayant été formés dans des établissements publics de formation initiale des enseignants versus ceux formés dans des institutions privées;
- Mieux renseigner le fonctionnement des institutions privées, ainsi que leurs encadrements légaux et les subventions publiques qui leur sont accordées;

- Documenter les formes émergentes de privatisation d'une portion de l'offre publique de formation des enseignants et de manière plus générale, étudier plus en profondeur le développement de ces nouvelles formes de financement de la formation initiale des enseignants impliquant le secteur privé.
- Documenter certaines expériences nationales particulièrement qui présentent des caractéristiques intéressantes pour mieux comprendre les enjeux associés à l'offre privée de formation initiale des enseignants, notamment :
 - le cas de l'Éthiopie, qui a décidé de fermer l'ensemble des institutions privées de formation des enseignants, afin de comprendre les difficultés vécues;
 - les cas du Chili et de l'Inde, qui ont décidé de mettre en place un processus très strict de suivi de la qualité de l'offre privée de formation des enseignants;
 - le cas du Mozambique où la formation initiale des enseignants est offerte selon différents modèles tant dans les institutions publiques que dans les institutions privées;
 - les cas des pays en situation de conflit ou post-conflit, pour lesquels peu de données sont actuellement disponibles, et qui permettront d'éclairer la contribution de l'offre privée de formation initiale des enseignants dans la reconstruction des systèmes éducatifs.

Sur le plan des interventions des organisations internationales auprès des pays, nous recommandons ce qui suit :

- Concevoir et intégrer des outils de collecte de données sur l'offre privée de formation des enseignants dans les collectes de données réalisées auprès des pays, et assurer la diffusion de ces données pour favoriser la recherche scientifique permettant de développer des connaissances sur ce phénomène;
- Intégrer des données sur les caractéristiques des programmes de formation des enseignants dans les programmes régionaux de suivi des apprentissages pour mieux documenter l'efficacité de l'offre privée de formation initiale des enseignants, notamment sur les apprentissages des élèves, par exemple;

- Soutenir les pays dans l'établissement de mécanismes de suivi et d'évaluation des normes de qualité afin d'assurer un meilleur encadrement de l'offre privée de formation initiale des enseignants;
- Assurer la mutualisation des expériences nationales entre les pays d'une sous-région, mais également entre les régions, notamment sur l'encadrement de l'offre privée de la formation initiale des enseignants;

Enfin, sur le **plan des politiques nationales**, nous faisons les recommandations suivantes :

- Renforcer les encadrements légaux, en particulier l'encadrement de l'implantation et la distribution des institutions privées de formation initiale des enseignants sur le territoire national, et les mécanismes de suivi et d'évaluation ainsi que l'attribution des ressources humaines et financières nécessaires à ce suivi;
- Intégrer l'implication du privé dans la formation initiale des enseignants dans la planification des ressources humaines en éducation afin d'assurer une couverture la plus complémentaire possible à l'offre publique de formation initiale, tout en conservant un équilibre sain entre l'offre d'enseignants qualifiés et la demande d'enseignants;
- Intégrer l'offre privée de formation initiale des enseignants dans les réflexions plus globales sur le développement de l'éducation, notamment sur le rôle que les pays souhaitent leur donner afin de contribuer à l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation pour tous.

REMERCIEMENTS

La production de ce document nous a permis d'approfondir un travail que nous avons entamé en 2018. Nous aimerions remercier chaleureusement l'équipe du rapport de suivi mondial de l'Éducation 2030 de nous avoir offert cette occasion. Nous remercions en particulier Mesdames Priyadarshani Joshi et Camilla Lima de Moraes qui nous ont accompagnés efficacement et avec bienveillance. Le produit final est le fruit d'un travail qui a mobilisé, outre nous trois, des collaborateurs nationaux. Nous les remercions également d'avoir accepté de se joindre à nous pour la réalisation des quatre études de cas. Enfin, nous disons merci à Nicolas Rios Herrera pour sa contribution à la réalisation de la cartographie des pays d'Amérique latine.

1. Introduction

Dans les pays du Sud, où la massification de l'enseignement primaire et secondaire est un enjeu prioritaire depuis plusieurs décennies, de nombreux États ont utilisé la privatisation notamment comme un moyen d'élargir l'offre scolaire à moindres coûts (Chand, 2014; Parker & Kirkpatrick, 2005; Pedro et al., 2015; Solaux & Suchaut, 2002). Parallèlement, ces États ont dû faire face à un enjeu de taille associé aux besoins d'enseignants formés pour combler les postes créés pour rendre l'école accessible à tous les enfants, mais également pour combler les nombreux départs à la retraite et les abandons (ISU, 2006; UNESCO, 2015; UNESCO-BREDA, 2009).

La participation du secteur privé (incluant non seulement les entreprises privées à but lucratif, mais également les organisations à but non-lucratif telles que les ONG, les groupes religieux et les associations) à la formation et au développement professionnel des enseignants est alors apparue comme une solution pour faire face à ce défi dans des contextes marqués par des ressources publiques limitées et l'incapacité des États de prendre en charge la formation initiale d'un nombre suffisant d'enseignants pour répondre aux besoins des systèmes éducatifs. Traditionnellement intégrée dans les systèmes scolaires publics, placée sous l'autorité des structures responsables des établissements scolaires publics, et financée par l'État (Perrenoud, 1994), la formation initiale des enseignants (FIE) perd ainsi son statut de monopole de l'État et s'ouvre à la logique du marché.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons plus particulièrement au type dit exogène de privatisation (Ball & Youdell, 2007) de la formation des enseignants, associés à la libéralisation du secteur éducatif, et à des incitatifs fiscaux et des subventions publiques offertes aux écoles privées ou aux promoteurs privés et aux écoles privées (Verger et al., 2016). Plus particulièrement, nous étudions la participation du secteur privé dans l'offre de formation initiale des enseignants en tant que prestataires de formation. Le secteur privé est entendu ici au sens large et réfère à toutes les organisations non étatiques, qu'elles soient à but lucratif (entreprises privées, individus) ou à but non lucratif (organisations de la société civile, dont les organisations non gouvernementales (ONG), les groupes religieux, les associations, etc.) pouvant intervenir en tant que prestataires de service.

À notre connaissance, l'implication du secteur privé dans la FIE dans les pays du Sud a fait l'objet de peu d'attention à ce jour dans la recherche scientifique. Nous savons toutefois qu'elle suscite des interrogations de la part de plusieurs groupes d'acteurs, à l'instar de la privatisation de l'éducation en général. Dans cette optique, nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement à trois régions, soit l'Afrique subsaharienne, l'Amérique latine et l'Asie du Sud et de l'Ouest.

Cette recherche comparative vise à faire le portrait de ce phénomène dans les trois groupes de pays ciblés, en proposant des réponses aux questions suivantes : Quels sont les pays d'Afrique subsaharienne, d'Amérique latine et d'Asie du Sud et de l'Ouest où l'on retrouve des institutions privées de formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire ? Quels sont les différents modèles de financement des écoles privées de formation initiale des enseignants dans ces trois régions ? Quelles sont les caractéristiques du contexte d'émergence de ces institutions ? Quels sont les besoins auxquels l'émergence de l'offre privée de FIE souhaite répondre ? Qui sont les acteurs privés impliqués dans la formation initiale des enseignants ? Quels sont les mécanismes de régulation mis en place par les États pour encadrer l'offre privée de FIE ? Quelles sont les différences observées entre les institutions publiques et privées de formation initiale des enseignants ? Quels sont les principaux enjeux associés à la participation du privé à la formation initiale des enseignants ?

2. Méthodologie de l'étude

Le sujet de la privatisation de la formation initiale des enseignants ayant été peu analysé empiriquement, nous nous situons dans une perspective exploratoire qui vise à faire un premier portrait de la situation et à identifier des enjeux qui pourront faire l'objet d'enquêtes plus approfondies sur le terrain. Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons suivi une démarche comparative en trois volets complémentaires.

Le premier volet a consisté en la réalisation d'une cartographie générale, visant à identifier les pays des trois régions ciblées où on retrouve une participation du secteur privé dans l'organisation de la formation initiale des enseignants en tant que prestataire de formation. Notre

échantillonnage a été réalisé en plusieurs étapes. Tout d'abord, nous avons retenu les pays des regroupements géographiques utilisés par l'UNESCO, soit les pays d'Afrique subsaharienne, d'Asie du Sud et de l'Ouest et d'Amérique latine (et Caraïbes). Afin de nous assurer d'avoir un échantillon de pays pour lesquels des données fiables et en quantité suffisante soient disponibles, nous avons décidé d'exclure de notre liste pays tous les Petits États insulaires en développement¹, ainsi que Eswatini. Au total, 66 pays des trois régions ciblées ont été retenus dans notre échantillon (c.f. [Appendice 1](#)).

Le deuxième volet a consisté en la réalisation d'une étude plus approfondie de la situation dans 30 pays (c.f. [Appendice 2](#)), répartis entre les trois régions ciblées, et où nous avons observé la présence d'institutions privées de formation initiale des enseignants du primaire et/ou du secondaire. La sélection des pays s'est faite en fonction principalement de trois critères : la représentation des trois régions étudiées, la qualité et la quantité de la documentation disponible et l'intérêt particulier d'un pays par rapport à l'objet d'étude.

Ces deux premiers volets, de nature plus exploratoire se sont appuyés sur une analyse documentaire des écrits les plus à jour disponibles. Pour recueillir les données nécessaires pour cette analyse, nous avons élaboré une matrice structurée autour de nos questions de recherche et en cohérence avec notre cadre d'analyse. Le renseignement de cette matrice s'est fait en collaboration avec des partenaires nationaux. Leur connaissance du contexte a été essentielle pour trouver et valider certaines informations qui ne sont pas facilement disponibles sur internet.

La participation du privé à la formation initiale des enseignants étant un phénomène très peu étudié, surtout dans le contexte des pays dits du Sud, l'information à jour sur les systèmes de formation des enseignants reste parfois difficilement accessible. Pour ces raisons, pour certains pays, certaines données et informations sont manquantes. Il s'agit sans aucun doute d'une des limites de l'étude. De plus, le nombre limité de données nous permettant de renseigner notre objet nous a obligés à considérer toute la documentation publiée entre 2010 et 2020. Or, les politiques

¹ À partir de la liste élaborée par l'UNESCO (<https://fr.unesco.org/node/295248>). Nous avons donc exclu de notre échantillon les pays suivants : Trinité-et-Tobago, Suriname, Sainte-Lucie, St-Vincent-et-les-Grenadines, St-Kitts-et-Nevis, République dominicaine, Jamaïque, Haïti, Guyane, Grenade, Dominique, Belize, Barbade, Aruba, Antigua-et-Barbuda, Cuba, Sao-Tomé-et-Principe, Comores, Cap-Vert, Ile Maurice et Seychelles.

éducatives se transforment à un rythme rapide, particulièrement depuis le début des années 2000. Il est possible, dans certains rares cas, que les situations aient évolué ; toutefois, nous considérons que le caractère systématique de notre recension des écrits a certainement contribué à atténuer cette limite.

Pour nous assurer d'avoir le plus d'information possible sur chaque pays, nous avons mobilisé différents types de documents, soit par ordre de priorité : les écrits scientifiques dans les bases de données reconnues (ERIC, Cairn, Érudit, Google Scholar), puis les rapports officiels d'organismes internationaux, et enfin les politiques, rapports, bases de données et documents nationaux, notamment des ministères de l'Éducation, les sites web des institutions de formation des enseignants et la presse écrite nationale. Pour chaque pays, une recherche documentaire a été réalisée à partir de mots-clés prédéterminés, en anglais, en français et en espagnol, dont la liste est présentée dans le tableau 1. Tous les résultats générés par ces recherches pouvant nous renseigner sur le phénomène de privatisation de la formation initiale des enseignants publiés pendant la période 2010 à 2020 ont été retenus. Les documents datant de la période 2000-2010, y compris les textes de loi toujours en vigueur actuellement, ont essentiellement été utilisés pour nous informer sur le contexte général. Les documents retenus pour informer la situation actuelle sont ceux publiés entre 2010 et 2020, en donnant toujours la priorité aux documents les plus récents susceptibles de refléter des modifications récentes.

Tableau 1: Mots-clés utilisés pour la recherche documentaire

Mots-clés an français	Mots-clés an anglais	Mots-clés en espagnol
⇒ Privatisation ET formation enseignants ET [nom du pays]	⇒ Privatization AND teacher education AND [nom du pays]	⇒ Privatización AND formación docente AND [nom du pays]
⇒ Privatisation ET formation maîtres ET [nom du pays]	⇒ Privatization AND teacher training AND [nom du pays]	⇒ Escuelas normales privadas AND [nom du pays]
⇒ Institution privée formation enseignants ET [nom du pays]	⇒ Private normal schools AND [nom du pays]	⇒ Escuelas normales superiores privadas AND [nom du pays]
⇒ Institution privée formation maîtres ET [nom du pays]	⇒ Private schools AND teacher education AND [nom du pays]	⇒ Escuelas privadas AND formación docente AND [nom du pays]
⇒ École normale privée ET [nom du pays]	⇒ Private schools AND teacher training AND [nom du pays]	⇒ Institutos privados AND formación docente AND [nom du pays]
⇒ École privée ET formation enseignants ET [nom du pays]	⇒ Private institution AND teacher education AND [nom du pays]	
⇒ École privée ET formation maîtres ET [nom du pays]	⇒ Private institution AND teacher training AND [nom du pays]	
⇒ Établissement privé ET formation enseignants ET [nom du pays]		
⇒ Établissement privé ET formation maîtres ET [nom du pays]		

Dans le cadre du premier volet, nous avons donc utilisé les mots-clés pour repérer tous les documents répondant à nos critères. Par la suite, une lecture approfondie a permis d'extraire les données pertinentes nous permettant de classer les 66 pays en fonction des informations collectées, à savoir :

- *Présence confirmée* d'institutions privées de FIE;
- *Absence confirmée* d'institutions privées de FIE;
- *Non confirmée* : aucune donnée ne permettant de confirmer la présence d'institutions privées de FIE.

Pour chaque pays, la classification dans les catégories *Présence confirmée* et *Absence confirmée* s'est appuyée sur les informations validées par plusieurs sources jugées crédibles, notamment des recherches scientifiques, des documents nationaux émanant des ministères et des rapports d'organisations internationales. Pour les pays classés dans la catégorie *Non confirmée*, cela signifie que nous n'avons trouvé aucune trace de ce type d'institution dans ces pays, mais qu'aucune donnée ne nous a permis de confirmer avec certitude leur inexistence. L'[Appendice 1](#) présente les pays retenus dans l'échantillon du volet 1, en indiquant la catégorie dans laquelle

chacun se situe. Finalement, dans le cadre du deuxième volet, nous avons bonifié notre recension des écrits pour nous permettre d'aborder un maximum d'éléments d'analyse sur les 30 pays retenus (c.f. [Appendice 2](#)), soit les formes de privatisation observées, le type de promoteurs privés, le contexte d'émergence et les mécanismes de régulation mis en place par les États pour encadrer l'offre privée de FIE. La liste des documents retenus pour chaque pays dans les deux premiers volets de l'étude est disponible à l'[Appendice 2](#).

La cartographie se veut ainsi être une première étape exploratoire qui doit être approfondie par des études plus poussées dans chaque pays. C'est pour cette raison que la méthode de l'étude de cas s'est révélée comme le moyen le plus pertinent pour étudier plus en profondeur ce phénomène. Dans cette optique, dans le troisième et dernier volet, nous avons ciblé quatre pays dans deux des régions ciblées pour la réalisation d'études de cas approfondies.

En Amérique latine, nous avons retenu le Chili et la Colombie au regard de la pertinence de leur situation par rapport à l'objet d'étude. Au Chili l'offre privée de formation des enseignants a pris beaucoup plus de place et est arrivée très tôt dans l'histoire du pays, tandis qu'une telle offre a été intégrée plus tard dans le cas de la Colombie. Dans les deux cas, les enseignants sont formés dans des institutions postsecondaires. Cela dit, au Chili, depuis 2015, la formation des enseignants est offerte exclusivement dans les universités publiques et privées, les anciennes institutions professionnelles de formation des enseignants ayant été abolies depuis. En Colombie, bien que les écoles normales existent encore, elles occupent, depuis plusieurs années, de moins en moins de place dans la formation des enseignants. En effet, actuellement seulement 6% des enseignants colombiens sont formés dans ces écoles, le reste étant formé dans les universités publiques et privées du pays. Le financement d'universités privées diffère dans les deux pays, car en Colombie il n'y a pas de financement de l'État pour les universités privées, tandis qu'au Chili certaines universités privées peuvent obtenir du financement public. Ces différences sont observables dans les frais de scolarité que les futurs enseignants doivent payer pour se former dans les universités privées.

Le Kenya fait figure de pionnière en Afrique subsaharienne en matière d'offre privée d'éducation, notamment à l'ordre d'enseignement supérieur depuis la fin des années 1980 (Varghese, 2006). C'est dans la foulée de la politique du *Free Primary Education* (2003) que

l'intervention du secteur privé dans l'offre d'éducation a pris son essor à l'ordre d'enseignement primaire (EACHRights, 2017), le gouvernement ayant mis en place un cadre incitatif à cette fin (Edwards et al, 2015). Le choix du Mozambique est quant à lui lié au profil de l'acteur non-étatique qui y a créé un réseau national d'institutions de formation initiale des enseignants du primaire, en l'occurrence ADPP Mozambique, une organisation non gouvernementale, et donc à but non lucratif, créée en 1982. Le choix de ce pays est en outre lié aux circonstances dans lesquelles cette ONG s'est lancée dans la FIE : un contexte d'après-guerre civile et dans le cadre d'un accord avec le ministère de l'éducation qui prévoit, entre autres, la contribution de ce dernier aux coûts de formation directs.

Les études de cas ont été réalisées en étroite collaboration avec des chercheurs nationaux, sur la base d'un guide de recueil de données que nous avons élaboré et qui fait appel à des analyses documentaires et d'informations statistiques, des observations sur le terrain et des entrevues. Les données devaient permettre de répondre aux questions suivantes :

1. Dans quel contexte les institutions privées de formation des enseignants ont-elles émergé dans le pays ?
2. Quelles sont les caractéristiques des écoles privées de formation des enseignants ?
3. Comment les institutions privées de formation des enseignants se comparent-elles aux institutions publiques ?
4. Quels sont les impacts de ce nouveau modèle de formation sur l'offre quantitative et qualitative d'enseignants ?
5. Quelles sont les perspectives de carrière des sortants des institutions privées de formation ?
6. À quels défis les institutions privées de FIE font-elles face ? Que faudra-t-il pour relever ces défis ?
7. Dans l'ensemble, que suggère cette analyse en termes de perspectives pour les institutions privées de FIE dans le pays ?

Ces questions ont également servi de guide pour la rédaction des cas. Ainsi, les chercheuses et chercheurs nationaux ont suivi une structure aussi semblable que possible d'un pays à l'autre.

Dans les pages qui suivent, nous présentons les résultats de cette démarche en deux parties. La première partie couvre les volets 1 et 2. Après un portrait général du phénomène de privatisation de la FIE dans les trois régions sous étude, nous l'analysons autour de quatre thèmes : les formes de privatisation de la FIE, les contextes de son émergence, les acteurs de l'offre privée de FIE et les mécanismes de régulation encadrant les institutions privées de FIE. La deuxième partie

comprend quatre études de cas (Chili, Colombie, Kenya et Mozambique) qui contextualisent davantage l'émergence de l'offre privée de FIE et décrivent et analysent plus en détail ses caractéristiques, en comparaison avec l'offre publique.

3. Cartographie de l'offre privée de formation initiale des enseignants

La participation du secteur privé dans la formation initiale des enseignants est observée dans les trois zones géographiques couvertes. Dans 46 des 66 pays étudiés, nous avons pu confirmer la présence d'une offre privée de formation initiale des enseignants (c.f. [Appendice 1](#)). Le tableau 1 présente la répartition de ces pays dans les trois régions.

Dans la région de l'Amérique latine, tous les pays étudiés ont des systèmes de FIE du primaire et du secondaire qui incluent des institutions privées de formation. Ces institutions privées sont pour la plupart des écoles de formation des enseignants du primaire de niveau postsecondaire (CITE 4) et des écoles de formation professionnelle des enseignants du secondaire de niveau universitaire (CITE 5). En Asie du Sud et de l'Ouest également, on retrouve des institutions privées de FIE du primaire et du secondaire (CITE 4 et 5) dans sept pays, soit l'Afghanistan, le Bangladesh, l'Inde, les Maldives, le Népal, le Pakistan et le Sri Lanka alors qu'au Bhoutan et en Iran, aucune institution privée de FIE n'a été relevée.

Tableau 2: Pays où la présence d'institutions privées de formation initiale des enseignants est confirmée (par zones géographiques)

Afrique subsaharienne (n=22)		Amérique latine (n=17)	Asie du Sud et de l'Ouest (n=7)
<i>Pays anglophones et lusophones (n=17)</i>	<i>Pays francophones (n=5)</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Afrique du Sud • Angola • Botswana • Ghana • Kenya • Libéria • Malawi • Mozambique • Namibie • Nigeria • Ouganda • Rwanda • Sierra Leone • Somalie • Tanzanie • Tchad • Zambie • Zimbabwe 	<ul style="list-style-type: none"> • Bénin • Burkina Faso • Cameroun • Madagascar • Tchad 	<ul style="list-style-type: none"> • Argentine • Bolivie • Brésil • Chili • Colombie • Costa Rica • El Salvador • Équateur • Guatemala • Honduras • Mexique • Nicaragua • Panama • Paraguay • Pérou • Venezuela • Uruguay 	<ul style="list-style-type: none"> • Afghanistan • Bangladesh • Inde • Maldives • Népal • Pakistan • Sri Lanka

L'on observe une plus grande hétérogénéité dans la région de l'Afrique subsaharienne pour les 22 pays dans lesquels la présence d'institutions privées de formation des enseignants du primaire et/ou du secondaire a été confirmée. En effet, nous avons observé des différences significatives entre les pays francophones et les autres pays de cette région reflétant les différences des programmes de formation des enseignants (c.f. [Appendice 4](#)). Dans les pays francophones, où les enseignants du primaire sont traditionnellement formés dans des institutions de formation professionnelle de niveau 2e cycle du secondaire (CITE 3), nous avons confirmé la présence d'institutions privées de formation des enseignants du primaire dans 5 pays sur les 18 étudiés, soit le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, Madagascar et le Tchad. À Madagascar, au moins une institution privée, dirigée par une organisation catholique de la société civile et affiliée à l'Université Catholique de Madagascar (également privée), forme également des enseignants du secondaire (ISPA, s.d.; République de Madagascar, 2019).

Dans la majorité des pays anglophones et lusophones d'Afrique subsaharienne, les enseignants du primaire sont formés au niveau postsecondaire (CITE 4) et ceux du secondaire au niveau universitaire (CITE 5). On retrouve des institutions privées de formation initiale des enseignants dans 17 des 22 pays étudiés. Dans la plupart d'entre eux, les institutions privées sont impliquées dans la formation des enseignants du primaire et du secondaire. La participation du privé à la formation initiale des enseignants semble donc beaucoup plus répandue dans les pays anglophones et lusophones que dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne. Cette différence pourrait s'expliquer, sur le plan historique, par une présence beaucoup plus grande de l'offre privée d'éducation dans les pays anglophones et lusophones que dans les pays francophones, notamment en raison des caractéristiques des systèmes éducatifs hérités de la colonisation :

Indeed, in 1965, private provision represented 33% of the total primary school enrolment in SSA countries. In Francophone and Anglophone countries it represented 32.7% and 41.3% respectively. These shares tended to decrease between 1965 and 1980, shrinking to 16.3% for the region, to 11.3% for Francophone countries and 37.2% for Anglophone countries (Mingat and Suchaut 2000: 38). The more significant decrease in Francophone countries

reflects a characteristic of the French colonial heritage which promoted a public education system. (Labé et al., 2013, p. 42)

L'Éthiopie est un cas particulier qui mérite d'être mentionné. En effet, on n'y retrouve pas d'institutions privées de formation des enseignants actuellement puisque celles-ci ont toutes été fermées en 2010 (Boateng, 2019) :

After the [downfall] of the Derg and the emergence of the Federal Democratic Republic of Ethiopia (FDRE) in 1991, teacher education comprises three forms: certificate and diploma given by both private and government colleges and bachelor degree given by government universities. After facing quality problems at private level, currently teacher education by private institutions is totally closed. [...] Thus currently, it is evident that teacher education is undertaken only in government institutions. (Shishigu et al., 2017, p. 64)

Selon Tamrat et Levy (2017), l'Éthiopie avait tardé à ouvrir la porte à la privatisation de l'enseignement supérieur, comparativement aux autres pays de la sous-région, notamment parce que le régime marxiste en place à partir de 1974 avait banni toute forme de propriété privée. Le régime postmarxiste ouvre la porte à la privatisation de l'enseignement supérieur en 1998 après avoir mis en place un cadre de régulation particulièrement rigoureux pour encadrer le développement des institutions privées. Rapidement, le nombre d'institutions privées dépasse le nombre d'institutions publiques. Toutefois, en raison de leur petite taille, la fréquentation des institutions privées reste plutôt marginale (17% des effectifs de l'enseignement supérieur en 2011) (Tizazu & Tamrat, 2011). Selon Tizazu et Tamrat (2011), le gouvernement n'a pas de plan clairement établi quant au développement du secteur et à sa contribution dans le système d'éducation supérieure. En 2010, la décision du gouvernement de fermer les programmes de formation des enseignants dans les universités privées par le biais d'une directive émanant du Higher Education Relevance and Quality Agency (Tizazu & Tamrat, 2011) prendra tout le monde par surprise :

Private providers had little anticipation that such a decision would be taken given the earlier policies of the government and the burgeoning demand for trained teachers across the country. Since the abrupt decision came about without prior warnings or transitional arrangements, it resulted in the closure

of teacher education faculties, significant drop in student numbers, employee layoffs, and loss of massive prepared resources such as printed modules. In private institutions where teacher education programs were the major income earner, the financial viability and existence of institutions became critical issues. (Tamrat & Teferra, 2020, p. 1)

Selon les informations disponibles, il s'agit du seul pays parmi les 66 étudiés où nous avons observé un processus récent de fermeture complète à la participation du privé dans la formation initiale des enseignants.

3.1. Modèles de financement de l'offre privée de formation initiale des enseignants

Les formes de privatisation de la FIE varient d'un pays à l'autre, en fonction du type d'institutions qu'on y retrouve. En matière de formation initiale des enseignants, nous avons observé trois types d'institutions : les institutions publiques, qui sont la propriété de l'État et qui sont financées par des fonds publics; les institutions privées indépendantes, qui sont gérées par des promoteurs privés et qui ne reçoivent aucun financement récurrent de l'État²; et les institutions dites semi-privées, qui appartiennent et sont gérées par des promoteurs privés, mais qui reçoivent des subventions publiques pour financer une partie de leurs coûts d'opération.

En fonction de ces types d'institutions de FIE, nous observons principalement deux modèles de financement de l'offre privée de formation des enseignants, soit le modèle de la privatisation « pure », où l'on retrouve exclusivement des institutions privées indépendantes, et le modèle mixte, qui combine à la fois des institutions privées indépendantes sans financement public et des institutions semi-privées financées en partie par des fonds publics. Le tableau 3 propose un classement des pays en fonction de ces deux modèles. Théoriquement, il serait possible de proposer un troisième modèle, celui de la quasi-privatisation, dans lequel toutes les institutions privées de FIE sont financées en partie par des fonds publics. Toutefois, nous n'avons trouvé aucun pays dans notre échantillon dans lequel ce modèle semble se déployer. Finalement, de nouveaux

² Dans certains cas, et de manière ponctuelle, les institutions privées peuvent recevoir une aide publique (par exemple, dans le contexte actuel de la pandémie), mais celle-ci n'est pas institutionnalisée dans les règles de financement de ces institutions.

modèles tendent à émerger dans quelques pays, au sein desquels les frontières entre le secteur public et le secteur privé tendent à devenir de moins en moins nettes.

Tableau 3: Distribution des pays selon le modèle de financement de l'offre privée de formation initiale des enseignants³

	Modèle de la privatisation « pure »	Modèle mixte
Afrique subsaharienne	<ul style="list-style-type: none"> • Afrique du Sud • Bénin • Botswana • Burkina Faso 	<ul style="list-style-type: none"> • Ghana • Kenya • Nigéria • Ouganda • Tanzanie
Amérique latine	<ul style="list-style-type: none"> • Bolivie • Colombie • Costa Rica • Venezuela 	<ul style="list-style-type: none"> • Argentine • Brésil • Chili • El Salvador • Équateur • Guatemala • Honduras • Mexique • Nicaragua • Panama • Paraguay • Pérou
Asie du Sud et de l'Ouest		<ul style="list-style-type: none"> • Inde

3.1.1. Le modèle de la privatisation « pure »

Le modèle de privatisation « pure » est celui où l'on retrouve, en parallèle des institutions publiques financées par les États, des institutions privées entièrement autofinancées, principalement par le biais des frais de scolarité des étudiants (par exemple dans le cas de promoteurs privés à buts lucratifs) ou encore financées en tout ou en partie par le biais des budgets des organisations de la société civile (donations, financement international, etc.), principalement

³ Pays pour lesquelles les données sont disponibles. L'accès aux données sur le financement des institutions privées de formation reste difficile, particulièrement pour les pays d'Asie du Sud et de l'Ouest et de l'Afrique subsaharienne.

à but non lucratif. Dans ce modèle de privatisation, les promoteurs privés ne reçoivent aucun financement public direct de l'État⁴.

Ce modèle est observé dans quatre pays d'Amérique latine (Bolivie, Colombie, Costa Rica et Venezuela), mais également dans la grande majorité des pays d'Afrique subsaharienne étudiés où l'on retrouve des institutions privées de FIE.

Au Bénin, par exemple, l'État subventionne la formation des candidats dits boursiers de l'État, recrutés sur concours pour un nombre de places précis dans les Écoles nationales d'instituteurs publiques. Pour les élèves-maîtres recrutés dans les Écoles nationales d'instituteurs privées, les frais de scolarité varient d'une institution à l'autre : le coût moyen s'élève à 356 000 FCFA (580 \$ US) pour les deux ans de formation. Les frais de scolarité représentent la principale source de financement pour ces institutions privées, qui ne reçoivent pas de financement (Sirois et al., à paraître). Le cas du financement des institutions privées de FIE du Bénin est d'ailleurs très similaire à ce qu'on observe au Burkina Faso.

Au Botswana, la FIE est associée à l'enseignement tertiaire. Dans ce secteur, on retrouve des institutions publiques et privées. Les institutions publiques se divisent quant à elles en deux types en fonction de leur autonomie : les institutions publiques autonomes (dirigées par l'État) et les institutions publiques indépendantes (financées par l'État, mais dirigées par un *board of directors* ou un conseil universitaire) (Samboma, 2017). Selon les informations recueillies, les institutions privées ne sont pas financées par l'État. Elles sont donc considérées comme des institutions privées entièrement autofinancées.

Au Costa Rica, il y a une prolifération des universités privées avec peu de contrôle de la part de l'État sur la qualité de leur offre. Dans ces institutions, par exemple, les candidats peuvent terminer leur programme en moins de temps d'étude que dans les institutions publiques. Cela a eu comme effet une offre excédentaire d'enseignants pour le marché du travail. Ces universités ne sont pas directement financées par l'État, mais les étudiants qu'y étudient peuvent financer leurs études par une entité publique de financement de l'enseignement supérieur (le *Consejo Nacional de Préstamos para la Educación*, CONAPE). Ainsi, pour Paniagua (2013), cela représente un

⁴ Dans certains pays, les institutions privées peuvent recevoir un financement indirect de l'État, par exemple par le biais de bourses offertes aux étudiants ou de subventions de recherche.

problème, car les futurs enseignants finissent par fréquenter des universités privées qui ont peu ou pas de réglementation, tout en étant financés par des fonds publics.

3.1.2. Le modèle mixte

Dans plusieurs pays, soit au Cameroun, en Inde, au Malawi, au Mozambique et dans la majorité des pays d'Amérique latine étudiés (c.f. Tableau 3), nous avons observé un modèle mixte de financement des institutions privées de FIE, comprenant à la fois des institutions privées financées en tout ou en partie par des fonds publics et des institutions privées sans financement public.

Le cas du Cameroun est intéressant et illustre bien ce modèle mixte. Des données de 2019 nous permettent d'analyser les subventions accordées par l'État aux institutions privées de formation des enseignants du primaire (Décision 615-19/MINESEC/SG/DRFM/DESG/DESTP/DEN, 2019). Ainsi, l'État alloue des subventions de l'ordre de 73 014 920 FCFA (environ 132 000 \$ US) pour l'année 2019 à 21 établissements privés de formation des enseignants de l'enseignement général. 88% de ce montant sont dédiés aux institutions laïques. Trois institutions catholiques et protestantes se partagent le reste des subventions. Selon l'article 22 de la Loi n° 004/022 fixant les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement privé au Cameroun, les subventions sont distribuées en fonction des capacités de l'État et les critères et modalités d'attribution sont fixées par voie réglementaire. Nous n'avons toutefois pas pu avoir accès à des documents nous permettant de connaître ces critères et modalités.

Le modèle de financement que l'on retrouve au Malawi est similaire. Il offre des subventions à certaines institutions privées de formation des enseignants du primaire, principalement gérées par des organisations religieuses (Education Act no.21, 2012; UNESCO-IBE, 2010c), alors que d'autres sont complètement privées et ne reçoivent aucune aide de l'État. Toutes les institutions d'enseignement, y compris celles impliquées dans la FIE, sont classées en trois types : *Government school or college ; Assisted school or college and Private school or college.*

En Argentine, les institutions de formation des enseignants de niveau tertiaire non universitaire reçoivent une subvention de l'État. En effet, en 1991, le décret 15 de 1964 a été abrogé par le décret 2542, qui vise à renforcer le soutien public des écoles privées. Ce décret établit explicitement que la contribution de l'État aux établissements privés vise à assurer la liberté de choix de l'enseignement, permettant aux institutions qui sont financièrement solides de demander également des subventions (Prado & Rosetti, 2016). Ce décret s'applique à tous les niveaux d'enseignement sauf à l'université. Ainsi, les universités privées ne reçoivent aucune subvention de l'État. Plus de 99% du financement public du système universitaire est destiné aux institutions publiques. Contrairement à ce qui se passe dans les autres niveaux d'enseignement, l'université privée en Argentine est financée essentiellement par les frais payés par ses étudiants. Les seules contributions publiques disponibles pour les universités privées sont pour financer des projets de recherche, mais les montants impliqués représentent une infime fraction du coût de ces entités (Doberti, Gabay & Levy, 2020). Nous observons donc en Argentine deux modèles distincts de privatisation en fonction de l'ordre d'enseignement : un modèle mixte qui s'applique seulement aux institutions qui forment des enseignants au niveau tertiaire non universitaire et un modèle de privatisation « pure » pour les universités.

Au Chili, on retrouve à la fois des établissements privés à caractère public (avec subvention de l'État) et d'autres types d'établissements privés. Au cours des années 1980 et 1990, de nouvelles universités, instituts professionnels et centres de formation technique ont été créés, tous privés sans contribution financière de l'État (Avalos, 2003). Depuis 2015, toute la formation des enseignants au Chili se réalise dans les universités publiques ou privées. Au sein de la classification des universités, une distinction est faite entre celles appartenant au Conseil des recteurs des universités chiliennes (CRUCH) et les privées – n'appartenant pas audit Conseil –, la différence étant que les premières ont été créées avant 1981 ou sont dérivées de celles-ci, tandis que les dernières sont celles créées après cette année. Au sein des universités appartenant au CRUCH, il existe un groupe de neuf entités de droit privé – les Universités Non-étatiques du CRUCH (UNECRUCH) –, ces dernières étant les entités privées visées à l'article 1, DFL N° 4, de 1981, qui reçoivent des contributions directes de l'État, principalement par le biais de la contribution fiscale directe (Contraloría General de la República, 2013).

3.1.3. Formes émergentes de financement

Les formes émergentes représentent des formes de privatisation exogène qui se distinguent de l'offre privée de formation initiale des enseignants. Bien que ces formes ne soient pas l'objet de cette recherche, notamment en raison du peu de documentation existante à ce jour, nous en présentons ici quelques exemples.

Dans certains pays, de nouveaux types d'arrangements de type partenariats public-privé émergent en matière de formation initiale des enseignants. Ainsi, en Inde, la révision du système de formation des enseignants, initiée il y a quelques années, met notamment de l'avant le développement de partenariats public-privé en formation des enseignants comme stratégie pour renforcer l'accès et la qualité de la FIE (IDFC, 2013). Au Chili, nos données nous ont permis d'identifier un type de financement indirect de l'État à l'offre privée de FIE. En effet, en parallèle des subventions publiques offertes directement à certaines institutions semi-privées (universités privées du CRUCH), les étudiants inscrits dans des universités privées indépendantes (non du CRUCH) reçoivent des subventions de l'État sous forme de bourses ou de crédits pour les aider à payer les frais de scolarité. Le financement public prend ainsi la forme d'une aide financière aux étudiants qui fréquentent les institutions privées de FIE, et non d'un financement direct aux institutions privées. Ce type de financement indirect est également observé au Botswana (Maramwidze, 2019) et en Tanzanie (Omona, 2012).

Finalement, l'Angola et le Mozambique représentent aussi des cas particuliers, influencés par le contexte post-conflit. Dans chacun de ces pays, le chapitre national d'une ONG internationale présente dans 45 pays à travers le monde, dont une dizaine en Afrique subsaharienne⁵, joue un rôle très important en matière de formation des enseignants. En effet, tant en Angola qu'au Mozambique, *Aid for the Development of the People by the People* (ADPP) collabore avec le ministère de l'Éducation pour la création d'un réseau d'institutions de formation initiale des enseignants. Ces institutions sont la propriété de l'ONG, et peuvent donc être

⁵ Voir <https://www.humana.org/where-we-work#africa>

considérées comme étant privées. ADPP Angola et ADPP Mozambique gèrent respectivement 15 et 11 écoles de formation des enseignants, dont les opérations sont financées à même le budget global de l'ONG (qui n'intervient pas seulement dans le domaine de la FIE). En Angola, 34% du budget de ces écoles proviennent du gouvernement (ADPP Angola, 2018). Il s'agit donc d'une forme de financement public indirect à une organisation non gouvernementale qui gère, entre autres, des institutions de formation initiale des enseignants.

Nous avons également observé dans certains pays d'Afrique subsaharienne francophone (Sénégal, Bénin, Burkina Faso, et au Niger) un nouveau modèle de privatisation du financement de certaines places au sein d'institutions publiques de FIE. Ce modèle de financement privé au sein d'institutions publiques est également observé par Crnković & Pozega (2008) dans leurs recherches sur la privatisation de l'enseignement supérieur. Ainsi, dans ces institutions publiques, des étudiants « inscrits à titre privé » qui doivent défrayer le coût de leur formation par le biais de frais de scolarité, cohabitent avec des étudiants dont les coûts de la formation (et parfois l'internat et les bourses) sont pris en charge par l'État. Par exemple, au Bénin, dans les Écoles nationales d'instituteurs, les 200 candidats retenus aux concours annuels d'entrée sont boursiers de l'État et n'ont aucuns frais de scolarité à payer, alors que les inscrits à titre payant (environ 100 par institution) déboursent entre 170 000 et 190 000 FCFA par année (276 à 309 \$ US) (Sirois et al., à paraître). Au Burkina Faso, où des institutions complètement privées de FIE sont présentes, des inscriptions à titre privé sont également possibles dans les Écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP). Il arrive même que le nombre d'inscrits à titre privé dépasse le nombre d'inscrits dans les écoles privées de FIE. Les ENEP ont de bonnes raisons d'accepter de telles inscriptions ; ces dernières constituent une importante source de revenu pour elles.

Plusieurs choisissent de se former à titre privé dans les ENEP plutôt que dans les EPFEP, notamment parce que la formation offerte dans les écoles publiques de formation est considérée par les candidats, et par plusieurs acteurs de l'éducation rencontrés dans le cadre de cette recherche, comme étant de meilleure qualité. (Sirois et al., à paraître)

Nous croyons qu'il sera pertinent, dans le cadre de recherches ultérieures, d'étudier plus en profondeur le développement de ces nouvelles formes de financement de la formation initiale des enseignants impliquant le secteur privé.

3.2. Contextes d'émergence de l'offre privée de formation initiale des enseignants

Comme dans la majorité des pays la formation initiale des enseignants se fait dans le système d'enseignement postsecondaire, il est intéressant d'étudier l'émergence du phénomène de privatisation de la formation initiale des enseignants en parallèle avec le développement de l'offre privée dans l'enseignement supérieur. Dans les pays d'Amérique latine, le privé a traditionnellement occupé une place importante dans le développement de l'enseignement supérieur alors que le phénomène reste plus marginal dans les pays d'Asie du Sud et d'Afrique subsaharienne avant les années 1990 (Parker & Kirkpatrick, 2005). De la même manière, les premières institutions privées de formation des enseignants font leur apparition beaucoup plus tôt et de manière plus homogène dans les pays d'Amérique latine que dans les pays d'Asie du Sud ou de l'Afrique subsaharienne. Les premières écoles normales de formation des enseignants de la plupart de pays d'Amérique latine ont été créées au XIX^e siècle, suite aux indépendances des pays. Ainsi, avant la mise en place d'un système d'éducation public, les congrégations religieuses catholiques se sont chargées de créer des écoles normales de formation des enseignants surtout pour le niveau primaire. Au niveau de l'enseignement supérieur, le développement de l'offre privée se met en œuvre en Colombie, au Chili, en Bolivie et au Pérou dès 1920-1930 (Teixeira, 2011). L'implication du privé dans la formation initiale des enseignants est ainsi observée dès la décennie 1970 (et parfois même avant) en Argentine, au Brésil, en Colombie, au Costa Rica, à El Salvador, au Guatemala, au Honduras, au Mexique et au Nicaragua. Dans le cas spécifique de la Colombie, l'*Estatuto Docente de carácter nacional* (Decreto 2277) de 1979 a universitarisé la majeure partie du système de formation des enseignants du primaire et du secondaire, reléguant ainsi les anciennes Écoles normales au second plan. Ce processus s'est accompagné d'une diversification de l'offre de programmes de formation. Actuellement, en Colombie, seulement quelques enseignants se destinant aux écoles primaires et habitant dans des milieux ruraux se forment encore dans des Écoles normales supérieures, privées ou publiques.

Dans les pays d'Afrique subsaharienne, le développement de l'enseignement supérieur est l'un des plus faibles du monde et l'implication du secteur privé est très réduite avant les années 1980-1990 (Levy, 2002; Teixeira, 2011). Les premières institutions privées de formation des

enseignants apparaissent majoritairement dans les années 1990 et 2000. De la même façon, en Asie du Sud, l'Inde, le Pakistan et le Bangladesh observent une croissance de la participation du privé à la FIE au début des années 1990, alors que pour l'Afghanistan, ce phénomène apparaît plus tardivement pendant la décennie 2000.

Malgré une émergence plus précoce du phénomène de privatisation de la formation des enseignants dans certains pays d'Amérique latine, la privatisation de ce secteur vit un véritable essor dans les décennies 1990 et 2000 dans les trois régions étudiées. Cette période charnière est caractérisée par un mouvement mondial de marchandisation de l'éducation, la mise en place de politiques néolibérales ouvrant la porte à l'implication du privé dans tous les secteurs des systèmes éducatifs et les programmes d'ajustement structurel qui ont eu pour effet le désengagement de l'État de certains secteurs jugés non productifs, notamment les secteurs sociaux, dont l'éducation. Cette période est également marquée par la mise en œuvre des premiers objectifs de l'Éducation pour tous, qui auront pour effet d'augmenter le nombre d'enfants scolarisés, notamment dans les pays du Sud. Dans la grande majorité des pays étudiés, le développement de l'offre privée de formation des enseignants vise à répondre en premier lieu aux besoins croissants d'enseignants qualifiés créés par l'augmentation de l'offre éducative, tant au primaire qu'au secondaire, et à l'incapacité des États de former un nombre suffisant d'enseignants pour répondre à la demande. Le cas de l'Inde est une bonne illustration à cet effet :

Limited attention has been given by the government to building institutions and institutional capacity to educate teachers [...]. Over 80 per cent of teacher training institutes are in the poorly-regulated private sector and the remaining in public institutions that have outdated curricula and pedagogic approaches. The massive increase in private teacher training institutions is mostly in urban areas, leaving wide gaps in teacher education in the rural and remote areas. The ills that affect the state teacher training institutes, i.e., paucity of faculty, outdated curriculum and sub-standard reading materials, are also present in the private institutes. (IDFC, 2013, p. XXXVI)

En Inde, la participation du privé à l'accessibilité et à la qualité de la FIE est très controversée, les institutions privées de FIE se caractérisant, dans plusieurs cas, par l'absence d'infrastructures

minimales, d'équipement et de fournitures adéquates (Pushpanadham & Mammen Nambumadathil, 2020).

Dans plusieurs pays, tel que l'Afghanistan, l'Angola, le Botswana, le Burkina Faso et le Mozambique, l'implication du privé a permis d'assurer une offre de formation des enseignants dans des zones plus éloignées. Par exemple, en Angola, dans le contexte post-conflit du début des années 2000, certaines ONG offrent des programmes de formation initiale en cours d'emploi aux enseignants et ciblent particulièrement les zones rurales, où les taux de scolarisation sont plus faibles. L'ONG ADPP s'est ainsi engagée, sur une période de 12 ans, à construire une école normale dans chaque province afin de former 60 enseignants du primaire par année et par province pour les zones rurales (Fonds africain de développement, 2001). En 2018, cette ONG opérait toujours 15 écoles de formation des enseignants distribuées dans plusieurs provinces du pays (ADPP Angola, 2018). En Afghanistan, les *Teacher Training Colleges* sont établis dans chaque province, et des collèges ruraux satellites sont mis en place dans plusieurs de ces provinces pour faciliter l'accès à la formation dans les zones plus éloignées des centres urbains (Strand, 2015). Le chapitre mozambicain de la même ONG (ADPP Mozambique) opère, quant à lui, un réseau de 11 écoles de FIE. Créées entre 1993 et 2009 et réparties sur le territoire national, ces écoles visent particulièrement à répondre aux réalités des communautés rurales.

Finalement, dans les pays en situation de conflit ou post-conflit, tels que l'Afghanistan, l'Angola, le Mozambique et la Somalie, l'implication du privé vient pallier le manque d'infrastructures publiques. En Somalie, par exemple, où les principaux établissements publics de formation des enseignants ont été détruits pendant la guerre civile, la participation du privé a permis de former 12 groupes d'étudiants depuis 2002, soit 642 futurs enseignants du primaire (FPENS, 2016).

3.3. Promoteurs privés impliqués dans la formation initiale des enseignants

Les organisations du secteur privé impliquées dans la création et la gestion des institutions privées de formation des enseignants sont sensiblement les mêmes d'un pays à l'autre, avec quelques spécificités nationales intéressantes. De manière générale, les groupes religieux, les

entreprises, les organisations à but non lucratif, les fondations et les particuliers sont propriétaires et gestionnaires de ces institutions privées.

3.3.1. Entreprises privées et individus

La participation des entreprises privées et des individus dans l'offre privée de FIE à but lucratif est le cas le plus commun observé dans les pays étudiés. Le type d'entreprises impliquées dans ce domaine varie d'un pays à l'autre.

Au Botswana, des compagnies minières sont impliquées dans la formation initiale des enseignants du primaire, qui enseigneront dans les écoles privées que ces mêmes compagnies gèrent : « Orapa and Jwaneng, the towns with the highest number of trained teachers, are diamond-mining towns, which have privately-run schools. The mining company is responsible for the training of teachers, and staffing the schools. » (UNESCO-IBE, 2010a, p. 30) Dans ce pays, un autre type d'entreprise privée est impliquée dans la formation initiale des enseignants : de nombreuses universités privées impliquées dans la FIE sont dans les faits des campus satellites d'universités privées internationales à but lucratif (Thobega, 2010).

En Somalie, dans le contexte de la guerre civile, le *Formal Private Education Network in Somalia* (FPENS) a été créé en 1999, regroupant d'abord 14 associations et fondations impliquées dans le secteur éducatif, afin de travailler de concert pour répondre aux besoins croissants d'éducation de qualité. Ce regroupement a fondé, en 2002, une institution privée de FIE à Mogadishu afin de former des enseignants du primaire et du secondaire (FPENS, 2016).

En Asie du Sud et de l'Ouest, le cas de l'Inde est très intéressant puisqu'il semble illustrer la compétition qui se crée entre les promoteurs privés. Selon le *National Council for Teacher Education Regulation* de 2009 (art. 4), les institutions privées de formation des enseignants sont établies et opérées par des sociétés à but non lucratif, des fiducies ou des compagnies incorporées. Sur le terrain, certains écrits soulignent toutefois que les promoteurs privés et les ONG impliquées dans la FIE n'ont pas la même reconnaissance de l'État indien. Alors que l'État souhaite miser

d'avantage sur le modèle du partenariat public-privé, il semble que les ONG à but non lucratif sont souvent exclues de ces partenariats :

The focus of private partners has been more on running parallel schools than on investing in systemic institution building and structural reforms, particularly in neglected areas such as teacher education. Conversely, even NGOs that have invested in strengthening the system have not been viewed by the government as full-fledged partners, and collaboration has remained fragmented and ad hoc, with no enduring institutional mechanism for civil society partnerships (Chauhan 2011; Jagannathan 2001). (IDFC, 2013, p. 104-105)

En Amérique latine, dans la plupart des cas, « une personne morale » peut créer un établissement de formation. Le concept de personne morale inclut donc des entreprises et des compagnies, surtout à but non lucratif. Par exemple, en Colombie, cela est permis par la constitution de 1991 et par le décret 4904 de 2009 et au Pérou par la loi 30512 (Loi des instituts et écoles d'enseignement supérieur et de la carrière publique des enseignants). La plupart des établissements privés de formation des enseignants en Amérique latine se trouvent dans cette catégorie et dans la catégorie « groupes religieux ».

Dans certains pays, des mécanismes de régulation encadrent de manière beaucoup plus stricte qui sont les individus qui peuvent être propriétaires d'une institution privée de FIE. C'est le cas du Bénin, notamment. En effet, selon le Décret N° 2012-535 du 17 décembre 2012 fixant les conditions générales de création ou d'ouverture, d'extension, de changement de site ou de dénomination, de fonctionnement et de fermeture des établissements privés de formation d'instituteurs (EPFI), le particulier souhaitant créer un établissement privé de formation des instituteurs doit remplir certaines conditions pour obtenir une autorisation de création, notamment être reconnu comme spécialiste des questions d'éducation et en fournir la preuve. Quant à celui qui souhaite diriger une EPFI, il doit obtenir une autorisation de diriger, délivrée sur étude de dossier par le ministère de l'Éducation. Plusieurs anciens inspecteurs de l'éducation ou formateurs dans des institutions publiques de FIE sont ainsi propriétaires d'une institution privée de FIE. Ce phénomène s'observe également au Burkina Faso, et probablement dans d'autres pays de la sous-région.

3.3.2. Associations, fondations et ONG locales et internationales

Dans certains pays, particulièrement en contexte post-conflits, les associations, fondations et ONG locales et internationales sont également impliquées dans l'offre privée de FIE.

Ainsi, en Angola, au début des années 2000, les ONG étaient très impliquées dans la formation des enseignants dans le contexte de la fin de la guerre civile. Après 30 années de conflits, le nombre d'enseignants qualifié était très faible, particulièrement en dehors de la capitale. Dans le cadre d'une campagne visant à ramener les enfants sur les bancs des écoles, la pénurie d'enseignants qualifiés se révéla être un défi nécessitant la mise en place de stratégies créatives pour former et recruter de nouveaux enseignants. Dans ce contexte, le gouvernement a mis en place une diversité de programmes de formation, alors que des ONG ont développé des formations en cours d'emploi visant à offrir des formations accélérées aux nouveaux enseignants (ADPP Angola, 2018).

Development Aid from People to People (Ajuda de desenvolvimento de povo para povo ADPP) is a Danish NGO that manages six pre-service, accredited teacher training institutions in five of Angola's provinces (Huambo, Benguela (2), Cabinda, Luanda and Zaire). These schools – escolas de professores do futuro (ESF) (Schools for the teachers of the future) – provide an additional pre-service teacher training opportunity. The ESF program consists of 18 months of classroom study and practice, followed by an 11-month practicum, and two months of follow-up study and exams. ESFs specifically target students from rural areas who will agree to return home and teach in those areas after they finish the ESF program. (ADPP Angola, 2018, p. 20)

Au Mozambique, tel que mentionné plus haut, le chapitre national de la même ONG internationale a créé sa première école de FIE en 1993.

ADPP's Teacher Training Colleges, also known as "Teachers of the Future" Schools, are found in all 11 provinces (except Maputo city) of Mozambique.

The colleges were established as a contribution to the Mozambican Government's effort to improve the quality of primary education in the country. In 2019 1,219 teachers graduated from ADPP's 11 Teacher Training Colleges, increasing the total number of graduated teachers to 21,164. ADPP Teacher Training Colleges are unique because they respond to the realities of rural communities. The holistic programmes address the local economic, social and cultural factors, creating a bridge between schools and communities, teachers and students and students and schools management. This results in more trusting relationships built on common education goals. Students participate in cultural, social and community activities, which are crucial to their growth of confidence, confront their stereotypes or prejudices and grow into dedicated and passionate primary school teachers, resourceful enough to adapt in any environment and make an impact in the lives of the children. (ADPP Moçambique, 2020)

En Afghanistan, l'implication très forte des ONG nationales et internationales dans la formation des enseignants jouerait un rôle positif dans l'élargissement des opportunités d'éducation, notamment pour les femmes (Noorajan, 2020).

En Amérique latine, il est moins courant de trouver des ONG ou fondations qui organisent la formation des enseignants. Cela dit, il existe des organisations de ce type qui participent à la formation initiale et continue des enseignants à travers des partenariats. Par exemple, le Programme régional pour le développement de la profession enseignante en Amérique latine et dans les Caraïbes (programme mis en place par la Banque mondiale et l'*Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, OEI) a appuyé quelques initiatives de formation initiale et continue des enseignants en Argentine, Chili, Colombie et Équateur. Cela dit, les fondations peuvent, si elles le souhaitent, créer des établissements de formation dans quelques pays de la région (par exemple, cela est permis au Paraguay selon l'article 62 de la loi générale de l'éducation, et en Colombie selon la loi générale de l'éducation de 1992).

3.3.3. Groupes religieux

En Amérique latine, par exemple, l'Église catholique est très impliquée dans la formation des enseignants, tout comme dans l'enseignement supérieur privé en général (Tamrat, 2017; Varghese, 2006). Ainsi, au Brésil, onze universités privées catholiques offrent des programmes de formation à l'enseignement, comme la *Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais*, la *Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro* ou la *Pontificia Universidade Católica de São Paulo*, entre autres. En Argentine, sept universités privées catholiques offrent ces programmes, comme la *Pontificia Universidad Católica Argentina*, l'*Universidad Católica de La Plata*, ou l'*Universidad Católica de Santiago del Estero*, entre autres. Au Paraguay, selon l'article 62 de la loi générale de l'éducation, les églises ou confessions religieuses, inscrites au Registre national des cultes peuvent créer des établissements d'enseignement privés qui revendiquent le droit de délivrer des diplômes (Ministerio de Educación y Cultura, 2010).

Les organisations religieuses sont également impliquées dans la FIE dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne. Au Cameroun, le gouvernement distingue deux types d'institutions privées de formation des enseignants du primaire : les institutions laïques et les institutions religieuses, ces dernières étant subdivisées entre les institutions protestantes et catholiques. En Ouganda, en 2013, au moins deux institutions privées de formation des enseignants du primaire étaient gérées par des organisations religieuses (Kagoda & Ezati, 2013).

Au Ghana, l'implication des groupes religieux dans la formation initiale des enseignants date des années 1800 avec la création de la toute première institution de formation initiale des enseignants, la *Presbyterian Training College* en 1835 (Mereku, 2019). En 2020, après que le gouvernement a procédé à l'absorption de 10 *Private Colleges of Education* au système public (Buabeng et al., 2020), seulement deux *Colleges of Education* privés étaient toujours accrédités par le *National Accreditation Board* pour des enseignants, dont le *Christ The Teacher College of Education*, qui est la propriété d'une organisation chrétienne. De nombreuses universités privées du Nigéria, offrant des programmes de formation initiale des enseignants, sont également gérées par des groupes religieux orthodoxes (Olu Adediran & Gbadamosi, 2015).

3.4. Mécanismes de régulation de la formation initiale privée des enseignants

La croissance des institutions privées de FIE entraîne nécessairement des enjeux pour les États quant à l'encadrement et la qualité de la formation offerte par ces institutions. La majorité des pays étudiés ont mis en place des modes de régulation, permettant d'encadrer certaines dimensions particulières de la formation, notamment les processus d'accréditation et les conditions d'ouverture des institutions privées de FIE, les programmes et contenus de la formation, les exigences de qualification des formateurs, les frais de scolarité demandés, les exigences en matière de ressources matérielles, et les modalités de suivi et d'évaluation de ces institutions.

3.4.1. Accréditation et conditions d'ouverture

Dans les trois régions étudiées, la plupart des pays ont instauré des systèmes d'accréditation des institutions privées impliquées dans les différents secteurs éducatifs, dont la formation initiale des enseignants. Dans la plupart des pays, l'accréditation est donnée par le ministère de l'Éducation, où par un organe dédié qui lui est rattaché.

Au Paraguay par exemple, l'article 34 du « *Estatuto del docente* » (Loi No. 1.725/ 01) stipule que les établissements privés doivent avoir une reconnaissance préalable et une autorisation légale pour leur fonctionnement. Ainsi, le ministère de l'Éducation et de la Culture réglemente les établissements de formation professionnelle, parmi lesquels se trouvent les instituts de formation des enseignants, par l'intermédiaire de la Direction générale de l'enseignement supérieur. Les universités paraguayennes sont régies par la loi 136/93 sur les universités. En ce qui a trait spécifiquement aux établissements privés, l'article 140 de la Loi générale de l'éducation stipule que, pour être officiellement reconnus, ces établissements doivent disposer d'une licence d'exploitation délivrée par le ministère de l'Éducation et de la Culture, d'installations physiques, d'une structure administrative et de moyens éducatifs adéquats (Gobierno de Paraguay, 2001 ; Ministerio de Educación y Cultura, 2010).

De manière similaire, depuis que la formation initiale des enseignants est prise en charge par les institutions d'enseignement supérieures en Afrique du Sud, leur processus de reconnaissance et d'accréditation est encadré par le *Higher Education Act*. Les critères de reconnaissance sont notamment la capacité financière des institutions privées de remplir leurs obligations envers leurs étudiants et leur capacité à maintenir des normes égales ou supérieures aux normes établies dans des institutions publiques comparables (*Higher Education Act, 1997*).

Le processus de création des Écoles nationales d'instituteurs du Bénin est aussi très encadré par le ministère de l'Éducation. C'est le ministère qui délivre les autorisations de création des EPFI, en plus de décider de leur emplacement géographique.

Le particulier souhaitant créer un établissement privé de formation des instituteurs doit remplir certaines conditions pour obtenir une autorisation de création, notamment être reconnu comme spécialiste des questions d'éducation et en fournir la preuve. Quant à celui qui souhaite diriger une EPFI, il doit obtenir une autorisation de diriger, délivrée sur étude de dossier par le ministère de l'Éducation. (Sirois et al., à paraître)

Au Burkina Faso également, c'est le ministère de l'Éducation nationale qui autorise la création des Écoles privées de formation des enseignants du primaire (EPFEP).

Pour ouvrir une EPFEP, il y a deux étapes à franchir : d'abord il faut introduire un dossier de demande de création; une fois cette demande agréée, la seconde étape consiste à présenter la demande d'ouverture. Cette demande est soumise à l'appréciation d'un Comité technique et à la décision du ministre. Si la décision est favorable, un arrêté portant autorisation d'ouverture de l'EPFEP est pris par le ministre. (Sirois et al., à paraître).

Au Bangladesh, le processus d'accréditation est plutôt géré par une université. Ainsi, tous les *Teachers' training colleges*, peu importe leur statut, sont gérées par la *National University*.

This university is the sole authority for accreditation of teacher education. However, the Ministry of Education has control over the general administration, recruitment, promotion, transfer, pay scale sanction of the

personnel of all these institutions. The MoE also supervises for ensuring the quality of the teachers training. (Rahman, 2020, p. 154)

En Inde, le processus d'accréditation est encadré par le *National Council for Teacher Education (NCTE) Regulation*, qui précise que toute institution souhaitant offrir un programme de FIE doit être reconnue par le NCTE. Des comités régionaux doivent, dans un premier temps, approuver les demandes de reconnaissance, puis faire une recommandation au niveau de l'État (*State Government*), qui prend la décision finale.

Finalement, les données recueillies pour renseigner le processus d'accréditation des institutions privées de FIE au Botswana soulèvent un enjeu très intéressant. Dans ce pays, les universités privées sont impliquées dans la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire. Les institutions privées de tout l'enseignement tertiaire doivent être accréditées par le *Human Resource Development Council* (anciennement le *Tertiary Education Council*) sur la base de critères associés à la pertinence des programmes pour le Botswana, au financement adéquat et aux ressources humaines et matérielles disponibles. Selon les recherches de Thobega (2010), plusieurs de ces universités sont en fait des campus satellites d'universités internationales dont le siège est à l'extérieur du Botswana. Or, les accréditations au Botswana sont associées aux institutions qui ont fait la demande d'accréditation.

The universities claim to be offering programmes that were accredited to accrediting bodies at the universities' places of origin hence not easy for the local private institutions to tailor such programmes to suit local situation. Another concern that comes from the institutions themselves is that, while the TEC is scrutinising their programs for quality and standards for possibility of accreditation, other cross-border institutions are offering unaccredited on-line, and distance learning programmes to local candidates. The Tertiary Education Council reported that virtual programmes are a serious problem to them because people enrol in them privately online so it is difficult to keep track of such programmes, hence a high possibility of them being substandard. (Thobega, 2010, p. 2641)

3.4.2. Recrutement d'élèves-maîtres

Dans certains pays étudiés, des encadrements législatifs permettent d'encadrer le processus de recrutement des élèves-maîtres dans les institutions privées de FIE. Ces régulations portent majoritairement sur les procédures de recrutement et le niveau d'études ou le diplôme requis pour accéder à la formation.

Les résultats du volet 2 de nos analyses suggèrent que les institutions privées tendent à avoir les mêmes exigences minimales à l'entrée que les institutions publiques. Les quatre études de cas réalisées dans le volet 3 renforcent ce constat que d'autres études dans un plus grand nombre de pays pourront confirmer.

En ce qui concerne le recrutement des élèves-maîtres par les institutions privées de FIE, il se fait généralement par voie de concours dans quelques-uns des pays étudiés. C'est le cas au Bénin, au Burkina Faso et au Cameroun. Le Cameroun présente une particularité qui mérite d'être mise en relief ; le recrutement d'élèves-maîtres s'y fait sur la base d'un nombre précis de places établi annuellement par le ministère de l'Éducation de base et celui des Enseignements secondaires en fonction d'un plan d'absorption des enseignants formés.

Le respect strict des quotités annuelles permet de prévenir toutes formes d'agitation des formés sans emploi. Cela signifie qu'après la signature de l'arrêté d'ouverture d'une École Normale privée d'Instituteurs donnée, le Promoteur doit obligatoirement attendre le lancement du concours au niveau national et le nombre de places arrêté par la Hiérarchie. Le reste de la procédure se déroulant au niveau régional. (Ndissara, 2014, p. 23)

Au Mexique, les enseignants sont formés dans des écoles normales privées et publiques, ainsi qu'à l'Université pédagogique nationale (publique). L'admission dans les écoles normales privées et publiques est réglementée par le Sous-secrétariat à l'enseignement supérieur, bien que, conformément aux dispositions de la Direction générale de l'enseignement supérieur des professionnels de l'éducation (DGESPE), ce soient des règles générales qui peuvent être modifiées

par chaque institution. L'accès à l'Université pédagogique nationale (UPN) (qui est publique) est différent selon les États ; les appels à l'admission (concours) peuvent être ouverts aux diplômés du secondaire, aux enseignants en exercice et aux professionnels d'autres domaines intéressés à poursuivre des études de premier cycle en formation des enseignants. Il peut également y avoir des appels fermés ou spécifiques destinés au personnel des systèmes éducatifs publics qui enseignent, mais qui ne sont pas encore formés à l'enseignement, qu'il s'agisse d'enseignants en service ou de travailleurs des directions de l'éducation autochtones (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015).

3.4.3. Programmes et contenus de la formation

L'alignement des programmes et contenus de formation des institutions privées avec celui des institutions publiques de formation des enseignants est un enjeu important en matière de régulation de la qualité de la formation offerte.

Selon le Centre d'études de politiques et de pratiques en éducation (2017), il existe en Amérique latine des modèles centralisés, décentralisés et mixtes permettant de caractériser les systèmes de régulation des programmes et des contenus dans la formation initiale des enseignants. Dans les modèles les plus centralisés, on trouve le cas du Mexique : dans les écoles normales mexicaines (privées comme publiques), les programmes de formation doivent être approuvés et reconnus par la Direction générale de l'enseignement supérieur des professionnels de l'éducation (DGESPE). Bien que le Salvador n'ait pas été analysé par le Centre d'études de politiques et de pratiques en éducation, il peut être considéré lui aussi comme un modèle assez centralisé. L'article 64 de la Loi sur l'éducation supérieure stipule que les plans d'études destinés à la formation des enseignants et des diplômés en sciences de l'éducation, de tous les niveaux (maternelle, primaire et secondaire) sont déterminés par le ministère de l'Éducation avec l'avis du Conseil de l'enseignement supérieur. Le ministère de l'Éducation détermine également les formes d'évaluation, les exigences d'entrée et de sortie des étudiants et les exigences minimales que les établissements qui exécutent lesdits plans et programmes doivent satisfaire (Blanco Reyes, s.d.). Les cas de la Colombie et du Chili représentent des modèles décentralisés, car les institutions de

formation des enseignants doivent répondre à quelques cadres de référence, mais elles ont assez d'autonomie quant à la gestion des contenus de la formation. L'Argentine, le Guatemala et le Pérou seraient quant à eux des modèles mixtes qui se caractérisent par la combinaison d'orientations officielles centralisées et d'une décentralisation qui se définit à partir de l'autonomie des institutions. Ce modèle est assez hétérogène et diffère d'une institution à l'autre au sein d'un même pays (Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2017).

Si nous analysons les mécanismes de régulation des pays des deux autres régions étudiées à partir de cette typologie, nous constatons que la plupart des pays étudiés en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest sont des modèles centralisés de régulation des programmes de formation initiale des enseignants. En Afghanistan, selon la Education Law de 2008, toutes les institutions privées, incluant celles de formation initiale des enseignants, doivent appliquer le curriculum éducatif unifié établi par le ministère de l'Éducation (UNESCO-IBE, 2010b). Au Bangladesh, au Pakistan et en Inde également, les programmes de formation sont les mêmes dans les institutions privées et publiques de FIE (National Accreditation Council for Teacher Education of Pakistan, 2018 ; National Council for Teacher Education, 2009 ; Rahman, 2020). Le Pakistan a même développé le National Standards for Accreditation of Distance and Virtual Modes of Teacher Education Programs, qui encadre l'offre de formation initiale des enseignants à distance dans les institutions privées et publiques (National Accreditation Council for Teacher Education of Pakistan, 2016).

En Afrique du Sud, toutes les universités privées, incluant celles qui offrent des programmes de formation initiale des enseignants, doivent organiser leurs programmes autour du même National Qualifications Framework que les universités publiques (The National Policy Framework for Teacher Education and Development in South Africa, 2007 ; Higher Education Act, 1997). Au Bénin, au Burkina Faso, au Kenya et au Mozambique également, les institutions privées de FIE appliquent le même programme que dans les institutions publiques.

Les activités pédagogiques dans les EPFEP [Écoles privées de formation des enseignants du primaire au Burkina Faso] sont conduites de la même manière et selon les mêmes normes que dans les ENEP. En particulier le décret n° 2010-358/PRES/PM/MEBA stipule que les EPFEP doivent appliquer le programme officiel en vigueur dans les ENEP (art. 3), que le recrutement des

élèves-maîtres se fait sur la base du même diplôme académique dans les EPFEP que celui exigé pour le recrutement dans les ENEP (art. 4) et que le diplôme sanctionnant la formation dans les EPFEP est le même que celui délivré dans les ENEP (art. 5). (Sirois et al., à paraître).

3.4.4. Exigences de qualification des formateurs

Dans quelques pays, nous avons identifié des mécanismes de régulation mis en place pour encadrer les qualifications des formateurs qui interviennent dans les institutions privées de FIE.

En Inde, le *National Council for Teacher Education (Recognition, Norms and Procedure) Regulations* de 2014, tel qu'amendé le 29 mars 2019, précise les exigences minimales en termes de qualification et de nombre minimal de formateurs à recruter dans chaque discipline pour les institutions de formation des enseignants, publiques et privées (National Council for Teacher Education (Recognition Norms & Procedure) Amendment Regulations, 2019).

Au Burkina Faso, les normes relatives aux personnels des institutions privées de FIE sont détaillées dans l'Arrêté 2016-0012/MENA/SG/DGEB portant cahier de charges des écoles privées de formation d'enseignants du primaire. Les exigences minimales en termes de personnel devant être mis à la disposition de chaque institution privée sont précisées, ainsi que les diplômes requis pour obtenir une autorisation d'enseigner. Tous les formateurs doivent obtenir une autorisation auprès du ministère de l'Éducation.

3.4.5. Frais de scolarité et ressources matérielles

Dans certains pays étudiés, des encadrements légaux fixent les frais de scolarités pouvant être exigés aux étudiants par les institutions privées de formation des enseignants. Parallèlement, dans certains textes de loi, les gouvernements vont plus loin et précisent les exigences en matière de ressources matérielles que les institutions privées de FIE doivent obligatoirement rendre

disponibles aux étudiants. Toutefois, il convient de mentionner que ces deux types de régulation ont été observées dans une minorité de pays.

En Inde, les frais de scolarité exigés et les critères d'admission sont encadrés par les *State Level Committee for fixation of fees payable* et par le *Guidelines for regulation of tuition fees and other fees chargeable by unaided teacher education institutions*. Ainsi, les frais exigés par les institutions privées indépendantes reconnues sont déterminés par ces comités, qui sont également responsables de s'assurer que les frais exigés ne puissent constituer une source de profit pour ces institutions. En effet,

As the scheme laid down by the Supreme Court of India in Unnikrishnan J.P. Versus State of Andhra Pradesh (A.I.R. 1993 S.C. 2178) prohibits commercialization of education and profit making, it shall not be open to the institutions concerned to claim any return on investments. » (National Council For Teacher Education (Guidelines For Regulation Of Tuition Fees And Other Fees Chargeable By Unaided Teacher Education Institutions) Regulations, 2002).

Selon l'article 7, deux types de frais peuvent être exigés aux étudiants : les frais de scolarité et les frais de développement. L'utilisation des frais de développement est très bien encadrée par la loi :

No management of a teacher education institution shall in the first ten years of its establishment, appropriate more than fifty per cent of the proceeds of the development fee levied or the actual capital cost, whichever is lower, for the recovery of the capital cost. The remaining amount shall be utilized for upgradation and replacements in the said first ten years and, thereafter, the entire proceeds may be utilized for upgradation and replacement purposes. (National Council for Teacher Education (Guidelines For Regulation Of Tuition Fees And Other Fees Chargeable By Unaided Teacher Education Institutions) Regulations, 2002).

En Colombie, les frais de scolarité perçus par les universités privées peuvent augmenter chaque année. Cette augmentation est cependant limitée puisqu'elle est régulée par l'indice du coût de l'enseignement supérieur privé (ICESP), créé à travers l'accord 3226 de décembre 1995.

L'ICESP a été créé en réponse à la nécessité pour les établissements privés de disposer d'un indicateur qui reflète les changements réels dans l'évolution des coûts entraînés par ces établissements dans l'exercice de leurs fonctions. L'ICESP est produit tous les six mois, en prenant avril et octobre de chaque année comme mois de référence. La publication officielle a lieu la deuxième semaine des mois de juin et décembre suivant le mois de référence de l'indice. Cela dit, dans les faits, les frais de scolarité dans les universités privées en Colombie ne cessent pas d'augmenter au-delà de l'indice des prix à la consommation (IPC), qui mesure l'évolution (variation) du prix des biens et services représentative de la consommation des ménages du pays. Ainsi au cours des 9 dernières années, les prix réels des frais de scolarité universitaires (en enlevant le coût de l'inflation) ont augmenté de 20%. Les frais de scolarité très élevés des universités privées sont donc une des causes importantes d'abandon des études universitaires. Selon une analyse menée par l'Observatoire de l'université colombienne en 2008, les recteurs d'université cherchent à justifier les augmentations constantes des frais de scolarité en arguant notamment que cela leur permet d'investir dans la recherche, la technologie et l'infrastructure, ce qui, selon eux, permettrait d'améliorer la qualité de l'enseignement. De plus, cela se fait dans l'exercice de l'autonomie universitaire inscrite dans la Loi 30 (articles 28 et 122).

Au Burkina Faso, les mécanismes d'encadrement vont jusqu'à préciser certaines normes relatives aux ressources matérielles des institutions privées de formation initiale des enseignants du primaire. Ainsi, l'Arrêté n°2012-059/MENA/SG/DGEB/DEBPr du 5 octobre 2012 portant cahier de charges des Écoles privées de Formation des Enseignants du Primaire du Burkina Faso précise les exigences en matière d'infrastructures et d'équipements pédagogiques. Les exigences concernent notamment l'obligation pour ces institutions privées de fournir des locaux administratifs et pédagogiques, une bibliothèque équipée d'un vidéoprojecteur, une école annexe de six classes au minimum pour la réalisation des stages, une infirmerie fonctionnelle, un terrain et des équipements de sport, un point d'eau fonctionnel permanent et un système d'éclairage.

3.4.6. Suivi et évaluation

Dans la plupart des pays de l'Amérique latine, les gouvernements ont mis en place des lois, règlements et processus d'accréditation de la qualité de la formation dans les universités privées qui offrent notamment la formation initiale des enseignants. Par exemple, la Loi 30 de 1992 en Colombie, ou l'article 43 de la Loi sur l'Éducation supérieure en Argentine, demandent des accréditations de toute formation à travers des systèmes nationaux d'évaluation de la qualité de la formation offerte par les universités. Au Costa Rica, la loi 6693 régit la création d'une structure chargée de l'inspection et de la supervision des universités privées du pays. Cela dit, ce type de réglementation n'est pas toujours garante d'une formation de qualité dans le système privé de ces pays. Par exemple, en 2013, toujours au Costa Rica, de nombreuses universités (dont 23 privées) offraient ensemble 250 programmes de formation liés à l'enseignement, mais seulement 12 % d'entre elles avaient une accréditation officielle certifiant leur qualité et leur reconnaissance par le ministère de l'Éducation. Par ailleurs, selon Paniagua (2013), le contrôle externe est très faible et peu significatif pour les universités qui forment des enseignants au Costa Rica, tant publiques que privées. Dans le cas du Paraguay, dès la promulgation de la loi 2072/03, le gouvernement a créé l'Agence nationale d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur (ANEAES), qui est dès lors l'organisme certificateur de la qualité de l'enseignement supérieur, dans toutes ses composantes. L'ANAES dépend, à son tour, du ministère de l'Éducation et de la Culture. Cela dit, nous n'avons trouvé aucun programme de formation à l'enseignement certifié par l'ANAES dans ce pays (ANAES, 2018). Enfin, il est important de souligner que depuis quelques années, plusieurs pays de l'Amérique latine ont fermé des établissements privés de formation des enseignants, car ceux-ci ne répondaient pas aux critères de qualité, comme c'est le cas au Chili, en Colombie ou en Équateur (Bruns et Luque, 2014 ; OREALC/UNESCO, 2012 ; UNESCO, 2002).

En Afghanistan, le *Teacher Education Directorate* est responsable de la mise en œuvre de la politique de formation des enseignants, du respect des programmes et de l'accompagnement académique dans l'ensemble des institutions de FIE, incluant celles du privé. De plus, le ministère

de l'Éducation a développé un système d'accréditation pour les diplômés des *Teacher Training Colleges* :

The accreditation system covers all public and private TTCs in Afghanistan; although the primary focus is upon public TTCs. Accreditation in Afghanistan allows the Ministry to put a “stamp” of approval on students who graduate from the TTC that indicates the graduates are ready to practice at a determined minimal level. It also allows the TTCs an opportunity for self-evaluation and the ability to provide feedback on program content. Finally, it provides the opportunity for continuous improvement (quality assurance) of the TTC and its educational program. (Goddard et al., 2018)

Cet encadrement n'empêche toutefois pas l'Afghanistan de faire face à d'importants défis en matière de qualité de la formation initiale des enseignants, tant dans les institutions publiques que privées (Noorajan, 2020).

Au Pakistan, c'est le *National Accreditation Council for Teacher Education* (NACTE) qui est responsable de l'accréditation des institutions de formation des enseignants, mais également d'assurer la qualité des programmes de formation initiale offerts par ces institutions par le biais d'audits internes et d'évaluations externes qui sont menées par des évaluateurs spécialement formés pour accomplir cette tâche (National Accreditation Council for Teacher Education of Pakistan, 2018). Le même type de structure est observée dans plusieurs autres pays, notamment le Nigeria, où le *National Commission for Colleges of Education* est responsable de l'accréditation des programmes de FIE dans les institutions privées, mais également du suivi de la qualité de cette formation (National Commission for Colleges of Education, 2012). Au Kenya également, le ministère de l'Éducation contrôle la qualité de la FIE offerte par les institutions privées. "Private providers only need infrastructure in place, but every aspect of the program remains same as that of public institutions. Their management are answerable to the ministry of education with respect to quality. The education sector quality control officers have a duty to vet and approve private institutions offering teacher education and they are mandated to discontinue any facility that drops in standards and when the numbers of student teachers are too few." (c.f. Étude de cas du Kenya, sous-section 4.3.8)

Il ressort des analyses que l'offre privée de formation initiale des enseignants est encadrée par de nombreux mécanismes de régulation, minimalement au niveau de leur processus d'accréditation par une instance publique. Toutefois, en matière de régulation, il ne suffit pas d'établir des normes et des standards ; il faut également que les États aient la capacité de mettre en place des mécanismes de suivi de ceux-ci, ce qui implique des investissements importants en termes de ressources financières et humaines. Il est fort probable que dans le contexte politique et économique des pays étudiés, des lacunes importantes soient observées à ce niveau, ce qui pourrait représenter le principal défi pour assurer la qualité de la formation initiale offerte par les institutions privées. Il s'agit là d'une piste de recherche intéressante pour le futur.

4. Études de cas

Comme annoncé plus haut, cette partie présente le troisième volet de notre étude. Elle consiste en quatre études de cas approfondies dans deux pays d'Afrique subsaharienne (Kenya et Mozambique) et deux pays d'Amérique latine (Chili et Colombie).

4.1. Le cas du Chili

4.1.1. Le contexte d'émergence de l'offre de formation des enseignants au Chili

La formation des enseignants au Chili a débuté en 1842 avec la création de l'École des précepteurs, première École normale au Chili. Dans le réseau des Écoles normales publiques qui a été consolidé ensuite, soit pendant les XIX^e et XX^e siècles, les étudiants étaient pris en charge ; ils étaient logés, nourris et habillés (Núñez, 2010). À cette époque, ces institutions formaient seulement des enseignants du primaire et ils étaient tous de sexe masculin. En 1854, la première École des précepteurs pour femmes a été créée, une instance qui envisageait pour la première fois l'incorporation des femmes dans la formation dispensée par les Écoles normales. Le gouvernement de l'époque a confié la formation des enseignantes aux religieuses du Sacré-Cœur de Jésus, une congrégation religieuse qui était déjà très impliquée dans le secteur éducatif notamment en

Europe et aux États-Unis (Peña, 2000). Le Gouvernement chilien a accordé des ressources à cette organisation pour assurer la construction d'un bâtiment adapté à la formation, en plus d'offrir une allocation mensuelle pour les dépenses liées à l'entretien de l'institution, et des bourses aux étudiantes. La formation était ainsi financée par l'État, qui était également responsable de son évaluation (Peña, 2000).

Cette école pour femmes représente probablement la première manifestation de la privatisation de la formation initiale des enseignants au Chili. L'immaturation du système de formation des enseignants et le manque d'expérience de l'État en matière de formation des enseignants ont alors amené le gouvernement à solliciter les religieuses du Sacré-Cœur de Jésus, institution privée proche de l'État, pour assumer cette tâche. Le niveau de préparation, la qualité morale, le niveau de confiance généré, et la trajectoire éducative en Europe et aux États-Unis qu'avait cette Congrégation ont été des aspects qui ont influencé la décision de l'État de lui confier la formation des enseignants (Peña, 2000). Ainsi, dès 1854, l'État chilien a autorisé et subventionné en partie la formation initiale des enseignants dans des établissements privés, sous le contrôle du ministère de l'Éducation. Contrairement à ce qui s'est passé dans d'autres parties du monde, le système d'enseignement supérieur chilien compte depuis ses origines des établissements privés avec une reconnaissance ministérielle et un financement public (Fernández, 2011).

La formation des enseignants du secondaire, quant à elle, a débuté en 1889 par la création de l'Institut pédagogique de l'Université du Chili, un établissement public fondé en 1842. Plus tard, en 1919, l'Université de Concepción est créée, une institution privée qui offre des programmes de formation pour les enseignants du secondaire depuis sa création. À partir de ce moment, un petit groupe d'établissements d'enseignement supérieur publics et privés bénéficiant du soutien de l'État s'est formé et a commencé à former des enseignants du secondaire. Il est à noter qu'entre 1921 et 1922, l'État a fourni des contributions financières à l'Université de Concepción et à l'Université catholique, ce qui marque le début du financement public des universités privées (Bernasconi, Fernández & Follegati, 2018).

Environ 60 années plus tard, la loi générale sur les universités promulguée en 1981 et promue par le gouvernement militaire de l'époque, amorce au Chili un processus complexe de diversification du système d'enseignement supérieur, dont le but était de stimuler la concurrence

entre des institutions dans le cadre de la politique néolibérale mise en place par le gouvernement dans les années 1980. Plus précisément, la création d'universités privées a été autorisée, ainsi que de nouveaux établissements non universitaires d'enseignement supérieur appelés instituts professionnels et centres de formation technique (Bernasconi & Rojas, 2003). Dès lors, l'État a ouvertement autorisé la formation des enseignants dans des établissements privés sans financement public (contrairement à ce qui s'était passé jusque-là). Cela a donné lieu à une augmentation soutenue et considérable du nombre d'établissements d'enseignement supérieur dans les années suivantes et à la liberté pour toute institution de former des enseignants (universités et instituts professionnels).

4.1.2. Les caractéristiques des programmes de formation initiale des enseignants dans les universités publiques et privées au Chili.

Dans le cas chilien, comme nous verrons plus tard, le statut d'une institution étatique ne définit pas exclusivement sa nature publique, de sorte que les concepts « étatique » et « publique » ne sont pas ici utilisés comme synonymes, comme c'est le cas dans d'autres pays (Fernández, 2011). Cette distinction permet de comprendre qu'au Chili il existe trois types d'universités : publiques, privées (à vocation et à caractère publics et qui reçoivent un soutien de l'État) et, enfin, les universités privées sans soutien de l'État. Dans le tableau 4, plus précisément dans la colonne de droite, des informations sur les universités privées avec et sans contribution de l'État sont présentées, en les différenciant le cas échéant.

Tableau 4 : Caractéristiques des programmes de formation des enseignants dans des universités publiques et privées au Chili

Unité d'analyse	Universités publiques	Universités privées
Critères et conditions d'admission	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir terminé ses études secondaires - Obtenir un score au test de sélection universitaire de 500 points ou plus, soit le 50e centile ou plus (60e en 2023, 70e en 2026), ou, - Être dans le top 30% du classement des qualifications ou, - Réussir un programme qui donne accès à l'enseignement supérieur reconnu par le ministère de l'Éducation et avoir passé le test de sélection universitaire. 	

Unité d'analyse	Universités publiques	Universités privées
Critères de diplomation	<p>- Passer tous les cours prévus au plan d'études, y compris un stage pratique.</p> <p>- Certaines universités demandent de mener une activité de fin de formation, qu'il s'agisse d'une thèse traditionnelle, d'une recherche-action, d'un projet d'amélioration, entre autres, qui est généralement évalué par un jury de professeurs à la fois dans leur présentation écrite et orale.</p>	
Nom et niveau du diplôme décerné	<p>- Diplôme de baccalauréat en éducation (<i>Licenciatura</i>).</p> <p>- Titre professionnel d'enseignant du niveau ou de la modalité correspondante. Par exemple, éducation à la petite enfance, éducation de base (avec ou sans mention), éducation intermédiaire dans une spécialité, éducation différentielle.</p>	
Administrateurs des universités	Conseil supérieur, Recteur et Conseil universitaire. Le contrôle interne et la supervision sont à la charge du Bureau du contrôleur universitaire.	<p>Les universités privées financées par l'État ont une administration très similaire aux universités publiques.</p> <p>Les universités privées sans financement public ont des conseils d'administration de partenaires qui représentent les intérêts des groupes économiques propriétaires des universités.</p> <p>La loi 21.091 sur l'enseignement supérieur (2018) oblige les établissements d'enseignement supérieur à but non lucratif à avoir au moins un organe collégial.</p>
Profil des formateurs	La plupart avec une maîtrise ou un doctorat.	<p>Dans les universités privées avec et sans financement public, la plupart de formateurs ont une maîtrise ou un doctorat.</p> <p>Certains établissements privés sans financement public privilégient également les formateurs ayant une expérience professionnelle dans le système scolaire.</p>
Sources de financement	<p>Financement de l'État</p> <p>Les étudiants ont aussi accès à des prêts ou des bourses.</p>	<p>- Certaines universités privées reçoivent une subvention de l'État et des contributions privées, incluant des dons privés et des frais de scolarité payés par les étudiants ou leurs familles (les étudiants peuvent avoir accès à des ressources du Fonds de solidarité pour le crédit universitaire, des prêts bancaires, des bourses, entre autres).</p> <p>- Les universités privées qui ne reçoivent pas de subvention de l'État reçoivent des contributions privées, incluant des dons privés et des frais de scolarité payés par les étudiants ou leurs familles (les étudiants des universités privées non financées par l'État n'ont pas droit au Fonds de solidarité pour le crédit universitaire, car ce dernier est exclusif pour les universités du CRUCH. Les</p>

Unité d'analyse	Universités publiques	Universités privées
		étudiants peuvent avoir accès à d'autres sources de financement comme des prêts ou des bourses).
Nombre total d'institutions dans le pays	Environ 15 universités proposent des programmes de formation à l'enseignement.	Environ 14 universités proposent des programmes de formation à l'enseignement (8 privées avec financement public et 6 privées sans financement public)
Distribution géographique	Sur tout le territoire national	
Durée de la formation	8 à 10 semestres académiques (ce qui équivaut à 4 à 5 ans).	
Structure du programme de formation	<ul style="list-style-type: none"> - Formation générale - Formation disciplinaire - Formation professionnelle - Formation pratique L'organisation du contenu varie selon qu'il s'agit de l'éducation à la petite enfance, de l'éducation de base (avec mentions), de l'enseignement intermédiaire ou de l'éducation différentielle.	
Accès à l'éducation supérieure au Chili	Au Chili, 60% des étudiants des milieux défavorisés peuvent accéder à l'enseignement supérieur de manière gratuite. Ils peuvent poursuivre des formations à l'enseignement dans n'importe quelle université publique ou privée attachée à ladite gratification sur la base du respect de critères ⁶ établis. Comme expliqué dans la rubrique « sources de financement », tous les étudiants chiliens peuvent avoir accès à des prêts ou des bourses (cela inclut des bourses d'excellence ou des bourses pour étudiants en situation de handicap.	

Sources : Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2020), Consejo de Rectores de Universidades Chilenas CRUCH (s.d.), Comisión Nacional de Acreditación CNA-CHILE (2015), Subsecretaría de Educación Superior (s.d.).

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau ci-dessus, il y a beaucoup de similarités entre les universités publiques, privées avec financement public, et privées sans financement public au Chili. Par exemple, les critères d'admission, les critères de diplômation, le type de diplôme décerné (une *Licenciatura*), la durée totale de la formation (4 à 5 ans), et le profil professionnel proposé par les programmes de formation sont les mêmes dans les trois types d'institutions. Cela dit, en 2007, 2008 et 2009, dans les universités privées sans financement de l'État, les personnes admises dans la formation à l'enseignement ont obtenu un score moyen au test de sélection compris entre 480 et 490 points. Dans les mêmes années, dans le reste des universités, les entrants

⁶ Les critères incluent : 1. avoir une accréditation institutionnelle de quatre ans ou plus ; 2. être constitué en tant que personnes morales publiques ou privées à but non lucratif ; 3. avoir un système d'admission transparent et objectif sans discrimination arbitraire ; 4. appliquer des politiques d'accès équitable pour les étudiants et mettre en place des programmes de soutien pour les étudiants vulnérables).

ont obtenu des moyennes comprises entre 550 et 560 points. Cela laisse penser que pendant cette période, les critères d'admission étaient plus souples dans les universités privées sans financement de l'État (Bitar, 2011).

Nous observons d'autres différences entre les trois types d'universités au Chili, notamment sur le plan de la gestion. Ainsi, dans le cas des universités publiques, la structure administrative comprend un Conseil supérieur, un Recteur et un Conseil universitaire ; le contrôle interne et la supervision de ces universités sont à la charge du Bureau du contrôleur universitaire. Les universités privées financées par l'État ont une administration très similaire à celle des universités publiques. Les universités privées sans financement public ont, quant à elles, des conseils d'administration de partenaires qui représentent les intérêts des groupes économiques propriétaires de ces institutions. En ce qui a trait aux profils des formateurs d'enseignants, nous n'avons pas observé de différences significatives ; dans les trois cas, il est attendu que les formateurs aient un diplôme de maîtrise ou de doctorat. Cela dit, certains établissements privés sans financement public privilégient également des formateurs qui ont une expérience professionnelle dans le système scolaire.

4.1.3. Cadre législatif et gestion de la qualité de la formation des enseignants au Chili

Au Chili, en 1980, il y avait huit établissements universitaires, soit deux publics et six privés (Fernández, 2011). Trois de ces six universités privées sont nées sous l'égide de l'Église catholique et les trois autres ont été promues par d'éminentes personnalités communautaires qui nourrissaient le rêve de contribuer au progrès par la création d'institutions universitaires, soutenues par des dons de membres de la société civile, en plus du soutien financier offert par l'État. Toutes les universités nées jusqu'en 1980 sont appelées au Chili des « universités traditionnelles ». Plus tard, du fait de l'autonomie du siège régional (plusieurs sièges sont créés dans d'autres villes) et de la création de deux nouvelles universités d'État en 2016, 27 universités traditionnelles ont été regroupées dans le Conseil des recteurs des universités chiliennes (CRUCH). Ces dernières années, à partir de la loi 21.091 sur l'enseignement supérieur,

trois universités privées fondées après 1980 ont été incorporées au CRUCH, faisant en sorte que ce Conseil soit composé en 2020 par 30 universités (voir tableau 5). Les universités du CRUCH sont des universités publiques et privées financées par l'État (Contraloría General de la República (2013). Actuellement, environ 15 universités publiques et 8 privées avec financement public offrent des programmes de formation à l'enseignement.

Outre ce qui précède, à partir de 1981 et protégés par la loi générale sur les universités, la création d'établissements d'enseignement supérieur sans financement de l'État a été autorisée, ce qui a obligé ces établissements à se financer entièrement par des frais de scolarité ou d'autres moyens (Fernández, 2011). Tous ces établissements ont été fondés par des particuliers appartenant à des groupes économiques de différentes envergures, qui, principalement au cours des années 1980 et 1990, ont considérablement augmenté le nombre d'établissements d'enseignement supérieur, dont beaucoup ont des sièges différents dans tout le pays (Bernasconi & Rojas, 2003). Actuellement, environ 6 universités privées sans financement public offrent des programmes de formation à l'enseignement. Le Tableau 5 présente la distribution de ces institutions en fonction du type de financement.

Tableau 5 : Universités au Chili selon le type de financement⁷

Type d'université	Nombre	Autres dénominations
Universités d'État	18	Universités du Consortium des universités publiques du Chili (CUECH)
Universités privées du CRUCH (UNECRUCH)	12	Universités non étatiques traditionnelles Universités privées du CRUCH Universités privées avec contribution de l'État Universités du G9 Universités publiques non étatiques Universités privées avec contribution fiscale directe
Total d'universités du CRUCH (qui reçoivent une subvention de l'État)	30	Universités traditionnelles
Universités privées	35	Universités non CRUCH

Source : Contraloría General de la República (2013)

Ainsi, nous observons que le système d'enseignement supérieur chilien a pratiquement depuis sa création été ouvert au secteur privé. Cependant, à partir de la loi générale des universités

⁷ Ce tableau est inspiré d'une publication de 2013. Nous l'avons adapté, car depuis 2015, deux universités d'État et trois universités privées ont été ajoutées au CRUCH. Cet ajout a été accepté dans le cadre de la loi sur l'éducation supérieure de 2018. Étant donné que l'ajout de trois universités privées au CRUCH est récent, la réception de financement public pour ces trois institutions n'est pas encore très claire.

de 1981, une ouverture historique à l'enseignement supérieur privé sans financement public est promue, avec la présence d'une formation des enseignants dans ces établissements. La politique néolibérale mise en œuvre dans les années 1980 et formalisée dans la loi 18.962 (loi organique constitutionnelle de 1990), a favorisé au cours des deux décennies une augmentation considérable de l'offre de formation initiale des enseignants, générant un manque de régulation de ces programmes, qui a également été observé dans d'autres domaines de formation.

Avec le retour de la démocratie en 1990, le Chili a commencé à mettre en œuvre une série de changements dans l'éducation (Bernasconi & Rojas, 2003). Dans le domaine de l'enseignement supérieur, le gouvernement a entamé, au début des années 2000, un programme soutenu de changements dans les politiques publiques. Ces changements sont associés à la certification de la qualité dans l'enseignement supérieur, qui a contribué à générer une plus grande régulation des programmes dans divers domaines. Même s'il s'agissait au départ d'un processus volontaire, cette régulation est actuellement obligatoire pour les programmes de formation à l'enseignement.

Actuellement, les établissements d'enseignement supérieur qui forment les enseignants au Chili sont régis par diverses réglementations. Parmi les plus pertinentes, deux méritent d'être mentionnées : le *dictamen 43.184* de la *Contraloría General de la República*, qui interdit aux instituts professionnels et techniques d'offrir des programmes en pédagogie depuis 2015. Cela implique donc que la formation des enseignants au Chili est maintenant sous la responsabilité exclusive des universités privées et publiques. La *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (1990) oblige quant à elle les universités qui offrent des programmes dans le domaine de l'enseignement à délivrer le diplôme universitaire de baccalauréat en éducation (« *Licenciatura en Educación* »).

Ainsi, au Chili, les seuls établissements d'enseignement supérieur qui peuvent former des enseignants sont les universités, qu'elles soient publiques ou privées, selon l'avis 43.184 mentionné plus haut. Les universités publiques et privées offrent une formation des enseignants pour la petite enfance, l'éducation de base (primaire), l'enseignement intermédiaire (secondaire) et l'adaptation scolaire.

Le Système de développement professionnel des enseignants (2016), créé à partir de la loi 20.903 (Congreso Nacional de la República de Chile, 2016), a augmenté considérablement les exigences d'entrée pour les programmes de formation à l'enseignement quel que soit le type

d'université. En outre, il exige que tous les programmes de formation initiale des enseignants aient une certification de qualité délivrée par la Commission nationale d'accréditation (CNA-CHILE), un organisme qui certifie la qualité institutionnelle et professionnelle au Chili. Toute université qui souhaite offrir un programme dans le domaine de l'enseignement doit ainsi faire accréditer le plan d'études par ledit organisme avant d'ouvrir la formation.

Cela dit, les processus d'accréditation de la formation à l'enseignement au Chili ont fait l'objet de diverses critiques, car leur impact a été considéré comme étant assez limité en termes de modification des processus de formation eux-mêmes (Cox, Meckes et Bascopé, 2010, cités dans Ávalos, 2014). Par ailleurs, la privatisation des processus d'accréditation des programmes a également été contestée, ainsi que son efficacité à vérifier la qualité même des programmes de formation (Panel d'experts, 2010, cités dans Ávalos, 2014). Entre autres choses, on a critiqué le fait que la sélection des agences se trouvait entre les mains de ceux qui devaient être évalués. Cela dit, plus récemment, la loi 20.129 et ses amendements par la loi 20.903, qui a été promulguée pour la dernière fois en 2016, établit que seulement la Commission nationale d'accréditation (CNA), un organisme public qui vérifie et promeut la qualité de l'enseignement supérieur au Chili, peut accorder une accréditation aux programmes en enseignement (Ministerio de Educación, 2016). Une autre critique adressée aux processus d'accréditation a été que ladite accréditation puisse être accordée pour des périodes plus courtes que le maximum établi de sept ans, parce que certains programmes ne sont accrédités que pour de courtes périodes d'un à trois ans (Ávalos, 2014). En 2010, il y avait 900 programmes de formation à l'enseignement dans ce pays, dont 294 seulement étaient accrédités par la Commission nationale d'accréditation. Parmi ces derniers, 55% ont obtenu une accréditation dans les trois dernières années ou moins, et seulement 7% avaient une accréditation de plus de six ans (Panel d'experts pour une éducation de qualité, 2010, cité dans Bitar, 2011).

4.1.4. Changements récents dans la formation initiale des enseignants au Chili et leurs influences sur les inscriptions dans les programmes

Entre 2000 et 2009, les inscriptions dans les programmes de formation à l'enseignement au Chili avaient augmenté de 246% dans les universités du CRUCH et de 415% dans les universités privées (Vegas, 2007; Panel d'experts pour une éducation de qualité, 2010, cités dans Bitar, 2011). Cela dit, dans les dernières années (2011-2017), il est possible d'observer une baisse d'inscriptions de 26,5% dans l'ensemble des programmes. Les réformes actuelles qui réglementent les programmes de formation des enseignants au Chili constituent des facteurs qui expliquent cette baisse dans les inscriptions. Rappelons que ces réformes incluent, entre autres, l'interdiction d'offrir ces programmes dans les instituts professionnels depuis 2015, l'accréditation obligatoire de tous les programmes depuis 2016 et des exigences plus élevées pour accéder à ces programmes depuis 2017. Ainsi, la baisse dans les inscriptions s'est principalement localisée dans les 40% des programmes qui, en 2011, avaient une « faible accréditation » (c'est-à-dire de courte durée, soit 1 à 2 ans) et qui ont cessé de fonctionner (CIAE, 2019). Observons ces chiffres de plus près.

Le Centre de recherche avancée en éducation (CIAE, 2019) de l'Université du Chili a identifié une baisse soutenue des inscriptions à partir de 2011. Le CIAE a analysé les inscriptions dans les universités appartenant au Conseil des Recteurs (CRUCH) en comparaison avec les universités privées, pour la période 2011-2017. Le CIAE a constaté une légère augmentation des inscriptions dans les premières (universités du CRUCH), mais une diminution de 48% dans les deuxièmes (universités privées). La même étude a montré que les inscriptions dans les programmes avec « haute accréditation » (c'est-à-dire de longue durée, soit 5 à 7 ans), sont passées de 12,4% en 2011 à 42,4% en 2014 et à 56,6% en 2017. Ainsi, en six ans à peine, la proportion des inscrits dans des programmes de formation à l'enseignement ayant un niveau d'accréditation « élevé » a triplé.

L'étude conclut que la baisse des inscriptions dans certains programmes de formation observée en 2017 par rapport à 2011 est principalement due à la fermeture des programmes « faiblement » accrédités. La plus forte baisse des inscriptions s'observe aussi dans les universités privées n'appartenant pas au CRUCH. Ainsi, la diminution observée n'est pas seulement associée au niveau d'accréditation des programmes, mais aussi au type d'établissement, montrant une plus grande préférence de la part des étudiants pour les universités du CRUCH (par rapport aux universités privées).

Par ailleurs, les étudiants qui décident de se former à l'enseignement au Chili ont accès à certains programmes de bourses, comme la Bourse pour la vocation des enseignants ou l'accès gratuit à la formation dans l'enseignement supérieur dont bénéficient 60% des étudiants à faible revenu. Le nombre d'étudiants bénéficiant de ce type de prestations et qui étudient dans un programme de formation à l'enseignement est passé de 20% en 2011 à 54,1% en 2017 (CIAE, 2019). Ces étudiants sont principalement concentrés dans les universités du CRUCH, une situation qui explique également l'augmentation des inscriptions dans ces universités.

La forte baisse des inscriptions dans les formations à l'enseignement dans les universités ayant un faible niveau d'accréditation, ainsi que la fermeture de certains programmes appartenant à ces universités, n'a pas été compensée par l'augmentation des inscriptions dans les programmes dans les universités mieux accréditées (CIAE, 2019). Ce qui précède, ajouté aux exigences accrues pour entrer dans ces programmes de formation, a suscité une inquiétude quant à une possible pénurie d'enseignants dans les années à venir. Une étude (Elige Educar, 2019) estime qu'au Chili il y a près de 7000 professionnels qui, bien qu'ils aient l'autorisation d'enseigner, n'ont pas le diplôme d'enseignement pour le niveau auquel ils enseignent. Par conséquent, nous pouvons considérer que ces professionnels n'ont pas la formation disciplinaire et pédagogique appropriée pour leur travail, situation qui, selon les résultats de l'étude, quadruplera en 2025.

Pour ces raisons, il existe actuellement au Chili un souci de remédier au manque éventuel d'enseignants dans les années à venir, une situation qui peut être résolue sur la base de trois axes principaux : attraction, rétention et réintégration (Elige Educar, 2019). Le premier axe peut être promu par la possibilité de nouveaux mécanismes d'accès aux professions de l'enseignement. À l'heure actuelle, une grande partie des universités qui offrent des programmes de formation dans ce domaine ont des plans d'accès aux études qui favorisent l'attraction d'étudiants destinés à l'enseignement secondaire, notamment ceux qui ont des talents pédagogiques et des performances académiques élevées. La rétention des étudiants est un défi qui nécessite une attention particulière, et même si les institutions ont des stratégies spécifiques pour la favoriser, il est important qu'elles favorisent une vision plus globale de ces stratégies.

Par rapport à la rétention et à la réintégration des enseignants dans le marché du travail, au moment de la publication de cette étude de cas, nous n'avons pas trouvé d'études qui

documentent les perspectives professionnelles de ces enseignants selon leur institution de formation. Cela dit, nous observons quelques améliorations dans les perspectives professionnelles des enseignants en général dans le pays. Par exemple, entre 1990 et 2008, les salaires d'un enseignant avec une charge de travail de 44 heures par semaine ont augmenté, en moyenne, de 200%. Cela aurait augmenté l'attractivité de la profession (Bitar, 2011). Toutefois, il y aurait un taux d'abandon de la profession enseignante au Chili autour de 40% (Valenzuela et Sevilla, 2012, cités dans Ávalos, 2014). Ainsi, la rétention et la réinsertion des enseignants constituent une ligne d'action qui nécessite des efforts accrus pour réenchanter ceux qui ont quitté la profession et pour ceux qui sont encore dans le milieu.

Les perspectives de carrière actuelles des diplômés des universités publiques et privées ne sont pas différentes en théorie, car, comme mentionné plus haut, toutes les universités, publiques ou privées, sont soumises aux mêmes règles d'accréditation. Dans la pratique toutefois, les employeurs peuvent préférer les étudiants diplômés d'un type d'université par rapport à un autre. Il est à noter qu'avec l'entrée en vigueur de l'avis 43.184 qui interdit aux instituts professionnels de décerner le titre d'enseignant depuis 2015, il y a une perception que ceux qui ont obtenu leur diplôme avant cette date peuvent voir ce diplôme dévalorisé par rapport aux diplômés universitaires.

En conclusion, comme c'est le cas de plusieurs pays, la qualité de la formation et les perspectives professionnelles des enseignants ont encore place à l'amélioration au Chili. Les effets négatifs qu'ont eu les politiques néolibérales sur la régulation de l'offre privée de la formation des enseignants sont encore visibles dans ce pays, notamment dans certaines institutions qui ont offert pendant plusieurs années des programmes de formation dont la qualité était questionable. Cela dit, nous observons qu'il existe dans ce pays une volonté de la part de l'État pour améliorer et professionnaliser la formation des enseignants. Cette volonté est notamment exprimée à travers plusieurs politiques qui cherchent à réglementer la formation initiale des enseignants et à promouvoir de meilleures conditions de travail pour les enseignants (Cabezas, Medina, Müller & Figueroa, 2019). Toutefois, selon Ávalos (2014), les politiques de régulation de la formation doivent être accompagnées de mécanismes de financement qui aident les institutions à améliorer leur formation. Enfin, cette régulation de la formation aurait eu un effet important sur l'amélioration de la formation dans les universités du CRUCH, mais peu sur les universités privées (Ávalos, 2014).

4.2. Le cas de la Colombie

4.2.1. Le contexte d'émergence de la formation privée des enseignants

En Colombie, c'est en 1821 que fut décidée la création des Écoles normales (appelées plus tard Écoles Normales Supérieures - ENS⁸), par autorisation du Général Francisco de Paula Santander, qui occupait alors le poste de vice-président de la République de Colombie. La création de telles écoles est alors une initiative de l'État. À partir de cette année, certaines écoles normales ont commencé à fonctionner, mais ce n'est qu'à partir de 1870, avec le Décret organique d'instruction publique, qu'un système public d'écoles normales en Colombie allait être consolidé (Báez Osorio, 2005). L'ouverture à une offre privée de formation dans les écoles normales a eu lieu dans le pays depuis 1936, avec la création de la *Normal Superior Antioqueña*⁹. Cependant, bien que la Colombie soit l'un des pays où il existe encore des écoles normales supérieures (ENS), 75% d'entre elles seront fermées vers la fin des années 1970 (Rátiva Velandia, 2016).

Actuellement, il existe 137 ENS (publiques et privées) en Colombie réparties dans tout le pays dans 57 Secrétariats d'éducation. Le Département¹⁰ d'Antioquia est celui qui rassemble le plus grand nombre d'ENS, avec 22. Il convient de préciser que les ENS exercent leurs activités principalement dans les zones rurales¹¹. Outre la formation à l'enseignement préscolaire et l'éducation de base, les écoles normales supérieures développent des activités de sensibilisation et de soutien communautaires, telles que l'alphabétisation, et la prise en charge des groupes ethniques. Dans 9 des 32 départements colombiens, les ENS sont la principale alternative pour les jeunes diplômés du secondaire à se former comme enseignants (Ministère de l'Éducation, 2018).

⁸ Le nom change à la suite d'une restructuration des écoles normales qui a eu lieu avec la loi 115 en 1994. Puis, le décret 3012 de 1997 poursuit ce processus de restructuration qui s'exprime avec l'incorporation du cycle complémentaire (2 années supplémentaires après la 11^e année) et ce cycle commence à fonctionner depuis 1998.

⁹ L'École Normale Supérieure (une institution publique) a aussi été créée en 1936 et a été une pionnière en permettant aux femmes d'accéder à l'enseignement supérieur en Colombie (Herrera, 2016).

¹⁰ La Colombie est divisée en 32 départements (gouvernés à partir de leurs capitales respectives) et un district capital, Bogotá.

¹¹ 69% des enseignants formés dans les ENS travaillent en milieu rural, 96 des 137 ENS étant situés dans des communes de moins de 100 000 habitants.

Cependant, seuls 6% des enseignants du pays sont formés dans les ENS (Ministère de l'Éducation, 2018). La plupart des enseignants sont formés dans des universités publiques et privées et cela depuis plusieurs années. Les origines des universités colombiennes remontent à l'époque coloniale et sont liées aux congrégations religieuses et philanthropes de l'époque, mais contrôlées par l'État (Soto Arango, 2005). Selon nos analyses, il existe un décalage historique d'environ 30 ans entre l'apparition des facultés d'éducation dans les universités publiques et dans les universités privées. Par exemple, la première Faculté d'éducation qui a formé des enseignants en Colombie a été créée en 1933 à l'Université nationale de la Colombie, une université publique. Cela dit, cette Faculté est redevenue une école normale (*Escuela Normal Superior*) gérée par l'État (et non plus par l'Université nationale) en 1936 (Ríos Beltrán & Cerquera Cuéllar, 2013). Ensuite, en 1953 on crée la Faculté d'éducation de l'Université d'Antioquia, une autre université publique, et en 1955 on crée l'Université pédagogique nationale (publique aussi) destinée à la formation des enseignants. Du côté privé, la Faculté d'éducation de l'Université Javeriana (siège de Bogotá) est créée en 1965, celle de l'Université Externado en 1969, celle de l'Université San Buenaventura (siège de Medellín) est créée en 1973 et celle de l'Université de la Sabana en 1979. Ainsi, le privé universitaire offre une formation pour les enseignants depuis les années 1960. Enfin, la répartition actuelle de la formation des enseignants est équilibrée entre les deux secteurs : actuellement, il existe 26 universités privées et 25 universités publiques qui ont des programmes accrédités en formation initiale des enseignants.

4.2.2. Les caractéristiques des établissements de formation des enseignants publics et privés en Colombie

Pour la description de certaines des caractéristiques des établissements de formation des enseignants en Colombie, nous avons consulté la base de données du Système national d'information sur l'enseignement supérieur (SNIES) et celle du Conseil national d'accréditation (CNA). Après consultation de ces deux sources, nous avons identifié 51 universités (25 publiques et 26 privées) offrant des programmes de formation accrédités (*Licenciaturas*). Les informations présentées dans le tableau 6 sont donc extraites des sites Internet de ces 51 universités. Cela dit, il est important de mentionner qu'il existe d'autres universités privées et publiques qui forment

des enseignants, mais leurs programmes ne sont pas accrédités ou ils ne sont pas affichés comme accrédités dans les bases de données consultées.

Tableau 6 : Caractéristiques des établissements publics et privés de formation des enseignants en Colombie

Unité d'analyse	Institutions publiques	Institutions privées
Critères et conditions d'admission	Dans les établissements publics et privés, les candidats doivent avoir un diplôme d'études secondaires et avoir réussi l'examen d'État (ICFES).	
	Les places offertes étant limitées par rapport à la demande, principalement dans le secteur public, les universités publiques ont recours à un processus de sélection. Ce processus est basé sur plusieurs critères, par exemple, les résultats de l'examen d'État (ICFES) ou un examen d'admission (réalisé par certaines institutions). Peu d'établissements mènent des entretiens ou exigent des relevés de notes du secondaire.	Les institutions privées aussi sélectionnent les candidats. La plupart des établissements procèdent à un entretien accompagné d'un test d'admission ou de tests psychotechniques. Certaines universités peuvent demander une lettre de motivation.
Critères de diplômation	Approbation de tous les crédits du programme; le nombre de crédits varie selon chaque programme (entre 134 et 180 crédits, avec une moyenne de 144). Certaines universités demandent de mener une activité de fin de formation (un mémoire professionnel, un travail de recherche ou un travail de fin d'études).	Approbation de tous les crédits du programme; le nombre de crédits varie selon chaque programme (entre 132 et 220 crédits, avec une moyenne de 163). Certaines universités demandent de mener une activité de fin de formation (un mémoire professionnel, un travail de recherche ou un travail de fin d'études).
Nom du diplôme décerné	Diplôme professionnel, avec le titre de « <i>Licenciatura</i> » avec les connaissances spécifiques. Par exemple : « <i>Licenciado</i> en éducation spécialisée »; « <i>Licenciado</i> en pédagogie pour enfants ». Les programmes consacrés à l'éducation de base portent ce nom dans le titre, par exemple : « <i>Licenciado</i> en éducation de base avec un accent sur l'éducation physique et les sports » ; « <i>Licenciado</i> » en éducation de base avec une spécialisation en sciences naturelles ».	
Fondateurs	Gouvernement national ou entités gouvernementales (assemblées départementales, conseils municipaux, etc.). Certaines universités publiques ont également été fondées par des institutions religieuses.	Institutions religieuses et personnes morales.
Profil professionnel proposé par le programme de formation	Il y a peu de différences avec les universités privées. Les programmes visent à former des professionnels critiques, réfléchis, sensibles, éthiques, politiques, créatifs et	Il y a peu de différences avec les universités publiques. Les programmes visent à former des professionnels respectueux, innovants,

Unité d'analyse	Institutions publiques	Institutions privées
	<p>flexibles. Également des enseignants qui maîtrisent leurs connaissances spécifiques et génèrent des connaissances pédagogiques.</p> <p>Les programmes mettent en valeur les compétences liées à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La recherche. • L'évaluation des processus pédagogiques. • La génération de propositions innovantes et de stratégies pédagogiques. • L'identification et la résolution de problèmes à caractère pédagogique. • La conception de projets éducatifs. • La transformation des environnements éducatifs. • La conception et l'application de différentes méthodes et procédures d'enseignement. • Mener un plaidoyer et une éducation communautaire. • La promotion des attitudes et des valeurs. • L'élaboration de plans et de programmes d'études. • Formation à la coexistence. 	<p>réfléchis dans leur travail, critiques, sensibles et intégraux.</p> <p>Les programmes mettent en valeur les compétences liées à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La conception de projets éducatifs. • La recherche. • La diffusion des expériences. • L'utilisation des TIC. • La génération d'environnements pédagogiques. • La conception et l'exécution de propositions pédagogiques. • L'intervention sociale. • L'identification et la résolution des problèmes de l'environnement éducatif. • La planification et la conception de programmes. • Travailler en équipes interdisciplinaires.
Coûts de la formation	<p>Le prix qu'un étudiant doit payer par semestre dans une université publique varie selon une analyse qui est menée par l'institution. Cette analyse porte sur la situation financière de l'individu (s'il s'agit d'une personne indépendante), ou sur celle de sa famille (dans le cas où elle dépend encore économiquement d'eux). De plus, pour cette étude, des facteurs tels que la déclaration d'impôts, l'école d'origine et le statut socio-économique sont pris en compte.</p>	<p>Les universités privées ont établi des tarifs pour leurs semestres académiques. Par semestre, la valeur varie de 186,79 USD à 2237,83 USD, ce qui signifie que la formation d'un enseignant en Colombie peut avoir une valeur totale de 1680,95 USD à 20140,49 USD.</p>
Financement	Gouvernement national, départemental ou municipal.	Aucun financement de la part de l'État.
Sources de financement des étudiants	<p>Bourses pour athlètes, bourses socio-économiques, bourses au mérite académique, fonds de prêts étudiants, aide à l'hébergement, à la nourriture ou au transport.</p> <p>Il existe aussi d'autres sources de financement externes aux universités (par</p>	<p>Rabais sur les frais de scolarité, bourses socio-économiques, bourses d'excellence.</p> <p>Il existe aussi d'autres sources de financement externes aux universités (par exemple, Icetex, Programas de Jóvenes en Acción, Generación E,</p>

Unité d'analyse	Institutions publiques	Institutions privées
	exemple, Icetex, Fondo Sapiencia, Fondo EPM, Programa de Jóvenes en Acción, Triunfo Fondo, Vibra Fondo, Educa Fondo, Transforma Fondo y Explora Fondo, etc.).	Fondo EPM, Fondo para la reparación de víctimas del conflicto, Fondo de Educación Superior, etc.)
Nombre total d'institutions dans le pays Au total, 51 universités ont des programmes accrédités de formation des enseignants	Il existe 25 établissements publics avec des programmes de formation initiale des enseignants accrédités selon différentes modalités.	Il existe 26 établissements privés avec des programmes de formation initiale des enseignants accrédités selon différentes modalités.
Durée de la formation	8, 9 ou 10 semestres académiques (soit 16 à 19 semaines) ce qui équivaut à 4 à 5 ans; cette durée correspond au nombre de crédits offerts dans chaque <i>Licenciatura</i> .	
Structure des programmes	Selon le décret 18583 du 15 septembre 2017, tous les programmes de formation des enseignants doivent avoir : 1) une composante des fondements généraux; 2) une composante de connaissances spécifiques et disciplinaires; 3) une composante pédagogique (qui inclut les stages), et 4) une composante de didactique des disciplines. Il est attendu aussi que la recherche pédagogique soit incluse de manière transversale.	

Sources : Système national d'information sur l'enseignement supérieur (SNIES)¹², Conseil national d'accréditation (CNA)¹³.

Comme nous pouvons observer dans le tableau 6, il y a beaucoup de similarités entre les universités publiques et privées en Colombie. Par exemple, en ce qui a trait aux critères d'admission, la base est la même : les candidats doivent avoir terminé l'école secondaire et avoir réussi l'examen d'État (ICFES). Tant les universités publiques que privées signalent réaliser des processus de sélection institutionnels, mais les places sont plus limitées dans les universités publiques, raison pour laquelle le résultat de l'examen d'État y est encore plus important car celui-ci permet de classer les candidats selon les places disponibles dans chaque programme. Certains établissements publics et privés peuvent demander des examens d'admission ou des entrevues d'embauche. Ces derniers critères diffèrent amplement d'une institution à l'autre. D'autres similarités entre les institutions concernent le type de diplôme décerné (une *Licenciatura* dans les deux cas), la durée totale de la formation (4 à 5 ans dans les deux cas), les critères de diplômation et le profil professionnel proposé par les programmes de formation.

¹² <https://snies.mineducacion.gov.co/porta/Informes-e-indicadores/Perfiles-de-las-Instituciones-de-Educacion-Superior/>

¹³ <http://saces.mineducacion.gov.co/cna/Buscador/BuscadorInstituciones.php>

Nous observons aussi quelques différences entre les deux types d'universités. Bien sûr, les fondateurs de ces institutions diffèrent : dans le cas des universités publiques il s'agit de l'État tandis que dans le cas des universités privées il s'agit de personnes morales. Cela dit, nous observons en Colombie l'importance des institutions religieuses pour la mise en place des institutions d'éducation tant publiques que privées et cela est une caractéristique importante dans la plupart des pays de l'Amérique latine (voir section 3.3.3.). Dans le cas des universités privées en Colombie, celles-ci ne reçoivent aucune contribution financière de la part de l'État, mais les étudiants ont accès aux prêts, bourses et autres types de financement de l'État ou des organismes privés, comme c'est le cas dans les universités publiques. Enfin, une des différences les plus importantes entre les deux types d'institution est le coût de la formation, car dans le cas des universités publiques, les étudiants paient des frais qui sont adaptés à leur profil socioéconomique, tandis que les frais de scolarité demandés par les universités privées sont les mêmes pour tous les étudiants, indépendamment de leur profil socioéconomique. Comme nous l'avons expliqué dans la section 3.4.5., ces frais sont assez élevés dans les universités privées et ne cessent pas d'augmenter, surtout dans des universités considérées comme étant les plus prestigieuses.

En ce qui a trait à la distribution géographique des universités qui forment des enseignants en Colombie, comme on peut le voir dans le tableau ci-après, environ le tiers (15) des institutions offrant des programmes de FIE se trouvent dans la ville de Bogotá. La ville de Medellín suit de loin avec six institutions. Dans les autres villes, nous trouvons moins d'universités qui forment des enseignants. Cela dit, comme nous l'avons expliqué plus haut, il existe aussi en Colombie des écoles normales qui forment des enseignants. Ces dernières sont plus présentes dans des milieux ruraux. Enfin, les institutions présentées dans le tableau 7 représentent seulement celles qui se trouvent dans les bases des données consultées, mais d'autres universités qui forment des enseignants existent.

Tableau 7 : Distribution géographique des établissements publics et privés de formation des enseignants en Colombie

Institutions				
Ville	Département	Privées	Publiques	Total
Armenia	Quindío	0	1	1
Barranquilla	Atlántico	1	1	2
Bogotá	Cundinamarca	12	3	15
Bucaramanga	Santander	2	1	3
Cali	Valle del Cauca	2	1	3
Cartagena	Bolívar	1	0	1
Chía	Cundinamarca	1	0	1
Cúcuta	Santander	1	0	1
Duitama	Boyacá	0	1	1
Florencia	Caquetá	0	1	1
Fusagasugá	Cundinamarca	0	1	1
Ibagué	Tolima	1	1	2
Manizales	Caldas	1	1	2
Medellín	Antioquia	3	3	6
Montería	Córdoba	0	1	1
Neiva	Huila	0	1	1
Pamplona	Santander	0	1	1
Pasto	Nariño	0	1	1
Pereira	Risaralda	1	1	2
Popayán	Cauca	0	1	1
Sincelejo	Sucre	0	1	1
Tunja	Boyacá	0	1	1
Valledupar	Cesar	0	1	1
Villavicencio	Meta	0	1	1

Sources : Système national d'information sur l'enseignement supérieur (SNIES), Conseil national d'accréditation (CNA).

4.2.1. Cadre législatif de la formation des enseignants en Colombie

En Colombie, les écoles normales supérieures et les universités sont régies par l'article 112 de la Loi 115 de 1994 (Loi générale de l'éducation). En outre, selon l'article 113 de cette même loi, tous les programmes de formation des enseignants doivent être préalablement accrédités. Dans le cas des ENS publiques et privées, cette accréditation est accordée par le ministère de l'Éducation, tandis que les universités sont accréditées par le Conseil national de l'enseignement supérieur (CESU). Ces dernières peuvent demander une accréditation institutionnelle, mais doivent aussi faire accréditer leurs programmes de formation. Accréditation institutionnelle et des

programmes de formation sont donc deux processus distincts. Nous expliquons davantage cela dans la section suivante de cette étude de cas (« Gestion de la qualité »).

Les écoles normales supérieures publiques et privées, conformément à l'article 112 de la loi 115, sont autorisées à former des enseignants pour le niveau préscolaire et pour le cycle de l'éducation de base. Depuis la fin des années 1990, diverses lois et décrets régissent le fonctionnement des ENS. Par exemple, le décret 3012 de 1997 adopte les dispositions relatives à l'organisation et à la fondation des ENS. Plus récemment, le décret 1236 du 14 septembre 2020 réglemente l'organisation et le fonctionnement des ENS tant publiques et privées. Ce décret vise à continuer de renforcer ce type d'établissements dans le pays, afin qu'ils continuent à contribuer à l'éducation dans les régions et dans le pays en général.

En ce qui a trait aux universités, depuis la Constitution de 1991 et la Loi générale de l'éducation (loi 115 de 1994), et dans une visée de professionnalisation des enseignants, il est décidé que seulement les universités (ou les institutions de formation supérieure qui ont une Faculté d'éducation), forment les enseignants de tous les niveaux (tandis que les ENS peuvent seulement former pour le préscolaire et l'éducation de base). Cela s'applique aussi bien aux institutions publiques que privées.

Actuellement, les établissements d'enseignement supérieur (IES) en Colombie sont classés selon leur nature académique et selon leur nature juridique (Ministerio de Educación, s.d.). Selon la nature académique, ceux-ci sont classés comme Institutions techniques professionnelles; Institutions technologiques; Institutions universitaires ou écoles technologiques; et les Universités. Dans cette classification de l'enseignement supérieur, la formation des enseignants est offerte seulement par les universités. Sur la base leur nature juridique, les établissements d'enseignement supérieur sont privés ou publics. Les établissements d'enseignement supérieur d'origine privée doivent être organisés en personnes morales d'utilité commune, sans but lucratif, organisés en sociétés ou en fondations. Selon le Système national d'information pour l'enseignement supérieur (2020), il existe 33 universités publiques et 54 privées en Colombie en 2020.

Les exigences et les conditions de création d'établissements d'enseignement supérieur en Colombie, tant publics que privés, sont énoncées dans la loi 30 de 1992. Les universités sont accréditées selon les caractéristiques suivantes : la recherche scientifique ou technologique ; la formation universitaire dans les professions ou disciplines ; et la production, le développement et

la transmission des connaissances et de la culture universelle et nationale (art. 19, Loi 30 de 1992). Ces établissements peuvent ainsi proposer des programmes de formation aux métiers, professions ou disciplines, des programmes de spécialisation, des maîtrises, des doctorats et des postdoctorats.

Le quatrième titre de l'article 96 de la loi 30 précise les caractéristiques de l'ouverture d'établissements privés. Pour la création d'universités privées, la première exigence est de présenter une étude de faisabilité socio-économique qui comprend la formulation de la mission institutionnelle, indiquer le contexte géographique, la caractérisation qu'aura l'entité, et le projet éducatif. De plus, on exige des documents qui prouvent l'efficacité et le sérieux des contributions des fondateurs.

4.2.2. Gestion de la qualité de la formation des enseignants en Colombie

Par le décret 3012 de 1997, les écoles normales supérieures sont tenues de mener un processus d'accréditation de la qualité de la formation. En ce sens, le ministère de l'Éducation a mené différentes actions dans le but de promouvoir la qualité éducative des ENS. Parmi ces stratégies d'accompagnement et les différents processus d'évaluation qui ont été menés depuis leur restructuration figurent : l'accréditation préalable (1997 - 1998), l'accréditation qualité et développement (2002) et la vérification des conditions de qualité du programme de formation complémentaire (2010-2012).

En ce qui concerne les universités, celles qui proposent des programmes de formation des enseignants adhèrent aux mêmes processus de gestion de la qualité que toutes les universités colombiennes. La *Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior* (CONACES), vérifie que les programmes et établissements d'enseignement supérieur respectent les conditions minimales de qualité. Ensuite, ceux-ci reçoivent l'autorisation du ministère puis ils sont ajoutés au *Registre qualifié*. Ce dernier est régi par le décret 021795 du 19 novembre 2020¹⁴. Selon ce décret, la vérification et l'évaluation des programmes prend en compte

¹⁴ https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-402045_pdf.pdf

le niveau de formation, les modalités et les lieux de développement du programme académique, tout cela en cohérence avec l'identité et la mission de chaque institution. Par ailleurs, le décret établit que pour les processus de renouvellement au *Registre qualifié*, la preuve du respect des normes de qualité doit être appuyée par des rapports d'auto-évaluation qui représentent le fonctionnement des systèmes internes d'assurance qualité.

En ce qui a trait spécifiquement aux programmes de formation à l'enseignement, le décret 272 de 1998 établit les exigences pour la création et le fonctionnement desdits programmes. Entre autres, ces exigences incluent qu'il y ait des professeurs appropriés en nombre, en dévouement et en niveaux de formation dans les institutions. L'établissement doit aussi démontrer que dans son plan de développement il a projeté, pendant au moins trois semestres, le corps professoral approprié pour ces programmes. Il est souhaité que ces professeurs réalisent de la recherche dans le domaine de l'éducation, mais cette dernière est l'exigence la moins accomplie dans les universités colombiennes dans le domaine de la formation à l'enseignement (Jurado Valencia, 2016).

Le nombre de programmes de formation à l'enseignement dans le pays a considérablement diminué depuis le décret 272 de 1998 (UNESCO 2002) car plusieurs programmes ne répondaient pas aux critères minimaux de fonctionnement. En effet, en 1998, 681 programmes universitaires de formation destinés aux enseignants étaient offerts ; 399 programmes correspondaient au premier cycle (formation initiale), 244 à une spécialisation, 37 à une maîtrise et il y avait un doctorat. Au début des années 2000, environ seulement 50% des établissements qui offraient ces programmes présentaient les caractéristiques pour une accréditation. Cette accréditation étant devenue une obligation dans toutes les universités, cela a conduit à la fermeture de plusieurs de ces programmes.

À part ces requis obligatoires pour les programmes et les institutions, il est possible de faire une demande d'accréditation de haute qualité pour l'établissement ou seulement pour un programme de formation (dans toutes les disciplines, incluant l'enseignement). Dans l'accord 02 de 2020 du Conseil national de l'enseignement supérieur (CESU), les processus d'auto-évaluation et d'accréditation de haute qualité des établissements d'enseignement supérieur sont décrits en détail. Ce processus d'accréditation de haute qualité n'est pas obligatoire. Une accréditation de haute qualité est basée sur un processus d'examen par les pairs, conçu pour encourager l'auto-

évaluation et l'autorégulation continues, ainsi que l'amélioration des institutions et des programmes. Les établissements décident s'ils postulent en tant qu'institutions ou s'ils demandent l'accréditation pour un programme en particulier. Le Conseil national d'accréditation (CNA¹⁵), composé de membres représentant la communauté académique et scientifique, établit les critères de qualité, exécute le processus d'évaluation et fait des recommandations au ministère de l'Éducation sur l'opportunité d'accorder ou non l'accréditation, et si oui, pour combien de temps. La fréquence à laquelle les établissements demandent le renouvellement de leur accréditation dépend de la prolongation de l'accréditation d'origine, qui peut durer de trois à dix ans (OCDE, 2016).

En décembre 2013, seuls 12% des établissements d'enseignement supérieur et 9% de programmes avaient obtenu une accréditation de haute qualité (OCDE, 2016). La liste est dominée par les universités (par rapport aux établissements techniques et technologiques), qui constituent 28% de tous les établissements d'enseignement supérieur, mais détiennent 82% de toutes les accréditations institutionnelles et offrent 67% de tous les programmes. Les universités privées constituent 60% de toutes les universités et détiennent 60% des accréditations institutionnelles (OCDE, 2016). En ce qui a trait spécifiquement aux programmes en éducation (formation initiale pour les enseignants et autres programmes dans le domaine de l'éducation), en 2015, il existait 819 programmes inscrits dans le registre qualifié, dont seulement 86 ont une accréditation de haute qualité, c'est-à-dire 10,5% du total (Jurado Valencia, 2016).

4.2.3. Perspectives professionnelles des diplômés des établissements de formation publics et privés

Concernant les perspectives professionnelles des enseignants ayant suivi des formations dans des établissements publics ou privés, il est difficile de présenter un panorama actualisé clair, car ce type d'information est difficile d'accès ou est présenté de manière très générale, sans distinction entre le secteur public et le secteur privé. Par exemple, le ministère de l'Éducation a un Observatoire du travail pour l'éducation¹⁶, mais les données dépendent du rapport établi par les

¹⁵ <https://www.cna.gov.co/1741/channel.html>

¹⁶ <https://ole.mineducacion.gov.co/portal/>

différents établissements d'enseignement supérieur. En 2019, 18 658 diplômés de divers programmes de licence sont signalés dans tout le pays, sur ce nombre, 9 313 correspondent à des diplômés des établissements d'enseignement supérieur privés (7 392 femmes et 1 921 hommes).

À la Faculté d'éducation de l'Université d'Antioquia (publique), une étude menée en 2014 (Gómez, Zapata & Soto, 2014) a suivi les diplômés de cette Faculté entre 1980 et 2012, afin d'identifier le nombre de diplômés, leurs domaines et lieu de travail. Les bases de données de la même faculté ainsi que les états de paie officiels du Secrétariat de l'éducation du gouvernement d'Antioquia ont été utilisés. Dans l'analyse effectuée par les auteurs de l'étude, ils mentionnent que les diplômés d'autres universités que celle d'Antioquia occupent le plus grand nombre de postes d'enseignants, parmi lesquels se trouvent quatre institutions publiques (Tecnológico de Antioquia, avec 1032 diplômés; École polytechnique Jaime Isaza Cadavid, 694; Université de Pamplona, 675; et Université technologique de Chocó, 573) et quatre institutions privées (Fondation Universitaire Luis Amigó, 815; Pontificia Universidad Javeriana, 763; Universidad de San Buenaventura, 634; et Universidad Católica de Oriente, 620)¹⁷. Ces résultats montrent que le nombre de diplômés travaillant comme enseignants dans le département d'Antioquia provenant des établissements d'enseignement supérieur privés (2832) est presque le même par rapport à ceux provenant des établissements publics (2974).

Les diplômés des différents programmes de formation initiale peuvent accéder à la profession enseignante dans les écoles publiques (via des concours) ou privées (via des appels internes et des processus définis par chaque institution). L'entrée dans la profession enseignante est réglementée par le décret 1278 de 2002. Cependant, au moment de la publication de cette étude de cas, aucune étude comparant les performances des enseignants selon leur programme de formation ou le secteur (public ou privé) n'a été trouvée. Ce manque d'information est l'une des nombreuses perspectives de recherche dans ce domaine d'étude.

¹⁷ Il est à noter qu'une université publique et trois privées des huit universités analysées par Gómez, Zapata et Soto (2014) ne se trouvent pas dans la liste d'universités présentée dans le tableau 6. Cela est peut-être dû au fait que leurs programmes ne sont pas encore accrédités ou que leur accréditation n'est plus à jour, ou encore qu'elles n'apparaissent pas dans les bases de données consultées.

4.3. Le cas du Kenya

Le Kenya a fait de grands progrès dans le domaine de l'éducation et de la formation depuis 1963; en témoignent, entre autres, la croissance du nombre d'établissements, l'augmentation des effectifs, l'augmentation des taux de transition, l'augmentation du nombre d'enseignants, l'amélioration de l'équité, la parité entre les sexes, l'amélioration de la pertinence et de la qualité à tous les niveaux. Ces jalons sont largement attribués à la mise en œuvre des recommandations de diverses commissions, comités et groupes de travail sur l'éducation et la formation. Malgré ces succès, le secteur est confronté à des défis découlant des exigences du 21e siècle, de la Vision 2030 et de la Constitution de 2010.

En vertu de la Constitution de 2010, l'éducation et la formation au Kenya sont régies et gérées par un gouvernement à deux paliers, le gouvernement national et les gouvernements de comté. Selon la Déclaration des droits, l'éducation de base est un droit humain fondamental. Cela signifie que les citoyens peuvent exiger de l'État qu'il veille à ce que chaque enfant âgé de 4 à 17 ans soit scolarisé et reçoive une éducation de qualité. Cela est conforme aux engagements internationaux en matière d'éducation et aux autres conventions internationales dont le Kenya est signataire. C'est en partie ce qui a motivé le recours à l'offre privée de formation des enseignants. Cette offre, sa contribution au corps enseignant et les défis auxquels elle est confrontée constituent les points focaux de cette étude de cas.

4.3.1. L'émergence et le développement de l'investissement du secteur privé dans l'éducation au Kenya

Au Kenya, une caractéristique des 20 dernières années a été l'augmentation de l'offre privée à tous les ordres d'enseignement, y compris la formation des enseignants. Le gouvernement a créé diverses incitations pour encourager les investissements du secteur privé dans l'éducation. En 2014, le Kenya investissait 5,28% de son PIB par an dans l'éducation. Ce niveau d'investissement est resté stable jusqu'en 2019.

Cet investissement lourd est largement supporté par le gouvernement seul. Une option politique importante qui a été alors retenue a été le partenariat entre le gouvernement et les prestataires non publics d'éducation et de formation susceptible de contribuer à réduire les niveaux de financement public. Le partenariat public-privé (PPP) a été largement adopté au niveau international au cours des deux dernières décennies pour permettre aux gouvernements d'obtenir une plus grande valeur pour leur investissement dans l'éducation. Au Kenya, cela a été reconnu dans le chapitre dix du Document parlementaire n ° 1 de 2005 (République du Kenya, 2005). Le gouvernement reconnaît que sans un partenariat fonctionnel sur le financement de l'éducation, il devient difficile de s'attaquer aux problèmes d'accès, d'équité, de qualité et du lourd fardeau financier actuel des ménages en matière d'éducation. Le PPP a pris diverses formes d'investissements directs du secteur privé, soit pour la création d'une institution, soit pour soutenir un ou plusieurs établissements existants.

Le défi auquel était confronté le Gouvernement pour créer un environnement propice à la mise en place des partenariats entre le Gouvernement, les ménages et les communautés locales, l'industrie et le commerce, les prestataires de services éducatifs du secteur privé, les ONG et les fondations, a été résolu en encourageant les investissements du secteur privé à travers la suppression des contraintes à la participation du privé à l'éducation, en particulier dans les domaines du financement des écoles et de l'acquisition de terrains ; l'offre d'incitatifs destinés à rendre l'enseignement privé plus attractif pour les investisseurs ; et la création d'un environnement réglementaire facilitant. Plus précisément, le gouvernement a mis en œuvre la politique suivante : adopter et opérationnaliser un cadre de partenariat public-privé (PPP) pour le secteur de l'éducation au Kenya, y compris les stratégies suivantes: (i) Adopter des moyens établis pour faciliter et encourager les PPP dans le secteur de l'éducation; (ii) Développer un cadre de régulation et de développement des PPP; (iii) Donner la priorité à la création d'un fonds de capital renouvelable pour les prêts aux entrepreneurs de l'éducation à un taux d'intérêt marginal, et à d'autres initiatives de financement innovantes, y compris l'introduction d'emprunts obligataires; (iv) Obligations souveraines flottantes pour soutenir le financement du secteur; et (v) Renforcer les capacités du personnel éducatif sur les PPP. Fournir des incitatifs pour encourager la croissance de l'offre privée d'éducation demeure un engagement du gouvernement.

Le gouvernement s'est également engagé à garantir la qualité et la pertinence de l'offre de formation des enseignants. La gestion des établissements de formation des enseignants est

confrontée à des changements résultant des réformes en cours dans le secteur de l'éducation dans le pays. L'une de ces réformes est la révision du cadre curriculaire de la formation des enseignants afin de l'aligner sur le programme basé sur les compétences (CBC). Dans le cadre des réformes de la formation des enseignants, toutes institutions de formation des enseignants du primaire font l'objet d'une mise à niveau pour leur permettre d'offrir des programmes menant au *diploma* pour remplacer les programmes de certificat P1 (enseignants du primaire) à partir de septembre 2020 (déplacés à janvier 2021 en raison des interruptions de la pandémie COVID 19). Le gouvernement a également commencé la mise en œuvre d'une politique visant à assurer un taux de transition 100% du primaire au secondaire. Cette réforme spécifique présente à la fois des défis et des opportunités pour les prestataires privés de formation initiale des enseignants (abordés plus loin dans ce document).

4.3.2. Portrait actuel de la formation et développement des enseignants

La formation des enseignants au Kenya est assurée pour répondre aux exigences des niveaux de scolarité suivants: préprimaire, primaire, secondaire et supérieur. Les institutions qui proposent des formations comprennent: les centres de développement et d'éducation de la petite enfance (ECDE), les écoles normales des enseignants du primaire, les *diploma teacher education colleges* (pour les écoles secondaires et les écoles spécialisées) et les universités (principalement pour les écoles secondaires). Aujourd'hui, il y a plus de dix universités publiques (parrainées par le gouvernement) et privées dans le pays qui offrent des programmes de formation des enseignants en développement et éducation de la petite enfance, en enseignement primaire, en enseignement secondaire pour le niveau *diploma*, et des programmes menant au baccalauréat (licence) et au diplôme de 2^e cycle universitaire (*postgraduate degree*). Le Kenya abrite 27 établissements publics et 88 établissements privés de formation des enseignants du primaire. Dans les établissements publics, la formation des enseignants du primaire est offerte dans le cadre d'un programme résidentiel de deux ans et les finissants obtiennent le certificat P1 (enseignants du primaire). Les établissements privés offrent des options résidentielles et non résidentielles aux étudiants. La

formation des enseignants du préprimaire est offerte dans 26 établissements publics et 240 privés. Une formation en éducation spécialisée de niveau *diploma* est offerte aux enseignants en exercice professionnellement qualifiés dans le cadre d'un programme de deux ans au Kenya Institute of Special Education (KISE).

Actuellement, la note minimale d'admission dans la formation des enseignants du préprimaire est passée de D+ à C à l'examen de fin d'études secondaire (KCSE) pour les programmes de niveau certificat et *diploma*, tandis que les étudiants entrant dans la formation des enseignants dans les universités doivent avoir obtenu une minimale de C+ au même examen.

Les programmes de formation des enseignants du préprimaire et du primaire sont axés sur la pédagogie et la connaissance de la matière. La formation des enseignants du secondaire est offerte selon deux modèles : consécutif et simultané. Dans le modèle consécutif, les futurs enseignants entreprennent d'abord des études disciplinaires et obtiennent un baccalauréat ès arts ou un baccalauréat ès sciences, puis entreprennent un diplôme de deuxième cycle universitaire de neuf mois pour devenir des enseignants qualifiés. Dans le modèle simultané, les futurs enseignants étudient simultanément la matière et la pédagogie et obtiennent un baccalauréat en éducation.

Les examens pour l'obtention du certificat pour le préprimaire et le primaire ainsi que du *diploma* sont sous le contrôle du Conseil national des examens du Kenya, tandis que les *degrees* sont décernés par les universités. Les programmes simultanés de formation des enseignants du secondaire se concentrent sur la pédagogie et la connaissance de la matière dans deux domaines. De plus, les étudiants sont tenus de suivre des cours de théories de l'éducation. L'équilibre du temps alloué à la théorie et à la pratique est un sujet de débat, et l'on s'oriente désormais vers un plus grand accent sur l'enseignement et les méthodes d'enseignement, laissant les aspects plus théoriques de l'éducation à traiter dans les programmes de deuxième cycle pour les étudiants titulaires d'un baccalauréat disciplinaire qui souhaitent devenir enseignant.

Le développement professionnel continu des enseignants est assuré par plusieurs acteurs, dont le Kenya Educational Management Institute (KEMI), le Kenya Institute of Special Education (KISE), le Kenya Institute of Curriculum Development (KICD) et le Centre for Mathematics, Science and Technology Education in Africa (CEMASTEAM)..

4.3.3. Gestion de la profession enseignante

La Constitution du Kenya de 2010 (chapitre 15, article 248) a établi la Commission du service des enseignants (TSC) en tant que commission constitutionnelle chargée de la gestion des enseignants. Dans le cadre de son mandat, la Commission veille à la disponibilité et à la rétention d'un corps enseignant professionnel qui répond à la demande, est équitablement réparti et utilisé de manière optimale dans les établissements d'enseignement publics. Il est également attendu de la Commission qu'elle joue un rôle de réglementation dans le service de l'enseignement et l'accréditation d'un personnel qualifié en éducation en tant que discipline. En effet, en vertu de la loi TSC, la Commission, conformément à l'article 237 de la Constitution, est mandatée pour l'accréditation d'enseignants formés dans le service de l'enseignement. Une personne ne peut s'engager dans le service de l'enseignement à moins qu'elle ne soit inscrite comme enseignant en vertu de la présente loi. Que l'enseignant soit diplômé d'un établissement privé ou public, une fois inscrit, la Commission TSC prend toutes les mesures nécessaires pour s'assurer que les personnes du service de l'enseignement se conforment aux normes d'enseignement, entreprennent des programmes de progression de carrière et de développement professionnel et détiennent un certificat d'enseignement délivré par TSC lors de l'embauche après la période probatoire prescrite, entre autres réglementations. Ces règlements sont également appliqués pour les enseignants du secondaire.

La gestion des enseignants est guidée par les objectifs suivants: i) Atteindre l'équité nationale dans la répartition et l'utilisation optimale des enseignants; (ii) Améliorer l'efficacité de la gestion des établissements d'enseignement publics; (iii) Maintenir la discipline et l'intégrité dans le service de l'enseignement; et (iv) Améliorer le professionnalisme et les normes de qualité dans le service de l'enseignement.

4.3.4. Aperçu de la formation des enseignants du primaire au Kenya

Comme indiqué ci-dessus, la formation des enseignants du primaire a lieu dans des établissements tant publics que privés au Kenya. Ils poursuivent tous les mêmes objectifs; admettent les candidats enseignants en utilisant les mêmes critères; appliquent le même programme et les mêmes directives de travail; utilisent les mêmes cadres d'évaluation de l'apprentissage et de certification des enseignants; et sont guidés par les mêmes normes d'enseignement de qualité.

Les critères d'admission sont fournis par le ministère de l'Éducation. Comme déjà mentionné, pour être admissible au programme de formation des enseignants du primaire (PTE), il faut avoir obtenu une note minimale de C au Kenya Certificate of Secondary Education (KCSE). De plus, il faut avoir obtenu une note minimale de D en mathématiques et C- en anglais. Le KCSE a une échelle de douze points: A (12), A- (11), B + (10), B (9), B- (8), C + (7), C (6), C- (5) , D + (4), D (3), D- (2) et E (1) (Note d'échec) pour les candidats qui se présentent à l'examen annuel. Ces conditions d'admission sont suivies par les établissements de formation des enseignants tant privés que publics.

L'évaluation des apprentissages dans la formation des enseignants du primaire (PTE) est effectuée par des examinateurs internes et externes et prend trois formes: une évaluation continue, un examen final et une évaluation du stage pratique (*teaching practice*). L'évaluation continue représente 30 pour cent de la note totale de PTE tandis que 70 pour cent de la note proviennent de l'examen final administré par le Conseil national des examens du Kenya (KNEC). Ce processus d'évaluation est susceptible de changer avec le nouveau programme par compétences.

Pour se qualifier pour l'attribution d'un certificat PTE, l'étudiant doit réussir huit matières sur neuf à l'examen PTE. L'évaluation finale du stage pratique est menée au cours du troisième stage par un panel d'évaluateurs externes composé d'agents d'assurance qualité et de normes (QASO), de formateurs d'enseignants et d'agents de l'Institut kenyan de développement des

programmes d'études (KICD) au nom du KNEC. La supervision des premier et deuxième stages pratiques est assurée par les formateurs d'enseignants appropriés. Pour obtenir le certificat P1, un étudiant doit réussir tous les stages pratiques et avoir obtenu au minimum la note de passage dans les huit matières. La note finale - distinction, crédit, réussite, échec - est déterminée par une moyenne pondérée cumulative (GPA) pour les réussites dans les six matières dans lesquelles le futur enseignant a eu les meilleures performances. Pour être enregistré par le ministère de l'Éducation par l'intermédiaire de la Commission du service des enseignants, il faut être certifié. Cela s'applique à tous les enseignants du pays.

En résumé, au Kenya, la formation initiale des enseignants du primaire (et des enseignants des écoles post-primaires également) peut être qualifiée de déterminée au niveau central.

4.3.5. Évolution du nombre d'établissements privés et du nombre d'étudiants

La formation des enseignants au Kenya a évolué au fil des ans avec des institutions proposant des programmes de niveau certificat, *diploma* et grades.

Since 1990, there has been heavy investment in teacher education. [...] The Government has made every effort to meet the growing demand for teachers at all levels. The non-government bodies have continued to sponsor teacher education in private colleges. [...] The year 1998 saw marked improvements in teacher training for the primary sector. The number of public colleges increased from 15 to 21 and the number of private colleges increased from six to eight. [...] In 2006, there were 31 primary teacher training colleges, of which 20 were public and eleven private. In addition, there was one diploma teacher training college which offered three-year diploma teacher education programmes. [...] An in-service, postgraduate diploma programme [had] also started, in order to reduce the number and eventually phase out untrained graduate teachers in secondary schools" (International Bureau of Education, 2010/11, p. 20-23)

En 2010, il y avait encore 20 établissements publics de formation des enseignants du primaire (Primary Teacher Training Colleges ou PTTC), mais le nombre d'établissements privés avait augmenté à 103 (JICA, 2012). "Secondary teacher training programmes are available at three

Technical Training Colleges (duration: three years, certification: diploma), or at universities offering bachelor of education programmes (duration: four years, certification: graduate)” (JICA, 2012, p. 36). En 2014, le nombre de PPTC publics a augmenté de deux, tandis que celui des PTTC privés est tombé à 97. Au total, ils produisaient en moyenne 11 500 enseignants P1 par an dans le cadre d'un programme de deux ans. Les établissements publics de formation des enseignants de niveau *diploma* formaient 1 340 par an dans le cadre d'un programme de trois ans. Les enseignants du développement et de l'éducation de la petite enfance sont formés principalement dans le cadre de programmes en cours d'emploi au niveau certificat et *diploma*. Comme le montre le tableau 9, entre 2015 et 2019, le nombre de PTTC publics a augmenté de 3. Après une augmentation régulière de 101 en 2015 à 110 en 2018, le nombre de PTTC privés a chuté à 88 en 2019. Le nombre d'établissements privés de formation à l'enseignement pré-primaire a doublé au cours de la période tandis que le nombre de ceux publics n'a augmenté que de 1.

Tableau 9 : Établissements de formation des enseignants par type d'institution (2015-2019)

Institution	2015	2016	2017	2018	2019
TTC public pré-primaire	25	26	26	26	26
TTC privée pré-primaire	118	121	235	240	240
Public primaire TTC (P1)	24	27	27	27	27
TTC primaire privé (P1)	101	105	108	110	88
TTC de niveau <i>diploma</i>	3	3	3	3	3

Source: Ministry of Education (2019).

Le tableau 10 et le tableau 11 ci-dessous montrent comment les effectifs ont évolué de 2010 à 2014 et de 2015 à 2019 respectivement.

Tableau 10 : Effectifs dans les établissements de formation des enseignants par sexe (2010-2014)

Institution	2010	2011	2012	2013	2014	2010		2011		2012		2013		2014	
						Hommes					Femmes				
PTTC public	8 912	8 951	8 768	10 216	10 243	8 938	9 207	8 999	10 792	10 921					
PTTC privé	4 353	4 918	5 342	6 997	7 905	4 287	4 844	5 943	7 392	8 352					
TTC de niveau <i>diploma</i>	886	1 043	1 070	1 022	1 375	577	650	674	694	1 007					

Source: Ministry of Education, Science and Technology Kenya (2014)

Tableau 11 : Effectifs dans les établissements de formation des enseignants (2015-2019)

Institution	2015	2016	2017	2018	2019
TTC Public Primaire (P1)	22818 (H = 11282; F = 11536)	21294 (H = 9563; F = 11731)	21931 (H = 9849; F = 12082)	22231 (H = 9818; F = 12413)	11111 (H = 4615; F = 6496)
TTC Privé primaire (P1)	16 613 (H = 8102; F = 8511)	17773 (H = 8401; F = 9372)	17867 (H = 8418; F = 9449)	17962 (H = 8435; F = 9527)	18589 (H = 8593; F = 9996)
TTC de niveau <i>diploma</i>	1971 (H = 1024; F = 947)	2640 (H = 1369; F = 1271)	2333 (H = 1273; F = 1060)	2158 (H = 1204; F = 954)	2037 (H = 1047; F = 990)

Source: Ministry of Education (2019)

Le nombre total de futurs enseignants a diminué de 25,1% entre 2015 et 2019, passant de 41 402 à 31 737. Le nombre de futurs enseignants inscrits dans les établissements publics de formation des enseignants du primaire (P1) a diminué de moitié pour s'établir à 11 111 en 2019. Au cours de cette période, le gouvernement a suspendu les admissions dans tous les établissements publics de formation des enseignants du primaire afin de permettre leur passage à des programmes de niveau *diploma*¹⁸. Après une augmentation significative en 2016, le nombre total de futurs enseignants dans les programmes de niveau *diploma* enseignement a diminué régulièrement pour s'établir à 2037 en 2019

4.3.6. Mécanismes de gestion de l'offre privée de formation des enseignants du primaire

La gestion de l'éducation de base est soutenue par le cadre politique et législatif de l'éducation et de la formation pour réaligner les besoins de développement du capital humain du pays sur la Constitution (2010) et la Vision du Kenya (2030). La politique vise à permettre au Kenya de respecter ses engagements internationaux, en particulier les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et de l'Éducation pour tous, qui obligent les parties contractantes à rendre les avantages d'une éducation inclusive accessibles à tous les citoyens du pays. Pour garantir la qualité de l'éducation et de la formation, des lois du Parlement prévoient la réglementation et le développement progressif de l'éducation. Cela comprend la Commission du service des

¹⁸ Des réformes caractérisées par des critères d'admission plus élevés pour une formation de niveau *diploma* étaient en cours dans les TTC entre 2015 et 2019. Le programme de certification classique dont les exigences à l'admission étaient plus faibles étaient en train d'être remplacé par le programme de niveau *diploma*.

enseignants (conditions d'accréditation) (chap. 212) de la loi de 2013 sur l'éducation de base. Cette loi du Parlement donne effet à l'article 53 de la Constitution et à d'autres dispositions idoines pour promouvoir et régler l'enseignement de base gratuit et obligatoire; assurer l'accréditation, l'enregistrement, la gouvernance et la gestion des établissements d'enseignement de base; prévoir la création du Conseil national de l'éducation, de la Commission des normes et de l'assurance de la qualité en éducation et du Conseil de comté en matière d'éducation et à des fins connexes.

Les extraits suivants de l'article sur l'accréditation des établissements donnent une idée du cadre législatif mis en place :

- Aucune personne, aucun organisme ou organisation ne doit créer ou admettre des apprenants dans une institution privée ou publique sans avoir obtenu au préalable l'autorisation écrite du Directeur de Cabinet.
- Toutes les institutions visées à l'article 3 doivent être enregistrées de la manière et sous la forme prescrites par les lignes directrices émises par le Directeur de Cabinet.
- La gestion quotidienne d'un établissement public d'éducation de base incombe au chef d'établissement, qui est nommé par la Commission.
- *Lorsque l'établissement visé au paragraphe (4) est un établissement privé, le Directeur de Cabinet demande à son propriétaire de nommer un directeur en fonction des exigences gouvernementales.*
- Tous les établissements privés d'éducation de base doivent faciliter la participation de leurs apprenants aux activités parascolaires à tous les niveaux.
- Il revient à chaque conseil de gestion, conformément à l'article 59 (p) de la Loi, d'embaucher, de rémunérer, de promouvoir, de rétrograder ou de mettre fin aux services de l'un de ses employés.

L'enregistrement central des enseignants fournit un coussin aux étudiants des institutions privées de formation des enseignants. Cela implique que mis à part le fait que ces institutions offrent des programmes à un prix comparativement plus élevé, leurs programmes de formation sont les mêmes que ceux des institutions gouvernementales et sont soumis aux mêmes règles et réglementations tels que documentés dans le calendrier du ministère de l'Éducation. Cela implique également que les conditions d'admission, le contenu et la pédagogie, la durée du programme, l'évaluation du programme, le stage pratique et les activités parascolaires telles que les concours de musique, les compétitions sportives et les festivals d'art dramatique constituent le calendrier

des programmes de formation pour les institutions aussi bien privées que publiques. La participation des institutions privées aux activités parascolaires se fait à leurs frais. Une fois diplômés, les enseignants formés sont tous inscrits par la même Commission du service des enseignants sans discrimination. Conformément au Teachers Commission Act de 2012, l'embauche est basée sur le mérite et les besoins, et non sur l'établissement de formation, en autant que les candidats à l'emploi sont inscrits sur la liste du TSC. En effet, selon la même loi, seuls les enseignants inscrits par TSC peuvent être employés dans n'importe quel établissement d'enseignement au Kenya, gouvernemental ou privé. Les principales différences entre les offres privée et publique de formation des enseignants sont les suivantes: (i) les frais sont plus élevés dans les institutions privées que dans les institutions gouvernementales, et (ii) les institutions privées prennent en charge les frais de participation aux activités parascolaires obligatoires qui ont lieu dans des endroits pré-identifiés loin de leurs locaux.

4.3.7. Les réformes et leurs impacts sur les institutions privées de formation

On attend des prestataires privés de formation des enseignants qu'ils aident le gouvernement à gérer:

- a) un grand bassin de candidats qualifiés que les institutions publiques ne peuvent pas admettre tous ;
- b) une croissance significative des effectifs à la suite de la réintroduction du programme d'enseignement primaire gratuit (FPE) en 2003 ;
- c) un changement d'orientation de l'accès à la qualité de l'éducation à la suite de la mise en œuvre assez réussie du programme FPE ;
- d) un puissant syndicat d'enseignants - le Syndicat national des enseignants du Kenya (KNUT) – qui demande plus d'enseignants.

Les prestataires privés n'ont besoin que d'une infrastructure en place, mais tous les aspects du programme de formation sont les mêmes que ceux des institutions publiques. Leur direction est responsable devant le ministère de l'éducation en matière de qualité. Les agents de contrôle

de la qualité du secteur de l'éducation ont le devoir de contrôler et d'approuver les établissements privés offrant une formation des enseignants et ils sont mandatés pour suspendre tout établissement qui baisse dans les normes et lorsque le nombre d'élèves-enseignants est inférieur à 10.

L'inspection intensifiée des établissements d'enseignement par le ministère de l'Éducation a conduit à la fermeture de certains établissements privés, y compris des écoles normales privées. Le nombre total d'établissements de formation des maîtres dans le pays a diminué de 406 en 2018 à 384 en 2019, en raison d'une baisse du nombre de collèges privés de formation des maîtres du primaire. La réduction du nombre d'établissements de formation des enseignants est en partie attribuable à la fermeture de certains établissements en raison du faible nombre de candidats obtenant la note C au KCSE, qui est la note minimale d'admission pour le certificat P1 en formation des enseignants. En plus de la hausse de la note exigée, la baisse du nombre de candidats qualifiés peut également être attribuée à l'introduction d'établissements de formation technique et professionnelle (EFTP). Les EFTP offrent une variété de compétences recherchées sur le marché du travail et tous les programmes sont entièrement financés par le gouvernement. En outre, il y a une garantie de trouver un emploi significatif après une formation en EFTP comparativement à la formation des enseignants dont les diplômés attendent plus longtemps avant d'avoir un emploi rémunéré (parfois jusqu'à 5 ans). Ces changements ont conduit à la fermeture de nombreux établissements privés de formation des enseignants du primaire. Comme indiqué ci-dessus, il y a eu une baisse significative de leur nombre, de 110 (en 2018) à 88 (2019); il est probable que cela se poursuivra à mesure que les réformes entreront en vigueur.

Le plus grand défi pour les établissements privés est d'obtenir le nombre d'étudiants requis pour se maintenir à flot. La plupart des établissements dépendent financièrement des frais de scolarité des étudiants. La hausse de la note d'admission a ouvert des possibilités de formation alternatives dans les établissements de formation de niveau *diploma*, les universités et les EFTP. Les candidats qui se qualifient préfèrent aller dans les institutions gouvernementales, de telle sorte que les institutions privées ont du mal à avoir des étudiants. Cette préférence est liée au fait que les institutions privées charges des frais de scolarité élevés tandis que ceux des institutions gouvernementales sont nettement plus bas et donc à la portée de la plupart des candidats éligibles.

Les établissements privés devront peut-être introduire des programmes supplémentaires pour ouvrir l'employabilité au-delà de la salle de classe pour attirer les étudiants. Ils pourraient, par exemple, reconsidérer leur spécialisation pour intégrer davantage de programmes de FTP. Les effectifs d'étudiants constituent leur principale menace. En résumé, les établissements privés de formation des enseignants sont susceptibles de se battre davantage et de s'effondrer à moins qu'ils ne recentrent leur formation ou ne concluent un partenariat de survie avec le secteur public de l'éducation. À l'heure actuelle, le gouvernement a tenté de protéger le secteur privé en partageant les étudiants qu'il soutient avec ce secteur. Cependant, il s'agit d'une mesure temporaire qui n'est pas durable. En effet, subventionner les frais de scolarité et de résidence est une incitation à réorienter l'attention des apprenants vers une formation pratique basée sur l'acquisition de compétences qui a longtemps été évitée. Une fois cet objectif atteint, des frais seront introduits. L'incitation est également menacée par le grand nombre d'apprenants qui se sont présentés pour des programmes qui ne disposaient pas de ressources suffisantes tant humaines que physiques. Cela a conduit à de mauvaises conditions d'apprentissage, d'où un facteur de risque pour l'investissement à long terme.

4.3.8. Perspectives de carrière des diplômés des institutions privées

Le programme de formation des enseignants que les institutions privées appliquent est élaboré au niveau central par le ministère de l'éducation. L'évaluation des apprentissages est assurée par le Conseil national des examens du Kenya. Les enseignants sont enregistrés pour le déploiement par le TSC. Les écoles privées se procurent également leurs enseignants à partir du même registre du TSC. Une fois que les stagiaires ont obtenu leur diplôme, leurs perspectives de carrière sont les mêmes que celles des finissants des institutions gouvernementales. Les enseignants sont employés sur la base des besoins et parfois sur le mérite d'un certificat. C'est toujours le principe du premier arrivé premier servi de telle sorte que ceux qui sont sur la liste d'attente depuis plus longtemps soient considérés en premier.

4.3.9. Résumé et conclusion

Le tableau ci-dessous présente une synthèse comparative des offres publiques et privées de formation des enseignants au Kenya.

Tableau 12. Synthèse des offres publique et privée de formation initiale des enseignants au Kenya

Unité de comparaison	Institutions publiques	Institutions privées
Critères et conditions d'admission	Diplôme de fin d'études secondaires du Kenya (KCSE) avec la note C Réussite en mathématiques et en anglais	Diplôme de fin d'études secondaires du Kenya (KCSE) avec la note C Réussite en mathématiques et en anglais
Conditions d'obtention du diplôme / de sortie	PRIMAIRE: Réussite des trois stages pratiques Réussite de l'examen final: réussir huit des neuf unités (PTE) offertes par le Conseil national des examens du Kenya SECONDAIRE: Réussite des trois stages pratiques et l'examen offert par KNEC pour l'obtention du diplôme	PRIMAIRE: Réussite des trois stages pratiques Réussite de l'examen final: réussir huit des neuf unités (PTE) offertes par le Conseil national des examens du Kenya <i>Secondaire : pas d'offre privée</i>
Nom du diplôme obtenu et niveau	Certificat P1 (en cours de suppression depuis 2019)	Certificat P1 (en cours de suppression depuis 2019)
Profil des gestionnaires	La formation est gérée par le ministère de l'Éducation Tous les enseignants qualifiés sont enregistrés par TSC	Formation gérée par les propriétaires des instituts. Le ministère surveille la qualité et le respect du programme central
Profil du personnel enseignant	Tous, à l'exception des professeurs d'université, doivent être des enseignants inscrits au TSC	Tous, à l'exception des professeurs d'université, doivent être des enseignants inscrits au TSC
Frais de scolarité	520 \$US à 600 \$US par an	800 \$US à 1000 \$US par an
Sources de financement	Frais de scolarité et subvention du ministère de l'Éducation	Frais de scolarité
Nombre total dans le pays (2015 et 2019)	Préprimaire : 25 et 26 Primaire : 24 et 27 Secondaire : 3 pour les deux années	Préprimaire : 118 et 240 Primaire : 101 et 88 Secondaire : Aucun
Répartition à travers le pays	Au moins un des 8 blocs administratifs d'origine du pays	Présentes dans tous les comtés du pays, avec une majorité dans les centres urbains
Effectif total de futurs enseignants	2019: Total de 11111 (hommes: 4615; femmes: 6496)	2019: Total de 18589 (hommes: 8593; femmes: 9996)
Durée du programme	2 ans	2 ans
Structure du programme	- Contenu réparti avec la même pondération entre contenu disciplinaire et pédagogie 1 : 1	- Contenu réparti avec la même pondération entre contenu disciplinaire et pédagogie 1 : 1

Unité de comparaison	Institutions publiques	Institutions privées
	- Stage pratique: 3	- Stage pratique: 3
Assurance qualité	Suivi par les agents de qualité et de contrôle du ministère de l'éducation	Suivi par le ministère de l'Éducation du respect des normes attendues
Autres informations pertinentes	- Les étudiants sont répartis de manière centralisée et équitable dans tous les établissements de formation des enseignants du pays pour une perspective nationale. - Les établissements sont résidentiels.	- Les étudiants choisissent les établissements de formation qu'ils souhaitent fréquenter. - Les établissements sont à la fois résidentiels et non résidentiels.

Source : Auteur

Il apparaît qu'au cours des dernières années, les enseignants formés dans des établissements privés sont plus nombreux à mesure que le nombre de ces établissements augmente. Dans l'ensemble, deux fois plus de diplômés au total proviennent d'institutions privées par rapport aux institutions publiques dont les effectifs dépendent du nombre de lits.

Qu'elle soit offerte dans des établissements publics ou privés, la formation des enseignants du primaire au Kenya est confrontée à plusieurs défis, notamment les suivants:

- (i) Les réformes exigent une mise à niveau des enseignants et du personnel.
- (ii) Il n'existe pas de programme pour les formateurs d'enseignants des écoles normales.
- (iii) Bien qu'il y ait eu des changements dans la formation des enseignants vers la spécialisation, la plupart des enseignants du primaire sont formés pour enseigner toutes les matières proposées dans le curriculum de l'école primaire. Cela réduit contraint l'exploration approfondi du contenu par les futurs enseignants.
- (iv) L'équilibre du temps alloué à la théorie et à la pratique n'est actuellement pas clair. De même, il y a aussi un manque de clarté sur ce dont les enseignants ont le plus besoin, entre la connaissance de la matière et la connaissance pédagogique de la matière (*pedagogical content knowledge*).
- (v) Le temps alloué à la formation initiale n'est pas suffisant pour dispenser efficacement le contenu du programme prescrit.
- (vi) En raison de contraintes financières, il y a un manque de personnel dans les écoles primaires malgré le surplus d'enseignants qualifiés. Les diplômés mettent donc très longtemps à être absorbés par le TSC dans le système (5 ans d'attente moyenne après l'obtention du diplôme). Cela conduit à une fuite des cerveaux vers d'autres secteurs ou vers d'autres pays.

4.4. Le cas du Mozambique

Depuis que le Mozambique est devenu indépendant du Portugal en 1975, le pays a été confronté au manque d'enseignants dans l'ensemble du système éducatif en général, et dans l'enseignement primaire en particulier. En 1992, à la suite de changements politiques et économiques, y compris l'introduction de l'économie de marché, une nouvelle loi sur l'éducation¹⁹ (Moçambique, 1992) a été approuvée afin de conformer le système éducatif au nouveau contexte néolibéral. Ainsi, outre l'émergence de l'enseignement privé (petite enfance, enseignement primaire, secondaire et supérieur) dans le système, le premier établissement privé de formation des enseignants a été créé afin de minimiser le manque d'enseignants qualifiés dans les écoles primaires. Ce texte tente de mettre en relief la contribution de l'offre privée de formation initiale des enseignants au Mozambique, non seulement en termes de nombre d'enseignants, mais aussi en termes de qualité des enseignants diplômés, entre autres.

4.4.1. Le contexte d'émergence de l'offre privée de formation initiale des enseignants au Mozambique

Avant que le gouvernement mozambicain ouvre la porte au secteur privé, la formation initiale des enseignants était dispensée dans trois types d'établissements dont les programmes s'étaient sur trois durées différentes:

- Les dix-sept écoles normales de formation des enseignants du primaire ou en portugais, les Centros de Formação de Professores do Ensino Primários (CFPP), pour les candidats ayant six années de scolarité primaire, pour une formation de trois ans pour enseigner niveau EP1.
- Les trois instituts pédagogiques intermédiaires ou en portugais, Institutos Médio Pedagógico (IMP) pour les candidats ayant 10 années de formation [générale], pour une formation à l'enseignement de deux ans pour enseigner au niveau EP2.
- Le seul Institut pédagogique supérieur ou en portugais, l'Instituto Superior Pedagógico (ISP), situé à Maputo avec un campus à Beira, pour les candidats ayant 12 années de formation [générale], pour une formation allant jusqu'à cinq ans, pour enseigner au niveau secondaire ou dans les IMP et les CFPP (Dzvimbo, 1995, p. 40)

¹⁹ Loi 6/92 du 06 mai 1992 qui a remplacé la Loi 4/83 du 23 mars 1983.

“As [a] consequence of the country’s economic and political openness, other alternatives in the educational field appeared, such as the reappearance of the private schools for the three levels of general education²⁰ and the teachers’ schools of the future of ADPP [...]” (Guro, 2000, p. 128).

La Constitution de 1990 (Moçambique, 1994) a ouvert un espace pour la présence d'opérateurs privés dans le secteur de l'éducation²¹. Les infrastructures scolaires ont subi d'énormes destructions pendant la guerre de 16 ans, et à la fin de la guerre en 1992, des pressions ont été exercées pour restaurer le secteur éducatif dans ses diverses dimensions.

En octobre 1992, après la signature de l'Accord général de paix entre le Frelimo et la Renamo, ADPP Mozambique, une association nationale mozambicaine [...] liée au mouvement international Humana People to People, a pris la décision de s'impliquer dans le domaine de la formation des enseignants pour l'éducation de base. En décembre 1992, la première réunion entre le Vice-Ministre de l'Education, Dr. Nhavoto, et les représentants de l'ADPP a eu lieu. Lors de cette réunion, il a été convenu que l'ADPP créera les « Escolas de Professores do Futuro » (EPF)²² pour former les enseignants pour l'éducation de base, avec une 10^e année ou l'équivalent comme exigence minimale d'admission dans le programme.

Il est important de souligner que la création du premier EPF en 1993 a eu lieu en vertu du décret ministériel n° 63/91 du 26 juin²³ (Moçambique, 1991). Les intentions de l'accord entre le ministère de l'Éducation et l'ADPP ont été signées en 1996. Plus tard, en 1997, le plan d'étude des EPF a été approuvé par le décret ministériel n° 112/97 (Moçambique, 1997).

À ce jour, le Mozambique compte 11 établissements privés de formation des enseignants du privés répartis dans tout le pays, tous étant des EPF de l'ADPP. Il y a au moins un établissement

²⁰ Ces types d'éducation Générale sont : Éducation primaire/de base (7 années), 1^{er} cycle du secondaire (3 années) et 2nd cycle du secondaire (2 années). Outre l'éducation Générale, le système éducatif comprend la formation technique et professionnelle, l'enseignement supérieur et l'éducation des adultes.

²¹ L'article 113, paragraphe 4, de la constitution de la République du Mozambique stipule que l'éducation offerte par les collectivités et autres entités privées se déroule conformément à la loi et est sujette au contrôle de l'État (Notre traduction).

²² École des « *Enseignants du futur* » (ou Écoles de formation des enseignants du futur).

²³La nouvelle loi de l'éducation passait sous silence l'implication du secteur privé dans la formation des enseignants.

dans chaque province, sauf la province de Nampula où l'on trouve deux établissements, à savoir EPF Nametil et EPF Nacala. Le tableau 13 ci-dessous montre la répartition de ces établissements dans le pays.

Tableau 13: Liste des Escolas de Formação de Professores do Futuro au Mozambique

Nom	Province	Année d'établissement
EPF Nametil	Nampula	2009
EPF (in Chuita)	Tete	2007
EPF Gaza (Chokwe)	Gaza	2006
EPF Inhambane	Inhambane	2006
EPF Macuse	Zambezia	2000
EPF Bilibiza	Cabo Delgado	1999
EPF Niassa (in N'sauca)	Niassa	1998
EPF Chimoio	Manica	1997
EPF Nacala	Nampula	1996
EPF Nhamatanda	Sofala	1995
EPF Maputo	Maputo	1993

Source: Adapté de Doctors (2012, p. 4-5) et 25 years EFP ADPP-Booklet.

4.4.2. Les conditions de creation d'un établissement privé de formation initiale des enseignants du primaire

D'une part, pour la mise en place et le fonctionnement de l'EPF au Mozambique, les conditions convenues par le gouvernement et l'ADPP ont été fixées dans un mémorandum de 1996 (Ministério da Educação, 1996) comme suit : l'ADPP travaillerait à l'élaboration du programme à soumettre au Ministère de l'éducation pour approbation, ainsi qu'à identifier une infrastructure²⁴ n'importe où dans le pays. Le ministère de l'Éducation, quant à lui, a l'obligation de certifier les diplômés de l'EPF (examen final de certification) ; de faciliter la réalisation du stage pratique d'un an des futurs enseignants dans les écoles primaires publiques ; de fournir une contribution financière directe²⁵ pour la formation ; et de recruter des gestionnaires qualifiés. Les

²⁴ "These facilities are delivered, by way of cessation of exploitation, to ADPP in Mozambique with the objective of establishing and operating schools of teachers of the future" (Memorandum, 1996, p.3).

²⁵ "Contribute a percentage of the direct costs of training a teacher in EPFs, through the general state budget or other funds" (Memorandum, 1996, p.3).

salaires doivent provenir des fonds ADPP ou d'autres sources. En résumé, le ministère de l'Éducation et l'ADPP avaient des obligations pour la mise en place et le fonctionnement efficace des EPF au Mozambique. Il est à noter que l'un des éléments manquants de cet accord était l'importance des formateurs d'enseignants en tant qu'acteurs clés du changement dans le processus d'enseignement et d'apprentissage²⁶. En réponse à certaines faiblesses identifiées dans ce mémorandum, le décret le plus complet à ce jour a été publié en tant que règlement relatif à l'ouverture, au fonctionnement et à la fermeture des établissements privés de formation des enseignants du primaire et des formateurs en éducation des adultes (Mozambique, 2019).

Afin d'assurer la qualité de la formation offerte dans les EPF et la mise en œuvre du programme approuvé et ainsi que le fonctionnement de ces institutions, le ministère de l'Éducation et du Développement humain, à travers la Direction nationale de la formation des enseignants, effectue un suivi et une supervision périodique comme il le fait pour les institutions publiques. Cela consiste en une vérification des aspects pédagogiques (organisation du secteur pédagogique, des services, aide aux classes, suivi des pratiques pédagogiques) et des aspects administratifs, qui comprennent l'organisation, les bilans financiers, l'entrepôt, entre autres.

4.4.3. Financement et gestion financière des établissements privés de formation des enseignants

Les EPF s'appuient sur trois sources de financement : des fonds internes (sur le budget de l'État), des fonds externes (Fonds pour le secteur de l'éducation - FASE) et enfin, les frais de scolarité.

Les fonds provenant du budget de l'État sont utilisés pour payer les salaires, conformément à ce qui a été établi dans le mémorandum entre le ministère de l'Éducation et l'ADPP en 1996, selon lequel l'État mozambicain paie les salaires de 98 pour cent des formateurs de l'EPF.

²⁶ Notons toutefois qu'en 1998, ADPP a fondé One World University/*Instituto Superior de Educação e Tecnologia* (OWU/ISET), une institution qui forme les formateurs d'enseignants au niveau post-baccalauréat/post-licence.

Les fonds externes sont des fonds provenant des partenaires du gouvernement mozambicain pour soutenir le secteur de l'éducation (FASE). Ces fonds couvrent plusieurs postes de dépenses dans le domaine de l'éducation, dont l'un est la formation des enseignants. Annuellement, du montant total des fonds du FASE destinés à la formation des enseignants, l'ADPP reçoit environ 14% pour les dépenses de fonctionnement des EPF à travers le pays. Par exemple, pour l'année 2017, ce montant était de 70 millions de dollars mozambicains (environ 1 166 666,66 \$US) ; ADPP a reçu 9 660 000,00 MZN²⁷ (161 000,00 U \$ D). En 2018 et 2019, FASE a affecté 97,112 millions de MZN à la formation des enseignants et ADPP a reçu 14,371 millions (14,8%) chacune de ces années. En 2020, le montant s'élevait à 83,403 millions de MZN, desquels ADPP a reçu 10,500 millions (12,6%)²⁸. La formule de calcul du montant à allouer est la même pour les instituts publics de formation des enseignants ; il est basé sur le nombre de futurs enseignants inscrits chaque année. Cet argent sert à couvrir les dépenses de fonctionnement de l'institution, à savoir l'eau, l'électricité, la nourriture et les dépenses courantes.

Les frais de scolarité constituent la troisième source de financement des EPF. Les étudiants des EPF paient une cotisation trimestrielle de 3000,00 MZN (50 \$US), soit un total annuel de 12 000,00 MZN (environ 200 \$US). Cela signifie que les étudiants paient environ 1000,00 MZN par mois (16,5 \$US). (En comparaison, les étudiants des IFP paient la somme de 1000,00 MZN pour vivre à l'internat et 300 MZN (5 \$US) comme frais d'inscription). ADPP est libre de trouver d'autres sources de financement afin de couvrir toutes ses dépenses.

En termes de gestion financière,

EPF is decentralized: the director of EPF is responsible for the day-to-day management of the institutions, and planning and management are supervised centrally. Both current costs and investment costs are duly recorded in each EPF's accounts. ADPP headquarters costs are allocated among the EPF. Within the ADPP accounting system, investments are treated as expenses at the time they occur and are not amortized over time; therefore, it is not possible to assign the actual costs of the investments to the period in which they bring the benefits, which would lead to more realistic total costs. ADPP has some control over the planning of its activities and

²⁷ Devise mozambicaine.

²⁸ Information fournie par la Direction nationale de la planification du Ministère de l'Éducation.

budget. Class sizes in EPF tend to be constant during the study period, and there is a clear correlation between total EPF costs and class sizes, which is not the case for IFPs. (Doctors, 2012b, p. 35).

Les IFP (institutions publiques de formation des enseignants) ont moins d'informations financières sur leurs opérations. La gestion décentralisée des ressources mise en œuvre par le gouvernement pose des défis en termes d'obtention et d'utilisation d'informations sur les ressources. Ni les coûts courants ni les coûts d'investissement ne sont entièrement enregistrés dans les comptes des IFP, ce qui rend difficile la connaissance de la situation financière à tout moment.

L'analyse des coûts par année et par province dans les IFP et les EPF met en évidence le fait que:

[T]he total operating costs of training institutes throughout the country from 2009 to 2011 are much higher for IFPs than for ADPP, and in most cases almost double those for EPFs (mainly due to the typically high running costs of government institutions); for both, the costs are consistent over the years. In IFP the total variation in costs between different provinces is large, while for EPF this variation tends to be smaller. (Doctors, 2012b, p. 34).

4.4.4. Comparaison des établissements publics et privés de formation des enseignants du primaire

Actuellement, les établissements publics et privés de formation des enseignants du primaire partagent le même programme, alors que dans le passé, chaque établissement avait son propre programme. Dans ce qui suit, nous comparons les deux types d'établissements avant et après l'introduction d'un programme commun.

Comme il apparaît dans les deux tableaux ci-dessous, les EPF suivaient le modèle 10 + 2,5. L'achèvement de la 10^e année était la principale condition pour entrer dans ces établissements. Le programme était d'une durée de deux ans et demi (2,5) : un an et demi de

formation théorique, et une autre année de stage dans une école primaire rurale, ADPP étant engagé à préparer les enseignants à enseigner en milieu rural (Guro & Lauchande, 2008). Les IFP suivaient un modèle 7 + 3, ce qui signifie que l'achèvement de la 7e année était la principale condition d'entrée dans un programme de trois ans. Avec l'introduction d'un programme commun, l'achèvement de la 10e année est devenu la condition d'admission dans les deux types d'établissements et la durée du programme est désormais de trois ans pour tous. Deux nouvelles caractéristiques du processus d'admission méritent d'être soulignées : des tests de mathématiques et de portugais et un entretien. L'un des objectifs de l'entretien est d'évaluer la performances/compétence réelle des candidats dans la langue d'enseignement, à savoir le portugais.

Tableau 14: Formation des enseignants du primaire au Mozambique avant l'introduction d'un programme commun

	Institutions publiques de formation des enseignants du primaire	Institutions privées de formation des enseignants du primaire
Critères et conditions d'admission	7e année	10 e année
Conditions d'obtention du diplôme/de sortie	Réussir tous les cours Terminer tout le programme de formation	Réussir tous les cours Terminer tout le programme de formation
Nom du diplôme obtenu et niveau	Nivel basico	Nivel medio ²⁹
Profil des gestionnaires	Licenciatura (diplôme universitaire)	Licenciatura (diplôme universitaire)
Profil du personnel enseignant	Licenciatura (diplôme universitaire)	Nivel medio
Durée du programme	3 années	2 ans et demi
Sources de financement	Budget général de l'État et partenaires au développement	Budget général de l'État, partenaires au développement et frais de scolarité

Source : Auteurs (2020)

²⁹ Nivel basico and nivel medio correspondent à l'organisation du sous-système d'éducation générale du Mozambique: 1^{ère} à la 7^e année (enseignement primaire); 8^e à la 10^e année (éducation de base); et 11^e et 12^e année (enseignement secondaire). Ainsi, l'achèvement du programme de formation à l'enseignement correspond, selon le niveau d'admission, aux différents niveaux de sortie de ce sous-système..

Tableau 15 : Formation des enseignants du primaire au Mozambique après l'introduction d'un programme commun

	Institutions publiques de formation des enseignants du primaire	Institutions privées de formation des enseignants du primaire
Critères et conditions d'admission	10 e année Tests de mathématiques et de portugais Entrevues	10 e année Tests de mathématiques et de portugais Entrevues
Conditions d'obtention du diplôme/de sortie	Réussir tous les cours Terminer tout le programme de formation	Réussir tous les cours Terminer tout le programme de formation
Nom du diplôme obtenu et niveau	Nivel Medio (niveau intermédiaire) Certificat professionnel	Nivel Medio (niveau intermédiaire) Certificat professionnel
Profil des gestionnaires	Licenciatura (diplôme universitaire) Être directeur d'école primaire 5 ans d'expérience en tant qu'enseignant du primaire	Bacharel (diplôme universitaire) Être directeur d'école primaire 5 ans d'expérience en tant qu'enseignant du primaire
Profil du personnel enseignant	Licenciatura (diplôme universitaire) 5 ans d'expérience en tant qu'enseignant du primaire	Bacharel (diplôme universitaire) 5 ans d'expérience en tant qu'enseignant du primaire
Durée du programme	3 années	3 années
Sources de financement	Budget général de l'État et partenaires au développement	Budget général de l'État, partenaires au développement et frais de scolarité

Source : Auteurs (2020)

4.4.5. Perspectives de carrière des diplômés des institutions privées de formation des enseignants

Les diplômés des EPF sont suivent le plan de carrière des enseignants en vigueur au Mozambique. Une fois diplômés, en fonction de la disponibilité des places, ils peuvent enseigner dans les écoles primaires publiques ainsi que dans les écoles privées. Ils peuvent également poursuivre leurs études à titre personnel, en fonction des besoins institutionnels, grâce à une formation continue.

4.4.6. Effets de l'offre privée de formation initiale des enseignants

L'analyse du nombre d'enseignants diplômés de 1995 à 2019 permet de mieux comprendre les effets de l'offre privée de formation des enseignants par rapport à l'offre publique. Depuis la création du premier EPF en 1993, les EPF ont diplômé 21 139 enseignants du primaire. De ce nombre, 11.372 sont des hommes et 9.767 sont des femmes. Il est important de dire que ces nombres peuvent être répartis dans trois modèles différents à savoir, 10 plus 2,5, 10 plus 1 et enfin 10 plus 3. Au cours de cette période (1993-2019), le premier modèle a diplômé 6 021 enseignants (3 939 hommes et 2 087 femmes). Les finissants du deuxième modèle étaient au nombre 13 989, dont 6 867 hommes et 7 122 femmes. Et le dernier modèle a diplômé 1 129 enseignants (571 hommes et 558 femmes). Le fait que le nombre de finissants du premier modèle est plus faible peut être attribué à sa durée et à sa suppression en 2011. La contribution plus limitée du troisième modèle au bassin d'enseignants tient au fait qu'il est plus récent (introduit en 2012), en plus de sa durée—trois années comparativement au deuxième modèle qui dure seulement une année. Cela soulève des questions de politique et de recherche qui méritent d'être explorées, par exemple, comment les finissants des trois modèles, en particulier ceux des deuxième et troisième, se comparent-ils en termes de qualité d'enseignement de d'efficacité pédagogique ?

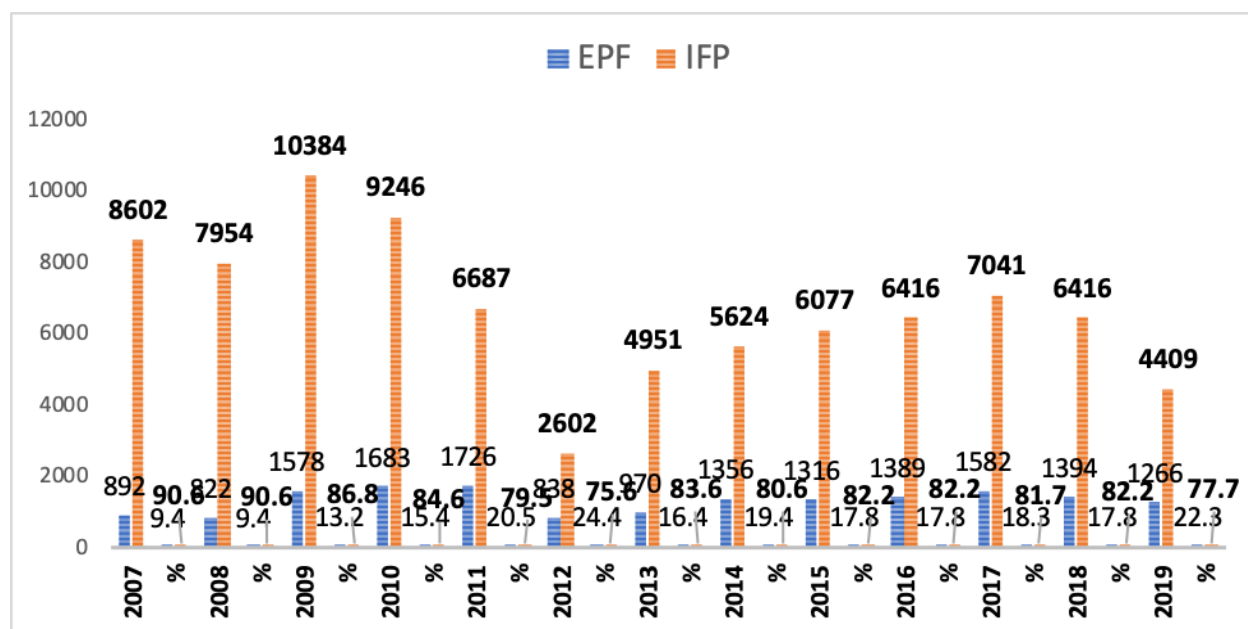
Selon Alberts et Sitefane (2009),

in 2004, the number of teachers in the country, coming from different training centers, including the EPF-ADPP, was 46 636 teachers for the first and second cycle of primary education (1st to 5th grades), among which 14 008 were women. This number rose to 56 609 teachers in 2008, with an increase in the number of teachers to 20 938 in the same year (p. 3)

Selon Doctors, “[t]he vast majority of ADPP graduates - 100% by 2009 - began their careers working in rural elementary schools; ADPP believes that 85% of its graduates continue to work as teachers in elementary school. 11,010 primary teachers were trained at EPF between 1993 and

2011.” (Doctors, 2012, p.9). Le graphique 1 ci-dessous montre le nombre d'enseignants diplômés des IFP (publics) et des EPF (privés) entre 2007 et 2019.

Figure 1: Enseignants du primaire diplômés entre 2007 et 2019



Source: MINEDH (2020)

En général, de 2007 à 2019, le pourcentage de diplômés des EPF a augmenté tandis que le pourcentage d'enseignants diplômés des IFP a diminué. En effet, la contribution des EPF au corps enseignant a augmenté régulièrement de 2009 à 2011 après une légère baisse de 74 en 2008, tandis que celle des IFP a diminué de 648 de 2007 à 2008, de 1138 de 2009 à 2010, et plus fortement (moins 2559) de 2010 à 2011, après une augmentation remarquable (2430) en 2009.

Les caractéristiques souhaitées des diplômés des EPF sont : l'engagement et le dévouement, la compétence et l'efficacité, la disposition à travailler dans les zones rurales et éloignées, l'adaptabilité et la créativité, la capacité à remplir diverses fonctions, la confiance pour faire face à une classe, la capacité d'assumer des responsabilités, des perspectives et de larges horizons, soutien aux enseignants formés (Doctors, 2012).

Selon Doctors (2012, p. 4),

[t]he evaluation found that teacher training at EPF is of high quality; it identified a number of factors that contribute to the quality of training, [...]. These are: the profile and commitment of EPF trainers, the training approaches and methods used in EPF, the relationship between trainers and trainees, the timing of EPF and the work schedule, the management of EPF, the training given to EPF trainees in community development, the use of a broad curriculum and the existence of extensive opportunities for learner-driven self-study, the innovative use of ICT and the Internet in training.

The method used in the training, called DNS³⁰ Program, divides the training time in three parts, constituting 25% of courses given by the trainers, 50% of the time is dedicated to studies and researches that the student develops, individually or in a team, later the results of their research are corrected in the meetings with the trainer. The remaining 25% is reserved for students' individual or team experiences in the communities where they are inserted during the internship periods (Alberts and Sitefane, 2009, p.18).

“Despite the very efficient and effective functioning of EPF and the training that is generally provided, the evaluators identified a number of limitations and areas for improvement [...]” (Doctors, 2012, p. 36), Doctors (2012) souligne quand même que malgré la qualité de la formation dispensée, les évaluateurs ont identifié certaines limites et pistes d’amélioration, tels que la courte durée du modèle 10 + 1, le besoin de développement professionnel continu, le contact et soutien permanents de l'ADPP, les limites générales des méthodes pédagogiques utilisées.

Le rapport intitulé *L'évaluation d'impact de la formation* (2009) a conclu que:

EPF training is focused on the integral formation of the person and not only on curricular subjects. EPF's formation is focused on training qualified, motivated and creative teachers, with a spirit of inter help and

³⁰ “Det Nødvendige Seminarium” en Danois, ou “The Necessary Teacher Training College” (Doctors, 2012a, p. 5).

even who know how to solve conflicts and find solutions to problems that may arise (Alberts and Sitefane, 2009, p.18).

4.4.7. Progrès réalisés et défis à relever

Dans cette section, nous résumons les progrès réalisés par les établissements de formation des enseignants de l'ADPP au cours de sa longue période d'existence et les défis à relever. Ces progrès et défis concernent la réforme des programmes, les questions de genre, le ratio formateurs-futurs enseignants, les heures passées par les formateurs dans les EPF, l'éducation inclusive.

Réforme curriculaire

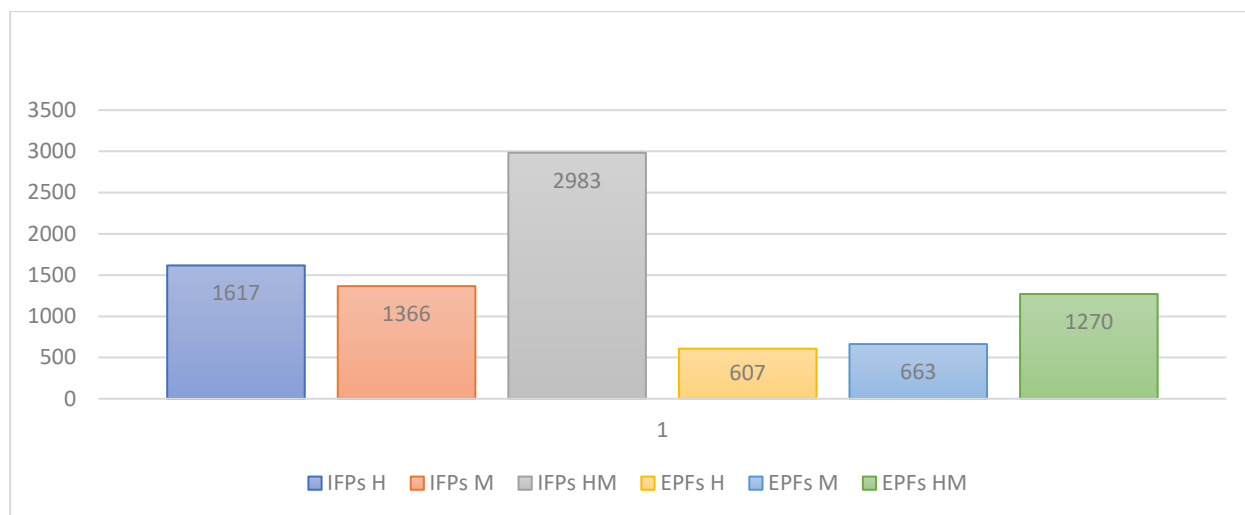
L'introduction du programme dit 10 + 1 signifie que la formation se déroule en un an et que 10 matières doivent être enseignées. Ce programme a été introduit en 2008 et est toujours en vigueur jusqu'à présent. En 2012, le modèle de formation 10 + 3 ans a été introduit et 2018 a vu l'introduction du modèle 12 + 3 ans. Cela signifie qu'actuellement, il existe trois modèles de formation des enseignants pour les écoles primaires au Mozambique. Les établissements de formation des enseignants publics et privés mettent en œuvre les deux premiers modèles. Cependant, le dernier modèle n'est en phase d'expérimentation que dans les trois institutions publiques.

Défis liés au genre

Le mémorandum de 1996 stipule que chaque année un EPF doit admettre 60 candidats, dont 30 femmes et 30 hommes. On s'attend à ce que cela incite les femmes à venir à l'école, malgré les normes et règles socioculturelles qui interfèrent avec l'éducation des filles et des femmes. Actuellement, dans les établissements publics et privés, le nombre d'étudiants par classe varie entre 30 et 35 selon les recommandations du gouvernement. Dans une classe de 30 élèves, il devrait y avoir 15 hommes et 15 femmes. Cependant, comme il apparaît dans le graphique ci-dessous, les EPF ont un meilleur bilan que les IFP à ce chapitre. En effet, en 2020, le nombre de femmes est supérieur au nombre d'hommes dans les EPF (663 contre 607), alors que dans les IFP, les hommes sont plus nombreux que les femmes de 251. Cela veut dire l'équilibre

genre doit être considéré comme un défi dans la formation des enseignants au Mozambique en lien avec l'ODD 5.

Figure 2: Nombre de futurs enseignants dans les établissements de formation privés et publics au Mozambique en 2020



Source: MINEDH. (2020)

Ratio formateur-stagiaires

Les EPF ont une bonne expérience du ratio formateurs-futurs enseignants. Par exemple, chaque formateur s'occupe de 15 étudiants, ce qui facilite l'ensemble du processus d'apprentissage et d'enseignement, y compris le travail en groupe parmi d'autres activités pédagogiques et sociales. Actuellement, selon les informations obtenues par le chef du service de formation des enseignants du MINEDH, le ratio formateur-futurs enseignants varie entre 14 et 20 par classe dans les établissements publics et privés.

Éducation inclusive

Le Mozambique, à travers le ministère de l'Éducation (MINED), a conçu et lancé en 1998 le projet d'écoles inclusives. Ce projet fut élaboré pour « intégrer les élèves et les enfants en situations difficiles dans le système éducatif régulier, notamment les orphelins and abandonnés de la guerre, traumatisés par la guerre, et les enfants ayant un développement anormal (Moçambique, 1998, p. 26). L'exclusion des enfants ayant un handicap est, cependant, toujours une réalité au Mozambique. Tel que souligné dans le rapport Light for the World, il était estimé que « seulement 24 600 d'une population de 2 million de filles et de garçons handicapés sont dans

les écoles primaires et secondaires du Mozambique » (Light for the World, 2016, p. 8). Pour s'assurer de l'inclusion de ces enfants, le ministère de l'Éducation a concentré ses efforts sur la formation des enseignants du primaire, à travers l'élaboration de programmes spécifiques en formation initiale et continue. Toutefois, lorsqu'il s'agit d'intégrer les futurs enseignants handicapés dans les institutions de formation, il y a des obstacles. Par exemple, une petite enquête auprès de la Direction nationale de la formation des enseignants a révélé que des 27 IFP, seulement 10 (37%) disent avoir des rampes ; 16 (59,25%) disent ne pas en avoir; et une n'a pas répondu à la question. En ce qui concerne les EPF, selon une source interne de l'ADPP, des 11 écoles de formation existantes, cinq (45,45%) ont des rampes ; cinq n'en ont pas; et une n'a pas répondu. ADPP est engagée à construire des rampes pour les autres EPF. Néanmoins, la formation des enseignants semble conçue pour les candidats « bien-nés ». En 2014 par exemple, un candidat handicapé a vu son inscription refusée à l'IFP d'Angónia qui n'a pas de rampe. La raison avancée est que son handicap ne lui permettrait pas d'entreprendre des activités telles que l'éducation physique, une matière fondamentale pour enseigner plus tard. Pour les candidats ayant des handicaps, il s'est avéré difficile de terminer leur formation à cause de conditions internes inadéquates pour eux. Par conséquent, parler de candidats handicapés et de stratégies d'inclusion dans les IFP et les EPF se présente comme une tâche difficile et demeure un défi pour le gouvernement mozambicain en lien avec l'ODD 4.

4.4.8. Résumé et conclusion

Nous pouvons conclure que les École de formation des enseignants du future d'ADPP, en tant que prestataires privés de formation initiale, contribue annuellement au bassin d'enseignants formés des deux sexes au Mozambique. Ce sont des finissants prêts à travailler en zones rurales, avec les communautés. Comme Doctors (2012) le souligne : l'engagement et le dévouement, la compétence et l'efficacité, la disposition à travailler dans les zones rurales et éloignées, l'adaptabilité et la créativité, la capacité à remplir diverses fonctions, la confiance pour faire face à une classe, la capacité d'assumer des responsabilités, des perspectives et de larges horizons, le soutien aux enseignants formés sont certaines des valeurs qui sont cultivées durant la formation

dans les EPF. Pour terminer, il convient de souligner que l'ADPP a joué et continue de jouer un rôle important au sein du système éducatif national du Mozambique, notamment en complétant l'offre de formation d'enseignants dont le pays a besoin pour garantir le droit à une éducation de qualité à tous ses citoyens.

5. Conclusion

Ce travail a consisté à faire un portrait de l'offre privée de formation initiale des enseignants (FIE) du primaire et du secondaire dans trois régions du monde, soit l'Afrique subsaharienne, l'Amérique latine et l'Asie du Sud et de l'Ouest, où ce phénomène est en forte croissance depuis les décennies 1990 et 2000, brisant ainsi le monopole de l'État sur cette importante composante du système éducatif. La motivation du travail est double : le phénomène en question suscite des interrogations de la part de divers groupes d'acteurs, à l'instar de la privatisation de l'éducation en général, et a été peu étudié. Après avoir identifié les pays de ces régions où l'on retrouve des institutions privées/non étatiques de FIE, nous avons cherché à comprendre le contexte d'émergence de ces institutions, les besoins auxquels elles sont censées répondre et les principaux enjeux associés à l'ouverture de la formation initiale des enseignants à des prestataires privés. Nous nous sommes également intéressés à ces derniers et aux modèles de financement qu'ils utilisent. En outre, au regard des interrogations qu'elles suscitent, nous avons entrepris de comparer les institutions privées de formation initiale des enseignants aux institutions publiques. Dans ce qui suit, nous mettons en relief les principaux constats qui ressortent de nos analyses. Nous proposons également une série de recommandations visant trois publics.

5.1. Des constats

i. La participation du secteur privé est effective dans la formation initiale des enseignants dans les trois régions couvertes.

En effet, nous avons pu confirmer la présence d'une offre privée de formation initiale des enseignants dans 46 des 66 pays étudiés : tous les 17 pays d'Amérique latine inclus dans

l'échantillon ; 7 des 9 pays d'Asie du Sud et de l'Ouest ; 5 sur les 18 pays francophones d'Afrique subsaharienne ; et 17 des 22 pays anglophones et lusophones de cette région. On voit donc que les pays francophones d'Afrique subsaharienne sont ceux où la participation du privé à la formation initiale des enseignants est la moins répandue. Une autre différence entre ces pays et les autres est que les enseignants du primaire et du secondaire y sont formés respectivement dans des institutions de niveau CITE 3 (2^e cycle du secondaire) et de niveau CITE 4 (postsecondaire/tertiaire). Dans les autres pays, ces deux catégories d'enseignants sont formés respectivement dans des institutions de niveau CITE 4 et CITE 5 (universitaire). Enfin, parmi les 66 pays couverts, l'Éthiopie est le seul où la participation du privé dans la formation initiale des enseignants a été interrompue récemment. Ce cas mériterait d'être analysé pour en apprendre davantage sur les raisons qui ont poussé l'État à prendre une telle décision.

- ii. **Dans la grande majorité des pays où nous avons pu confirmer la présence d'une offre privée de formation initiale des enseignants, le développement de cette offre vise à répondre d'une part aux besoins croissants d'enseignants qualifiés induits par l'augmentation de l'offre éducative et, d'autre part, à l'incapacité des États de former un nombre suffisant d'enseignants pour répondre à la demande.**

Tel que mentionné au début de cette section, l'offre privée de FIE a connu un véritable essor dans les décennies 1990 et 2000 dans les trois régions étudiées. Cet essor est attribuable à trois principaux facteurs : le mouvement mondial de marchandisation de l'éducation, la mise en place de politiques néolibérales ouvrant la porte à l'implication du privé dans tous les secteurs des systèmes éducatifs et les programmes d'ajustement structurel qui ont eu pour effet le désengagement de l'État de certains secteurs jugés non productifs, notamment les secteurs sociaux, dont l'éducation. Cette période est également marquée par la mise en œuvre des premiers objectifs de l'Éducation pour tous, qui auront pour effet d'augmenter le nombre d'enfants scolarisés, notamment dans les pays du Sud, et par extension la demande d'enseignants.

- iii. **La participation des entreprises privées et des individus dans l'offre privée de FIE à but lucratif est le cas le plus commun observé dans les pays étudiés.**

En plus de ces acteurs, et selon le pays, l'on retrouve les groupes religieux, les organisations à but non lucratif, les fondations et ONG locales ou internationales. C'est le cas surtout dans des contextes post-conflits ou post-catastrophes naturelles.

- iv. **Les formes de privatisation de la FIE varient d'un pays à l'autre, en fonction du type d'institutions qu'on y retrouve.**

Nous avons observé trois types d'institutions : les institutions publiques, qui sont la propriété de l'État et qui sont financées par des fonds publics; les institutions privées indépendantes, qui sont gérées par des promoteurs privés et qui ne reçoivent aucun financement récurant de l'État; et les institutions dites semi-privées, qui appartiennent et sont gérées par des promoteurs privés, mais qui reçoivent des subventions publiques pour financer une partie de leurs coûts d'opération.

v. L'offre privée de FIE est financée selon deux principaux modèles : le modèle de privatisation « pure » et le modèle mixte.

Dans le premier modèle, l'on retrouve exclusivement des institutions privées indépendantes. Le modèle mixte combine à la fois des institutions privées indépendantes sans financement public et des institutions semi-privées financées en partie par des fonds publics. Nous n'avons pas trouvé de pays où il existerait un modèle de quasi-privatisation, dans lequel toutes les institutions privées de FIE sont financées en partie par des fonds publics. En revanche, nous avons constaté l'émergence de nouveaux modèles dans quelques pays ; des modèles dans lesquels les frontières entre le secteur public et le secteur privé tendent à devenir de moins en moins nettes. Il s'agit par exemple du financement privé au sein d'institutions publiques qui consiste à admettre des futurs enseignants inscrits à titre privé et qui doivent défrayer le coût de leur formation par le biais de frais de scolarité, cohabitant ainsi avec des étudiants dont les coûts de la formation (et parfois l'internat et les bourses) sont pris en charge par l'État. Il convient de signaler que les cas identifiés sont tous dans des pays francophones d'Afrique subsaharienne, à savoir le Bénin, le Burkina Faso, le Niger et le Sénégal. Ces modèles émergents devraient faire l'objet d'études plus poussées.

vi. La majorité des pays étudiés ont mis en place des mécanismes de régulation visant à encadrer certaines dimensions de la FIE dans les institutions privées.

Les dimensions en question sont, entre autres, les processus d'accréditation et les conditions d'ouverture des institutions privées de FIE, les programmes et contenus de la formation, les exigences de qualification des formateurs, les frais de scolarité demandés, les exigences en matière de ressources matérielles, et les modalités de suivi et d'évaluation de ces institutions. Les mécanismes mis en place pour les encadrer sont généralement liés aux enjeux de qualité de la formation offerte par ces institutions. Dans les trois régions couvertes par l'étude, la plupart des pays ont instauré des systèmes d'accréditation des institutions privées impliquées dans les différents secteurs éducatifs, dont la formation initiale des enseignants. Dans certains pays, le processus de recrutement des élèves-maîtres dans les institutions privées de FIE est encadré par

l'État. Cet encadrement concerne en général les procédures de recrutement et le niveau d'études ou le diplôme requis pour accéder à la formation. Aussi bien la cartographie que les quatre études de cas que nous avons réalisées suggèrent que les institutions privées tendent à avoir les mêmes exigences minimales à l'entrée que les institutions publiques.

Nous avons également observé que dans la plupart des pays concernés, des dispositions sont prises pour aligner les programmes et les contenus de formation dans les institutions privées avec ceux du public. Dans quelques pays, nous avons identifié des mécanismes de régulation mis en place pour encadrer les qualifications des formateurs qui interviennent dans les institutions privées de FIE.

En somme, il ressort de nos analyses que l'offre privée de formation initiale des enseignants est encadrée par de nombreux mécanismes de régulation. L'on peut s'en réjouir avec prudence dans la mesure où il est fort probable que dans le contexte politique et économique des pays étudiés, des lacunes importantes soient observées à ce niveau. Cela pourrait représenter le principal défi pour assurer la qualité de la formation initiale offerte par les institutions privées. Nous y voyons une piste de recherche à poursuivre.

vii. Les études de cas montrent que la contribution des institutions privées de FIE au bassin d'enseignants est significative.

Dans plusieurs pays, l'implication d'acteurs non étatiques a notamment permis d'assurer une offre de formation des enseignants dans des zones plus éloignées. C'est le cas également dans les pays en situation de conflit ou post-conflit. Toutefois, la question de la qualité de la formation et des sortants demeure d'actualité et mérite que l'on s'y penche.

5.2. Des recommandations

À la lumière des principaux constats présentés ci-dessus, nous faisons des recommandations relatives au développement des connaissances, aux interventions des organisations internationales auprès des pays et à l'amélioration des politiques nationales. Ces recommandations visent donc les chercheurs, les organisations internationales impliquées dans le

développement de l'éducation et les décideurs et gestionnaires nationaux responsables de l'éducation et de la formation initiale des enseignants.

Ainsi, sur **le plan des connaissances**, nous faisons les recommandations suivantes :

- Poursuivre le développement de la recherche scientifique s'intéressant à l'offre privée de formation initiale des enseignants, avec une attention particulière à la qualité de cette offre et aux acquis des diplômés;
- Explorer les impacts de l'offre privée de formation initiale des enseignants sur la constitution du corps enseignant, la qualité des enseignants, l'accès à l'éducation primaire et secondaire, les résultats d'apprentissages des élèves et l'équité selon le genre et selon les zones géographiques, etc.;
- Réaliser des études comparatives sur les perspectives de carrière des enseignants ayant été formés dans des établissements publics de formation initiale des enseignants versus ceux formés dans des institutions privées;
- Mieux renseigner le fonctionnement des institutions privées, ainsi que leurs encadrements légaux et les subventions publiques qui leur sont accordées;
- Documenter les formes émergentes de privatisation d'une portion de l'offre publique de formation des enseignants et de manière plus générale, étudier plus en profondeur le développement de ces nouvelles formes de financement de la formation initiale des enseignants impliquant le secteur privé.
- Documenter certaines expériences nationales particulièrement qui présentent des caractéristiques intéressantes pour mieux comprendre les enjeux associés à l'offre privée de formation initiale des enseignants, notamment :
 - le cas de l'Éthiopie, qui a décidé de fermer l'ensemble des institutions privées de formation des enseignants, afin de comprendre les difficultés vécues;
 - les cas du Chili et de l'Inde, qui ont décidé de mettre en place un processus très strict de suivi de la qualité de l'offre privée de formation des enseignants;
 - le cas du Mozambique où la formation initiale des enseignants est offerte selon différents modèles tant dans les institutions publiques que dans les institutions privées;

- les cas des pays en situation de conflit ou post-conflit, pour lesquelles peu de données sont actuellement disponibles, et qui permettront d'éclairer la contribution de l'offre privée de formation initiale des enseignants dans la reconstruction des systèmes éducatifs.

Sur le **plan des interventions des organisations internationales auprès des pays**, nous recommandons ce qui suit :

- Concevoir et intégrer des outils de collecte de données sur l'offre privée de formation des enseignants dans les collectes de données réalisées auprès des pays, et assurer la diffusion de ces données pour favoriser la recherche scientifique permettant de développer des connaissances sur ce phénomène;
- Intégrer des données sur les caractéristiques des programmes de formation des enseignants dans les programmes régionaux de suivi des apprentissages pour mieux documenter l'efficacité de l'offre privée de formation initiale des enseignants, notamment sur les apprentissages des élèves, par exemple;
- Soutenir les pays dans l'établissement de mécanismes de suivi et d'évaluation des normes de qualité afin d'assurer un meilleur encadrement de l'offre privée de formation initiale des enseignants;
- Assurer la mutualisation des expériences nationales entre les pays d'une sous-région, mais également entre les régions, notamment sur l'encadrement de l'offre privée de la formation initiale des enseignants;

Finalement, sur le **plan des politiques nationales**, nous faisons les recommandations suivantes :

- Renforcer les encadrements légaux, en particulier l'encadrement de l'implantation et la distribution des institutions privées de formation initiale des enseignants sur le territoire national, et les mécanismes de suivi et d'évaluation ainsi que l'attribution des ressources humaines et financières nécessaires à ce suivi;
- Intégrer l'implication du privé dans la formation initiale des enseignants dans la planification des ressources humaines en éducation afin d'assurer une couverture la plus complémentaire possible à l'offre publique de formation initiale, tout en conservant un équilibre sain entre l'offre d'enseignants qualifiés et la demande d'enseignants;

- Intégrer l'offre privée de formation initiale des enseignants dans les réflexions plus globales sur le développement de l'éducation, notamment sur le rôle que les pays souhaitent leur donner afin de contribuer à l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation pour tous.

RÉFÉRENCES

- ADPP Angola. (2018). *Annual Report 2018*. <https://adpp-angola.org/images/PDF/annual-report-en/AR2018-ADPP-English-website.pdf>
- ADPP Moçambique. (2020). *Teacher Training Colleges Of The Future—EPFs’*. ADPP Moçambique. <https://adpp-mozambique.org/educacao/teacher-training-college-epfs/>
- Alberts, R. and Sitefane, G. (2009). Avaliação do Impacto da Formação de Professores da ADPP Moçambique. Maputo.
- Asamblea Constituyente de Colombia. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile : Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Báez Osorio, M. (2005). Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *EccoS revista científica*, 7(2), 427-450.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). *La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public*. http://www.nonauxhausses.org/wp-content/uploads/privatisation-education-etude_britannique_privatisation.pdf
- Bernasconi, A., & Rojas, F. (2003). *Informe sobre la Educación Superior en Chile 1980-2003*. UNESCO-IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140395>
- Bernasconi, A., Fernández Darraz, E., & Follegati Montenegro, L. (2018). Erario público e iniciativa privada. El origen del financiamiento estatal a las universidades particulares en Chile. *Universum (Talca)*, 33(1), 15-40. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762018000100015>
- Bitar, S. (2011). *Formación Docente en Chile* (No 57; p. 19). Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Boateng, F. K. (2019). Higher Education Systems and Institutions, Ethiopia. Dans *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (p. 1-6). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_449-1
- Buabeng, I., Ntow, F. D., & Otami, C. D. (2020). Teacher Education in Ghana : Policies and Practices. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(1), 86. <https://doi.org/10.5430/jct.v9n1p86>
- Cabezas, V., Medina, L., Müller, M., & Figueroa, C. (2019). *Nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile*. (UC. N° 116). Centro de Políticas Públicas. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2019/10/Paper-serie-Temas-de-la-Agenda-Pu%CC%81blica-N%C2%B0-116-2.pdf>
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (2019). *Localizando la caída de la matrícula en las carreras de Educación y su vínculo con la distribución de “Beneficios de Financiamiento Universitario”*. Informe OFD N°7. Universidad de Chile. <https://www.uchile.cl/noticias/151458/cae-matricula-general-pero-aumenta-en-carrera-de-alta-acreditacion>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2020). *Requisitos de Ingreso a las Carreras de Pedagogía*. <https://www.cpeip.cl/requisitos-de-ingreso/>
- Chand, D. (2014). Privatization, Globalization and Autonomy in teacher education. *International Journal of Applied Research*, 1(1), 90-93.
- Comisión Nacional de Acreditación CNA-CHILE (2015). *Aprueba Criterios de Evaluación para la Acreditación de Carreras Profesionales, Carreras Profesionales con Licenciatura y Programas de Licenciatura*. <https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/DJ%20009-4%20Criterios.pdf>
- Congreso de la República. (1994). *Ley General de Educación de 1994 (Ley 115)*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso Nacional de la República de Chile. (2005). *Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 18.962, Organica Constitucional de Enseñanza*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=247551>
- Congreso Nacional de la República de Chile. (2016). *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas CRUCH (s.d.) *Universidades CRUCH*. Consulté le 14 janvier 2021. <https://www.consejoderectores.cl/universidades>

- Consejo Nacional de Educación Superior, Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Acuerdo 02 de 2020 Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370 Acuerdo 02 2020 NUev Modelo.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_Acuerdo_02_2020_NUev_Modelo.pdf)
- Contraloría General de la República, División de Análisis Contable. (2013). *Financiamiento fiscal a la educación superior*.
- Contraloría General de la República. (2014). *Dictamen n° 43184. V/lex Información Jurídica Inteligente*. <https://contraloria-general-republica.vlex.cl/vid/dictamen-n-43184-contraloria-548966002>
- Crnkovic, B., & Pozega, Z. (2008). Causes and Models of Privatization in Higher Education. *Interdisciplinary Management Research*, 4, 124-134.
- Décision 615-19/MINESEC/SG/DRFM/DESG/DESTP/DEN, (2019). <http://www.minesec.gov.cm/wp-content/uploads/2019/09/Subvention2019ok.pdf>
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (1992). *Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=253>
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (1997). *Decreto 3012 de 1997. Derogado por el art. 12, Decreto Nacional 4790 de 2008, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=3339>
- Doberti, J. I., Gabay, G., & Levy, M. (2020). El presupuesto universitario en la Argentina: ¿cuánto, cómo, dónde y a quiénes? *Cuadernos del INAP*, 1.
- Doctors, S. (2012). Evaluation of ADPP Mozambique's teacher training programme: consultancy inception Report.
- Dzvimbo, K. P. (1995). The Status, Constraints and Potential of Primary Teacher Education Reform for Basic Education in Mozambique. *Perspectives in Education*, 16(1), 33-63.
- EACHRights (2017). *Low Cost Private Schools: School Choice for the poor at the expense of Quality? Nairobi, Kenya: The East African Centre for Human Rights*. <https://www.right-to-education.org/resource/low-cost-private-schools-school-choice-poor-expense-quality>.
- Education Act no.21, (2012). <http://www.education.gov.mw/phocadownload/Education%20Act%20%202013.pdf>
- Edwards Jr., D. B., Klees, S. J. and Wildish, J. (2015). Dynamics of Low-Fee Private Schools in Kenya: Governmental Legitimation, School-Community Dependence, and Resource Uncertainty. https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/2015_Kenya_Low-FeeSchools_final.pdf
- Elige Educar (2019). *Informe Metodológico Análisis y Proyección de la Dotación Docente en Chile. Actualización al 2019*. https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/Informe-Metodolo%CC%81gico.-Ana%CC%81lisis-y-proyeccio%CC%81n-de-la-dotacio%CC%81n-docente-en-Chile_final.pdf
- Fernandez, E. (2011). La implementación de políticas de educación superior en Chile frente a los sectores universitarios público y privado (1990-2010). Dans J. J. Brunner & P. Peña, *El Conflicto de la Universidades: Entre lo público y lo privado* (Universidad Diego Portales, p. 231-241).
- Fond africain de développement. (2001). *République d'Angola. Projet d'appui à l'éducation de base et à la formation professionnelle. Rapport d'évaluation*. <https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/AO-2001-153-FR-ADF-BD-WP-ANGOLA-RE-PROJET-APPUI-L-EDUCATION-DE-BASE-ET-LA-FORMATION-PROFESSIONNELLE-EDUCATION-II.pdf>
- FPENS. (2016). *A Concise Report on FPENS Activities 1999-2016*. Formal Private Education Network in Somalia. <http://fpens.so/en/reports/>
- Goddard, T., Bakhshi, M., & Frideres, J. (2018). The Long Journey for Afghan Teacher Training Colleges : Accreditation and Quality Assurance. *Comparative and International Education*, 47(1). <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v47i1.9325>
- Gómez, R., Zapata, L., & Soto, C. (2014). Informe sobre los egresados de la Facultad de Educación vinculados a la nómina oficial del Departamento de Antioquia. (Circulación restringida). *Periódico Alma Mater*, 633. https://issuu.com/periodicoalmamater/docs/am_633_julio_de_2014
- Guro, M. Z. (2000). Análise do Processo de Formação de Professores de Marrere em Nampula e da ADPP em Nacala. A escola primária moçambicana: o caso da província de Nampula. *Cadernos de Pesquisa*, (39).

- Guro, M. Z. and Lauchande, C. (2008). Estudo sobre a Provisão de Professores e Outros Profissionais da Educação para o Ensino Pós-Primário. 8ª ADEA Bienal. Maputo.
- Herrera, M. C. (2016). La educación superior en el siglo XX. *Credencial-Historia*. <http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/la-educacion-superior-en-el-siglo-xx>
- Higher Education Act, (1997). <https://www.up.ac.za/media/shared/409/higher-education-act-1997.zp86770.pdf>
- IDFC (Éd.). (2013). *Private sector in education*. Routledge.
- International Bureau of Education (2010, novembre). *World Data on Education. Kenya*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Kenya.pdf.
- ISPA. (s.d.). *Historique*. Institut Supérieur Pédagogique d'Antananarivo. <http://ispa.mg/historique.php>
- ISU. (2006). *Les enseignants et la qualité de l'éducation : Suivi des besoins mondiaux d'ici 2015*. UNESCO-ISU.
- JICA (2012). *Basic education sector analysis report—Kenya, 2012*(publication n° HM/JR/12-068-PDF). <https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/12083176.pdf>
- Kagoda, A. M., & Ezati, B. A. (2013). Contribution of primary teacher education curriculum to quality primary education in Uganda. *Problems of education in the 21st century*, 52, 35-47.
- Labé, O., Dembélé, M., Sirois, G., Motivans, A., & Bruneforth, M. (2013). Half a Century of Education Progress in Africa (1960-2010). *African and Asian Studies*, 12, 30–63.
- Light for the World (2016). Moçambique Plano Estratégico 2016-2020. Maputo. Light for the World, 2016. https://www.light-for-the-world.org/sites/lfdw_org/files/download_files/moz_country_strategy_2016_port_accessible.pdf
- Maramwidze, A. (2019, juillet 25). Botswana. College to university – Evolution shows national ambitions. *University World News. Africa Edition*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190722153345245>
- Mereku, D. K. (2019). *Sixty years of teacher education in Ghana : Successes, challenges and the way forward*. 15(2), 69-75.
- Ministerio de Educación (2016). *Proceso de Acreditación Institucional y para Carreras y Programas de Pedagogía en el marco de la Ley N° 20.129, y sus modificaciones por la Ley N° 20.903*. División de Educación Superior. http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2016/eventos/FIP/7sept2016/Ley20903_infmtvo.pdf
- Ministerio de Educación. (2018). *Las Escuelas Normales Superiores y el Ministerio de Educación verifican las condiciones de calidad de los Programas de Formación Complementaria*. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-368491.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación. (2020). *Decreto 1236 del 14 de septiembre de 2020*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-400864_pdf.pdf
- Ministério da Educação (MINED). (1996, junho). Acordo de Intenções entre Ministério de Educação da República de Moçambique e A Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo,1996.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) (2020). Dados de formação inicial 2007 a 2019. Maputo. DNFP.
- Ministerio de Educación. (s.d.). *Instituciones de Educación Superior*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/231240:Instituciones-de-Educacion-Superior>
- Moçambique, República de. (1990). Constituição da Republica de Moçambique. Maputo. <http://cedis.fd.unl.pt/wp-content/uploads/2016/01/CONST-19901.pdf>
- Moçambique, República de. (1991) Diploma Ministerial n.º 63/91, de 26 de Junho que aprova o regulamento para criação e funcionamento das instituições do ensino particular. MINED-Imprensa Nacional.
- Moçambique, República de. (1992, maio). Lei 6/92 de 6 de Maio de 1992, da Assembleia da Republica, BR n0 19 Série sobre o Sistema Nacional de Educação. Maputo: Imprensa Nacional
- Moçambique, República de. (1994). Constituição, Legislação Eleitoral e Legislação Complementar. Lisboa: Edições 70, Volm IV.
- Moçambique, República de. (1997) Diploma Ministerial N0 112/97 de 3 de Dezembro de 1997 Aprova o Plano de Estudos para as Escolas de Professores do Futuro. Maputo. MINED. Imprensa Nacional. <https://gazettes.africa/archive/mz/1997/mz-government-gazette-series-i-dated-1997-12-03-no-49.pdf>
- Moçambique, República de. (1998). Plano Estratégico da Educação 1999 – 2003: Combater a Exclusão, Renovar a Escola. Maputo. MINED. <http://www.mined.gov.mz/POEMA/Biblioteca/PO-S1-PEE-99-2003.pdf>

- Moçambique, República de. (2019). Diploma Ministerial 107/2019 aprova o regulamento de Abertura, Funcionamento e Encerramento dos Estabelecimentos Privados de Educação e Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos. Maputo. MINEDH-Imprensa Nacional. <https://www.inm.gov.mz/pt-br/content/minist%C3%A9rio-da-educac%C3%A7%C3%A3o-e-desenvolvimento-humano-br-n%C2%BA-223-de-191119-boletim-da-rep%C3%BAblica-i>
- National Accreditation Council for Teacher Education of Pakistan. (2016). *National Standards for Accreditation of Distance and Virtual Modes of Teacher Education Programs*. NACTE. <https://www.nacte.org.pk/assets/download/National%20Standards%20for%20Accreditation%20of%20Teacher%20Education%20Programs.pdf>
- National Accreditation Council for Teacher Education of Pakistan. (2018). *NACTE Annual Report 2017-18*. <https://www.nacte.org.pk/assets/download/NACTEAnnualReport2017-18.pdf>
- National Commission for Colleges of Education. (2012). *Guidelines to NCCE Accreditation Toolkit*. National commission for Colleges of Education. http://www.ncceonline.edu.ng/NCCE-Digitization/toolkit/new_cul_pdf/guide_intro.pdf
- National Council For Teacher Education (Guidelines For Regulation Of Tuition Fees And Other Fees Chargeable By Unaided Teacher Education Institutions) Regulations, Pub. L. No. F.No. 5-1/2001-NCTE(Acad) (2002). <https://ncte.gov.in/Website/NCTEACT11.aspx>
- National Council for Teacher Education (Recognition Norms & Procedure) Amendment Regulations, Pub. L. No. F. No. NCTE-Reg.1011/80/2018-MS(Regulation)-HQ (2019). https://ncte.gov.in/Website/PDF/regulation/ITEP_2019.pdf
- National Council for Teacher Education. (2009). *National Curriculum Framework for Teacher Education. Toward Preparing Professional and Humane Teacher*. NCTE. https://ncte.gov.in/Website/PDF/NCFTE_2009.pdf
- Ndissara, P. (2014, octobre 1). Etat des lieux du fonctionnement administratif et financier des Ecoles Normales Publiques et Privées des Instituteurs de la Région de l'Ouest. *Actes du séminaire de renforcement des capacités des directeurs, chefs de services administratifs et financiers des ENIEG et ENIET*. https://edugestion.usenghor-francophonie.org/pluginfile.php/373/mod_data/content/7693/ACTES%20DU%20SEMINAIRE%20DE%20RENFORCEMENT%20DES%20CAPACITES%20DIRECTEURS%20ENIEG%20version%20NONNGNI.pdf
- Noorajan, A. (2020). A Critical Reflection of Teacher Education Policies and Programs in Afghanistan. Dans K. Pushpanadham (Éd.), *Teacher Education in the Global Era* (p. 227-237). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4008-0_14
- Núñez, I. (2010). Escuelas Normales : Una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 133-150.
- OECD, M. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Olu Adediran, M., & Gbadamosi, O. A. (2015). Legal status of private universities in Nigeria. *Commonwealth Law Bulletin*, 41(3), 466-484. <https://doi.org/10.1080/03050718.2015.1078248>
- Omona, J. (2012). Funding Higher Education in Uganda : Modalities, Challenges and Opportunities in the twenty-first Century. *Makerere Journal of Higher Education*, 4(1), 11 – 44. <https://doi.org/10.4314/majohe.v4i1.6>
- Parker, D., & Kirkpatrick, C. (2005). Privatisation in Developing Countries : A Review of the Evidence and the Policy Lessons. *Journal of Development Studies*, 41(4), 513-541. <https://doi.org/10.1080/00220380500092499>
- Pedro, F., Leroux, G., & Watanabe, M. (2015). *The Privatization of education in developing countries : Evidence and policy implications; 2015* (UNESCO Working Papers on Education Policy N° 2). UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=243824&set=0059CD89B8_0_83&gp=0&lin=1&ll=1
- Peña, M. (2000). *Hijas amadas de la Patria. Historia de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago, 1854-1883* [Tesis de Licenciatura en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio Biblioteca Nacional Digital. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-93741.html>
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Pushpanadham, K., & Mammen Nambumadathil, J. (2020). Teacher as a Transformational Leader : Perspectives and Practices of Teacher Education in India. Dans K. Pushpanadham (Éd.), *Teacher Education in the Global Era* (p. 209-226). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4008-0_13
- Rahman, Md. M. (2020). Teacher Education in Bangladesh : Curriculum Framework, Practices, Issues and Future Directions. Dans K. Pushpanadham (Éd.), *Teacher Education in the Global Era* (p. 145-155). Springer Singapore.

https://doi.org/10.1007/978-981-15-4008-0_10

- Rátiva Velandia, M. (2016). Las Escuelas Normales en Suramérica “El normalismo en vía de extinción” Colombia, ¿ cómo estamos? *Revista Hojas y Hablas*, 13, 169-178.
- Republic of Kenya , Ministry of Education (2019). Basic education statistical booklet 2019. https://www.education.go.ke/images/Approved_Basic_Education_Statistical_Booklet_2019_approved_compressed.pdf
- Republic of Kenya (2012, august). *Teachers Service Commission Act 2012*. https://constitutionnet.org/sites/default/files/the_teachers_service_commission_act_2012_1-2.pdf.
- Republic of Kenya (2010). *The 2010 Constitution of Kenya*. http://www.kenyalaw.org:8181/exist/rest//db/kenyalaw/Kenya/The%20Constitution%20of%20Kenya/docs/Constitution_ofKenya%202010.pdf
- Republic of Kenya (2007). *The Kenya Vision 2030*. VDS publication. <https://vision2030.go.ke/publication/kenya-vision-2030-popular-version/>
- Republic of Kenya (2005). *Sessional Paper No. 1 of 2005. A policy framework for education, training and research*. <http://www.knqa.go.ke/wp-content/uploads/2018/10/sessional-paper-sept.-2005-final.pdf>
- République de Madagascar. (2019). *Liste des institutions supérieures à Madagascar. Institutions supérieures privées*. <http://www.mesupres.gov.mg/IMG/pdf/liste-des-institutions-sup-privees-mai-2019.pdf>
- Samboma, T. A. (2017). Regulation of Tertiary Education Institutions in Botswana : Issues and Options. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(6). <https://doi.org/10.14738/assrj.46.2786>
- Shishigu, A., Gemechu, E., Michael, K., Atnafu, M., & Ayalew, Y. (2017). Policy Debate in Ethiopian Teacher Education : Retrospection and Future Direction. *International Journal of Progressive Education*, 13(3), 61-70.
- Sirois, G., Morales-Perlaza, A., Dembélé, M., Kyelem, M., & Comlavi, M. J. (à paraître). La privatisation de la formation initiale des enseignants en Afrique de l’Ouest francophone : Le cas du Burkina Faso et du Bénin. Dans C. Depover, *Formation des maîtres en Afrique subsaharienne francophone*.
- Sistema Nacional de Información de la Educación Nacional -SNIES. (2020). *Distribución de las IES en Colombia*. <https://www.universidad.edu.co/distribucion-de-las-ies-en-colombia/>
- Solaux, G., & Suchaut, B. (2002, mai 22). *La privatisation « rampante » des systèmes éducatifs d’Afrique sub-saharienne*. Colloque ARES. Les voies de scolarisation alternatives en Afrique sub-saharienne, Strasbourg.
- Soto Arango, D. E. (2005). Aproximación histórica a la Universidad Colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7. <https://www.urosario.edu.co/Subsitio/Foros-de-Reforma-a-la-Educacion-Superior/Documentos/AproximacionHistorica-UniversidadColombiana.pdf>
- Strand, A. (2015). *Financing Education in Afganistan. Opportunities for action. Country Case Study for the Oslo Summit on Education for Development*. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/FINANCING%20EDUCATION%20IN%20AFGHANISTAN.pdf>
- Subsecretaría de Educación Superior (s.d.). *Beneficios Estudiantiles Educación Superior*. <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/>
- Tamrat, W., & Levy, D. (2017). Unusual in Growth and Composition : Ethiopian Private Higher Education. *International Higher Education*, 90, 19-21. <https://doi.org/10.6017/ihe.2017.90.10003>
- Tamrat, W., & Teferra, D. (2020). Private higher education in Ethiopia : Risks, stakes and stocks. *Studies in Higher Education*, 45(3), 677-691. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1582010>
- The National Policy Framework for Teacher Education and Development in South Africa, (2007). <https://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=rKKIDGwLhBg%3d&tabid=390&portalid=0&mid=1125&forcedownload=true>
- Thobega, M. (2010). Enhancing quality of tertiary education through programme accreditation : A case of Botswana. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2637-2641. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.386>
- Tizazu, G., & Tamrat, W. (2011). The Status of Private Provision of Higher Education in Ethiopia.” In Proceedings of the 9th National Conference on Private Higher Education Institutions (PHEIs) in Ethiopia. Addis Ababa : St. Mary’s University College Press. *Proceedings of the 9th National Conference on Private Higher Education Institutions (PHEIs) in Ethiopia*. 9th National Conference on Private Higher Education Institutions (PHEIs), Addis Ababa, Ethiopia.

- UNESCO-BREDA. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : Le défi enseignant*. BREDA.
- UNESCO-IBE. (2010a). *Botswana. World Data on Education*. UNESCO.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Botswana.pdf
- UNESCO-IBE. (2010b). *Islamic Republic of Afghanistan. World Data on Education*. UNESCO.
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Islamic Republic of Afghanistan.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Islamic_Republic_of_Afghanistan.pdf)
- UNESCO-IBE. (2010c). *Malawi. World Data on Education*. UNESCO.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Malawi.pdf
- UNESCO. (2002). *La educación superior en Colombia*. UNESCO, IESALC.
- UNESCO. (2015). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015. Éducation pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux*. UNESCO.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education : A political economy of global education reform*. Teachers College Press.

APPENDICE 1 : LISTE DES PAYS INCLUS DANS LA CARTOGRAPHIE

Zone géographique	Pays étudiés	Institutions privées de formation initiale des enseignants		
		Présence confirmée	Absence confirmée	Aucune donnée permettant de confirmer leur présence
Afrique subsaharienne- pays anglophones ou lusophones (n=22)	Afrique du Sud	X		
	Angola	X		
	Botswana	X		
	Érythrée			X
	Éthiopie		X	
	Gambie		X	
	Ghana	X		
	Guinée-Bissau			X
	Kenya	X		
	Lesotho			X
	Libéria	X		
	Malawi	X		
	Mozambique	X		
	Namibie	X		
	Nigéria	X		
	Rwanda	X		
	Ouganda	X		
	Sierra Leone	X		
	Somalie	X		
	Soudan du Sud			X
	Tanzanie	X		
	Zambie	X		
Zimbabwe	X			
Afrique subsaharienne- pays francophones (n=18)	Bénin	X		
	Burkina Faso	X		
	Burundi			X
	Cameroun	X		
	Côte d'Ivoire			X
	Gabon			X
	Guinée			X
	Guinée équatoriale			X
	Madagascar	X		
	Mali			X
	Niger			X
	République Centrafricaine			X
	République démocratique du Congo (RDC)			X
	République du Congo			X
	Sénégal			X
Tchad	X			
Togo			X	
Amérique latine (n=17)	Argentine	X		
	Bolivie (État plurinational de)	X		
	Brésil	X		

Zone géographique	Pays étudiés	Institutions privées de formation initiale des enseignants		
		Présence confirmée	Absence confirmée	Aucune donnée permettant de confirmer leur présence
	Chili	X		
	Colombie	X		
	Costa Rica	X		
	El Salvador	X		
	Équateur	X		
	Guatemala	X		
	Honduras	X		
	Mexique	X		
	Nicaragua	X		
	Panama	X		
	Paraguay	X		
	Pérou	X		
	République bolivarienne du Venezuela	X		
	Uruguay	X		
Asie du Sud et de l'Ouest (n=9)	Afghanistan	X		
	Bangladesh	X		
	Bhoutan	X	X	
	Inde	X		
	Iran		X	
	Maldives	X		
	Népal	X		
	Pakistan	X		
	Sri Lanka	X		

APPENDICE 2 : PAYS RETENUS POUR LE VOLET 2 DE L'ÉTUDE

Afrique subsaharienne		Amérique latine (n=16)	Asie du Sud (n=3)
<i>Pays anglophones et lusophones (n=10)</i>	<i>Pays francophones (n=3)</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Afrique du Sud • Angola • Botswana • Ghana • Kenya • Malawi • Mozambique • Nigéria • Ouganda • Tanzanie 	<ul style="list-style-type: none"> • Bénin • Burkina Faso • Cameroun 	<ul style="list-style-type: none"> • Argentine • Bolivie • Brésil • Chili • Colombie • Costa Rica • El Salvador • Équateur • Guatemala • Honduras • Mexique • Nicaragua • Panama • Paraguay • Pérou • Venezuela 	<ul style="list-style-type: none"> • Afghanistan • Bangladesh • Inde • Pakistan

APPENDICE 3 : RÉFÉRENCES UTILISÉES POUR LA CARTOGRAPHIE

Afrique subsaharienne

Afrique du Sud

- The National Policy Framework for Teacher Education and Development in South Africa, (2007). <https://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=rKKIDGwLhBg%3d&tabid=390&portalid=0&mid=1125&forcedownload=true>
- Higher Education Act, (1997). <https://www.up.ac.za/media/shared/409/higher-education-act-1997.zp86770.pdf>
- Sayed, Y. (2002). Changing forms of teacher education in South Africa : A case study of policy change. *International Journal of Educational Development*, 22(3-4), 381-395. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00062-1)
- Tamrat, W. (2017). Private Higher Education in Africa : Old Realities and Emerging Trends. *International Journal of African Higher Education*, 4. <https://doi.org/10.6017/ijahe.v4i2.10295>
- UNESCO-IBE. (2010). *South Africa. World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/South_Africa.pdf
- Varghese, N. V. (2006). *Growth and expansion of private higher education in Africa*. International Institute for Educational Planning.

Angola

- UNESCO. (2010). *Angola. World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Angola.pdf
- Homerin, P. (2016). La réforme du système éducatif angolais en 2016 : Un aperçu du contexte. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 73, 24-30. <https://doi.org/10.4000/ries.5582>
- Fonds africain de développement. (2001). *République d'Angola. Projet d'appui à l'éducation de base et à la formation professionnelle. Rapport d'évaluation*. <https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/AO-2001-153-FR-ADF-BD-WP-ANGOLA-RE-PROJET-APPUI-L-EDUCATION-DE-BASE-ET-LA-FORMATION-PROFESSIONNELLE-EDUCATION-II.pdf>
- ADPP Angola. (2018). *Annual Report 2018*. Repéré à <https://adpp-angola.org/images/PDF/annual-report-en/AR2018-ADPP-English-website.pdf>

Bénin

- Garnier, M., & Bogninou, S. O. (2014). Rapport d'évaluation des écoles normales d'instituteurs et des écoles normales supérieures au Bénin. Star Edition.
- Sirois, G., Morales Perlaza, A., Dembélé, M., Kyelem, M. et Comlavi, M. J. (accepté). La privatisation de la formation initiale des enseignants en Afrique de l'Ouest francophone : le cas du Burkina Faso et du Bénin. Dans C. Depover (dir.), *Formation des maîtres en Afrique subsaharienne francophone*.
- UNESCO. (2010). *Benin. World Education Data*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Benin.pdf

Burkina Faso

Arrêté 2012-059/MENA/SG/DGEB/DEEBPr portant cahier de charges des écoles privées de formation d'enseignants du primaire, (2012) (testimony of Gouvernement du Burkina Faso).

Arrêté 2016-0012/MENA/SG/DGEB portant cahier de charges des écoles privées de formation d'enseignants du primaire, (2016) (testimony of Gouvernement du Burkina Faso).

Décret n° 2010-358/PRES/PM/MEBA portant autorisation de création d'écoles privées de formation des enseignants du primaire du 29 juin 2010, (2010) (testimony of Gouvernement du Burkina Faso).

Gouvernement du Burkina Faso. (2013). Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF) 2012-2021. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/plan-sectoriel-de-leducation-2012-2021-burkina-faso>

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation. (2016). Liste officielle des écoles privées de formation des enseignants du primaire par région. http://www.mena.gov.bf/images/LISTE_DES_EPFEP_OFFICIELLEMENT_OUVERTES_PAR_REGION.pdf

UNESCO. (2010). Burkina Faso. World Data on Education. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Burkina_Faso.pdf

Botswana

Iloanya, J. (2014). Quality Teacher Education in Botswana : A Crucial Requirement for Effective Teaching and Learning. *Literacy Information and Computer Education Journal, Special 3(1)*, 1743-1749. <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2014.0232>

Maramwidze, A. (2019, juillet 25). Botswana. College to university – Evolution shows national ambitions. *University World News. Africa Edition*. <https://www.universityworld-news.com/post.php?story=20190722153345245>

Samboma, T. A. (2017). Regulation of Tertiary Education Institutions in Botswana : Issues and Options. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(6). <https://doi.org/10.14738/assrj.46.2786>

Thobega, M. (2010). Enhancing quality of tertiary education through programme accreditation : A case of Botswana. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2637-2641. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.386>

UNESCO-IBE. (2010). *Botswana. World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Botswana.pdf

Cameroun

Bidias, R. S. N. (s. d.). Formation professionnelle et pratique enseignante de l'instituteur débutant Renée Solange Nkeck BIDIAS. *Journal of Educational Research in Africa*, 7, 125-143.

Décision No 104-5/18/MINESEC/SEESN/SG/DE/CC/SDOEC/SOECEN, (2020). <https://kamerpower.com/fr/concours-enieg-eniet-2015-2016-cameroun-ecoles-normales-privees-dinstituteurs-enieg-eniet/>

École Normale Supérieure. (2018). *Admission*. École Normale Supérieure. <https://www.ens.cm/index.php/admission>

Institut Supérieur de Psycho Pédagogie Appliquée. (2015). *Contexte et justification*. ISSPA. <http://www.isppa.cm/?q=content/contexte-et-justification>

République du Cameroun. (2013). *Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (2013-2020)*. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/plan-sectoriel-education-cameroun>

UNESCO-IBE. (2010). *Cameroon. World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cameroon.pdf

Université Adventiste Cosendai. (2015). *Notre histoire*. Université Cosendai. <https://www.uacosendai-edu.net/a-propos/notre-histoire>

Ghana

Asare, K. B., & Nti, S. K. (2014). Teacher Education in Ghana : A Contemporary Synopsis and Matters Arising. *SAGE Open*, 4(2), 215824401452978. <https://doi.org/10.1177/2158244014529781>

Buabeng, I., Ntow, F. D., & Otami, C. D. (2020). Teacher Education in Ghana : Policies and Practices. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(1), 86. <https://doi.org/10.5430/jct.v9n1p86>

Frimpong, K. (2016, décembre 3). *Government Is Absorbing Private Colleges Of Education—Education Minister*. Modern Ghana. <https://www.modernghana.com/news/740606/government-is-absorbing-private-colleges-of-educat.html>

Kupari, P., Lasonen, J., Raheem, K., Jyväskylän yliopisto, & Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. (2006). *Educational issues for sustainable development in Africa*. Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.

Mereku, D. K. (2019). Sixty years of teacher education in Ghana : Successes, challenges and the way forward. 15(2), 69-75.

Pius, T. (2014). *Sources of Funding for Higher Education in Ghana*. Universitetet I Oslo. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IF-pLVJs2U8J:https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/41689/Twene-Pius-The-sis.pdf%253Fsequence%253D1+%&cd=3&hl=fr&ct=clnk&gl=ca&client=safari>

UNESCO-IBE. (2010). *Ghana. World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Ghana.pdf

Libéria

Republic of Liberia. (2014). *Assessment of teacher education and development needs to ensure Education for All (EFA) : Needs assessment report; 2014*. Ministry of Education, Republic of Liberia. <http://policy.nl.go.kr/cmmn/FileDown.do?atchFileId=131904&fileSn=11688>

Madagascar

ISPA. (s.d.). *Historique*. Institut Supérieur Pédagogique d'Antananarivo. <http://ispa.mg/historique.php>

République de Madagascar. (2017). *Plan sectoriel de l'éducation 2018-2022*. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/plan-sectoriel-de-leducation-2018-2022-madagascar>

République de Madagascar. (2019). *Liste des institutions supérieures à Madagascar. Institutions supérieures privées*. <http://www.mesupres.gov.mg/IMG/pdf/liste-des-institutions-sup-privees-mai-2019.pdf>

UNESCO. (2010). *Madagascar. World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Madagascar.pdf

Malawi

DAPP Malawi. (2017). *Education- The projects*. DAPP. Development Aid from People to People. <https://www.dapp-malawi.org/the-projects/education>

Education Act no.21, (2012) (testimony of Malawi Government).

UNESCO-IBE. (2010). *Malawi. World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Malawi.pdf

Mozambique

Ministry of Education. (2012). *Education Sector Plan 2012-2016. Mozambique*. <https://www.globalpartnership.org/content/mozambique-education-strategic-plan-2012-2016>

UNESCO-IBE. (2010). *Mozambique. World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mozambique.pdf

World Bank. (2014). *Mozambique teachers : SABER. Country Report*. World Bank. http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/TCH/SABER_Teachers_Mozambique_CR2016.pdf

Namibie

Republic of Namibia. (2013). Assessment of teacher training and development needs to ensure Education for All (EFA) : Needs assessment report. (p. 57). Ministry of Education, Republic of Namibia. https://www.academia.edu/7295611/ASSESSMENT_OF_Teacher_TRAINING_AND_DEVELOPMENT_NEEDS_TO_ENSURE_EDUCATION_FOR_ALL_EFA

World Bank. (2015). Namibia teachers : SABER. Country Report. World Bank. http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/TCH/SABER_Teachers_Namibia_Country_Report_2015.pdf

Niger

Groupe directeur national. (2006). Des enseignants pour le futur : Remédier à la pénurie d'enseignants pour un accès universel à l'éducation. Rapport national du Niger. ILO. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_161958.pdf

République du Niger. (2014). *Statistiques de l'éducation de base et alphabétisation. Annuaire 2013-2014*. http://www.stat-niger.org/wp-content/uploads/2020/06/Annuaire_2013_2014.pdf

UNESCO-IBE. (2010). *Niger. World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Niger.pdf

Nigeria

Ahmed, S. (2015). Public and Private Higher Education Financing in Nigeria. *European Scientific Journal*, 11(7), 92-109.

Federal Ministry of Education. (2020). *List of Colleges of Education in Nigeria*. Federal Ministry of Education. <https://education.gov.ng/private-college-of-education/>

National Commission for Colleges of Education. (2012). *Guidelines to NCCE Accreditation Toolkit*. National commission for Colleges of Education. http://www.ncceonline.edu.ng/NCCE-Digitization/toolkit/new_cul_pdf/guide_intro.pdf

Olu Adediran, M., & Gbadamosi, O. A. (2015). Legal status of private universities in Nigeria. *Commonwealth Law Bulletin*, 41(3), 466-484. <https://doi.org/10.1080/03050718.2015.1078248>

UNESCO-IBE. (2010). *Nigeria. World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Nigeria.pdf

Uwakwe, C. B., Ajibola, A. O., Emunemu, B., & Adedire, O. (2008). Impact of Decentralization and Privatization on the Quality of Education in Sub-Saharan Africa : The Nigerian Experience. *European Journal of Social Sciences – Volume Number, 7(1)*, 160-170.

Ouganda

Government of India. (2012). *Report of the High-Powered Commission on Teacher Education Constituted by the Hon'ble Supreme Court of India*. Government of India. https://www.mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/JVC%20Vol%201.pdf

IDFC (Éd.). (2013). *Private sector in education*. Routledge.

National Council For Teacher Education (Guidelines For Regulation Of Tuition Fees And Other Fees Chargeable By Unaided Teacher Education Institutions) Regulations, Pub. L. No. F.No. 5-1/2001-NCTE(Acad) (2002). <https://ncte.gov.in/Website/NCTEACT11.aspx>

National Council for Teacher Education (Recognition Norms & Procedure) Regulations, Pub. L. No. No.F.49-42/2005-NCTE (N&S) (2005). <https://ncte.gov.in/Website/NCTEACT10.aspx#rec1>

National Council for Teacher Education. (2009). *National Curriculum Framework for Teacher Education. Toward Preparing Professional and Humane Teacher*. NCTE. https://ncte.gov.in/Website/PDF/NCFTE_2009.pdf

National Council for Teacher Education (Guidelines for regulation of tuition fees and other fees chargeable by unaided teacher education institution)) Amendment Regulation, Pub. L. No. F. No. 51-3/2009/Pt/NCTE(N & S) (2009). <https://ncte.gov.in/Website/PDF/ACT/NCTEGuidelinesforTuitionfees2010.pdf>

National Council for Teacher Education (Recognition Norms & Procedure) Amendment Regulations, Pub. L. No. F. No. NCTE-Reg.1011/80/2018-MS(Regulation)-HQ (2019). https://ncte.gov.in/Website/PDF/regulation/ITEP_2019.pdf

Parvez, M., & Shakir, M. (2012). *Privatization of Teacher Education in India : Some Issues to Ponder Over*. 10.

Pushpanadham, K., & Mammen Nambumadathil, J. (2020). Teacher as a Transformational Leader : Perspectives and Practices of Teacher Education in India. Dans K. Pushpanadham (Éd.), *Teacher Education in the Global Era* (p. 209-226). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4008-0_13

Setty, Rohit., Iyengar, Radhika., Witenstein, M. A., Byker, E. Jon., & Kidwai, Huma. (2019). *Teaching and teacher education : South Asian perspectives* (Vol. 1-1 online resource (xv, 363 pages. 37 illustrations, 28 illustrations in color.)). Palgrave Macmillan; WorldCat.org. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-26879-4>

UNESCO-IBE. (2010). *India. World Data on Education*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/India.pdf

Yadav, S. K. (2011). Comparative study of pre-service teacher education programme at secondary stage in Bangladesh, India, Pakistan and Sri Lanka. *Educational Research and Reviews, 6(22)*, 1046-1050.

Rwanda

Commonwealth Education Partnerships. (2013). *Teacher training in Rwanda and the shift to English-medium education*. <http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2013/09/Teacher-training-in-Rwanda-Simpson-and-Muvunyi.pdf>

République du Rwanda. (2018). *Organisation de l'éducation*. [http://mineduc.gov.rw/fileadmin/user_upload/pdf_files/Laws-New-Uploads/Education Laws/ITEGEKO NO 36-2018 RYO KU WA 29-06-2018 RIGENA IM-ITUNGANYIRIZE Y UBUREZI.pdf](http://mineduc.gov.rw/fileadmin/user_upload/pdf_files/Laws-New-Uploads/Education%20Laws/ITEGEKO_NO_36-2018_RYO_KU_WA_29-06-2018_RIGENA_IM-ITUNGANYIRIZE_Y_UBUREZI.pdf)

UNESCO-IBE. (2010). *Rwanda. World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Rwanda.pdf

University of Gitwe. (2008). *Programs. Bachelor of Education*. University of Gitwe. <http://www.uog.ac.rw/programs/education>

Sierra Leone

The World Bank. (2013). Republic of Sierra Leone higher and tertiary education sector policy note. Repéré à <http://documents.worldbank.org/curated/en/857591468302730070/ACS43930PNTOP10x0379833B00PUB-LIC00.docx>

The World Bank. (2017). Sierra Leone Tertiary education: SABER country report. Repéré à http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/TED/SABER_Tertiary_Sierra_Leone_CR2017.pdf

Somalia

FPENS. (2016). *A Concise Report on FPENS Activities 1999-2016*. Formal Private Education Network in Somalia. <http://fpens.so/en/reports/>

Ministry of Education and Higher Studies. (2018). Education sector plan 2017-2021. Somaliland. Repéré 25 octobre 2018, à <https://www.globalpartnership.org/content/education-sector-plan-2017-2021-somaliland>

Tanzanie

Anangisye, W. A. L. (s. d.). *Developing Quality Teacher Professionals : A Reflective Inquiry on the Practices and Challenges in Tanzania*. <http://edufoundations.usdm.ac.tz/index.php>

Mgaiwa, Samson J. (2018). Emerging Fundamental Issues of Teacher Education in Tanzania : A Reflection of Practices. *Educational Process: International Journal*, 7(4), 246-264. <https://doi.org/10.22521/edupij.2018.74.3>

Mgaiwa, Samson John. (2018). The Paradox of Financing Public Higher Education in Tanzania and the Fate of Quality Education : The Experience of Selected Universities. *SAGE Open*, 8(2), 215824401877172. <https://doi.org/10.1177/2158244018771729>

Mgaiwa, Samson John, & Poncian, J. (2016). Public–private partnership in higher education provision in Tanzania : Implications for access to and quality of education. *Bandung: Journal of the Global South*, 3(1), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40728-016-0036-z>

Ministry of Education and Vocational Training of Tanzania. (2014). *Enhancing Teacher Education for Bridging the Education Quality Gap in Africa : The case of Tanzania;needs assessment report* (p. 65). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233079>

Mohamed, N. (2016). *The quality of contents, staffing and teaching approaches in degress and non degress teachers training institutions in Tanzania* [PhD Thesis, The Open University of Tanzania]. http://repository.out.ac.tz/1601/1/PhD_Thesis_final_-_NURDIN_MOHAMED_Final.pdf

Omona, J. (2012). Funding Higher Education in Uganda : Modalities, Challenges and Opportunities in the twenty-first Century. *Makerere Journal of Higher Education*, 4(1), 11 – 44. <https://doi.org/10.4314/ma-johe.v4i1.6>

UNESCO-IBE. (2010). *Tanzania. World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/United_Republic_of_Tanzania.pdf

Tchad

Loi 06-016 2006-03-13 PR portant orientation du système éducatif tchadien, (2006).

https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=fr&p_isn=79409&p_country=TCD&p_count=155

République du Tchad. (2016). *Rapport d'état du système éducatif national du Tchad, Éléments d'analyse pour une refondation de l'école*. UNESCO- IIEP. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?id=p::usmar-cdef_0000247447&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_b702688a-8483-4591-988b-9cda7ab03b9e%3F_%3D247447fre.pdf&lo-cale=fr&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000247447/PDF/247447fre.pdf#page=23&zoom=auto,0,711

UNESCO-IBE. (2010). *Chad. World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Chad.pdf

Zambie

Ministry of General Education. (s. d.). *Colleges of Education* [Ministry of General Education]. https://www.moge.gov.zm/?page_id=5055

UNESCO-IBE. (2010). *Zambia. Education World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Zambia.pdf

World Bank. (2016). *Zambia. Engaging the Private Sector in Education. SABER Country Report*. World Bank. http://wb-files.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/EPS/SABER_EPS_Zambia_Country_Report.pdf

Zimbabwe

Blended Education College of Southern Africa. (2020). *About us*. BECSA Zimbabwe. <https://becsa.ac.zw/about-us/>

Gateway Christian Training College. (2018). *About us* [Gateway Christian Training College.]. <http://gatewayctc.co.zw/index.php/about-us/>

Solusi University. (2020). *Faculty of Education and Humanities* [Solusi University]. <http://solusi.ac.zw/history/>

UNESCO-IBE. (2010). *Zimbabwe. World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Zimbabwe.pdf

Amérique latine

Argentine

Aguerrondo, I., & Vezub, L. (2008). *Las instituciones terciarias de formación docente en la Argentina* (Caracterización de los Institutos de Educación Superior con oferta de formación docente). UNESCO.

Cámpoli, O. (2004). *La formación docente en la República Argentina*. UNESCO.

Doberti, J. I., Gabay, G., & Levy, M. (2020). *El presupuesto universitario en la Argentina: ¿cuánto, cómo, dónde y a quiénes?* (ISSN 2683-9644). Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP).

Gobierno de Argentina. (1994). *Constitución de la Nación Argentina*.

Ministerio de Educación. (2017). *Aprender 2026. Características y voces de los docentes* (Serie de informes temáticos/2).

Mollis, M. (2008). Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 509-532.

OEI - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. (2003). *Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica (documento de trabajo)—Argentina.*

Prado, S., & Rossetti, M. (2016). *Caracterización de la Formación Docente en la Ciudad de Buenos Aires.* Buenos Aires Ciudad.

UNESCO. (2010). *Datos Mundiales de Educación, 7a edición.*

Bolivia

López De Castilla, M. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en Bolivia, Paraguay y Perú. UNESCO.

Lozada Pereira, B. (2004). La formación docente en Bolivia. Informe de Consultoría. (p. 172). UNESCO-IESALC.

Brasil

Arcas, P. H. (s.d.). *La formación docente inicial y continua en Brasil.*

de Oliveira Abuchaim, B. (s.d.). *Políticas de formación y carrera de los docentes de educación infantil en Brasil.*

Gindin, J. (s. d.). El trabajo de maestros y profesores en Brasil. Dans R. Perazza, *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del MERCOSUR* (Teseo, p. 165-217).

Gobierno federal de Brasil. (1998). *Constitución Política de la República Federativa de Brasil.*

OEI - Ministério da Educação de Brasil. (2003). Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica (documento de trabajo)—Brasil.

UNESCO-IIPE. (s.d.). *Brasil. Perfil de país.* UNESCO- IIPE.

Chili

Avalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile* (Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean). UNESCO-IESALC.

Bitar, S. (2011). *Formación Docente en Chile.* Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

Contraloría General de la República, División de Análisis Contable. (2013). *Financiamiento fiscal a la educación superior.*

Gobierno de la República de Chile. (1980). *Constitución Política de la Republica de Chile.*

Guerra Araya, P. S. (2018). *Régimen legal de la educación escolar particular pagada: El caso chileno.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Asesoría Técnica Parlamentaria.

Ministerio de la Educación, Gobierno de Chile. (2017). *Requerimientos generales. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.*

OERLAC/UNESCO (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe.* Profesores para una educación para todos. Proyecto estratégico regional sobre docentes.

Colombie

Asamblea Constituyente de Colombia. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia.*
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Congreso de la República. (1992). *Ley 30 de Diciembre 28 de 1992 por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

Congreso de la República. (1994). *Ley General de Educación de 1994 (Ley 115)*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Departamento Administrativo de la Función Pública, Gobierno de Colombia, M. (1994). *Sentencia 493 de 1994 Corte Constitucional*.

Gobierno de Colombia. (1996). *Decreto 709 de 1996*.

Gobierno de Colombia. (1997). *Decreto 2247 de Septiembre 11 de 1997*.

González Arango, O., & Schmal Simon, R. (2005). Descripción del sistema universitario de Colombia y de Chile : Una relación comparativa. *Cuadernos de administración*, 18(30), 221-240.

Guarín, A., Medina, C., & Posso, C. (2018). Calidad, cobertura y costos ocultos de la educación secundaria pública y privada en Colombia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 81, 61-114. <https://doi.org/10.13043/DYS.81.2>

Ministerio de Educación, Gobierno de Colombia. (1994). *Decreto 2903 de 1994*.

Ministerio de Educación, Gobierno de Colombia. (2009). *Decreto 4904 de 2009*.

Osorio, M. B. (s. d.). Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *Eccos*, 7(2), 25.

Costa Rica

Brenes, V. (2010). El desarrollo profesional de los docentes en servicio en Costa Rica : Un estudio exploratorio. Consejo Nacional de Rectores.

Chaverri Chaves, D., & Sanabria Hernández, M. (2010). *Formación docente en Costa Rica ¿qué educación reciben las y los educadores de primaria?* INIE. URL : <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/343>

Gobierno de Costa Rica. (2016). *Constitución Política de la Republica de Costa Rica*. Editorial Digital de la Imprenta Nacional.

OEI-Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2003). *Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica. Costa Rica*.

Paniagua, M. A. (2013). Políticas Docentes en Centroamérica. Tendencias Nacionales. Costa Rica. *Educación y Desarrollo*. <https://www.thedialogue.org/analysis/politicas-docentes-en-centroamerica-tendencias-nacionales-costa-rica/>

El Salvador

Blanco Reyes, B. L. (s.d.). *Estructura y titulaciones de Educación Superior en El Salvador* (p. 43). Ministerio de Educación.

Candray, J. C., & Luna, O. (2019). Formación docente en El Salvador: Implicaciones en la educación salvadoreña. *Realidad y Reflexión*, 50(50), 31-60. URL : <https://doi.org/10.5377/ryr.v50i50.9091>

OEI-Ministerio de Educación de El Salvador. (2003). *Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica. El Salvador*.

Presidencia de la República de El Salvador. (2000). Constitución Política de la República de el Salvador de 1983, actualizada hasta reforma introducida por el DL No56, del 06.07.2000.

UNESCO-IBE. (2010). Datos Mundiales de Educación. El Salvador (VII Ed. 2010/11).

Équateur

Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución del Ecuador*.

Benalcázar, M. (2017). Educación privada versus educación pública en el Ecuador. *Revista Publicando*, 4(11), 484-498.

Bruns, B. & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial

Jaramillo, R. S. (s. d.). Sistema educativo ecuatoriano: Una revisión histórica hasta nuestros días.

Ministerio de Educación. (2017). *Normativa para regular el funcionamiento de las instituciones educativas fisicomisionales*.

OEI-Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador. (2003). *Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica. Ecuador*.

Pacheco Olea, L. A., & Pacheco Mendoza, R. (2015). Evolución de la educación superior en el Ecuador. La Revolución Educativa de la Universidad Ecuatoriana. *Pacarina del Sur. Revista de pensamiento crítico latinoamericano*, 6(23). URL : www.pacarinadelsur.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1128&catid=10

Pareja, F. (1986). *La Educación Superior en el Ecuador* (p. 55). Centro Ecuatoriano de Investigaciones Sociales (CEIS).

Poveda Hurtado, C., & et al. (1994). *Sistema educativo nacional del Ecuador*. Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador y Organización de Estados Iberoamericanos.

Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina : Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Internacional de la Educación.

Guatemala

Aceña, M. del C., & Menchú, W. (2019). *El Sistema Educativo en Guatemala*. CIEN.

Gobierno de Guatemala. (1993). Constitución Política de la República de Guatemala, 1985 con reformas de 1993.

Herrera, G., & Gallo, A. (1984). *Veinte años de Universidad Privada en Guatemala. 1964—1984*.

OEI-Ministerio de Educación de Guatemala. (2003). *Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica. Guatemala*.

Piril Tobar, L. A. (2011). La educación superior en Guatemala en la primera década del siglo XXI. *Innovación Educativa*, 11(57), 69-80.

UNESCO-IIPE. (s.d.). *Guatemala. Perfil de país*. UNESCO-IIPE.

Wolff, L., González, P., & Navarro, J. C. (Éds.). (2002). *Educación privada y política pública en América Latina* (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe; Banco Interamericano de Desarrollo).

Honduras

- Chacón Víquez, L. D. (2016). Diagnóstico situacional de la formación de docentes en Honduras. *Revista CAES*, 7(1), 206-232.
- Gobierno de Honduras. (1982). *Decreto No. 131 del 11 de enero de 1982*. Constitución de la República de Honduras.
- Gobierno de Honduras. (2014). *Acuerdo ejecutivo No.1358-SE-2014*. La Gaceta. Diario oficial de la República de Honduras.
- OEI-Secretaría de Educación de Honduras. (2003). *Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica. Honduras*.
- Secretaría de Educación. República de Honduras. (1999). *Reglamento General del Estatuto del Docente Hondureño*. La Gaceta. Diario oficial de la República de Honduras.

México

- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (2017). *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales*. UNESCO.
- Gobierno de México. (2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última Reforma DOF 15-08-2016.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México*.
- OEI-Secretaría de Educación Pública de México. (2003). *Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica. México*.
- Torres Septién, V. (1997). *La educación privada en México (1903-1976)* (1. ed). El Colegio de México, Universidad Iberoamericana.

Nicaragua

- Arrién, J. B., Gorostiaga, X., Tünnermann Bernheim, C., Gil, R. L., & de Castilla Urbina, M. (1997). *Nicaragua: La educación en los noventa Desde el presente... Pensando el futuro*.
- El Presidente de la República de Nicaragua. (1990). *Ley No. 114. Ley de carrera docente*.
- El Presidente de la República de Nicaragua. (2006). *Ley No. 582*.
- El Presidente de la República de Nicaragua. (2009). *Ley No. 680*.
- Gobierno de Nicaragua. (1948). *Constitución Política de Nicaragua*. La Gaceta, Diario Oficial.
- OEI. (2003). *Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica. Nicaragua*.

Panamá

- Castillo Jaén, N. L., Arrue, A., International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean, & Consejo de Rectores de Panamá. (2003). *Informe nacional de educación superior de Panamá*. IESALC : Consejo de Rectores de Panamá.
- Ceville, O. (2003). *Evolución del régimen jurídico de la educación superior en la República de Panamá*. Univ. Tecnológica de Panamá, Inst. de Estudios Nacionales.

Gobierno de Panamá. (2004). *Constitución Política de la República de Panamá*. Gaceta Oficial No. 25176.

Méndez Pereira, O. (1999). *Historia de la instrucción pública en Panamá* (Autoridad del Canal de Panamá.[Se publica junto con MOSCOTE, José Dolores. Itinerario: selección de discursos, ensayos y conferencias]).

Ministerio de Educación de Panamá y Organización de Estados Iberoamericanos. (2002). *Sistema educativo nacional de Panamá*. URL : <https://www.oei.es/historico/quipu/panama/index.html>

OEI-Ministerio de Educación de Panamá. (2003). *Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica. Panamá*.

Robles, G. E. (2007). *Desarrollo educativo en Panamá, durante los gobiernos del Dr. Belisario Porras*. Universidad de Panamá.

Sue González, A. (2012). *Marco Jurídico de la Educación en Panamá* (p. 525).

Paraguay

Ministerio de Educación y Cultura. (2010). *Ley General de Educación N° 1.264*.

Gobierno de Paraguay. (2001). *Estatuto del docente. Ley No. 1.725/01*.

Gobierno de Paraguay. (2011). *Constitución de Paraguay, 1992, con enmiendas hasta 2011*. Constitute.

OEI-Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. (2003). *Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica. Paraguay*.

UNESCO-IBE. (2006). *Paraguay. World Data on Education*.

Pérou

Bolis, Gian Battista (2018). *La Formación de Los Docentes de La Escuela Básica En Perú, Desde Los Inicios de La República Hasta 1990*. URL: <http://repositorio.ucss.edu.pe/handle/UCSS/513>.

Congreso de la República. (2016). *Ley No. 30512. Ley de institutos y escuelas de educación superior y la carrera pública de sus docentes*. El Peruano.

Uruguay

Mancebo, E., & Vaillant, D. (2002). Uruguay : Las transformaciones en la formación del personal docente. Dans C. Braslavsky, I. Dussel, & P. Scaliter, *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. (Oficina Internacional De Educación, Administración Nacional De Educación Pública, Uruguay-Unesco, p. 67-76).

Venezuela

Asamblea Nacional. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial.

Parra-Sandoval, M. C., & Torres-Núñez, L. E. (2016). *Informe nacional: Venezuela; Educación Superior en Iberoamérica*. Universia.

Peñalver Bermúdez, L. (2005). *La formación docente en Venezuela. Estudio diagnóstico*. IESALC-UNESCO.

Rama, C. (2012). La nueva dinámica de la educación superior privada en Venezuela. *Pizarrón Latinoamericano*, 1(2). <http://openjournal.unimet.edu.ve/index.php/RevistaPizarron/article/view/335/311>

Asie du Sud et de l'Ouest

Afghanistan

- Barakat, A. M. (2014). *Public and private teacher training colleges in Afghanistan*. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:813283/FULLTEXT01.pdf>
- Goddard, T., Bakhshi, M., & Frideres, J. (2018). The Long Journey for Afghan Teacher Training Colleges : Accreditation and Quality Assurance. *Comparative and International Education*, 47(1). <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v47i1.9325>
- Noorajan, A. (2020). A Critical Reflection of Teacher Education Policies and Programs in Afghanistan. Dans K. Pushpanadham (Éd.), *Teacher Education in the Global Era* (p. 227-237). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4008-0_14
- Samady, S. R. (2013). *Changing profile of education in Afghanistan*. https://www.pe-docs.de/volltexte/2013/7798/pdf/Samady_2013_Education_Afghanistan.pdf
- Strand, A. (2015). Financing Education in Afghanistan. Opportunities for action. Country Case Study for the Oslo Summit on Education for Development. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/FINANCING%20EDUCATION%20IN%20AFGHANISTAN.pdf>
- UNESCO-IBE. (2010). *Islamic Republic of Afghanistan. World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Islamic_Republic_of_Afghanistan.pdf

Bangladesh

- Alam, M., Haque, M. S., & Siddique, S. F. (s. d.). *Private higher education in Bangladesh*. UNESCO- IIEP. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/bangladesh_national_education_policy_2010.pdf
- Ministry of Education of Bangladesh. (2010). *National Education Policy 2010*. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/bangladesh_national_education_policy_2010.pdf
- Ministry of Education of Bangladesh. (2017). *Bangladesh Education Statistics 2016*. http://lib.banbeis.gov.bd/BANBEIS_PDF/Bangladesh%20Education%20Statistics%202016.pdf
- Rahman, Md. M. (2020). Teacher Education in Bangladesh : Curriculum Framework, Practices, Issues and Future Directions. Dans K. Pushpanadham (Éd.), *Teacher Education in the Global Era* (p. 145-155). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4008-0_10
- UNESCO-IBE. (2010). *Bangladesh. World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Bangladesh.pdf
- Yadav, S. K. (2011). Comparative study of pre-service teacher education programme at secondary stage in Bangladesh, India, Pakistan and Sri Lanka. *Educational Research and Reviews*, 6(22), 1046-1050.

Inde

- Government of India. (2012). *Report of the High-Powered Commission on Teacher Education Constituted by the Hon'ble Supreme Court of India*. Government of India. https://www.mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/JVC%20Vol%201.pdf

IDFC (Éd.). (2013). *Private sector in education*. Routledge.

National Council For Teacher Education (Guidelines For Regulation Of Tuition Fees And Other Fees Chargeable By Unaided Teacher Education Institutions) Regulations, Pub. L. No. F.No. 5-1/2001-NCTE(Acad) (2002). <https://ncte.gov.in/Website/NCTEACT11.aspx>

National Council for Teacher Education (Recognition Norms & Procedure) Regulations, Pub. L. No. No.F.49-42/2005-NCTE (N&S) (2005). <https://ncte.gov.in/Website/NCTEACT10.aspx#rec1>

National Council for Teacher Education. (2009). *National Curriculum Framework for Teacher Education. Toward Preparing Professional and Humane Teacher*. NCTE. https://ncte.gov.in/Website/PDF/NCFTE_2009.pdf

National Council for Teacher Education (Guidelines for regulation of tuition fees and other fees chargeable by unaided teacher education institution)) Amendment Regulation, Pub. L. No. F. No. 51-3/2009/Pt/NCTE(N & S) (2009). <https://ncte.gov.in/Website/PDF/ACT/NCTEGuidelinesforTuitionfees2010.pdf>

National Council for Teacher Education (Recognition Norms & Procedure) Amendment Regulations, Pub. L. No. F. No. NCTE-Reg.1011/80/2018-MS(Regulation)-HQ (2019). https://ncte.gov.in/Website/PDF/regulation/ITEP_2019.pdf

Parvez, M., & Shakir, M. (2012). *Privatization of Teacher Education in India : Some Issues to Ponder Over*. 10.

Pushpanadham, K., & Mammen Nambumadathil, J. (2020). Teacher as a Transformational Leader : Perspectives and Practices of Teacher Education in India. Dans K. Pushpanadham (Éd.), *Teacher Education in the Global Era* (p. 209-226). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4008-0_13

Setty, Rohit., Iyengar, Radhika., Witenstein, M. A., Byker, E. Jon., & Kidwai, Huma. (2019). *Teaching and teacher education : South Asian perspectives* (Vol. 1-1 online resource (xv, 363 pages. 37 illustrations, 28 illustrations in color.)). Palgrave Macmillan; WorldCat.org. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-26879-4>

UNESCO-IBE. (2010). *India. World Data on Education*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/India.pdf

Yadav, S. K. (2011). Comparative study of pre-service teacher education programme at secondary stage in Bangladesh, India, Pakistan and Sri Lanka. *Educational Research and Reviews*, 6(22), 1046-1050.

Iran, République islamique de

Aliakbari, M., & Tabatabaei, F. S. (2019). Iranian teacher education programmes: EFL student teachers' perspectives on their future teaching abilities. *Cogent Education*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1665407>

Ameri, R. (2015). *Higher Education and Quality Assurance in Iran: A Brief Survey*. Ministry of Science, Research and Technology. <https://www2.mqa.gov.my/aqaaiw/Country%20Report/Iran/QA-Malaysia-final3.pdf>

Avanaki, H., & Sadeghi, B. (2014). A Comparative Study of Teacher Education in Iran and the UK. *Journal of Language Teaching and Research*, 5. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.5.1153-1159>

Nezakat-Alhossaini, M., & Ketabi, S. (2013). Teacher Training System and EFL Classes in Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 526–536. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.090>

UNESCO-IBE. (2010). *Islamic Republic of Iran. World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Islamic_Republic_of_Iran.pdf

Maldives

UNESCO-IBE. (2010). *Maldives. World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Maldives.pdf

World Bank. (2012). *Enhancing the Quality of Education in the Maldives. Challenges and Prospects* (N° 51; Discussion Paper Series). World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/17979>

Népal

Ministry of education, Science and Technology of Nepal. (2020). *Teachers Professional Development. Teacher Training*. National Center for Educational Development. <http://nced.gov.np/np/main/dGVhY2hlcjN0cmFpbmluZw==>

UNESCO-IBE. (2010). *Nepal. World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Nepal.pdf

Pakistan

Ali, T. (2011). Understanding how practices of teacher education in Pakistan compare with the popular theories and theories and narrative of reform of teacher education in international context. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(8), 208-222.

Institute of Social & Policy Sciences (Islāmābād, Pakistan) (Éd.). (2010). *Private sector education in Pakistan : Mapping and musing*. Institute of Social and Policy Sciences. http://i-saps.org/upload/report_publications/docs/1401025704.pdf

UNESCO. (2010). Pakistan. *World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Pakistan.pdf

Sri Lanka

LYCEUM Academy for Teacher Education. (s.d.). About us. *LYCEUM Academy for Teacher Education*. <http://lyceumteachersacademy.org>

Madhuwanthi, L. A. P. (2016). How Old is Old? Employing Elderly Teachers in the Private Sector Schools in Sri Lanka. *International Journal of Higher Education*, 5(4), p27. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n4p27>

St. Georges International Teacher Training Institute. (2020). *Institute profile*. St. Georges International Teacher Training Institute. <https://www.stgeorgeinstitute.lk/about/downloads.html>

Tertiary and Vocational Education Commission. (2020). Training Centers & Courses. *Tertiary and Vocational Education Commission*. http://220.247.221.26/Insreg_Home/insreg_Institute_Select_Search.php

UNESCO. (2010). Sri Lanka. *World Data on Education*. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Sri_Lanka.pdf

World Bank. (2011). *The Promotion of Social Cohesion Through Education in Sri Lanka* (Report No. 46; South Asia Human Development Sector). <https://documents.worldbank.org/curated/en/264731468302393983/pdf/660420NWP00PUB0n0Sri0Lanka090402011.pdf>

Yadav, S. K. (2011). Comparative study of pre-service teacher education programme at secondary stage in Bangladesh, India, Pakistan and Sri Lanka.

APPENDICE 4 : Typologie des programmes de formation initiale des enseignants en Afrique subsaharienne et en Amérique latine

Niveau d'enseignement	Diplôme requis pour être admis(e) à la formation	Classification de l'institution de formation	Pays concernés
Primaire	1 ^{er} cycle du secondaire (9 ou 10 années de scolarité) (CITE 2)	Formation professionnelle de niveau 2 ^e cycle du secondaire (CITE 3)	La majorité des pays francophones d'Afrique Quelques pays d'Amérique latine (cas d'exception)
	2 ^e cycle du secondaire (12 ou 13 années de scolarité) (CITE 3)	Formation professionnelle de niveau postsecondaire/tertiaire (CITE 4)	La majorité des pays anglophones et certains pays francophones d'Afrique La majorité des pays d'Amérique latine
1 ^{er} cycle du secondaire		Formation professionnelle de niveau universitaire (CITE 5)	Tous
2 ^e cycle du secondaire			