



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture

RECHERCHE ET PROSPECTIVE EN ÉDUCATION

# RÉFLEXIONS THÉMATIQUES

Octobre 2016

18

## Privatisation de l'éducation : tendances et conséquences

**Fazal Rizvi<sup>1</sup>**

Department of Global Studies in Education  
Université de Melbourne

### RÉSUMÉ

La privatisation de l'éducation a les faveurs de nombreux gouvernements dans le monde, et elle a souvent été soutenue par des organisations intergouvernementales, des entreprises transnationales et des organisations non gouvernementales. Le concept a toutefois été interprété et traduit dans la pratique éducative de multiples façons, et les formes que revêt la privatisation aux différents niveaux de l'éducation varient selon les systèmes éducatifs, de même que les raisons invoquées pour les justifier. Cette étude donne un aperçu des débats sur la privatisation de l'éducation ; elle présente les arguments avancés dans le passé pour et contre cette évolution, et en analyse les effets sur les inégalités sociales et la distribution inéquitable des chances en matière d'éducation. Elle conclut que, puisque l'éducation ne peut plus être entièrement financée et assurée par l'État, la question est moins de savoir si l'engagement des acteurs privés dans le secteur de l'éducation est ou non une bonne chose, que de déterminer dans quelle mesure, comment et à quelle fin l'État devrait régler leurs activités.

Introduction

Les arguments en faveur  
de la privatisation

Une tendance mondiale

Les formes de privatisation

Privatisation de l'éducation

Problèmes et conséquences

Conclusion : nécessité d'un  
contrôle démocratique

## INTRODUCTION

Au cours des trois dernières décennies, l'idée de la privatisation de l'éducation a rencontré l'adhésion de nombreux gouvernements dans le monde, et souvent l'appui de certaines organisations intergouvernementales dont l'engagement idéologique en faveur de la privatisation découle de la proximité de leur mission avec des doctrines axées sur le marché et des préoccupations économiques. À cela s'ajoutent les intérêts de puissantes entreprises transnationales soucieuses de promouvoir la privatisation, voire l'attitude à l'égard de la privatisation de l'éducation de bon nombre d'organisations non gouvernementales (ONG) engagées socialement et de gouvernements d'inspiration socialiste, comme le Viet Nam et la Chine.

Même si la privatisation tend à s'imposer dans le monde, c'est une idée qui a été interprétée et traduite dans la pratique éducative de multiples façons. Les formes que revêt la privatisation aux différents niveaux de l'éducation varient selon les systèmes éducatifs, de même que les raisons invoquées pour les justifier. Également controversée est la question de savoir dans quelle mesure les fonds publics doivent compléter l'investissement privé. De ce fait, les débats au sujet de la privatisation, et de la possibilité et du bien-fondé de son application dans le domaine de l'éducation, ont été à la fois très larges et intenses.

La présente étude donne un aperçu de quelques-uns de ces débats. Elle suggère que, étant donné le rapide accroissement de la demande d'éducation partout dans le monde, et l'engagement quasi unanime des gouvernements d'assurer l'éducation pour tous, un système éducatif exclusivement financé par les deniers publics n'est plus une option réaliste - compte tenu en particulier de l'incapacité ou de la réticence de la plupart des États-nations à financer le développement de l'éducation par le biais des impôts. Un certain degré et certaines formes de privatisation semblent donc inévitables. Si tel est le cas, la question n'est plus de savoir si les acteurs privés devraient ou non être autorisés à intervenir dans le secteur de l'éducation, mais de déterminer dans quelle mesure, comment et à quelle fin leurs activités devraient être réglementées.

Étant donné le rapide accroissement de la demande d'éducation partout dans le monde [...] un système éducatif exclusivement financé par les deniers publics n'est plus une option réaliste [...] la question n'est plus de savoir si les acteurs privés devraient ou non être autorisés à intervenir dans le secteur de l'éducation, mais de déterminer dans quelle mesure, comment et à quelle fin leurs activités devraient être réglementées.

## LES ARGUMENTS EN FAVEUR DE LA PRIVATISATION

On observe un peu partout dans le monde une tendance croissante à permettre à des institutions privées de prendre une part active à l'élaboration et à la mise en œuvre des programmes sociaux. Cette tendance est souvent attribuée à la privatisation, laquelle implique le « transfert de biens financiers, d'opérations de gestion, de fonctions ou de responsabilités précédemment aux mains ou du ressort de l'État à des acteurs privés » (Coomans et Hallo de Wold, 2005). La privatisation est souvent proposée comme un moyen de réduire la dépendance sur le gouvernement en matière de prestation de services, soit pour le fait que ne sont plus capables d'assumer les coûts des services demandés par le public ou bien qui, pour des raisons idéologiques, sont partisans d'interventions minimalistes de l'État. Dans le cas de la fourniture de services éducatifs, ces deux considérations sont souvent en jeu.

Le secteur privé a de tout temps participé à l'éducation, la famille, les institutions religieuses et les organisations philanthropiques jouant un rôle important dans son financement et sa gouvernance. De fait, le financement public de l'éducation est un phénomène relativement récent. Depuis l'émergence de l'État-providence, l'idée que la puissance publique a la responsabilité première de l'éducation de tous les citoyens a érigé cette dernière en impératif moral et politique. La vision keynésienne de l'économie tenait cela pour acquis et attendait de l'État qu'il considère l'éducation comme un « bien public ». Les économies les plus avancées ont accepté ce credo, et après la Seconde Guerre mondiale, en particulier, mis sur pied de solides systèmes d'enseignement public. Même dans un pays à faible revenu comme l'Inde, le droit à l'éducation a été inscrit dans la constitution - même si cette aspiration ne s'est concrétisée que tout récemment, la raison principale

en étant le manque de ressources selon certains auteurs (Tilak, 2009). Les pays décolonisés croyaient que le financement public de l'éducation était essentiel pour le développement national.

Cette conception est conforme à la vision des Nations Unies, pour lesquelles l'éducation est non seulement un droit de l'homme, mais aussi une condition essentielle du développement humain. Depuis sa création, l'UNESCO professe que l'éducation accroît les chances et les libertés, et contribue à promouvoir la paix, la démocratie et la croissance économique, ainsi qu'à améliorer la santé et à combattre la pauvreté. Ces idées ont été inscrites dans les objectifs fondamentaux de l'Éducation pour tous (EPT), les *Objectifs du Millénaire pour le développement* (OMD), et les *Objectifs de développement durable* (ODD) adoptés tout récemment. L'UNESCO attend de ses États membres qu'ils investissent massivement dans la réalisation de ces objectifs, en particulier dans l'enseignement primaire et secondaire, sans exclure cependant que l'investissement privé joue un rôle majeur dans l'éducation.

Depuis quelques décennies, toutefois, les efforts d'investissement accrus de l'État n'ont pas empêché que l'éducation soit de plus en plus financée par le secteur privé, et souvent par les citoyens eux-mêmes. La plupart des États ont non seulement eu recours à la privatisation comme un moyen de développer l'offre d'éducation face à une demande croissante, mais l'ont présentée en outre comme un facteur d'efficacité et d'efficience. Dans les années 1970, cette conviction idéologique a été largement défendue par des économistes tels que Friedman (1962) et des gourous de la gestion tels que Drucker (1969). Ceux-ci ont décrit la privatisation comme un moyen d'améliorer les services publics - et de briser les monopoles de l'État en soumettant ces services à la discipline du marché de façon à les rendre économiquement plus performants.

Dans les années 1980, les Gouvernements du Royaume-Uni et des États-Unis ont adhéré à ces idées avec enthousiasme, et donné un vigoureux élan idéologique à ce qui semble bien être devenu un mouvement en faveur de la privatisation. Tandis qu'aux États-Unis, d'importants services publics étaient déjà fournis par des prestataires privés, le gouvernement de Mme Thatcher a vu dans la privatisation une possibilité de « dénationaliser » des entreprises publiques jugées inefficaces. La hausse continue et impossible à supporter à long terme de la dépense publique a été citée comme une raison majeure de privatiser, en même temps qu'un argument mettant en avant l'idée de « choix ». Sans privatisation, laissait-on entendre, il serait impossible d'alléger la charge fiscale pesant sur les citoyens, pour qui il deviendrait alors difficile de choisir d'acheter ou non les services dont ils avaient besoin ou souhaitaient bénéficier. Beaucoup de ces arguments ont été développés plus avant dans des théories de la « nouvelle gestion publique » (OCDE, 1996), selon lesquelles les principes de gestion commerciale qui avaient fait leurs preuves dans le secteur privé pouvaient être appliqués tout aussi bien aux services publics.

Depuis les années 1980, un nouveau discours idéologique s'appuyant avec force sur de telles idées a fait des adeptes aux quatre coins du monde. Il est devenu semble-t-il affaire de « simple bon sens » de dire quelle était la meilleure façon d'organiser l'économie et la société. Selon Savas (2000), cinq forces principales ont été le moteur de ce mouvement en faveur de la privatisation. Premièrement, des forces *pragmatiques* ont conduit de nombreux gouvernements à croire que lorsque leurs services étaient plus demandés et devenaient plus coûteux alors que le public refusait de payer plus d'impôts, ils n'avaient guère d'autre option que d'alléger la pression fiscale en misant sur la privatisation. On considère aussi que la privatisation aura inévitablement pour effet d'améliorer la productivité des organismes gouvernementaux par le jeu des droits sur la propriété privée, des pressions du marché et de la concurrence, et que les citoyens en recevront ainsi « davantage pour leur argent ». Deuxièmement, ce raisonnement pragmatique s'articule souvent avec une théorie *économique* selon laquelle, plus prospères et mieux instruites, les communautés sont mieux à même de gérer elles-mêmes leurs affaires, avec un degré de satisfaction et des taux de retour sur investissement plus élevés. Ce raisonnement se fonde sur l'hypothèse émise par Glazer (1988) selon laquelle l'effacement de l'État-providence a pour cause non pas le désengagement des gouvernements, mais les changements apportés par les forces du marché à l'offre et à la demande de bien-être et de programmes sociaux. Troisièmement, une croyance *idéologique* veut que les gouvernements soient aujourd'hui trop large et trop puissants et interviennent excessivement dans la vie des citoyens, au point de représenter un danger pour les libertés individuelles. En outre, les décisions qu'ils prennent leur seraient dictées par leur propre intérêt et les processus politiques seraient par nature moins fiables que les mécanismes du libre marché. Quatrièmement, une conviction *philosophique* se répand selon laquelle, lorsque les gouvernements « sous-traitent » bon nombre de leurs activités, ils libèrent un potentiel porteur de plus amples activités commerciales, de meilleurs emplois et, partant, d'une croissance économique plus rapide. À l'inverse, lorsqu'il est protégé de la concurrence, le secteur public étouffe l'innovation, l'entreprise et l'entrepreneuriat. Enfin, un argument *populiste* en faveur de la privatisation plaide

pour que l'on donne à chacun les moyens de définir lui-même ses besoins et d'y répondre, ce qui renforcerait le sentiment d'appartenance à une même communauté et dissuaderait de s'en remettre à des bureaucraties souvent distantes et peu réactives.

Bien sûr, bon nombre de ces affirmations peuvent être contestées et l'ont effectivement été (voir par exemple Verger *et al.*, 2016). On a montré qu'elles étaient souvent non étayées ou contredites par les données empiriques. Ces arguments idéologiques n'en exercent pas moins une forte influence partout dans le monde. Des nations de traditions sociales, politiques, historiques et économiques différentes les utilisent de façon remarquablement similaire dans leur analyse des problèmes de gouvernance auxquels elles sont confrontées. Elles mettent en avant l'inefficacité des services publics, l'insuffisance des fonds publics face à la demande croissante pour ces services, l'impératif de transparence et la nécessité de laisser un choix aux consommateurs. Il n'est donc pas étonnant que leurs politiques conçues pour répondre à ces problèmes aillent elles aussi dans le même sens, et reposent sur des idées comparables, demandant aux institutions publiques de mieux s'adapter aux pressions extérieures du marché et de restructurer leurs priorités selon ce qu'exige l'économie mondiale. L'idée ne cesse de se répandre que l'État ne devrait plus avoir à supporter seul le fardeau du financement toujours plus lourd des services publics, mais devrait faire davantage appel à des sources de revenu privées pour assurer la mise en œuvre des programmes sociaux, y compris les plus fondamentaux comme l'éducation.

## UNE TENDANCE MONDIALE

Comment expliquer ce qui apparaît comme une convergence générale des politiques en faveur de la privatisation ? Bien sûr, certains des facteurs qui expliquent ce phénomène sont inhérents à la dynamique politique d'États-nations particuliers, du fait que les appels à la privatisation sont relayés par les systèmes de communication, les partis politiques, et les groupes d'intérêts commerciaux locaux. L'idéologie de la privatisation reçoit ainsi une interprétation spécifique dans chaque État.

Les processus liés à la mondialisation ont contribué à la popularité croissante de la privatisation. Ces processus conditionnent de plus en plus la dynamique et les priorités des politiques des États-nations, quand bien même celles-ci sont conçues et s'expriment en fonction des spécificités locales. C'est ainsi que les récentes avancées des technologies de l'information et de la communication ont transformé la manière dont circulent les idées et informations relatives aux politiques, poussant les États-nations à prendre de plus en plus conseil à l'étranger. Dans le même temps, les études comparatives réalisées par des organisations internationales telles que l'OCDE, la Banque mondiale et l'UNESCO suscitent une attention croissante (Rutkowski, 2007). Des réseaux régionaux et mondiaux d'aide à la formulation des politiques sont apparus, intensifiant la coopération entre les États-nations, et les incitant à épouser des priorités et des intérêts communs. Les entreprises qui investissent dans les pays à faible revenu exigent souvent en retour la privatisation de bon nombre des services publics (Dicken, 2015). C'est de cette même exigence que sont dans bien des cas assortis les dons et prêts consentis par les organismes d'aide, qui suivent ainsi le modèle défini par le consensus de Washington (Serra et Stiglitz, 2008).

Dans les médias commerciaux populaires, la rhétorique de la privatisation s'appuie souvent sur le postulat hautement idéologique selon lequel il n'y aurait pas d'autres solutions que d'accorder au secteur privé un rôle accru dans la fourniture des services publics. Dans leurs rapports, la plupart des gouvernements du monde semblent aujourd'hui adhérer à ce postulat, qu'ils inscrivent souvent dans un discours plus général sur les impératifs globaux d'une réponse optimale aux défis de la mondialisation, et mettre à profit les opportunités qui en découlent. Ce discours est particulièrement bien accueilli par les élites du monde des affaires qui, du fait de leur mobilité à l'échelle du globe, sont devenus les principaux véhicules des idées, images et idéologies circulant par-delà les frontières nationales. Ces idées sont reproduites par les écoles de commerce auxquelles sont inscrits un nombre croissant d'étudiants internationaux, et qui forment une nouvelle élite entrepreneuriale transnationale (Robinson, 2004).

En même temps, les processus de production des politiques sont de plus en plus « médiatisés », fortement influencés par les messages érigés en systèmes que diffusent les médias mondiaux. Ces messages font désormais partie d'une vision plus générale de la meilleure manière d'organiser et gouverner les sociétés et leurs institutions, et de ce qu'est la communauté humaine et ce que devraient être ses éléments constitutifs. On donne souvent à ces idées l'étiquette de « néolibéralisme » (Harvey, 2004). Bien que le concept n'ait pas de signification précise, et que ses formulations, ses incidences en matière de politiques et les pratiques

concrètes qu'il recouvre varient, il est devenu une sorte de système de pensée -un mode de raisonnement particulier qui conçoit en grande partie les interactions humaines sous l'angle économique. Entre autres principes de base, ce système affirme l'importance de marchés ouverts, qui implique en termes de politiques la déréglementation des industries et des flux de capitaux, une réduction radicale de l'aide sociale publique et l'externalisation des services publics.

Ces évolutions ont abouti à un nouveau discours sur la gouvernance qui redéfinit la relation entre l'État et ses institutions, ainsi qu'avec les individus, désormais perçue à travers le prisme de la logique des marchés. Les êtres humains sont censés être motivés en grande partie par leurs intérêts économiques, et chercher en permanence à renforcer leur compétitivité sur les marchés. Dans cette optique, l'éducation est conçue en termes de capital humain, et l'investissement personnel privé est supposé lui être adapté, voire nécessaire, compte tenu en particulier des avantages que l'éducation est supposée apporter à l'individu, notamment sur le plan de l'amélioration des revenus. Cette approche axée sur le capital humain ne nie pas les retombées sociales de l'éducation mais insiste sur le fait que l'individu doit investir financièrement dans son éducation.

Selon Wendy Brown (2015, p. 33), cette « ékonomisation » du sujet est un postulat fondamental de la doctrine néolibérale contemporaine, laquelle imagine que la théorie économique peut « remodeler d'autres domaines de l'existence dans les termes et avec les outils de mesure qui lui sont propres ». Selon cette logique, les êtres humains en viennent à être perçus comme du capital dans toutes les sphères de l'existence. Ces dernières décennies, insiste Brown, cette logique est devenue la rationalité qui régit et sature la quasi-totalité des pratiques institutionnelles et le discours du quotidien. Cette façon de penser est en accord avec l'analyse que font Rizvi et Lingard (2010) d'un « imaginaire néolibéral » au moyen duquel les individus ont commencé à donner un sens à leur identité et à leurs relations sociales. Cet imaginaire nous suggère à la fois comment interpréter le monde et comment concevoir ce que ce monde devrait être. Comme l'écrit Brown (2015, p. 36), « dans la rationalité néolibérale, le capital humain est à la fois notre nature et notre finalité - ce que l'on dit que nous sommes, ce que nous devrions être et ce que cette rationalité fait de nous à travers ses normes et les environnements qu'elle conçoit ».

Le néolibéralisme doit donc être compris, non comme une simple politique économique, mais plutôt comme une rationalité, un mode de pensée qui étend à toutes les sphères de l'existence un système de valeurs et de mesures axé sur le marché et conçoit l'être humain et les relations humaines d'un point de vue essentiellement économique. Il ne se contente pas de « privatiser » la production et la consommation des biens par l'individu, autrefois soutenues et valorisées par les pouvoirs publics. Au lieu de quoi, il reformule toutes choses, en tous lieux, en termes d'investissement et de valorisation du capital. La notion de « biens publics » devient de plus en plus évanescence, alors que le gouvernement n'est plus perçu comme l'autorité publique, mais progressivement comme un simple acteur économique parmi beaucoup d'autres. Les citoyens sont dépeints comme des investisseurs et des consommateurs, et non comme les membres d'une collectivité partageant des traditions, des expériences et des espaces communs. Qui plus est, le savoir et l'éducation sont appréciés et désirés presque exclusivement pour leur contribution au processus de formation et de développement du capital.

[Dans le discours du néolibéralisme], les citoyens sont dépeints comme des investisseurs et des consommateurs, et non comme les membres d'une collectivité partageant des traditions, des expériences et des espaces communs. Qui plus est, le savoir et l'éducation sont appréciés et désirés presque exclusivement pour leur contribution au processus de formation et de développement du capital.

## LES FORMES DE PRIVATISATION

Bien que ce mode de pensée soit aujourd'hui dominant sur l'ensemble du globe, les politiques de privatisation fondées sur les règles du marché n'ont pas débouché sur un ensemble de pratiques unique. De fait, la doctrine néolibérale a donné naissance à des formes de privatisation diverses. Un spécialiste indien de l'économie de l'éducation (Tilak, 2009) relève l'ambiguïté du terme « privatisation » du fait de ses différentes significations selon les sources de financement et le rôle plus ou moins important des acteurs publics et privés dans un

même système national. Tilak (2009, p. 52) propose une classification des diverses formes de privatisation de l'éducation, depuis sa forme extrême, où l'éducation est considérée comme une activité commerciale et une source de profits pour des entités privées, jusqu'à la pseudo-privatisation, avec des établissements entièrement gérés par des acteurs privés, mais financés principalement par l'État.

En Inde, Tilak (2009) note aussi que les diverses formes d'enseignement privé peuvent être classées non seulement par mode de financement, mais aussi selon les types de programmes et de services proposés, en sus de ceux qui sont imposés par la loi au niveau national, ainsi que selon les circonstances politiques particulières. Peut-être la meilleure approche est-elle d'examiner le degré de participation de chaque secteur, public et privé. Degefa (2011) s'intéresse aux rôles combinés de l'État et des marchés dans la privatisation des institutions, et suggère utilement un continuum comprenant quatre modalités possibles :

- la privatisation en tant que partage des coûts (services fournis par l'État et fonds privés) ;
- la privatisation par application aux institutions publiques de modes de gestion de type commercial (« entrepreneurisation ») ;
- la privatisation via un système de coupons (services fournis par le marché et financés par l'État) ;
- la privatisation comme émergence d'un secteur de l'éducation non étatique (services fournis et financés par le marché).

L'approche de Degefa est cependant elle aussi quelque peu limitée, car elle ne tient pas compte de la nature des biens et services - ni de la mesure dans laquelle ils sont fournis ni de la manière dont ils sont consommés. Savas (2000) suggère que les biens et services peuvent être classés selon leur degré d'exclusivité et de consommation. L'auteur distingue quatre types de biens : les biens individuels (caractérisés par l'exclusivité et la consommation individuelle), les biens dits « de club » (exclusivité et consommation commune), les biens mis en commun (non-exclusivité et consommation individuelle), et les biens collectifs ou publics (non-exclusivité et consommation commune). Selon lui, mieux vaut laisser certains types de biens au marché, tandis que d'autres nécessitent l'intervention de l'État.

Stephen Ball et Deborah Youdall (2007) suggèrent que la privatisation peut être « exogène » ou « endogène » dans les écoles publiques. Une privatisation endogène implique l'importation d'idées, de techniques et de pratiques du secteur privé dans le secteur public de façon que celui-ci fonctionne davantage sur le modèle des entreprises. Il s'agit là d'une forme de « commercialisation », dans laquelle des techniques de gestion empruntées au secteur privé sont appliquées aux établissements scolaires. À l'inverse, les formes de privatisation exogènes supposent « l'ouverture des services d'éducation publics à une participation à titre lucratif du secteur privé, dans laquelle ce dernier contribue à la conception, à la gestion ou à la mise en œuvre de certains aspects de l'enseignement public » (Ball et Youdall, 2007). La mesure dans laquelle la privatisation exogène et la privatisation endogène se combinent l'une à l'autre constitue, bien entendu, une intéressante question théorique.

Au-delà de ces arguments théoriques, certaines fonctions et responsabilités jusque-là dévolues à l'État-nation ou exercées par lui ont été privatisées au moyen de nombreuses techniques différentes. Savas (2000) classe ces techniques en trois grandes catégories : délégation, dessaisissement et remplacement. Dans le cas de la délégation, l'État reste entièrement responsable d'une fonction, mais confie l'activité productive proprement dite au secteur privé. La sous-traitance est un exemple de délégation, où le gouvernement privatise une activité en confiant par contrat l'exécution à un organisme privé, à titre lucratif ou non. Le franchisage est un autre mode de privatisation, dans lequel le gouvernement délègue à un organisme privé le droit de vendre au public un produit ou un service dont l'État est responsable en dernier ressort. La délégation peut aussi prendre la forme d'une subvention accordée par le gouvernement à une entité privée pour qu'elle se charge du travail à faire. Au lieu de subventionner le prestataire de service, le gouvernement peut aussi accorder une aide directe, sous forme par exemple de coupons, aux personnes répondant aux conditions requises afin que ces bénéficiaires achètent à un organisme privé des services qui étaient auparavant fournis par l'État lui-même.

Une autre technique de privatisation consiste à se dessaisir d'une entreprise, d'une fonction ou d'actifs. Le gouvernement transfère sa responsabilité à un organisme privé. L'entreprise est vendue ou cédée sans interruption des activités. Le transfert peut être réalisé de diverses façons, par vente à une société privée, ou par émission ou vente d'actions au gestionnaire, aux employés ou aux clients de l'entreprise. Le dessaisissement

peut prendre la forme d'une cession d'actifs, gracieusement consentie, pour quelque raison que ce soit, à une certaine catégorie de personnes. Que l'État reçoive ou non une compensation, il se dessaisit de ses responsabilités au profit du secteur privé. Dans certains cas, une entreprise publique peu rentable est purement et simplement mise en liquidation.

Outre le dessaisissement et la délégation, Savas suggère que la privatisation peut aussi s'opérer par remplacement. Celui-ci ne nécessite pas une mesure active du gouvernement, mais « un processus plus passif ou indirect par lequel l'État est plus ou moins progressivement remplacé par le secteur privé - un dépérissement de l'État, en quelque sorte, à mesure que les marchés se développent pour répondre aux besoins des consommateurs » (Savas, 2000, p. 132). Le remplacement peut aussi se produire par défaut, lorsque les consommateurs décident d'eux-mêmes de ne plus utiliser les services publics et d'acheter les services offerts par le secteur privé. Le rôle du gouvernement décroît en termes relatifs, qu'il l'ait voulu ou non, et le secteur privé acquiert un rôle plus important. Bien sûr, un gouvernement peut souhaiter se désengager de certains services par « délestage partiel » ou « mise en veilleuse » des agences qu'il avait créées pour les fournir. Depuis quelques années, le remplacement se fait plus fréquemment par voie de déréglementation, l'État décidant de renoncer à son monopole et autorisant le secteur privé à concurrencer ses propres agences, parce qu'il est convaincu que cette concurrence rendra les services publics plus efficaces. La déréglementation repose donc sur le postulat néolibéral selon lequel des arrangements adaptés à la demande et aux marchés répondent nécessairement mieux aux besoins des consommateurs. Les principaux services de l'État sont donc exhortés à réformer leurs processus de prise de décision et à réinventer la manière dont ils sont financés, réfléchissent aux services fournis, communiquent avec leurs clients et gèrent, de manière générale, leurs ressources.

## PRIVATISATION DE L'ÉDUCATION

On peut trouver des exemples de chacune de ces trois formes de privatisation - délégation, dessaisissement et remplacement - dans les systèmes éducatifs des différents pays. De fait, comme l'éducation est de plus en plus considérée comme un secteur d'activité, ses caractéristiques principales ne diffèrent plus en rien de celles d'autres entreprises obéissant à des préoccupations commerciales. Des termes et expressions tels que « contrat », « franchise », « coupons », « coentreprise », « attente des clients » et « satisfaction des clients », « rémunération au rendement » et « marges de profit » font désormais partie du vocabulaire de l'éducation, affaiblissant ainsi son statut traditionnel de bien public. Certes, nous l'avons déjà noté, des acteurs privés ont de tout temps participé au financement et à la gestion de l'éducation, mais quelque chose a changé dans le vocabulaire de la privatisation : celle-ci semble désormais liée à une doctrine néolibérale dans laquelle la réforme de l'éducation est de plus en plus conçue en termes de marché.

Aux États-Unis, par exemple, des voix s'élèvent pour dénoncer vivement ce qui est présenté comme des tentatives autoritaires du gouvernement visant à s'arroger le monopole de l'éducation. Depuis le début des années 1980, tout un discours s'est développé autour des valeurs liées à la concurrence et au choix en matière d'éducation, dont les initiatives de privatisation sont un élément majeur. Parmi ces initiatives, les écoles sous contrat sont un exemple de délégation. Ces établissements liés par un contrat aux autorités scolaires locales opèrent généralement pour le compte de groupes de parents d'élèves, d'enseignants, d'administrateurs, de membres de la communauté et d'entreprises privées. Leur structure de gestion est souvent calquée sur celle des sociétés commerciales, avec un contrôle exercé sur les dépenses d'équipement et de fonctionnement, l'école jouissant d'une autonomie considérable sur le plan des programmes, de la pédagogie, du budget et du personnel, mais étant tenue en contrepartie responsable des résultats des élèves. Pour les inconditionnels du marché, même ce niveau de privatisation est insuffisant. Ils estiment que « tant que l'État contrôle les fonds, la concurrence n'existe que du côté de la demande, mais non du côté de l'offre » (Shlaes, 1998). Le choix proposé par les écoles sous contrat n'est, clament-ils, qu'un choix illusoire (Lieberman, 1998).

Une forme de privatisation plus radicale qui a également ses partisans est celle des « coupons ». Dans un tel système, les parents reçoivent un coupon pour envoyer leurs enfants dans l'établissement de leur choix. Le montant de la subvention que l'État verse à chaque établissement dépend du nombre de coupons que lui ont été remis des parents afin qu'ils assurent l'éducation de leurs enfants. On fait valoir que cette concurrence dans le recrutement des élèves va obliger les écoles à être plus efficaces et à mieux répondre aux demandes du marché de l'enseignement, et encourager inévitablement l'entrepreneuriat et l'innovation chez les enseignants et les administrateurs. Un système obéissant aux lois du marché favoriserait aussi une plus grande flexibilité de l'emploi et la professionnalisation du corps enseignant et, au bout du compte, l'amélioration

de l'enseignement dispensé et des résultats des élèves. C'est sans doute au Chili, sous le régime militaire, que cette expérience néolibérale a été tentée de la manière la plus systématique ; le système des coupons continue d'influencer le système actuel de financement de l'éducation dans ce pays (Castro-Hidalgo et Gomez-Álvarez, 2016). Au Chili, la privatisation a toujours été un sujet brûlant, et la question de savoir si elle a ou non abouti à des progrès qualitatifs n'est pas encore tranchée et demeure fortement controversée.

Outre les choix offerts aux parents par les coupons, les crédits d'impôts pour frais de scolarité, les contrats et autres mécanismes similaires, le mode de privatisation par délégation le plus poussé consiste à passer des contrats avec des entreprises privées à but lucratif à l'issue d'un appel d'offres concurrentiel. Les établissements publics négocient de tels contrats pour toute une série de services - dont certains, comme le nettoyage et l'entretien des locaux, le transport des élèves ou la sécurité, ne font pas débat, tandis que d'autres, comme les contrôles des connaissances, l'orientation des élèves, voire la planification et l'élaboration d'une politique, sont beaucoup plus contestés. Bon nombre de circonscriptions scolaires dans le monde ont également pris l'habitude de déléguer sous contrat certains cours ou l'instruction de certaines catégories d'élèves. En même temps, un système parallèle s'est développé à côté des écoles publiques traditionnelles (Bray, 1999). Il comprend des centres d'apprentissage à but lucratif où les enfants reçoivent des cours particuliers après les heures de classe, et des entreprises commerciales préparant les élèves à des examens dont les enjeux sont très élevés puisqu'ils livrent accès à des universités et à des professions particulièrement prestigieuses. Bien entendu, cette concurrence commerciale n'est pas sans affecter les établissements publics, qui, voyant leur budget s'amenuiser, tentent de se faire une place sur le marché de l'éducation en commercialisant nombre de leurs propres programmes.

Certaines de ces tentatives sont modestes et locales, mais la privatisation de l'éducation connaît une tout autre ampleur avec l'essor d'une industrie mondiale de l'enseignement. On voit notamment des organismes commerciaux créer des écoles, fournir une aide à l'élaboration de politiques, élaborer des systèmes de tests et réaliser des évaluations des programmes d'études. Verger, Lubienski et Steiner-Khamsi (2016) ont essayé de comprendre les principaux ressorts et mécanismes de ces évolutions récentes. Leurs travaux ont montré le caractère divers et complexe, alliant altruisme et mercantilisme, des motivations de ces acteurs mondiaux de l'éducation. Les préoccupations de ces derniers sont un curieux mélange où le souci de rendre l'éducation accessible là où elle ne l'est pas voisine avec l'ambition de devenir des avocats influents de conceptions particulières de la réforme de l'enseignement. Les liens étroits qu'ils ont pu tisser avec les systèmes éducatifs nationaux leur permettent d'exercer leur influence à l'échelle transnationale. Si certains d'entre eux se présentent comme de simples organisations philanthropiques, soucieuses du bien-être des enfants et de leurs communautés, d'autres ne cachent pas leur volonté de tirer des profits de l'éducation pour les distribuer à leurs bailleurs de fonds, investisseurs et actionnaires. Cela leur est possible parce que l'accroissement de la demande de services éducatifs, la compétition pour un statut social et les possibilités de fourniture transfrontières de l'éducation ont créé des marchés pratiquement illimités. Les investisseurs privés et les banques commerciales sont donc prêts à financer ces activités d'éducation promettant d'importants profits.

Outre les choix offerts aux parents par les coupons, les crédits d'impôts pour frais de scolarité, les contrats et autres mécanismes similaires, le mode de privatisation par délégation le plus poussé consiste à passer des contrats avec des entreprises privées à but lucratif à l'issue d'un appel d'offres concurrentiel.

## PROBLÈMES ET CONSÉQUENCES

L'analyse qui précède montre que la privatisation fait désormais partie du paysage éducatif mondial. On ne peut nier que ces initiatives ont grandement aidé à accroître l'accès à l'éducation dans le monde, de manières qui auraient été impossibles avec les seules ressources du secteur public. En ce sens, la privatisation a facilité la réalisation des ambitieux plans de généralisation de l'enseignement primaire énoncés aussi bien dans les objectifs de l'EPT que dans les OMD et dans les ODD adoptés plus récemment. À tous les niveaux supérieurs de l'enseignement, les politiques de privatisation ont également contribué à susciter une plus forte demande et à développer les possibilités de participation offertes à des groupes de population jusque-là exclus. Par conséquent, s'il est aujourd'hui difficile d'imaginer un système éducatif sans apport du privé, la privatisation de l'éducation a créé toute une série de problèmes éthiques, politiques et éducatifs qu'on ne peut se dissimuler.



Elle a eu des conséquences beaucoup plus lourdes et étendues qu'on ne le pense souvent, non seulement en changeant la nature de l'éducation, mais aussi en transformant la relation complexe entre cette dernière et la production et la reproduction sociales et culturelles.

Les politiques de privatisation précisent la manière dont les écoles seront financées et administrées, mais elles peuvent aussi redéfinir la nature même de l'éducation. On l'a vu plus haut, elles risquent potentiellement de transformer la culture interne des établissements éducatifs. La prise en compte du marché induit souvent une conception des programmes, de l'enseignement et de l'apprentissage différente de celle qui repose sur l'idée que l'éducation est un bien public. Quand l'éducation est transformée en marchandise, elle sert inévitablement des intérêts personnels avant ceux de la collectivité. L'acquisition de connaissances et de compétences commence à être conçue en termes de capital humain échangeable sur le marché du travail, ou utilisé pour accéder à un statut social. Traditionnellement, l'éducation aspire à être au service du bien commun, or les politiques de privatisation sapent cette aspiration en faisant voler en éclats son rôle traditionnel s'agissant de développer et soutenir les communautés, et de forger du lien social et une certaine solidarité. Lorsque les individus sont encouragés à considérer avant tout leur propre intérêt économique, comme le fait clairement la conception néolibérale de l'*homo economicus*, ils se soucient moins de leurs semblables et les fondements mêmes de l'éthique sont menacés.

Les politiques de privatisation précisent la manière dont les écoles seront financées et administrées, mais elles peuvent aussi redéfinir la nature même de l'éducation.

Dans la mesure où les politiques de privatisation de l'éducation ont pour postulat premier l'intérêt économique personnel, elles risquent aussi de créer des inégalités sociales non viables à long terme. Certes, les inégalités ont toujours été un trait des systèmes éducatifs, mais la privatisation met en place des structures susceptibles de les aggraver. Ces structures institutionnalisent l'accès à tout un éventail de pratiques éducatives en

fonction de la solvabilité. De ce fait, même dans les pays les plus riches, les élèves sans grandes ressources sont souvent privés de certaines activités, comme les excursions scolaires et les cours de soutien dans des matières considérées comme secondaires. Dans les pays pauvres, l'incapacité d'acquitter les frais de scolarité empêche certains enfants d'aller à l'école. Par conséquent, si la privatisation rend possible la participation de tous à l'éducation, les opportunités n'en sont pas moins distribuées de manière inégale. Dans tous les cas, l'accès à l'éducation formelle facilité par les investissements privés d'organes philanthropiques ne garantit pas l'égalité sur le plan des expériences et des résultats éducatifs. Les écoles demeurent hautement différenciées et les politiques de privatisation servent souvent à perpétuer, et même à étendre, les inégalités sociales.

Par conséquent, si la privatisation rend possible la participation de tous à l'éducation, les opportunités n'en sont pas moins distribuées de manière inégale.

On fait souvent valoir que la privatisation offre la possibilité d'améliorer la qualité des services éducatifs. Un récent examen des recherches menées sur les écoles privées financées aux États-Unis par des subventions publiques sous forme de coupons suggère toutefois que les résultats des élèves inscrits dans ces établissements privés ne sont pas clairement supérieurs. Selon Chris et Sarah Lubienski (2014), les données concernant l'efficacité des écoles sous contrat sont tout aussi incertaines. Plus préoccupant est le constat selon lequel, aux États-Unis, la ségrégation économique et raciale est plus marquée dans les écoles privées que dans les écoles publiques, et les élèves ayant des besoins spéciaux sous-représentés dans les premières. D'autre part, les écoles publiques offrent moins souvent accès aux nouvelles technologies, à des laboratoires de sciences et à des environnements sûrs. Dans les pays à faible revenu, où l'idée d'écoles privées proposant des frais de scolarité peu élevés compte de nombreux partisans (voir Tooley, 2000), la qualité de l'enseignement demeure obstinément faible. Ces écoles pèchent aussi par l'absence d'activités enrichissantes sur le plan pédagogique. En Inde, même après l'adoption en 2010 de la loi sur le droit à l'éducation, qui fait obligation à tous les établissements scolaires de recruter 25 % de leurs élèves dans les communautés marginalisées, des formes d'inégalité scolaire persistent et s'aggravent entre écoles privées et publiques sous l'effet de facteurs d'ordre essentiellement économique (Pratham, 2015).

Dans son livre récent *The End of Public Schools*, David Hursh (2016) montre comment les politiques de privatisation sapent aussi la démocratie. Il fait valoir que les écoles publiques ont été créées en tant que communautés d'apprentissage favorisant la création de liens de confiance et de solidarité. Dans les écoles privées, où les élèves sont considérés comme des clients et les parents comme des actionnaires, cette fonction démocratique de l'éducation est nécessairement affaiblie, car les élèves sont préparés à un monde placé sous le signe de la compétition. À terme, l'idée de privatisation ancrée dans l'imaginaire néolibéral projette une autre image de la société, dans laquelle les individus sont incités à rivaliser pour l'accès à des ressources comptées, et les marchés décident des modes de relations sociales. Les notions de démocratie et d'égalité ne sont pas abandonnées, mais redéfinies du point de vue des marchés. La démocratie devient essentiellement représentative plutôt que participative, symbolique plus que réelle, tandis que l'égalité est réinterprétée comme une juste rétribution, à savoir que chacun mérite ce qu'il a gagné plutôt que ce qu'il pourrait partager. Quand l'égalité est réinterprétée dans l'optique des marchés, l'accent n'est plus placé sur la collectivité mais sur l'individu, et son droit de garder pour lui ce qu'il a produit par ses propres efforts. Le droit de propriété prime sur les droits de la personne (Bowles et Gintis, 1985), et la démocratie devient affaire de politique transactionnelle.

## CONCLUSION : NÉCESSITÉ D'UN CONTRÔLE DÉMOCRATIQUE

Il ressort de cette analyse que la tendance mondiale à la privatisation de l'éducation a comme conséquence de graves menaces pesant sur l'avenir des personnes et des communautés qui se retrouvent au bas des hiérarchies sociales créées par la rationalité néolibérale. L'idéologie du marché produit nécessairement des gagnants et des perdants. Toutefois, comme l'a noté Robert Reich (2015, p. 218), les marchés n'ont rien d'inéluctable : « nous n'avons pas à être les victimes de forces du marché sur lesquelles nous n'aurions aucun contrôle ». Les marchés obéissent à des règles instituées par l'être humain, de sorte que la vraie question est de savoir quelles sont les règles, à quelles visées elles répondent et quels intérêts elles servent. Le défi qu'il va falloir relever, souligne Reich, n'a pas pour enjeu l'économie mais la démocratie. Il ne s'agit pas de la liberté du marché ni de la taille du gouvernement, mais des moyens de déterminer à quoi et à qui sert le gouvernement. L'essentiel n'est pas de choisir entre le marché et l'État, mais de savoir comment conceptualiser la relation entre l'un et l'autre de façon qu'elle soit une source de prospérité et d'avantages pour tous et non pas pour une petite minorité.

La privatisation doit être soumise à un contrôle démocratique, exercé de façon à préserver les objectifs traditionnels de l'éducation, à savoir renforcer la communauté et œuvrer pour une cohésion sociale et une solidarité accrues.

L'idée que l'éducation devrait être entièrement financée et gérée par l'État n'est plus réaliste. À notre époque où la demande d'éducation s'accroît, rares sont les États capables de financer l'éducation avec leurs propres ressources. Les États ont besoin de l'aide du secteur privé - et, de fait, cette aide peut être grandement bénéfique pour les systèmes éducatifs. Toutefois, pour qu'elle serve les intérêts variés des communautés dans lesquelles ces systèmes sont implantés, la privatisation doit être soumise à un contrôle démocratique, exercé de façon à préserver les objectifs traditionnels de l'éducation, à savoir renforcer la communauté et œuvrer pour une cohésion sociale et une solidarité accrues. Pour que ces objectifs soient réalisés, il ne faut pas laisser les États-nations « dépérir » face à l'emprise des marchés mondiaux. Ces États doivent au contraire mettre en place des règles et des systèmes qui garantissent que l'éducation ne finira pas par favoriser les corrompus, les nantis et les groupes minoritaires, mais que tous en bénéficieront.

Bien sûr, les États-nations ont déjà mis en place à cette fin des systèmes de contrôle des responsabilités plus rigoureux. Ces systèmes sont conçus, fait-on valoir, pour mesurer et comparer les résultats scolaires de façon à assurer un fonctionnement efficace des marchés de l'éducation, dans l'intérêt des écoles et des élèves de l'enseignement tant public que privé. De fait, l'accent mis sur les tests à enjeux élevés est souvent justifié par des considérations d'équité : ces tests sont censés livrer les données nécessaires pour améliorer les performances des élèves qui « prennent du retard ». La loi *No Child Left Behind* aux États-Unis reposait précisément sur une telle logique. Au niveau mondial, le discours qui sous-tend actuellement le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) va dans le même sens. Toutefois, il apparaît de plus en plus clairement que ces tests ne contribuent guère à plus d'équité, car ils ne permettent pas de concevoir

des stratégies d'amélioration des performances des élèves dans les écoles mal équipées et sans grandes ressources. Au contraire, ils démoralisent enseignants et élèves et ne servent qu'à alimenter les marchés de l'éducation, selon un mécanisme qui promeut et légitime des activités favorisant ceux qui sont déjà favorisés.

Un autre moyen pour l'État de modérer les excès de la privatisation dans le secteur de l'éducation est d'établir des partenariats public-privé, en vue d'élaborer des politiques et des programmes communs conformes aux souhaits des communautés mais mis en œuvre par le marché. On part du principe que l'État mettra en avant l'intérêt public et les impératifs de gestion responsable et de solidarité, tandis que le secteur privé apportera moyens financiers, connaissances et technologies, efficacité en matière de gestion et esprit d'entreprise. En veillant à ce que les considérations d'équité soient prises en compte, y compris la nécessité de prévenir la discrimination et l'exploitation, d'assurer la continuité et la stabilité des services et d'encourager la cohésion sociale, le secteur public compte pouvoir collaborer de façon productive avec le marché et en corriger les excès. Si tentante que soit cette vision, l'expérience de nombreux pays montre qu'il n'est pas facile de parvenir à un tel équilibre et que ces partenariats débouchent souvent sur des conflits d'intérêts, car les intérêts de l'État et ceux du secteur privé sont souvent divergents. Inévitablement, le secteur privé est attiré par les activités qui promettent des profits rapides, laissant au secteur public les tâches intrinsèquement plus complexes et plus ingrates (Rosenau, 2002). Quand les choses tournent mal, les responsabilités sont toujours difficiles à établir, et les partenaires privés ont toujours la possibilité de se désengager purement et simplement.

Par conséquent, si les partenariats public-privé peuvent être utiles, ils ne sont pas la panacée face aux excès de la privatisation en matière d'éducation. Il est indispensable de réaffirmer les objectifs sociaux et démocratiques de l'éducation. Cela signifie concevoir le rôle du secteur privé dans l'éducation hors de l'imaginaire néolibéral dans lequel il est de plus en plus ancré. Tout en reconnaissant que le secteur privé peut avoir un rôle important à jouer dans le domaine de l'éducation, il convient de bien voir que ce rôle est secondaire par rapport aux visées plus générales de l'éducation en ce qui concerne le renforcement de la communauté. Il importe de résister à l'« intégrisme des marchés » (Soros, 1998) et à ses ordres si l'on veut que l'éducation réponde aux besoins de la collectivité tout entière et non d'une minorité. En matière d'éducation, les marchés ont une position fondamentalement contradictoire car ils s'appuient sur les postulats de l'individualisme dans un domaine de l'activité humaine qui repose essentiellement sur le fait social - l'apprentissage du vivre ensemble. Ces contradictions doivent être reconnues et dénoncées pour que les aspirations démocratiques des enseignants et de leurs élèves ne soient pas étouffées. Cette tâche ne saurait être confiée seul au secteur privé.

## RÉFÉRENCES

- Adamson, F., Astrand, B. et Darling-Hammond, L. 2015. *Global Education Reform: How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes*. New York, Routledge.
- Ball, S. et Youdall, D. 2007. *Hidden Privatization in Public Education*. [http://pages.eiie.org/quadrennialreport/2007/upload/content\\_trsl\\_images/630/Hidden\\_privatisation-EN.pdf](http://pages.eiie.org/quadrennialreport/2007/upload/content_trsl_images/630/Hidden_privatisation-EN.pdf)
- Bowles, S. et Gintis, H. 1985. *Democracy and Capitalism: Property, Community and the Contradictions of the Modern Social Thought*. Londres, Routledge.
- Bray, M. 1999. *À l'ombre du système éducatif. Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Brown, W. 2015. *Undoing the Demos: Neoliberal Stealth Revolution*. New York, Zone Books.
- Castro-Hidalgo, A. et Gómez-Álvarez, L. 2016. A Long-term Experiment and its Impact on the Quality and Equity of Education. F. Adamson, B. Astrand et L. Darling-Hammond (dir. publ.), *Global Education Reform: How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes*. New York, Routledge, p. 16-49.
- Commans, H. et de Wolf, H. 2005. Privatization of Education and the Right to Education. K. de Feyter et I. Gomez (dir. publ.), *Privatization and the Human Rights in the Age of Globalization*. Anvers, Intersentia.
- Degefa, D. 2011. *Privatization of higher education in Sub-Saharan Africa: global pressures, national responses and local realities*. LAP Lambert Academic Publications.
- Dicken, P. 2015. *Global Shift, Mapping the Changing Contours of the World Economy*. 7<sup>e</sup> édition, Londres, Guildford.
- Drucker, P. 1969. *The Age of Discontinuity*. New York, Harper et Row.
- Friedman, M. et Friedman, R. 1980. *Free to Choose*. New York, Harcourt.
- Glazer, N. 1988. *The Limits of Social Policy*. Cambridge MA, Harvard University Press.
- Harvey, D. 2007. *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford, Oxford University Press.
- Hogan, A., Sellars, S. et Lingard, B. 2016. Corporate Social Responsibility and Neo-Social Accountability in Education: The Case of Pearson PLC. A. Verger, C. Lubienski et G. Steiner-Khamsi (dir. publ.), *World Year Book of Education: The Global Education Industry*. Londres, Routledge, p. 107-124.
- Hursh, D. 2016. *The End of Public Schools: The Corporate Reform Agenda to Privatize Education*. New York, Routledge.
- Lieberman, M. 1998. *Public Education: An Autopsy*. Cambridge MA, Harvard University Press.
- Lubienski, C. et Lubienski, S. 2013. *The Public School Advantage: Why Public Schools Outperform Private Schools*. Chicago, University of Chicago Press.
- Pratham Foundation. 2015. *Annual Status of Education Report 2014*. <http://img.asercentre.org/docs/Publications/ASER%20Reports/ASER%202014/National%20PPTs/aser2014indiaenglish.pdf>
- Reich, R. 2015. *Saving Capitalism: For the Many Not the Few*. New York, Alfred Knopf.
- Rizvi, F. et Lingard, B. 2010. *Globalizing Education Policy*. Londres, Routledge.
- Robinson, W. I. 2004. *A Theory of Global Capitalism: Production, Class, and State in a Transnational World*. Baltimore, John Hopkins Press.
- Rosenau, P. 2000. Strengths and Weaknesses of Public Private Policy Partnerships. P. Rosenau (dir. publ.), *Public Private Policy Partnerships*. Cambridge, MIT Press.
- Rutkowski, D. 2007. Converging Us Softly: How Intergovernmental Organizations Promote Neoliberal Educational Policy. *Critical Studies in Education*, Vol. 48, No. 2, p. 229-247.

- Savas, E. S. 2000. *Privatization and Public-Private Partnerships*. New York, Chatham House Publishing.
- Serra, N. et Stiglitz, P. 2008. *The Washington Consensus Reconsidered: Towards a New Global Governance*. Oxford, Oxford University Press.
- Shlaes, A. 1998. School Choice Isn't a New Idea. *The Wall Street Journal*, octobre.
- Soros, G. 1998. *The Crisis of Global Capitalism: Open Society Endangered*. New York, Public Affairs.
- Srivastava, P. 2016. Questioning the Global Scaling-Up of Low-fee Private Schooling: The Nexus between Business, Philanthropy and PPP. A. Verger, C. Lubienski et G. Steiner-Khamsi (dir. publ.), *World Year Book of Education: The Global Education Industry*. Londres, Routledge, p. 248-263.
- Tilak, J. B. G. 2009. Higher education: a public good or a commodity for trade? *Prospects*, Vol 38, No. 4, p. 449-466.
- Tooley, J. 2000. L'école privée, une chance pour les pauvres. *Courrier de l'UNESCO*, Vol. 53, No. 1, p. 24.
- Verger, A., Lubienski, C. et Steiner-Khamsi, G. (dir. publ.), 2016. *World Yearbook of Education: The Global Education Industry*. Londres, Routledge.

La série Recherche et Prospective en Éducation produit et diffuse des aperçus de travaux en cours ou récemment achevés pour encourager les échanges d'idées sur l'éducation et le développement dans un monde d'incertitudes, de complexité et de contradictions. L'objectif de cette série est de rassembler des contributions à même d'éclairer les débats actuels sur les politiques et défis éducatifs, et de les présenter afin de contribuer à la poursuite ou à l'approfondissement du débat. Les noms des auteurs des articles doivent être mentionnés dans toute citation. Les opinions exprimées dans ces articles sont celles de leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement la position de l'UNESCO et de ses organisations affiliées, ni celle des gouvernements qu'elle représente.

Pour citer l'article :

Rizvi, F. 2016. Privatisation de l'éducation : tendances et conséquences. *Recherche et Prospective en Éducation*, No. 18. Paris. UNESCO. <https://fr.unesco.org/node/265310>